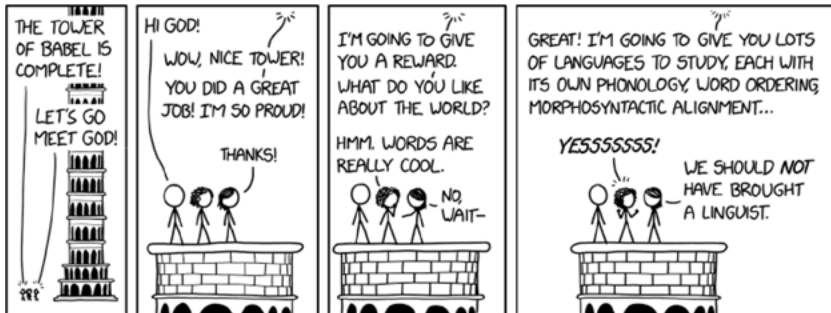


Carla Amorós Negre

Didáctica de la Lingüística General

Didáctica de la Lingüística General

Temario y propuesta pedagógica



Fuente: <https://cutt.ly/kWLuJ6u>

Carla Amorós Negre

Didáctica de la Lingüística General

Temario y propuesta pedagógica

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Didáctica de la Lingüística General. Temario y propuesta pedagógica*

Primera edición (papel): octubre de 2021

Primera edición (ePDF): marzo de 2022

© Carla Amorós Negre

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18819-56-8

ISBN (ePDF): 978-84-18819-57-5

Diseño y producción: Editorial Octaedro

A mis maestros y maestras de lingüística.

Índice

1. La enseñanza de la Lingüística General en la Universidad española	11
1.1. Competencias por adquirir con la asignatura <i>Lingüística General</i>	15
1.2. Objetivos de la asignatura <i>Lingüística General</i>	16
1.3. Contenidos	19
1.3.1. Organización y secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	21
1.3.2. Programa de la asignatura: unidades didácticas	24
1.4. Metodologías didácticas: actividades de aprendizaje.	26
1.5. Sistema de evaluación de los aprendizajes.	28
1.6. Bibliografía básica de la asignatura	29
1.7. Referencias bibliográficas sobre desarrollo curricular e innovación docente en el marco del EEES	34
2. Lingüística General: propuesta didáctica	37
<i>Bloque I. Introducción al estudio del lenguaje y las lenguas</i>	39
Unidad 1. El lenguaje y la ciencia lingüística: conceptos, teorías y disciplinas lingüísticas.	41
Unidad 2. El lenguaje como sistema de comunicación humano: la pragmática.	48
Unidad 3. Las manifestaciones del lenguaje humano: medios primarios y secundarios	55
<i>Bloque II. La dimensión biológico-cognitiva del lenguaje</i>	63
Unidad 4. El origen del lenguaje: perspectiva filogenética.	65
Unidad 5. Lenguaje, cognición y cerebro	73
Unidad 6. Adquisición y aprendizaje de lenguas	80

<i>Bloque III. La dimensión social del lenguaje: lengua, identidad y cultura.</i>	89
Unidad 7 . Las lenguas del mundo: unidad y diversidad	91
Unidad 8. La variación lingüística. Dimensión sincrónica y diacrónica.	103
Unidad 9. Multilingüismo y lenguas en contacto	115
<i>Bloque IV. La dimensión formal de las lenguas. Los niveles lingüísticos</i>	133
Unidad 10. Fonética y fonología: los sonidos de las lenguas .	135
Unidad 11. Morfología: estructura y formación de palabras .	149
Unidad 12. Sintaxis: clases y estructuras oracionales.	162
Unidad 13. Lexicología y lexicografía: el estudio del léxico. .	174
Unidad 14. Semántica: la ciencia del significado	187

La enseñanza de la Lingüística General en la Universidad española

Es bien sabido que la transición al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio sustancial en el modelo estructural y organizativo de los sistemas universitarios europeos, pero, fundamentalmente, un cambio de paradigma: el paso a una enseñanza más centrada en el alumno, que ha adquirido paulatinamente mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente a la dinámica unidireccional del enfoque más tradicional, en el que el profesor ostentaba todo el protagonismo. En este sentido, y desde la teoría constructivista del aprendizaje, se puso énfasis en la funcionalidad e integración de los contenidos (Vygotsky, 1978) para facilitar el aprendizaje significativo por parte de los aprendientes. Se trataba, por lo tanto, de estimular una intervención docente eficaz y motivadora, teniendo en cuenta las experiencias y conocimientos previos del alumnado, la interacción con el entorno, la potenciación de las capacidades y el trasfondo cognitivo previo de los estudiantes. En este contexto, el rol del profesor cambiaba también notablemente, dado que se hacía especial hincapié en que actuase como mediador y facilitador del acceso al conocimiento, que estimulase el trabajo personal y cooperativo de los alumnos, su reflexión y pensamiento críticos.

La insistencia en el *life-long learning* (aprendizaje permanente a lo largo de la vida) y en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la consecución de los diferentes objetivos curriculares fueron también clave en esta transforma-

ción educativa. Así pues, es claro que la reconceptualización del paradigma educativo implicó para la Universidad española repensar tanto las funciones de docentes y discentes como el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y los cometidos de los centros de Educación Superior (Hernández Pina, 2009; Mas-Torelló y Tejada-Fernández, 2013).

El énfasis en que la formación universitaria proporcione una educación que capacite profesionalmente a sus futuros egresados no puede, sin embargo, significar que la Universidad se ponga al servicio de los intereses económicos de productividad y rentabilidad económicas. La institución universitaria debe siempre ser consciente de su responsabilidad social y mantenerse independiente, ofreciendo una formación encaminada a la inserción laboral de sus egresados sin renunciar a su vocación de educación integral y humanista, transformadora de la realidad. En esta misma línea, el cambio tecnológico debe orientarse también hacia una perspectiva crítica y constructivista, mediante la cual el *e-learning* favorezca la construcción del propio conocimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, que debe adquirir un rol mucho más activo en el análisis y gestión de la información.

En 1990 Ernest L. Boyer, presidente de Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, publicó un informe titulado *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. En él ponía de manifiesto la necesidad de superar la dicotomía entre enseñanza e investigación por parte del profesorado universitario e incluir la docencia como prioridad del «ser académico». Esta *scholarship of teaching* destacaba como piezas angulares de la educación universitaria el desarrollo de la reflexión crítica y la construcción de conocimiento compartido entre la comunidad científica. En palabras de Murillo (2006, p. 38), «sólo [sic] si la investigación es capaz de reconocer, valorar y aprender de los saberes de los docentes logrará desarrollar trabajos de calidad, pertinentes, creíbles y que realmente sean capaces de impactar en la práctica de la enseñanza». Se requiere, por tanto, una colaboración y reciprocidad en la generación de conocimientos teórico-prácticos entre docencia e investigación para incentivar un aprendizaje significativo, autónomo y cooperativo que contribuya al desarrollo del hábito de trabajo y del esfuerzo, y a la sedimentación de competencias por parte del alumnado.

Este es precisamente el espíritu que guía la propuesta pedagógica que presentamos para la docencia de la *Lingüística General*,¹ asignatura troncal de formación básica del Área de Lingüística General de los grados filológicos y lingüísticos de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior, una materia introductoria de primer ciclo fundamental para la formación de los futuros filólogos y lingüistas.

Basándonos en nuestra experiencia en la docencia de esta asignatura en la Universidad de Salamanca, el propósito es ofrecer una modesta guía de apoyo para la enseñanza de esta materia, con un planteamiento didáctico de los temas que incluye variados recursos de aprendizaje. Se apuesta, por tanto, por una docencia de la Lingüística General reflexiva y fundamentada epistemológicamente y pedagógicamente, que incluya oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal y pueda responder a las exigencias de una didáctica universitaria innovadora, crítica y comprometida con la formación integral del individuo.

Con esta asignatura se busca que los alumnos adquieran un conocimiento general sobre la estructura y funciones de las lenguas y reflexionen críticamente sobre la naturaleza del lenguaje humano en sus distintas dimensiones. El objetivo es que los estudiantes ejerciten variadas competencias que les permitan seguir profundizando en el análisis y comprensión de las diferentes manifestaciones lingüísticas en los cursos siguientes.

Aparte de los conocimientos y conceptos teóricos propios de la disciplina lingüística (*saber*), los alumnos ponen en práctica diferentes destrezas a través de la lectura crítica y analítica de textos, tanto divulgativos como especializados; la resolución de problemas lingüísticos; y la exposición y síntesis de temas de discusión lingüística (*saber hacer*). Este enfoque orientado a la acción contem-

1. La asignatura *Lingüística General*, con esta denominación u otras equivalentes –*Fundamentos de Lingüística; Temas de Lingüística General; Conceptos Fundamentales de la Lingüística; Lingüística (I) y (II); Introducción a la Lingüística (I) y (II); Lingüística: Conceptos y Modelos Teóricos; Introducción a los Estudios Lingüísticos*, etc.–, se imparte en los distintos grados de especialización filológica (Grado en Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses, Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas, Grado en Filología Clásica, etc.), además de en otras titulaciones que enfatizan la vertiente teórica o aplicada de la ciencia lingüística: Grado en Lingüística; Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas; Grado en Ciencias del Lenguaje; Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación; Periodismo y Humanidades; Logopedia; Traducción e Interpretación; Comunicación e Industrias Culturales, etc.

pla en todo momento el fomento de actitudes y creencias positivas hacia la diversidad lingüística y cultural (*saber ser*) y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan a nuestros estudiantes reflexionar y ser conscientes de los diferentes roles que pueden adoptar: como hablantes y usuarios de las lenguas, o bien como profesionales filólogos y lingüistas (*saber ser* y *saber aprender*).

Cuadro 1. Niveles de concreción curricular y su relación con el tipo de competencia, el órgano encargado del mismo y el documento respectivo.)

Niveles de concreción	Tipo de competencia	Órgano Encargado	Documento
1.er nivel	Competencias genéricas de grado	Gobierno + comunidades autónomas + Comisión de Coordinación Universitaria	
	Competencias genéricas de título	Establecidas por la Universidad (ANECA)	1.º <i>Libro Blanco</i> donde se establecen las competencias generales en los «objetivos del título» 2.º RD de Directrices generales propias, donde se establecen los «objetivos generales del título»
2.º nivel	Competencias específicas de título	El centro (facultad/escuela) reformula, adapta, adecua, concreta... según el contexto (señas de identidad de la Universidad, del título o que se pretende que tenga el titulado). Requiere la relación y el trabajo conjunto de todo el profesorado	1º Concreción (reformulación del <i>Libro Blanco</i> o del RD de directrices generales propias del título)
			El plan de estudios, a través de los correspondientes planes docentes de cada asignatura o materia, pueden incorporar «nuevas competencias» al título si este lo requiere.
3.º nivel	Competencias específicas de la asignatura	Cada profesor responsable	Plan docente (teniendo en cuenta los dos tipos de competencias: genéricas o transversales)

Fuente: Pérez Pueyo *et al.* (2009, p. 29)

1.1. Competencias por adquirir con la asignatura *Lingüística General*

Fue sobre todo a partir de contribuciones como el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* –González y Wagenaar, 2003–) cuando se hizo especial hincapié en la conveniencia de delimitar y trabajar con *competencias*, entendidas estas como capacidades funcionales organizadas en función de su carácter más teórico, práctico, académico, profesionalizante o actitudinal. Así, Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006, p. 23), por ejemplo, las definieron como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido». Es bien sabido que en el panorama educativo actual todo grado suele diferenciar entre competencias básicas y generales, o transversales y específicas. Las primeras tienen que ver con la formación integral de la persona y aúnan capacidades instrumentales –análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.–; habilidades sociales y cualidades individuales (liderazgo, creatividad, empatía, etc.), por lo que, lógicamente, son compartidas por todas las asignaturas del título (Delgado García *et al.*, 2005). Por otro lado, las competencias específicas son las relacionadas con disciplinas concretas e incluyen: académicas (conocimientos teórico-epistemológicos, *saber*); disciplinares (conocimientos prácticos interrelacionados con los teóricos, *hacer*) y profesionales (habilidades requeridas para el ejercicio profesional, *saber hacer*) (Pérez Pueyo *et al.*, 2009, pp. 14-15) (*cf.* Saquero Suárez-Somontede, 2003):

► Competencias generales:

- CG1. Capacidad para aprender de forma autónoma
- CG2. Capacidad para obtener y manejar información compleja (información bibliográfica, digital, etc.)
- CG3. Capacidad de crítica y autocrítica
- CG4. Capacidad de análisis y de síntesis
- CG5. Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica
- CG6. Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos

- CG7. Desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita
- ▶ Competencias específicas:
 - CE1. Conocimiento de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la lingüística
 - CE2. Conocimiento de las principales etapas del pensamiento lingüístico, métodos y disciplinas que se encargan del estudio del lenguaje y de las lenguas
 - CE3. Conocimiento de los conceptos, técnicas, métodos de análisis y terminología necesarios para el análisis de los diferentes niveles lingüísticos
 - CE4. Conocimiento de las relaciones interdisciplinares que mantiene la lingüística con otros ámbitos del saber
 - CE5. Conocimiento de las distintas aplicabilidades de los saberes lingüísticos
 - CE6. Conocimiento y comprensión de la diversidad lingüística y de las dimensiones social, geográfica y estilística de las lenguas
 - CE7. Conocimiento de las relaciones entre lengua, cultura e ideología
 - CE8. Conocimiento de los fundamentos teóricos de los actos comunicativos y de los sistemas de comunicación
 - CE9. Conocimientos fundamentales sobre los aspectos generales de la evolución y desarrollo de las lenguas y de su tipología
 - CE10. Conocimientos teóricos y metodológicos fundamentales para la enseñanza de la lengua
- ▶ Competencias transversales:
 - CT1. Capacidad para aplicar los conocimientos
 - CT2. Capacidad para el trabajo en equipo
 - CT3. Planificación y gestión del tiempo

1.2. Objetivos de la asignatura *Lingüística General*

Por lo que respecta a los objetivos, tanto los generales como los específicos de cualquier asignatura deben estar en consonancia con los propios de la titulación en el marco de la cual se imparta la materia.

Los objetivos generales constituyen un marco inicial de referencia, a partir del cual el docente guiará el proceso de enseñan-

za-aprendizaje. Debido a que no se traducen en una conducta directamente observable, los objetivos generales no son directamente evaluables. Por eso deben concretarse en conductas directamente observables y susceptibles de evaluación, esto es, los objetivos específicos, estos sí definidos en relación con contenidos particulares de la disciplina (Morales Vallejo, 1995, p. 16).

► **Objetivos generales:**

- Reflexionar sobre la naturaleza compleja de los hechos lingüísticos y el carácter pluridimensional del lenguaje humano.
- Adquirir los fundamentos epistemológicos necesarios de la ciencia lingüística.
- Conocer los principios fundamentales de la comunicación humana.
- Desarrollar conocimientos y destrezas que permitan abordar el análisis lingüístico desde un punto de vista científico.
- Adquirir instrumentos científicos que favorezcan una lectura reflexiva y crítica de la bibliografía consultada.
- Favorecer la mejora del dominio instrumental de la lengua con diversas técnicas y estrategias comunicativas.
- Desarrollar conocimientos y habilidades destinados a manejar los recursos que permiten operar con y sobre el lenguaje con diversos fines.
- Aprender a valorar la diversidad lingüístico-cultural.
- Aumentar el interés por el hecho lingüístico.

► **Objetivos específicos (resultados de aprendizaje):²**

- Comprender y manejar el metalenguaje básico de la disciplina lingüística.
- Identificar las principales corrientes teóricas y sus aportaciones a la ciencia lingüística.
- Explicar los fundamentos biológicos, cognitivos y sociales de la adquisición, procesamiento y uso lingüísticos.
- Caracterizar los objetivos y conceptos propios de diferentes subdisciplinas lingüísticas y las convergencias interdisciplinares.

2. La paulatina adquisición de estos aprendizajes se concretará en la propuesta de las distintas unidades didácticas.

- Conocer la diversidad lingüística, la distribución geográfica y los criterios de clasificación de las lenguas del mundo.
- Analizar el fenómeno lingüístico desde una perspectiva tanto externa como interna.
- Describir y analizar la estructura fundamental de las lenguas en sus diferentes niveles de organización.

A este respecto, no resulta baladí resaltar el concepto *resultados de aprendizaje*, una propuesta terminológica en proceso de consolidación que enfatiza los logros concretos que el estudiante alcanza después de haber cursado con aprovechamiento una asignatura (*cfr.* Palomares, 2011). Los resultados de aprendizaje se centran, por lo tanto, en los conocimientos o habilidades que un estudiante es capaz de demostrar al finalizar una actividad de enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2009), con el consiguiente cambio de perspectiva y protagonismo concedido al alumno. Se trata, por tanto, de trasladar el foco al proceso de adquisición de conocimientos y recursos cognitivos, una formación centrada no solo en contenidos, sino también en competencias (*cfr.* Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004).

Al ser una asignatura introductoria, el objetivo es que el alumnado adquiera los fundamentos teórico-prácticos de la ciencia lingüística, dado que proporciona una amplia panorámica del fenómeno lingüístico en sus diversas manifestaciones, esto es, las lenguas, desde un punto de vista tanto interno como externo. Asimismo, se trabajan de forma interrelacionada los dos principales enfoques en el estudio del hecho lingüístico, es decir, sincronía y diacronía; un acercamiento que permite al alumnado el análisis de los fenómenos lingüísticos de forma comparada.

Interesante resulta también poner de relieve la conveniencia de aludir en una asignatura de formación básica a las diferentes aplicaciones de la lingüística, debido a que muchos alumnos no habían pensado en las posibilidades laborales que se les ofrecen, además de la traducción y enseñanza: política y planificación lingüísticas en instituciones gubernamentales y organizaciones internacionales; asesoramiento lingüístico en el ámbito comercial, administrativo, jurídico, técnico y medios de comunicación; industria editorial; peritaje judicial en lingüística forense; lingüística clínica y logopedia con la evaluación y tratamiento de patologías del lenguaje, etc.

La docencia de una asignatura como *Lingüística General* ofrece una gran oportunidad para contribuir a aumentar la conciencia sobre la importancia de la diversidad y riqueza lingüísticas como patrimonio de la humanidad. En este sentido, a los mismos profesores nos compete hacer hincapié en que todas las variedades y lenguas se adaptan a su particular ecología para satisfacer los requisitos expresivos de sus hablantes. Para ello, es preciso que enfatizamos que no son las lenguas o variedades empleadas, las prácticas lingüísticas por sí mismas, las que determinan la aceptación y valoración positiva de unos comportamientos lingüísticos y no otros y, por ende, la legitimación o falta de reconocimiento de unos u otros hablantes, sino razones de índole sociopolítica y económica. Está, por tanto, en nuestras manos contribuir a lograr una mayor equidad y justicia lingüística y social, fomentando desde el aula discursos, ideologías y prácticas plurales e inclusivas, menos hegemónicas y jerárquicas, y en las que adquiera protagonismo el multilingüismo y la multiculturalidad.

1.3. Contenidos

En lo concerniente a los criterios de selección de los contenidos epistemológicos de la materia *Lingüística General*, lo primero que conviene tener en cuenta es el conjunto de competencias, objetivos y resultados de aprendizaje presentados anteriormente. La interrelación didáctica de los mismos obedece al principio rector que debe presidir la tarea docente. El profesor debe determinar qué debe enseñarse necesariamente y optativamente, así como los conocimientos y habilidades que ha de poseer el alumno para superar con éxito la asignatura. En este estado de cosas, además de la amplitud temática de una disciplina tan extensa como la lingüística, muchos de cuyos contenidos constituyen en sí mismos asignaturas autónomas de muchos planes de estudio (fonética y fonología, gramática, sociolingüística, pragmática, semántica, historia de la lingüística, antropología lingüística, psicolingüística, etc.), debe tenerse presente la falta de unanimidad en el alcance de los objetos científicos de las diversas subdisciplinas lingüísticas, así como la variedad en las aproximaciones teóricas y en la metodología del análisis lingüístico (Jiménez, 2011, p. 14).

Nuestra postura al respecto consiste en aprovechar la riqueza de la interdisciplinariedad de la lingüística y seleccionar, en consecuencia, los contenidos, atendiendo a la concepción y a los objetivos de la lingüística moderna, una ciencia humana que estudia la facultad lingüística en sus distintas manifestaciones (simbólica, cognitiva y social) para contribuir tanto a la teoría explicativa del lenguaje humano como a la teoría general de descripción de sus diversas manifestaciones, es decir, las lenguas del mundo.

Enseñar y aprender lingüística no equivale solo a proporcionar información y análisis sobre los fenómenos del lenguaje. Enseñar y aprender lingüística entrena, además, dibujar la organización del campo en sus parcelas, referirse a su potencial de procedimientos, y plasmar la viveza de sus alcances: solo de este modo podremos integrar la comprensión técnica del lenguaje en marcos disciplinares y en corrientes de concepción, y solo de este modo se hará patente su valor a través de la historia y en la actualidad. (Fernández Pérez, 1999, p. 208)

En este sentido, interesa poner de relieve el rasgo científicista que adquiere la lingüística en las postrimerías del siglo XIX, con un consecuente viraje epistemológico que supuso el rechazo a muchos planteamientos apriorísticos y dio entrada a la rigurosidad, la sistematización y la precisión en la descripción y análisis lingüísticos. Sin embargo, si bien la lingüística nació tomando como modelo las ciencias naturales –sin duda, para la corriente generativista de la lingüística formal, la conexión sigue siendo muy evidente–, no puede menoscabarse el carácter humanístico de la disciplina, especialmente sobresaliente en las aportaciones llevadas a cabo en el marco de la lingüística externa o social. A este respecto, conviene hacer hincapié en la legitimidad y necesidad de las diferentes aproximaciones para el progreso de la ciencia lingüística y para explicar la multidimensionalidad de la que es, seguramente, la facultad más compleja, intrincada y a la vez fascinante de la condición humana. El docente debe, por lo tanto, huir siempre del dogmatismo y presentar los distintos modelos y métodos propuestos por las principales escuelas de pensamiento, si se desea fomentar un ambiente crítico, participativo y reflexivo en el aula.

En consecuencia, la propuesta de secuenciación de contenidos que se presenta es flexible, versátil, de forma que se puede escoger

de entre los diferentes contenidos aquellos que resultan más necesarios e interesantes para los estudiantes, atendiendo tanto a la formación previa como posterior de los sucesivos cursos, la oferta de optativas del grado en que se inserta la asignatura, etc.

1.3.1. Organización y secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La propuesta que presentamos para la docencia de la asignatura *Lingüística General* consta de 14 unidades didácticas, que pueden dividirse en cuatro grandes bloques o ejes temáticos.³

- **I) Introducción al estudio del lenguaje y las lenguas:** En este bloque introductorio se presentan los fundamentos científicos de la lingüística y se explica su consideración como disciplina autónoma desde el siglo XIX, si bien fue con el advenimiento del estructuralismo cuando la disciplina va consolidando su estatus de ciencia (descriptiva, sistemática y explicativa). Así pues, en este primer bloque se incluyen unidades que tratan los conceptos fundamentales de la disciplina (competencia, actuación, norma, uso, etc.) y los diferentes enfoques y perspectivas de estudio (lingüística sincrónica, diacrónica, externa, interna, etc.). Se toman como punto de partida los distintos paradigmas surgidos con sus respectivos objetos de estudio, a la vez que se pone énfasis en la necesaria interdisciplinariedad –con el consiguiente auxilio de la psicología, antropología, sociología– para

3. Resulta conveniente puntualizar que existen otros temas igualmente interesantes que podrían haberse incluido entre la nómina de unidades didácticas. Es el caso de historia de la lingüística, lingüística del discurso o antropología lingüística. Sin embargo, dado que *Lingüística General* es una asignatura introductoria, se ha creído conveniente tratar los contenidos más generales de estos ámbitos de estudio entre algunas unidades del temario sugerido. Así, a propósito de la explicación de los principales paradigmas en la investigación lingüística en la primera unidad, pueden comentarse aportaciones de la lingüística precientífica y, en relación con la docencia de la segunda unidad, a partir del tratamiento a la vertiente pragmática, se pone de manifiesto la importancia del nivel supraoracional o discursivo en la explicación de muchos fenómenos lingüísticos. De la misma manera, el tratamiento de la relación entre las lenguas humanas y las culturas e identidades de las diversas comunidades lingüísticas, objetivos de la subdisciplina de la antropología lingüística, se incluyen en la unidad 7, dedicada a las lenguas del mundo. Téngase también en cuenta que, entre las asignaturas del Área de Lingüística General, se imparten en muchas facultades materias dedicadas expresamente a la enseñanza de estas subdisciplinas lingüísticas: *Historia de la Lingüística*; *Lingüística Textual y Análisis del Discurso*; *Antropología Lingüística*, etc.

poder dar cuenta del hecho lingüístico en sus diferentes facetas. A este respecto, es preciso aludir a la deuda de la lingüística con la semiótica, atendiendo al carácter eminentemente simbólico de las lenguas humanas, en contraposición a otros medios de comunicación del reino animal. Por último, se alude brevemente a las diferentes subdisciplinas lingüísticas y a las aplicaciones de la lingüística en la actualidad. En palabras de Mairal Usón *et al.* (2012, p. XVI), «la aparición de la Lingüística Aplicada no es sólo [sic] una consecuencia del desarrollo de otros estudios teóricos sobre el lenguaje, sino también un signo de la madurez de los mismos».

- ▶ **II) La dimensión biológico-cognitiva del lenguaje:** Gran atención merece el estudio de los fundamentos neurobiológicos que permiten la aparición del lenguaje tanto ontogenética como filogenéticamente en la especie humana. Sin necesidad de adoptar un mentalismo como el que caracteriza la teoría lingüística chomskiana, según la cual la ciencia lingüística debe concebirse como parte de la biología, en tanto en cuanto tiene como cometido el estudio del funcionamiento del órgano del lenguaje, es necesario explicar los mecanismos anatómicos y fisiológicos que permiten el funcionamiento lingüístico, las áreas cerebrales con mayor implicación en tareas lingüísticas, así como las diversas hipótesis, fases y condicionantes que explican la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de las lenguas sucesivas. Asimismo, se tratan brevemente cuestiones que interesan primordialmente a las subdisciplinas de la neurolingüística y la psicolingüística, como son los mecanismos cognitivos que intervienen en el almacenamiento y procesamiento de las diferentes piezas y estructuras lingüísticas o las principales patologías lingüísticas asociadas a lesiones cerebrales.
- ▶ **III) La dimensión social del lenguaje. Lengua, identidad y cultura:** Con independencia de que se sustente o no la hipótesis de que la estructura formal de las lenguas se supedita o no a factores de naturaleza simbólica, el papel de las diversas lenguas del mundo como medios primarios de comunicación e interacción justifica la aproximación al lenguaje como elemento clave en la socialización del individuo. No en balde, la elección de unas u otras formas del código lingüístico obedece, en gran parte, a razones contextuales y a convenciones

sociales, por lo que interesa explorar los condicionantes que explican el uso lingüístico de los hablantes y los factores condicionantes de la variación y el cambio lingüísticos, así como las actitudes y creencias de los propios hablantes en torno a la aceptación o estigmatización social de ciertos fenómenos lingüísticos. Igualmente importante resulta tratar las relaciones entre lenguaje, pensamiento y cultura, atendiendo a que las lenguas son vehículos de expresión de las identidades lingüístico-culturales de los seres humanos, identidades que son, hoy más que nunca, identidades híbridas y dinámicas, como han señalado la sociolingüística y la sociología del lenguaje o la etnolingüística. Así pues, en este bloque se pone énfasis en la diversidad lingüística y en su estudio desde un punto de vista tanto intralingüístico –con la consiguiente distinción de la tipología de variedades– como interlingüístico –clasificaciones de las lenguas del mundo desde un criterio genético, tipológico o geográfico–.

- ▶ **IV) La dimensión formal de las lenguas. Los niveles lingüísticos:** En relación con la distinción que la lingüística contemporánea realiza para el estudio de la organización interna de las lenguas del mundo en sus diferentes niveles, nos ocupamos en este apartado de la fonética-fonología, la morfología, la sintaxis, la lexicología y la semántica. Esta aproximación microlingüística, que Lyons (1981) consideraba el núcleo de la lingüística, es necesaria para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo un ejercicio de abstracción e introspección, al familiarizarse con las unidades básicas del análisis y descripción de las diversas lenguas de mundo, y poder así realizar comparaciones interlingüísticas. Asimismo, resulta imprescindible que los estudiantes, desde los primeros cursos, tengan presente que la variabilidad lingüística no es ilimitada, sino que está gobernada por reglas. En efecto, el lenguaje humano o la facultad lingüística –con sus propiedades específicas que la singularizan frente a otros sistemas de comunicación– es una, y de ahí que existan rasgos comunes o universales a todos los sistemas lingüísticos, si bien esta facultad lingüística abstracta se manifiesta y concreta de modo distinto en las diversas lenguas humanas. Este juego entre unidad y diversidad en los distintos niveles lingüísticos vertebrará, claramente, el programa de la asignatura.

En este contexto, conviene realizar un apunte a propósito del estudio del significado lingüístico: Es preciso señalar la relación que la semántica, ciencia que se ocupa del estudio del significado de las expresiones simples y complejas, guarda con la disciplina pragmática, que trata también del significado, pero no del significado en abstracto, sino contextual, siempre dependiente de las coordenadas del acto comunicativo para poder ser interpretado. Por este motivo hemos considerado que la pragmática debería tratarse vinculada a la concepción del lenguaje como vehículo de comunicación (bloque introductorio), con un particular énfasis en los nuevos modelos cognitivos surgidos en la explicación del funcionamiento de la comunicación humana.

1.3.2. Programa de la asignatura: unidades didácticas

Indudablemente, la atención a todas las facetas del fenómeno lingüístico es necesaria para el avance de la ciencia lingüística y con todas ellas cabe contar, como muy bien apunta el profesor Rojo (1986), en una asignatura de lingüística general.

Un estudio lingüístico, sea cual fuere, puede estar referido a un sistema lingüístico determinado o bien ser planteado en general, como algo enfocado a todas las lenguas. La lingüística general es, por ello, el lugar en que la discusión teórico-metodológica cobra todo su sentido, lo cual no significa, por supuesto, que este aspecto haya de ser sistemáticamente excluido de una lingüística específica. No cabe pensar en una separación radical, ya que ni la lingüística general ni las específicas pueden ser concebidas aisladamente. Las específicas necesitan del marco teórico general en que se sitúa y organiza el conjunto de los fenómenos lingüísticos. Por su parte, la lingüística general se nutre continuamente de las aportaciones procedentes de las lingüísticas particulares, que van facilitando datos y hechos que ayudan decisivamente a que esa comprensión global de los fenómenos lingüísticos resulte cada vez más amplia y adecuada a la realidad. (Rojo, 1986, p. 58)

A continuación, se detallan las 14 unidades didácticas propuestas para cada uno de los bloques de contenido que serán desarrollados en este libro:

- ▶ Bloque I: Introducción al estudio del lenguaje y las lenguas
 - Unidad 1. El lenguaje y la ciencia lingüística: conceptos, teorías y disciplinas lingüísticas
 - Unidad 2. El lenguaje como sistema de comunicación humano: la pragmática
 - Unidad 3. Las manifestaciones del lenguaje humano: medios primarios y secundarios
- ▶ Bloque II: La dimensión biológico-cognitiva del lenguaje
 - Unidad 4. El origen del lenguaje: perspectiva filogenética
 - Unidad 5. Lenguaje, cognición y cerebro
 - Unidad 6. Adquisición y aprendizaje de lenguas
- ▶ Bloque III: La dimensión social del lenguaje. Lengua, identidad y cultura
 - Unidad 7. Las lenguas del mundo: unidad y diversidad
 - Unidad 8. La variación lingüística: dimensión sincrónica y diacrónica
 - Unidad 9. Multilingüismo y lenguas en contacto
- ▶ Bloque IV: La dimensión formal de las lenguas. Los niveles lingüísticos
 - Unidad 10. Fonética-fonología: los sonidos de las lenguas
 - Unidad 11. Morfología: estructura y formación de palabras
 - Unidad 12. Sintaxis: clases y estructuras oracionales
 - Unidad 13. Lexicología y lexicografía: el estudio del léxico
 - Unidad 14. Semántica: la ciencia del significado

Con vistas a motivar al alumnado, cada unidad didáctica propuesta se inicia con un apartado de presentación titulado «¿Sabías que...?», que contextualiza y presenta el tema. En este epígrafe se incluyen citas textuales de obras que han constituido un hito en la historia de la lingüística, para que los estudiantes sean conscientes del proceso de construcción de la epistemología de la ciencia lingüística, o bien se seleccionan noticias divulgativas, entrevistas o datos curiosos sobre cuestiones lingüísticas relacionadas con los contenidos trabajados en la unidad.

Cada unidad docente sigue una misma estructura: especificación de **los resultados de aprendizaje previstos y evaluados**, **planteamiento didáctico del tema**, **índice de contenidos y palabras clave**, es decir, los objetivos de aprendizaje; una justificación de cómo se aborda pedagógicamente cada unidad, seguida de un esquema de contenidos y de una selección de términos y concep-

tos lingüísticos fundamentales que se explican en cada tema y que se presentan ordenados alfabéticamente. Aparte de la bibliografía básica de la asignatura (*cf.* 1.6) –en su mayoría manuales introductorios–, en cada tema se proponen **lecturas**, uno o varios textos obligatorios, así como otras lecturas complementarias para facilitar la comprensión de la materia y ampliar conocimientos. Por otro lado, cada unidad didáctica incluye también ejemplos de actividades de síntesis en el apartado «**Actividades de síntesis: Te toca a ti**», de variada naturaleza, en la que el alumnado debe poner en práctica los conocimientos y las destrezas adquiridas en cada unidad para realizar determinadas tareas o resolver incógnitas lingüísticas relacionadas con el funcionamiento del lenguaje y de las lenguas.

Muy útiles para los alumnos resultan los **recursos en línea** que se ofrecen para el **autoaprendizaje** (blogs, vídeos, artículos divulgativos, etc.) así como la **bibliografía del tema**, que reúne los principales libros y artículos sobre los contenidos tratados en cada una de las unidades didácticas. Indudablemente, en la mayoría de casos se trata de publicaciones que maneja el profesorado de la asignatura o recursos bibliográficos que los estudiantes pueden emplear o consultar a lo largo de su formación. Constituyen obras de referencia o artículos clásicos y fundacionales de las subdisciplinas lingüísticas, muchos de los cuales están muy por encima del nivel del estudiantado de los primeros cursos, atendiendo al nivel de abstracción, de profundidad o de detalle.⁴

1.4. Metodologías didácticas: actividades de aprendizaje

Es evidente que la implantación del EEES y el sistema de créditos ECTS ha traído consigo un replanteamiento de la docencia universitaria, de la cual ya solo una parte corresponde a las tradicionales lecciones magistrales del profesor. Así, a fin de evitar un desmedido protagonismo del docente y con vistas a que el alumnado posea tiempo para reflexionar y trabajar de forma autónoma y

4. Puede accederse a la selección bibliográfica y a los recursos para el autoaprendizaje online de cada unidad didáctica en la web de Octaedro: www.octaedro.com.

colaborativa, es preciso conjugar diversas posibilidades metodológicas, fruto del avance en la investigación en innovación didáctica (Casas Gómez y Márquez Fernández, 2004). Resulta, pues, recomendable conjugar diferentes tipos de metodología: lecciones magistrales; seminarios especializados; clases prácticas (exposiciones y debates; eventos científicos; resolución de problemas y prácticas de campo o visitas guiadas). Para el caso particular que nos ocupa, en las sesiones magistrales el docente desarrolla los contenidos teóricos básicos de cada unidad didáctica, es decir, los conceptos, teorías y orientaciones metodológicas principales de cada subdisciplina o tema de investigación de la lingüística contemporánea (fonética y fonología, morfología; pragmática; adquisición de la lengua materna, etc.). Aunque la **clase magistral** implica un mayor protagonismo del profesorado, es conveniente favorecer la participación del alumnado tanto con preguntas sobre los contenidos de la exposición docente como estableciendo similitudes y analogías con contenidos vistos en otras asignaturas. De esta manera, evitamos la pasividad de nuestros estudiantes, impedimos que se centren únicamente en los aspectos memorísticos y fomentamos que relacionen sus conocimientos.

El objetivo de la inclusión de **seminarios** impartidos por lingüistas y profesionales de las lenguas es, justamente, relacionar la actividad docente con la investigadora y profesionalizante, lo cual resulta muy motivador para el alumnado. A propósito de las **tareas y actividades prácticas**, estas tienen la función de comprobar la asimilación y transferencia de conocimientos y despertar la curiosidad por cuestiones lingüísticas. Debemos tener presente que muchas se realizan en el aula (ejercicios de comparación entre sistemas fonémicos del francés, portugués, italiano y español; distinción entre casos de polisemia y homonimia, e identificación de variables sociolingüísticas, etc.), pero otras muchas pueden requerir un trabajo previo autónomo de los estudiantes en casa (lecturas y análisis crítico para posterior debate en el aula o preparación de exposiciones orales grupales sobre un tema, por ejemplo).

La naturaleza intrínsecamente crítico-reflexiva convierte el debate en un procedimiento que exige la colaboración activa del alumnado tanto en el aula como fuera de ella. A fin de que se genere una discusión interesante y fructífera en el aula, el docente puede plantear preguntas y controversias previamente para que el alumnado trabaje la capacidad dialógico-argumentativa.

La técnica de la exposición se emplea, de hecho, cada vez más en el aula universitaria para trabajar competencias profesionales y transversales (*saber hacer*), como son la facilidad de hablar en público y la capacidad de construir discursos coherentes y cohesionados en la defensa de un determinado punto de vista sobre un tema divulgativo o de especialidad.

La **acción tutorial** también debe contemplarse como una importante actividad metodológica para guiar el proceso de aprendizaje del alumnado, a fin de diseñar las opciones formativas más adecuadas para los diferentes perfiles. En este sentido, además de las horas de tutoría que los docentes deben realizar obligatoriamente, en ocasiones puede resultar conveniente que los alumnos acudan a tutorías de manera obligatoria si deben realizar trabajos o seguir ciertas directrices en la preparación de algunas tareas.

1.5. Sistema de evaluación de los aprendizajes

Las tendencias pedagógicas actuales, insertas en el paradigma cognitivo-constructivista, entienden que la evaluación debe ser eminentemente formativa y continua, tal y como corresponde a un énfasis en el seguimiento y fomento de la adquisición de aprendizajes significativos del alumno a lo largo de todo un semestre o periodo educativo (cumplimiento de objetivos y adquisición de competencias académicas, pero también profesionales y personales). Sin duda, con el auxilio de las nuevas tecnologías resulta mucho más fácil implantar una evaluación continua. Las plataformas y campus virtuales permiten realizar complejos cuestionarios, evaluar la participación de los estudiantes en los foros de debate, programar entrega de tareas, corregir ejercicios, proporcionar retroalimentación de tareas individuales, etc.

Con este tipo de evaluación formativa, no orientada al producto final, sino al aprendizaje, los alumnos adquieren un rol mucho más participativo y activo en el proceso, tanto por la entrada de la autoevaluación y la evaluación entre pares, como por la importancia concedida a la práctica reflexiva y a la retroalimentación que reciben por parte de cada vez más docentes universitarios (Prado Aragonés, 2004, p. 98; Pérez Pueyo *et al.*, 2009, p. 33). En muchas ocasiones, el problema estriba en la masificación que todavía sufren muchas aulas universitarias, con la consecuente

imposibilidad del profesorado de llevar a cabo una docencia-evaluación individualizada y personalizada. Por ello, la adopción del paradigma constructivista no debería suponer el rechazo de una evaluación sumativa llevada a cabo al final de un periodo, materia o curso. De hecho, la evaluación formativa y continua –con el consiguiente empleo de procedimientos de carácter cualitativo (reseña crítica de textos seleccionados, listas de control de las tareas realizadas, etc.) con los que guiar la valoración– puede hacerse fácilmente compatible con una evaluación final y sumativa, representada en la tradicional prueba final, generalmente escrita, el examen.

Lógicamente, en relación con la propuesta de una metodología didáctica variada, el sistema de evaluación debe estar en consonancia y emplear diferentes instrumentos para el seguimiento de las diferentes actividades y prácticas dentro y fuera del aula. Se requiere, pues, implantar un sistema de evaluación funcional y operativo para comprobar la asimilación por parte de los alumnos de los diferentes tipos de contenidos y la consecución o no de los resultados de aprendizaje previstos (asistencia a seminarios y eventos científicos, participación en las clases teórico-prácticas, realización de tareas y ejercicios –algunos de ellos optativos–, realización de cuestionarios breves, participación en exposiciones orales, etc.).

Además de aprovechar la riqueza lingüístico-cultural en el diseño curricular de una asignatura como *Lingüística General*, los docentes debemos ser conscientes de que las normas y los métodos de evaluación no son universales, por lo que tenemos que ser explícitos y claros con las expectativas, criterios y porcentajes de evaluación de las diferentes actividades de aprendizaje desde el primer día de clase (Brown y Pickford, 2013, pp. 50-51).

1.6. Bibliografía básica de la asignatura

- Abad, F. y García Berrio, A. (coords.) (1983). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.
- Aitchison, J. (1999). *Linguistics. A new introduction*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Akmajian, A., Demers, R. A. y Harnish, R. M. (1995). *Linguistics: an introduction to language and communication*. Cambridge: The MIT Press.

- Akmajian, A., Farmer, A. K., Bickmore, L., Demers, R. A., y Harnish, R. M. (2017). *Linguistics. An introduction to language and communication* (7.^a ed.). Cambridge, MA: the MIT Press.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Allan, K. (2016). *The Routledge handbook of linguistics*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Alonso Cortés, Á. (2002). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Altieri Biagi, M. L. (1995). *Linguistica essenziale*. Milán: Garzanti.
- Anderson, C. (2017). *Essentials of linguistics*. Hamilton, Ontario: McMaster University.
- Anderson, S. R. (2012). *Languages. A very short introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Aronoff, M. y Rees-Miller, J. (eds.) (2001). *The handbook of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Asher, R. E. (ed.) (1994). *The encyclopedia of language and linguistics* (10 vols.). Oxford: Pergamon.
- Atkinson, M., Kilby, D. y Roca, I. (1982). *Foundations of general linguistics*. Londres: G. Allen & Unwin.
- Bauer, L. (2007). *The linguistics student's handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard. [Trad. esp.: *Problemas de lingüística general I y II*. Madrid: Siglo XXI, 1977].
- Bernárdez, E. (2004 [1999]). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Trad. esp.: *El lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964].
- Boysson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México: FCE.
- Brown, K. (ed.) (2006). *Encyclopedia of language and linguistics*. Ámsterdam: Elsevier.
- Brown, K. y Miller, J. (eds.) (2006). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkette, A. y Kretschmar, W. (2018). *Exploring linguistic science. Language use, complexity and interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, S., Dechaine, R. S. y Vatikiotis-Bateson, E. (2012). *Linguistics for dummies*. Canadá: John Wiley.
- Calero Vaquera, M. L. et al. (2005). *Reflexiones sobre el lenguaje en la literatura. Manual didáctico e interactivo de lingüística general*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

- Catalá, N., Díez Calzada, J. A. y García-Albea, J. E. (coords.) (2006). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Nueva York: Pantheon. [Trad. esp.: *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1985].
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cruz-Ferreira, M. y Abraham, S. A. (2011). *The language of language. A linguistics course for starters*. Seattle, WA: CreateSpace.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. [Ed. española dirigida por J. C. Moreno Cabrera, *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus, 1994].
- Crystal, D. (1990). *Linguistics*. Londres: Penguin Books.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Davies, A. (1997). *An introduction to applied linguistics. From practice to theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Dawson, H. y Phelan, M. (2016). *Language files: materials for an introduction to language and linguistics* (12.^a ed.). Columbus OH: The Ohio State University Press.
- Demers, R. y Farmer, A. K. (1986). *A linguistics workbook*. Cambridge-Massachusetts: The MIT Press.
- Dinneen, F. (1995). *General linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Dixon, R. M. W. (2009). *Basic linguistic theory*. Oxford: Oxford University Press.
- English, F. y Marr, T. (2015). *Why do Linguistics? Reflective linguistics and the study of language*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Escandell Vidal, M. V. (coord.) (2014). *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Ramón Areces.
- Farmer, A. K. y Demers, R. A. (2010). *A linguistics workbook. Companion to linguistics*. Cambridge: The MIT Press.
- Fasold, R. W. y Connor-Linton, J. (Eds.) (2014). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández López, J. (2018). *Lexikon der Linguistik/Diccionario de lingüística*. <https://bit.ly/2Y2SYOB>
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.
- Finch, G. (2003). *How to study linguistics. A guide to understanding language*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Finegan, E. (2004). *Language: its structure and use*. Boston: Thomson Wadsworth.

- Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams, N. (2011) [2003]. *An introduction to language*. Nueva York: Wadsworth Cengage Learning.
- Frommer, P. R. y Finegan, E. (2015). *Looking at languages. A workbook in elementary linguistics*. Boston: Cengage Learning.
- Gallardo Paúls, B. (2018): *Lingüística viva. Ejercicios, prácticas, testimonios*. Valencia: Dept. Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació de la Universitat de València.
- Grace Winkler, E. (2009). *Understanding language. A basic course in linguistics*. Londres: Continuum.
- Hall, C. (2005). *An introduction to language and linguistics. Breaking the language spell*. Londres: Continuum.
- Hartman, R. (Ed.) (1996). *Solving language problems. From general to applied linguistics*. Exeter: University of Exeter Press.
- Hjemslev, L. (1968). *Prologomènes à une théorie du langage, suivie de la structure fondamentale du langage*. París: Les Éditions de Minuit. [Trad. esp.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1969].
- Hornsby, D. (2014). *Linguistics: a complete introduction*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Hudson, R.A. (1995). *Invitation to linguistics*. Londres: Blackwell.
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Malden, Mass., Oxford: Blackwell Publishers
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jiménez Ruiz, J. L. (2011). *Lingüística General I y II. Guía docente*. Alicante: Club Universitario.
- Jo Napoli, D. y Lee Schoenfeld, V. (2010). *Language matters: a guide to everyday questions about language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jorques, D. (2004). *Comunicación y lenguaje*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kristeva, J. (1999). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Londres: The University of Chicago Press.
- López García, Á. et al. (1994). *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Universitat de València.
- López García, Á. y Gallardo Paúls, B. (eds.) (2004). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de València.
- López Morales, H. (1988). *Introducción a la lingüística actual*. Madrid: Playor.

- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide, 1984].
- Mairal Usón, R. et al. (2012). *Teoría lingüística. Métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Ramón Areces.
- Malmberg, B. (1988). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Malmkaer, K. (ed.) (2010). *The routledge linguistics encyclopedia*. Londres: Routledge.
- Marcos Marín, F. (1990). *Introducción a la lingüística: historia y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Celdrán, E. (1998). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Martín Vide, C. (ed.) (1996). *Elementos de lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- Martinet, A. (1991). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Matthews, P. H. (2003). *Linguistics. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- McGregor, W. B. (2015). *Linguistics. An introduction*. London: Bloomsbury.
- Moeschler, J. y Auchlin, A. (1997). *Introduction à la linguistique contemporaine*. París: Armand Colin.
- Moreno Cabrera, J. C. (1998). *Diccionario de lingüística neológica y multi-lingüe*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *Curso universitario de lingüística general* (tomo I y II). Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2014). *Del lenguaje a las lenguas. Tratado didáctico y crítico de lingüística general* (vols. I. y II). Madrid: Euphonia.
- Mounin, G. (1969). *Claves para la lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Newmeyer, F. J. (ed.) (1990-1992). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge* (vols. I, II, III y IV). Madrid: Visor.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. y Katamba, F. (1997). *Contemporary linguistics. An introduction*. Londres: Longman.
- O'Grady, W., Archibald, J, Aronoff, M. y Rees-Miller, J. (2005). *Contemporary linguistic analysis: an introduction*. Boston/Nueva York: Bedford/ St. Martin.
- Parker, F. y Riley, K. (1994). *Linguistics for non-linguists. A primer with exercises*. Boston: Allyn and Bacon.
- Payrató, L. (1998). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.

- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. Nueva York: William Morrow. [Trad. esp.: *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1995].
- Pottier, B. (1974). *Linguistique générale*. París: Klincksieck. [Trad. esp.: *Lingüística general*. Madrid: Gredos, 1977].
- Radford, A. et al. (1999). *Linguistics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp.: *Introducción a la lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000].
- Rahman T. (2010). *Linguistics for begginers. Basic concepts*. Pakistán: Oxford University Press.
- Ramallo, F. et al. (eds.) (2000). *Manual de ciencias da linguaxe*. Vigo: Xerais.
- Rojo, G. (1986). El lenguaje, las lenguas y la lingüística. *Revista Lalia*, 1, 1-66.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. París: Payot & Cie. [Trad. esp.: *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1969].
- Sharpe, P. (2009). *Language: the big picture*. Londres: Continuum.
- Simone, R. (1993). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Simpson, J. (Ed.) (2011). *The Routledge handbook of applied linguistics*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Soutet, O. (2001). *Linguistique*. París: Presses Universitaires de France.
- Tusón, J. (1984). *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.
- Tusón, J. (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Universitat de Barcelona. *Diccionari de lingüística online*. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/>
- Yllera, A. et al. (1983). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *El lenguaje* (3.^a ed.). Madrid: Akal, 2007].
- Wardhaugh, R. (1993). *Investigating language. Central problems in linguistics*. Oxford: Blackwell.

1.7. Referencias bibliográficas sobre desarrollo curricular e innovación docente en el marco del EEES

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Brown, S. y Pickford, R. (2013). Evaluar a estudiantes «diferentes». En: *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (pp. 47-53). Madrid: Narcea.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Casas Gómez, M. y Márquez Fernández, R. (2004). *El sistema de créditos europeo. Su aplicación práctica a la titulación de «Lingüística» de la Universidad de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Delgado García, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Gairín, J. (2009). *Innovación de la educación y la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (2009). Aprendizaje y competencia. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319.
- Mas-Torelló, Ó. y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Morales Vallejo, P. (1995). *Los objetivos didácticos*. Bilbao: Universidad de Deusto. Cuadernos Monográficos del ICE.
- Murillo Torrecilla F. J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En: Escudero Elorza, T. y Correa Piñero, A. D. (eds.). *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Prado Aragonés, J. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Pueyo, Á. et al. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En: López Pastor, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 10-43). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Saquero Suárez-Somontede, P. (coord.) (2003). *Libro Blanco del título de Grado en Estudios en el Ámbito de las Lenguas, Literatura y Aspectos de Cultura y Civilización*. Madrid: ANECA.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

2

Lingüística General: propuesta didáctica

Bloque I

Introducción al estudio del lenguaje y las lenguas

Unidad 1

El lenguaje y la ciencia lingüística: conceptos, teorías y disciplinas lingüísticas

¿Sabías que...?

Hay una gran diferencia en la concepción de la lingüística en la Antigüedad y en la época actual. Según puedes comprobar en la siguiente cita de Antonio de Nebrija, autor de la primera *Gramática de la lengua castellana*, la orientación de la lingüística tradicional era eminentemente prescriptiva y normativa, al contrario que la lingüística moderna, caracterizada por la adopción de un enfoque descriptivo y explicativo, como puedes comprobar en la definición de *lingüística* que proporciona Finegan. Además, como veremos enseguida, en la época precientífica no se distinguía entre gramática y lingüística, y las reflexiones lingüísticas formaban parte de la filosofía. Este panorama cambió con el nacimiento de la ciencia lingüística.

Quid est grammatica? Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque autoritate collecta.

(Nebrija, *Introductiones Latinae*, libro III, 1481)

Linguistics can be defined as the systematic inquiry into human language -into its structures and uses and the relationship between them, as well as into the development and acquisition of language. The scope of linguistics includes both language structure (and the grammatical competence underlying it) and language use (and its underlying communicative competence)

(Finegan, 2004, p. 24)

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Situar la lingüística en el ámbito científico y conocer los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la disciplina.
- ▶ Valorar las contribuciones de filósofos, gramáticos y pensadores al progreso y desarrollo de la ciencia lingüística actual.
- ▶ Identificar y explicar los rasgos característicos de la lingüística moderna.
- ▶ Interiorizar la complejidad y multidimensionalidad del lenguaje humano.
- ▶ Conocer los principales paradigmas de descripción e investigación lingüísticas actuales.
- ▶ Caracterizar los diferentes enfoques en la aproximación al estudio lingüístico.
- ▶ Conocer la vinculación de la lingüística con otras ciencias y ramas de conocimiento.

Planteamiento didáctico del tema

El propósito de esta primera unidad es definir el cometido de la disciplina lingüística, la descripción y explicación de la facultad lingüística y sus diferentes manifestaciones, las lenguas humanas. En este sentido, se definen y contextualizan los objetivos de aprendizaje de la asignatura *Lingüística General*, es decir, se explica el aparato teórico-metodológico empleado en la descripción y análisis del fenómeno lingüístico desde una aproximación tanto teórica como empírica.

Se hace hincapié en que fue en el siglo XIX cuando se asentaron los cimientos de la ciencia lingüística moderna, que nació de la mano de los neogramáticos como disciplina diacrónica que empleó el método histórico-comparativo para hallar el parentesco existente entre el sánscrito y las lenguas europeas. Sin embargo, se precisa que con el advenimiento del estructuralismo saussureano y el *Curso de lingüística general* (1916) se afianzó el método científico y la autonomía de la disciplina, que debía estudiarse por y para sí misma de forma sistemática y con el mayor rigor metodológico. De esta manera, los alumnos son conscientes de que, además de la perspectiva diacrónica de los estudios anteriores, era preciso emprender una descripción sincrónica de las lenguas que, a partir de los datos concretos y particulares, permitiera llegar a abstracciones

y generalizaciones sobre las lenguas particulares en sus diferentes niveles de análisis. A este respecto, la lectura obligatoria del profesor Gutiérrez Ordóñez resulta muy clarificadora de la gran ruptura epistemológica existente entre la lingüística tradicional, cuyo fin primordial era la fijación e interpretación de las obras de poetas y prosistas y, por tanto, muy dependiente de la escrituralidad y con carácter eminentemente prescriptivo, y la lingüística moderna, caracterizada por el enfoque descriptivo y explicativo.

Indudablemente, la lingüística posee un particular estatus científico. Es la más científica de las humanidades y la más humana de las ciencias, aunque continúe la discusión sobre el carácter eminentemente naturalista o hermenéutico de la ciencia lingüística, en función de las diferentes corrientes y aproximaciones.

Tras precisar los cometidos de la lingüística general a partir de la lectura obligatoria del texto del profesor Moreno Cabrera, se explica que, paralelamente al surgimiento de teorías del lenguaje y modelos explicativos, la praxis ha llevado a la aparición de subdisciplinas lingüísticas que buscan proponer soluciones a problemas reales de raigambre lingüística en la sociedad. Las aplicaciones de la lingüística son muchas y muy diversas, y es necesario el auxilio de otras ciencias (*cfr.* Fernández Pérez, 1999) en función del ámbito donde se detecte el reto o problema lingüístico: traductología, didáctica, planificación lingüística, lingüística forense, lingüística clínica, procesamiento del lenguaje natural, lingüística computacional, etc. (*cfr.* <https://ila.uca.es/>).

El siguiente apartado del tema sirve para mostrar al alumnado la complejidad del objeto de estudio de la lingüística y la necesidad de atender al carácter multidimensional del lenguaje humano para comprender la necesidad de los diferentes enfoques y subdisciplinas de estudio (psicolingüística, sociolingüística; pragmática, gramática, etc.) –de las que se tratará en las sucesivas unidades–, según el interés primordial recaiga en la explicación de la vertiente cognitivo-biológica, sociocontextual o estructural del hecho lingüístico. Estas tres dimensiones del lenguaje son expuestas en este tema y serán tratadas a lo largo de las diferentes unidades didácticas de la asignatura.

Para terminar, e íntimamente relacionado con la diversidad de perspectivas para acometer el estudio científico del lenguaje, se presentan, a muy grandes rasgos, las principales características de los principales paradigmas de investigación lingüística. Se trata

únicamente de que los alumnos de los primeros cursos adquieran una base de teoría lingüística, dado que muchos de ellos ya no tendrán posibilidad de cursar en el grado asignaturas de mayor especialización en teoría lingüística. En este contexto, el propósito es que sean capaces de relacionar los diferentes intereses de investigación en las dimensiones biológica, social o formal del lenguaje humano con los principales paradigmas y teorías lingüísticas y comiencen a familiarizarse con la terminología básica y el objeto de investigación de cada corriente –estructuralismo, generativismo, funcionalismo y cognitivismo–. En este sentido, la lectura obligatoria de Gutiérrez Ordóñez también contribuye a explicar las principales aportaciones, conceptos e intereses de investigación de los principales paradigmas (*langue, parole*; sistema; estructura; forma; función; sincronía, diacronía; relaciones sintagmáticas; relaciones paradigmáticas; norma, habla; competencia; actuación, cognición, etc.), los cuales serán retomados y tratados con mayor atención a lo largo del curso.

El principal objetivo didáctico es que el alumnado sea consciente de la legitimidad de adoptar tanto un punto de vista interno e inmanente en el estudio lingüístico, centrado en la descripción de los mecanismos cognitivos y los sistemas responsables de la capacidad lingüística humana, como seguir una perspectiva externa que explora el uso lingüístico en su contexto, y que concibe el lenguaje humano fundamentalmente como instrumento de comunicación e interacción social. Creemos que un breve acercamiento a la teoría lingüística al principio del curso facilita a los estudiantes la adquisición de una visión de conjunto de la disciplina y fomenta el aprendizaje significativo, al relacionar los contenidos que se adquieren progresivamente en las diferentes unidades con los conocimientos asimilados previamente.

Índice de contenidos

1. La ciencia lingüística: objetivos y alcance
 - 1.1. Características de la lingüística moderna
 - 1.2. El nacimiento de la lingüística como ciencia
 - 1.3. La lingüística general y las disciplinas lingüísticas
2. El lenguaje humano: dimensiones de estudio
 - 2.1. Dimensión biológico-cognitiva
 - 2.2. Dimensión social

- 2.3. Dimensión formal
- 3. Principales paradigmas de investigación lingüística: teorías y modelos lingüísticos
 - 3.1. Estructuralismo
 - 3.2. Generativismo
 - 3.3. Funcionalismo
 - 3.4. Cognitivismo

Palabras clave: actuación; competencia; cognición; cognitivismo; estructuralismo; forma lingüística; formalismo; función lingüística; funcionalismo; generativismo; gramática (cultivada; natural); habla (*parole*); inmanencia; interdisciplinariedad; lengua (*langue*); lengua interiorizada (*lengua-I*); lengua exteriorizada (*lengua-E*); lexicología; lingüística (aplicada; descriptiva; diacrónica; externa; general; interna; prescriptiva; sincrónica; teórica); metodología lingüística; modelo lingüístico; norma; oposición; paradigma; regla; relaciones relaciones (sintagmáticas; paradigmáticas); sistema; teoría del lenguaje; teoría de la gramática, uso de la lengua.

Lecturas obligatorias

- ▶ Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). Nuevos caminos en la lingüística. Aspectos de la competencia comunicativa. En: *De pragmática y semántica* (pp. 79-88). Madrid: Arco/Libros.
- ▶ Moreno Cabrera, J. C. (2000). Concepto de lingüística general. En: *Curso universitario de lingüística general* (tomo I) (pp. 27-33). Madrid: Síntesis.

Lecturas complementarias

- ▶ Fernández Pérez, M. (1999). Unidad 1. Preliminares. El lenguaje y la lingüística. En: *Introducción a la lingüística* (pp. 21-42). Barcelona: Ariel.
- ▶ Martín Vide, C. (1996). Parámetros para la reflexión sobre el lenguaje humano: a modo de introducción. En: Martín Vide, C. (ed.). *Elementos de lingüística* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- ▶ Moure, T. (2000). Epistemología lingüística. En: Ramallo, F. et al. (eds.). *Manual de ciencias da linguaxe* (pp. 37-60). Vigo: Xerais.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. A continuación, te presentamos dos textos de dos lingüistas. Teniendo en cuenta la lectura de Gutiérrez Ordóñez y según lo explicado en esta unidad, ¿serías capaz de ubicarlos en un paradigma concreto? Justifica tu respuesta.

Texto 1

Nada sería de mayor utilidad para la mejora del conocimiento y la educación que algún método efectivo para corregir, aumentar y fijar nuestra lengua. [...] El latín llegó a su máxima perfección antes del declive y los franceses en los últimos cincuenta años han estado puliendo su lengua tanto como ha sido posible, aunque parece que está debilitándose por la natural inconsistencia del vulgo y por el gusto de algunos autores tardíos de introducir y multiplicar términos proscritos, lo cual lleva a la más ruinosa corrupción en cualquier lengua. Pero el inglés no ha llegado a tal grado de perfección como para hacernos temer por su declive; y si alguna vez llegara a refinarse en un estándar, quizá se habrían encontrado la manera de fijarla para siempre.

Texto 2

No puede haber lengua sin hombre social. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico. Toda la teoría y práctica de la educación dependen de ello y no es exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años [...] puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre lengua y sociedad: específicamente, de los procesos, que en grado muy apreciable son procesos lingüísticos mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social.

B. Fíjate ahora en este fragmento de un artículo aparecido en el periódico *The Guardian* en agosto de 2009. ¿Cuál es su propósito? ¿En qué aspecto de la lengua incide? ¿La actitud que se desprende ante los hechos lingüísticos es la misma que la sostenida por los lingüistas? Razona tu respuesta (cfr. <https://bit.ly/2KqwRfO>).

The newspaper ad for the Practical English Programme has been running since 1960

It has outlived the greatest marketing campaigns of our time; the chimpanzees that drank tea, the gorilla playing the drums, even that bright orange man who used to attack Tango drinkers. But how has what is probably the longest-running advert in newspaper history managed to survive for nearly 50 years? While language, newspapers and advertising have evolved around it, this simple ad has remained almost exactly the same.

The first thing that strikes you about the advert is that it reads like a newspaper article, complete with a headline asking, «Shamed by your English?». The text then claims that the solution is the Practical English Programme, a correspondence course in speaking and writing based out of Bowden Hall College in Cheshire. The company's managing director, Ian Travis, estimates that 400,000 people have taken the course since its inception in the 1950s. There is, he says, no standard customer profile. People from all walks of life, from 15 to 90, have read the words «Shamed by your English?», and thought, Yes, yes I am. Tell me more. [...]

Unidad 2

El lenguaje como sistema de comunicación humano: la pragmática

¿Sabías que...?

Desde principios del siglo xx, hubo varios intentos de enseñar el lenguaje humano a nuestros parientes más cercanos en la evolución, los simios. Uno de los casos más famosos es el del chimpancé Nim Chimpsky, un nombre irónico que seguro que te resulta familiar. En el siguiente blog (<https://bit.ly/2XjEvjk/>) encontrarás un resumen sobre el experimento de Nim, por el cual Terrace y otros psicólogos deseaban demostrar que los chimpancés tenían una capacidad lingüística semejante al hombre. Veremos cuál fue el resultado obtenido en este y otros proyectos similares.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Comprender los fundamentos semióticos de los diferentes sistemas de comunicación.
- ▶ Diferenciar entre los distintos tipos de signos y explicar el carácter semiótico del lenguaje humano.
- ▶ Argumentar a favor del carácter sistemático y complejo del lenguaje humano.
- ▶ Conocer los diferentes tipos de sistemas de comunicación humanos: verbales y no verbales.
- ▶ Caracterizar la especificidad del lenguaje humano y analizar las diferencias entre la comunicación humana y la comunicación animal.
- ▶ Reconocer el enfoque funcional de la disciplina pragmática.
- ▶ Explicar la diferencia entre el estudio del significado desde las perspectivas pragmática y semántica.
- ▶ Entender los diferentes esquemas del funcionamiento comunicativo propuestos y distinguir las principales funciones lingüísticas de los enunciados.
- ▶ Comprender y ejemplificar los principales conceptos y teorías pragmáticas.

Planteamiento didáctico del tema

En este tema se trata la relación entre lenguaje, comunicación y semiología. Una vez se ha presentado el objetivo de la disciplina semiológica o semiótica y su interés por los sistemas y códigos de comunicación de diferente naturaleza, se explica la clasificación de Pierce de los distintos tipos de signos o señales (indicios, iconos, símbolos). En este sentido, es importante que el alumnado se percate de que el carácter sistemático e intencional es propio de todos los códigos de comunicación o sistemas semióticos (morse, braille, código circulatorio, lenguas humanas etc.), pero no de todos los lenguajes (lenguaje de los colores, pintura, etc.), ni de todos los signos. Así pues, se hace especial hincapié en la relación de la semiótica con la disciplina lingüística, en tanto en cuanto esta se dedica a un tipo particular de signos, los lingüísticos, que son, semiológicamente, símbolos.

A este respecto, se argumenta a favor del carácter fundamentalmente arbitrario del signo lingüístico, aspecto central en el estructuralismo saussureano. Si bien es indudable que todas las lenguas poseen también relaciones de iconicidad en determinadas expresiones gramaticales y léxicas, en las que la relación entre el significante y el significado está motivada por relaciones de semejanza (*cf.* Haiman, 1985; Simone, 1990; Moreno Cabrera, 2018, etc.), el alumnado entiende pronto que la correlación entre la imagen acústica y el concepto es, en la mayoría de ocasiones, sistemática y convencional en todas las lenguas orales humanas. Íntimamente relacionado con el signo lingüístico y sus propiedades, se explican las relaciones que se establecen entre los signos, paradigmáticas y sintagmáticas, y de ahí que, desde el estructuralismo, la lengua se conciba como sistema de signos cuyos valores dependen de las relaciones que se establecen con el resto de elementos del sistema lingüístico.

Un segundo apartado del tema se destina al análisis de la especificidad del lenguaje humano. Se discuten y ejemplifican las propiedades de los diferentes sistemas de comunicación señaladas por Hockett (1960), Hockett y Ascher (1964) y Hockett y Altmann (1968) y se enfatizan los rasgos que distinguen el lenguaje humano del resto de sistemas de comunicación del mundo animal (*cf.* O'Grady, Dobrovolsky y Katamba, 1996). Tras comentar los casos más llamativos del mundo animal, como el lenguaje de las abejas o de los monos cercopitecos, se pone de manifiesto que los

sistemas de comunicación animal son muy dependientes del entorno y bastante limitados en sus posibilidades expresivas. Debe, pues, enfatizarse que la creatividad y productividad del lenguaje humano se asientan en que todas las lenguas humanas (orales y signadas) son códigos complejos discretos doblemente articulados, caracterizados por la recursividad y la composicionalidad (Martinet, 1971 [1965]).

Merece la pena realizar una breve referencia a la comunicación humana no verbal, que, según una famosa afirmación de Birdwhistell, supone el 65 % del significado comunicado. Interesa que el alumnado sea consciente de su relevancia en la interacción cotidiana y sepa distinguir entre los diferentes sistemas: paralenguaje, kinesia, proxémica y cronémica.

Seguidamente, y, a raíz de la distinción propuesta por Morris (1938) entre los cometidos de la semántica, la sintaxis y la pragmática, se insiste en que esta última se ocupa de la interpretación de los signos por sus intérpretes, en la que nos detenemos en este segundo tema para tratar del significado en la interacción comunicativa, del significado que no puede desvelarse por el análisis oracional en términos de condiciones de verdad, sino que debe atender al nivel discursivo-textual. La pragmática, a diferencia de la semántica, se centra en el ámbito de la actuación. La lectura de Reyes (1995) les ayuda a comprender los fundamentos y el alcance de la disciplina pragmática y su interés en la explicación de los principios y normas reguladoras de la interacción comunicativa tanto desde un punto de vista cognitivo como social.

En efecto, tras la explicación previa del signo bidimensional saussureano, enfatizamos que, al lado del estudio formal del signo lingüístico y la combinación entre ellos, la perspectiva funcional implica la vinculación de los signos lingüísticos con la realidad extralingüística. Es entonces cuando se trata la dimensión pragmática del entorno sociocomunicativo en la significación e interpretación de los signos y de los enunciados, las unidades comunicativas mínimas. Se comenta la importancia del hablante como agente comunicativo y la inclusión del referente en la explicación del triángulo semiótico de Ogden y Richards (1923).

En el último apartado del tema, «El funcionamiento de la comunicación humana: la pragmática», se expone la relevancia de aportaciones procedentes de disciplinas como la filosofía del lenguaje o la etnografía de la comunicación en el estudio de las

normas que orientan el comportamiento lingüístico y social de los miembros de diferentes comunidades lingüísticas. Se introduce el concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1972) y se explican sus diferentes componentes (competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística, competencia estratégica) (*cfr.* Canale y Swain, 1980). Se presenta también el modelo mnemotécnico de SPEAKING (Hymes, 1972), propuesto justamente para el análisis y estudio de la etnografía de la comunicación, haciendo hincapié en que el conocimiento del código lingüístico es solo una de las dimensiones que permite a los hablantes actuar lingüísticamente de forma adecuada.

Frente al reduccionismo que implicaría atender solo a la competencia lingüística o estructural para explicar el funcionamiento de la comunicación humana, se enfatiza la importancia de la competencia pragmática, sociocultural y estratégica en el intercambio comunicativo. Se revisan, pues, los esquemas tradicionales que otorgaban un peso excesivo al código lingüístico, y las diferentes propuestas de delimitación de las funciones lingüísticas (Bühler, Jakobson y Halliday), según el papel preponderante y la atención del mensaje se centrara en el emisor, receptor, canal, forma del mensaje, etc. Posteriormente, se presentan los nuevos modelos explicativos de la comunicación humana desde la perspectiva pragmática y cognitiva, que ponen de relieve, tal y como señalaron Sperber y Wilson (1986), la importancia de los mecanismos ostensivo-inferenciales –además de los procesos de codificación y decodificación lingüísticas– para desvelar los contenidos implícitos de los diferentes actos de habla (*cfr.* Escandell Vidal, 2014). En efecto, junto a la ambigüedad léxico-estructural (*cfr.* unidades 12 y 14), también existe una ambigüedad de uso, una ambigüedad pragmático-referencial que solo puede desvelarse si se conoce el contexto comunicativo.

Así pues, la última parte del tema se dedica a explicar las teorías y conceptos más básicos y fundamentales de la disciplina pragmática. Nos referimos a la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986), al principio de cooperación y las máximas de Grice (1975) (cantidad, calidad, relación y manera), así como a la distinción entre los tipos principales de implicaturas que se generan con el incumplimiento de las máximas. Se define *acto de habla* como unidad básica de análisis pragmático y se explican las fases del mismo (locutivo, ilocutivo, perlocutivo), que distinguió Austin en

la que puede considerarse obra fundacional de la disciplina pragmática, *How to do things with words* (1962). Finalmente, se explica la diferencia entre actos de habla directos e indirectos y la clasificación de tipos de actos de habla propuesta por Searle, atendiendo a la fuerza ilocutiva o intención comunicativa del hablante: actos representativos o asertivos; compromisorios, expresivos, directivos, declarativos.

Índice de contenidos

1. Comunicación y semiótica: tipología de signos
2. La comunicación humana: propiedades de los sistemas lingüísticos
 - 2.1. La singularidad del lenguaje humano: el signo lingüístico
 - 2.2. Los sistemas de comunicación no verbal
3. La comunicación animal
4. El funcionamiento de la comunicación humana: la pragmática
 - 4.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa
 - 4.2. El esquema comunicativo clásico y las funciones del lenguaje
 - 4.3. Nuevos modelos de aproximación cognitiva a la comunicación humana: El «decir» y el «querer decir»
 - 4.3.1. La teoría de la relevancia
 - 4.3.2. El principio de cooperación
 - 4.3.3. Los actos de habla

Palabras clave: acto de habla (locutivo; ilocutivo; perlocutivo); acto de habla indirecto; análisis del discurso; arbitrariedad; canal; carácter discreto; (des)codificación lingüística; código (simple; complejo); competencia comunicativa; comunicación animal; comunicación humana; comunicación (no) verbal; conocimiento del mundo; contexto (cognitivo; físico); cortesía; cotexto; creatividad; cronémica; déixis; desplazamiento; discurso; doble articulación/dualidad del lenguaje; emisor; enunciado; etnografía de la comunicación; explicatura; fuerza ilocutiva; función lingüística (apelativa/conativa; expresiva/emotiva; fática; metalingüística; poética/estética; referencial/representativa); implicatura (convencional; conversacional); intención comunicativa; intercambiabilidad; iconicidad; icono; indicio; inferencia; kinesia; lengua (oral; signada);

máxima conversacional; medio del lenguaje; mensaje; metáfora; paralingüaje; pragmática (intercultural); proxémica; principio de cooperación; productividad; recursividad; referente; reflexividad; semántica; semanticidad; semiótica; signifiante; significado; signo; signo lingüístico; símbolo; sistema de comunicación; teoría de la relevancia.

Lectura obligatoria

- ▶ Reyes, G. (1995). El significado contextual. ¿Qué es la pragmática? En: *El abecé de la pragmática* (pp. 13-22, 23-37). Madrid: Arco/Libros.

Lecturas complementarias

- ▶ Escandell Vidal, M. V. (2014). ¿Qué es comunicarse? La respuesta cognitiva. En: *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad* (pp. 11-53). Madrid: Akal.
- ▶ Hernández Sacristán, C. (2005). Los usos del lenguaje. En: López García, Á. y Gallardo Paúls, B. (coords.). *Conocimiento y lenguaje* (pp. 259-288). Valencia: Universitat de València.
- ▶ O'Grady, W., Dobrovolsky, M. y Katamba, F. (1996). Animal communication. En: *Contemporary linguistics. An introduction* (pp. 634-647). Harlow: Longman.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. ¿Qué origina el humor crítico en esta viñeta de Forges?



B. La publicidad es una fuente inagotable para el estudio del significado implícito y de los usos figurativos del lenguaje. Los textos publicitarios son actos de habla directivos cuya función preminente es la conativa o apelativa, en tanto en cuanto suelen intentar persuadir más que informar a la audiencia. Asimismo, la publicidad da entrada a la multimodalidad y al empleo de diferentes códigos de comunicación, verbales y no verbales. ¿Qué técnicas comunicativas y persuasivas emplea el emisor de este anuncio publicitario? ¿Qué códigos semióticos utiliza? ¿Qué proceso inferencial realiza el destinatario para la comprensión del mensaje? ¿Se viola alguna de las máximas del principio de cooperación?



Unidad 3

Las manifestaciones del lenguaje humano: medios primarios y secundarios

¿Sabías que...?

Hasta 1960, generalmente la lengua de signos había sido considerada como un código menor que permitía a las personas sordas una comunicación básica. En ese año, William Stokoe afirma en una publicación que, igual que las lenguas orales, la lengua de signos americana cuenta con una estructura paralela a estas [...]. Esta afirmación supuso un punto de inflexión y dio lugar a que se empezase a considerar la perspectiva de estudio de la lingüística de las lenguas de signos.

(<https://bit.ly/2WUR99n>)

Según se pone de manifiesto en el texto precedente, entre los propósitos de esta unidad está conocer los fundamentos de la comunicación signada o señada y desmitificar la errónea creencia de que existe una única lengua de signos para todas las comunidades sordas. Stokoe, con su trabajo pionero sobre la lengua de signos americana (ASL), defendió el carácter primario de las lenguas de signos, empleadas por aproximadamente 70 millones de personas sordas en todo el mundo, y reivindicó su estatus como lenguas independientes. En España, desde el 2007 están reconocidas oficialmente dos lenguas de signos: la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC). En junio del pasado año se votó por unanimidad que las lenguas de signos españolas se integrasen en el aprendizaje educativo reglado.

Ahora, a modo de precalentamiento, fíjate en los siguientes signos de la LSE (Rodríguez González, 1992, pp. 53-54):



¿Serías capaz de adivinar su significado? En este tema aprenderás que cualquier lengua de signos debe aprenderse como cualquier otra lengua oral, dado que constituye un sistema esencialmente simbólico, aunque, como veremos, en el caso de los signos de las lenguas señadas existe una mayor motivación entre el referente y la forma lingüística.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Comparar la diferente naturaleza y funcionalidad de los medios primarios y secundarios del lenguaje humano.
- ▶ Discriminar entre medios primarios y medios secundarios.
- ▶ Conocer diferentes ejemplos de medios secundarios de representación lingüística.
- ▶ Ser conscientes de que tanto las lenguas orales como las signadas son sistemas lingüísticos de igual complejidad y valor para hablantes y signantes, respectivamente.
- ▶ Juzgar las manifestaciones orales y escritas de acuerdo a sus propias reglas y convenciones.
- ▶ Apreciar la diversidad y riqueza de los diferentes sistemas de escritura para satisfacer las demandas de las distintas comunidades etnolingüísticas.
- ▶ Explicar el proceso de evolución de la escritura.
- ▶ Distinguir y ejemplificar la tipología de los sistemas de escritura.

Planteamiento didáctico del tema

El tema comienza presentando la diferencia entre los medios de comunicación primarios, las lenguas orales y las lenguas de signos, y los sistemas de comunicación secundarios. Entre estos últimos, cabe citar el código morse, las lenguas silbadas y la escritura, a la que le dedicaremos una atención más detallada.

Uno de los propósitos principales es que el alumnado sea consciente de que, si bien el modo más general de comunicación humana es el habla, tanto las lenguas orales como las signadas constituyen medios primarios porque son manifestaciones directas y espontáneas de la facultad lingüística humana. Aunque existen diferencias entre ambas manifestaciones, las lenguas de signos no son representaciones secundarias de las lenguas orales, sino códigos complejos independientes, sistemáticos y discretos, al nivel de las lenguas orales, surgidos en las comunidades sordas. Se enfatiza que las lenguas de signos presentan todas las propiedades específicas de las lenguas humanas explicadas en la unidad anterior: doble articulación; secuencia de fases de adquisición y aprendizaje; activación de las áreas cerebrales especializadas en las funciones lingüísticas; mecanismos de variación y cambio lingüísticos; repertorio limitado de unidades básicas doblemente articuladas, así como una compleja organización y jerarquización en diferentes niveles de análisis: morfosintáctico, léxico, semántico (*cf.* Veyrat Rigat, 1998; Alsina, 2002; Moreno Cabrera, 2013; Marrero Aguiar y Ruiz-Va Palacios, 2014, etc.).

Asimismo, se explica que las principales diferencias con las lenguas orales estriban en que las lenguas signadas usan el espacio tridimensional para la señación, y de ahí el carácter simultáneo –no lineal– del significante lingüístico; presentan, además, un mayor porcentaje de iconicidad y emplean el canal visual-gestual para la comunicación. A este respecto, se expone que, al igual que las lenguas orales poseen unos rasgos distintivos para la articulación sonora, en las lenguas señadas los rasgos distintivos o parámetros formativos quinésicos son: la forma o configuración de la mano (*queirema*), lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (*toponema*) –cuerpo, cabeza, brazo izquierdo o no dominante, mano izquierda o no dominante–, orientación de la mano (palma arriba, abajo, al frente, etc.), dirección del movimiento de la mano (recto, circular, en arco, etc.) y, por último, la expresión facial que se destina para la signación de rasgos suprasegmentales o prosódicos (*cf.* Rodríguez González, 1992).

En este contexto, se insiste en que muchos tópicos en torno al primitivismo de las lenguas de signos se generaron por el desconocimiento de su funcionamiento. Por ello, debe realizarse especial hincapié en que los alumnos no confundan *signo* o *seña*, unidad que forma parte de un código comunicativo complejo y

convencional, con los *gestos* o *emblemas* que apoyan un mensaje oral o señado en el acto comunicativo (cfr. Yule, 2007).

La legitimación del estudio científico de las lenguas de signos ha repercutido, indudablemente, en el replanteamiento de teorías y de hipótesis de la epistemología lingüística contemporánea y ha supuesto reexaminar, por ejemplo, el alcance y la naturaleza de los universales del lenguaje humano. Si bien las lenguas de signos se emplean casi exclusivamente por personas con sordera y sus familias, pueden también aprenderlas las personas que no tienen ningún déficit auditivo, al igual que aprendemos otras lenguas extranjeras. Es lo que se conoce como el *bilingüismo bimodal* (cfr. Moreno Cabrera, 2014).

El segundo gran objetivo de esta unidad didáctica concierne a la relación entre oralidad y escritura. Es preceptivo que los estudiantes tomen conciencia de que, al contrario de lo que sucede con el habla, la escritura no es un atributo natural de la condición humana. De hecho, se insiste en que la mayor parte de lenguas del mundo son ágrafas y que la lengua escrita es siempre posterior ontogenética y filogenéticamente a la hablada, una invención relativamente reciente (en torno al 3000 a.C.) que requiere de un aprendizaje consciente y explícito. En este contexto, se tratan las principales diferencias mediales y concepcionales entre los textos o discursos orales y escritos; se enfatiza que ambas modalidades lingüísticas presentan también técnicas constructivas distintas y se reflexiona sobre la interdependencia de las dimensiones oralidad y escritura, tal y como se observa en muchos géneros textuales híbridos. Asimismo, se trata la necesidad de juzgar la oralidad como otra forma de expresión y organización de la actividad lingüística y no como un trasunto imperfecto y degenerado del idioma escrito, un aspecto en el que se incide en el último apartado del tema (3.3 «Grafocentrismo y alfabetocentrismo en la ciencia lingüística»).

A partir de la explicación de los orígenes de la escritura en Mesopotamia, realizada en tablillas de arcilla con un punzón en forma de cuña (cuneiforme) para llevar la contabilidad y la administración en las emergentes ciudades del mundo antiguo, se trata brevemente de la evolución y la aparición de la escritura. Se ejemplifican los distintos sistemas de escritura: semasiográficos (pictográficos e ideográficos) y glotográficos (logográficos y fonográficos –silabarios–).

La unidad termina con un breve apunte sobre dos importantes conceptos, *grafocentrismo* y *alfabetocentrismo*, que el profesor Moreno Cabrera (2005) explica en una de las lecturas recomendadas. En efecto, diferentes autores se han referido en los últimos tiempos al sesgo escriturista de la propia ciencia lingüística, por el cual muchos conceptos y teorías lingüísticas han sido diseñadas y elaboradas únicamente teniendo en mente las variedades escritas de las lenguas. A este respecto, es clave que el alumnado tome conciencia de que la escritura es una de las mejores invenciones de la humanidad y ha contribuido enormemente al desarrollo intelectual del ser humano moderno, pero no se puede caer en prejuicios derivados del etnocentrismo occidental y pensar que solo las lenguas que se escriben –muy especialmente, las alfabéticas– son los únicos medios para la expresión del pensamiento lógico y abstracto e, indirectamente, otorgar una mayor capacidad cognitiva a las civilizaciones poseedoras de escritura. Es bien sabido que existen también manifestaciones orales muy complejas, artificiosas y elaboradas de las que da cuenta la bibliografía antropológica sobre culturas ágrafas (poesía wana, tradición védica india, etc.). Lo que realmente separa las culturas orales de las letradas es la descontextualización que permite la escritura, que incide en los hábitos culturales de pensamiento, pero no en la capacidad de pensar.

Índice de contenidos

1. Medios de comunicación primarios y secundarios
2. Los medios primarios: lenguas orales y lenguas señadas
 - 2.1. Semejanzas y diferencias entre lenguas orales y lenguas signadas
 - 2.2. La desatención de la ciencia lingüística a las lenguas de signos
 - 2.3. Tópicos y prejuicios en torno a las lenguas de signos
3. Oralidad y escritura
 - 3.1. Diferencias entre oralidad y escritura
 - 3.2. Breve historia de la escritura
 - 3.2.3. Tipología de los sistemas de escritura: semasiográficos y glotográficos
 - 3.2.3.1. Sistemas semasiográficos: pictogramas, jeroglíficos e ideogramas

3.2.3.2. Sistemas glotográficos: logogramas y fonogramas

3.2.3.2.1. Sistemas logográficos

3.2.3.2.2. Sistemas fonográficos: silabarios y alfabetos

3.3. Grafocentrismo y alfabetocentrismo en la ciencia lingüística

Palabras clave: alfabeto (árabe; braille; cirílico; dactilógico; hebreo; latino); alfabetocentrismo; *American Sign Language* (ASL); código morse; comunicación no verbal; convencionalidad; cuneiforme; doble articulación; escritura; espacio de signación; fonema; fonograma; gesto; glifo; grafema; grafocentrismo; hibridación; iconicidad; jeroglífico; lengua (ágrafa; escrita; oral); lengua signada / lengua de signos / señas; lengua de signos española (LSE); lengua silbada; linealidad; logograma; medio del lenguaje (primario; secundario); oralidad (primaria; secundaria); ortografía; parámetro formativo; pictograma; principio de acrofonía; principio fonémico; principio rebus; queirema; simbolismo; simultaneidad; sistema (glotográfico; semasiográfico); silabario; silabograma; toponema.

Lectura obligatoria

- ▶ Marrero Aguiar, V. y Ruiz-Va Palacios, P. (2014). Lengua oral y lengua signada. La escritura. En: Escandell Vidal, M. V. (coord.). *Claves del lenguaje humano* (pp. 39-82). Madrid: Ramón Areces.

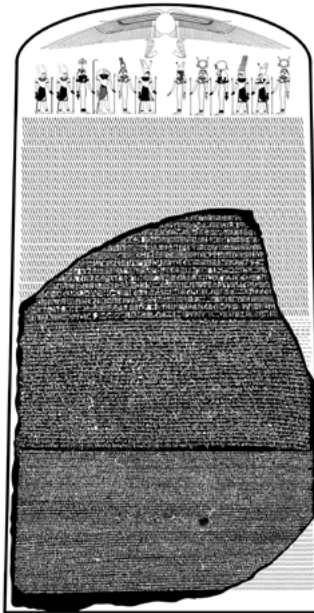
Lecturas complementarias

- ▶ Connor-Linton, J. (2014). Writing. En: Fasold, R. W. y Connor-Linton, J. (eds.). *An introduction to language and linguistics* (pp. 413-444). Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Moreno Cabrera, J. C. (2005). Los prejuicios de la lengua escrita. Del grafocentrismo al alfabetocentrismo. En: *Las Lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología* (pp. 29-45). Madrid: Síntesis.
- ▶ Veyrat Rigat, M. (1998). Lingüística aplicada y lengua de signos. En: Gallardo Paúls, B. (ed.). *Temas de lingüística y gramática* (pp. 199-203). Valencia: Universitat de València.

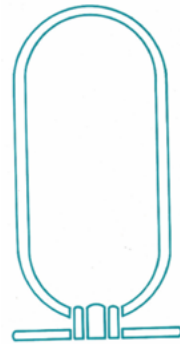
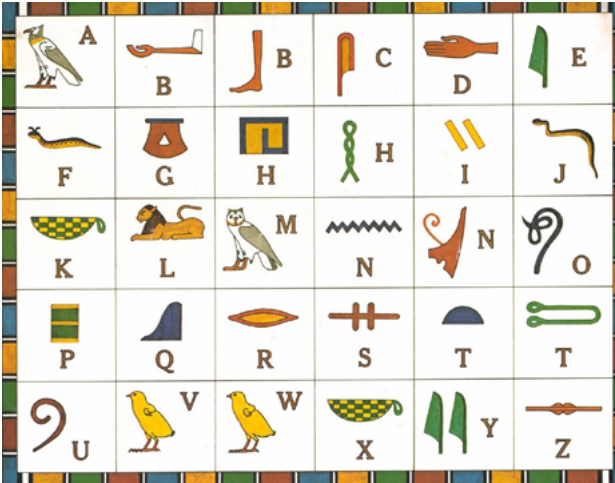
Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

En esta unidad hemos hecho un recorrido por la diversidad de sistemas de escritura que han utilizado y utilizan diferentes pueblos para la representación gráfica de sus lenguas. Como sabes, el sistema de escritura jeroglífica es uno de los más antiguos y el que, probablemente, haya despertado mayor fascinación. Aunque hubo intentos de descifrar los jeroglíficos desde la Antigüedad, fue en 1822 cuando Jean-François Champollion, considerado el padre de la egiptología, realizó el desciframiento pleno. Este fue posible gracias al hallazgo de la piedra de Rosetta en 1799 por parte de un soldado de las tropas napoleónicas. La piedra de Rosetta es un fragmento de un decreto del rey Ptolomeo V que aparecía en tres escrituras: jeroglífica, egipcio demótico y griego clásico.

A. Escucha en el siguiente enlace una dramatización sobre el desciframiento de la piedra de Rosetta por parte de Champollion: <https://bit.ly/30fvaaa>. ¿Cuál fue la gran aportación de Champollion para poder llegar al desciframiento? ¿Por qué fueron cruciales los siguientes cartuchos encontrados en la piedra?



B. Ahora, escribe tu nombre y el primer apellido en jeroglífico en este cartucho. Sigue las pautas para la transliteración a partir de los fonogramas unilíteros del egipcio antiguo y los creados *ad hoc* para la representación de las vocales. Recuerda que los jeroglíficos se pueden escribir en cualquier dirección y que se leen dependiendo de la dirección de los signos:



TRANS-LITERATION	NAMES FOR CHARACTERS NOT PRESENT IN ENGLISH	SINGLE HIEROGLYPH	APPROXIMATE PRONUNCIATION
f	aleph		a
i			i
y			y
r	ayin		guttural a
w			u
b			b
p			p
f			f
m			m
n			n
r			r
h			h
h			emphatic h (as in "haltch")
h			kh (as in "Loch Ness")
h			kh (as "ch" in German "-ich")
z			z or s (originally z)
s			s
s			sh
q			q
k			k
g			g (rarely)
t			t
t			tj (as "ch" in "church")
d			d
d			dj (as "dg" in "judge")



Bloque II

La dimensión biológico-cognitiva del lenguaje

Unidad 4

El origen del lenguaje: perspectiva filogenética

¿Sabías que...?

El origen del lenguaje es uno de los temas más fascinantes que desde antaño ha ocupado a filósofos, antropólogos, psicólogos, lingüistas, biólogos, etc. En las últimas décadas, los avances y los descubrimientos de diferentes disciplinas científicas han permitido arrojar más luz a una de las cuestiones más enigmáticas de la evolución del hombre. En esta unidad aprenderás los fundamentos de las principales hipótesis que la ciencia baraja para explicar el surgimiento del lenguaje en la especie humana, un tema que ha recibido también mucha atención en publicaciones divulgativas. Lee, por ejemplo, este fragmento de una entrevista realizada en el periódico *The Guardian* a Daniel Everett, antropólogo y lingüista estadounidense, cuyas investigaciones con la tribu amazónica de los pirahã, cuestionaron la existencia de una gramática universal y la hipótesis innatista de Chomsky, sustentada, entre otros fundamentos, en la propiedad de la recursividad, presente en todas lenguas humanas. Para Everett, sin embargo, la lengua de los pirahã no presentaría esta característica y no permitiría la incrustación de cláusulas dentro de otras para formar oraciones cada vez más complejas.

Mientras que para muchos lingüistas las afirmaciones de Everett no están suficientemente fundamentadas científicamente, otros señalan que investigaciones como las de Everett abren una vía que lleva a la ciencia lingüística a replantearse características supuestamente universales de las lenguas, que podrían tener un alcance más restringido del propuesto inicialmente. Quizá las hipótesis iniciales vayan cambiando conforme se estudien con mayor rigor y se conozcan mejor otras lenguas de culturas primariamente orales no occidentales. En todo caso, este es solo un ejemplo de las múltiples discusiones –en ocasiones, arduas disputas– que ha suscitado y suscita la evolución lingüística.

Interview

Daniel Everett: 'There is no such thing as universal grammar'

By Robert McCrum

The rules of language are not innate but spring from necessity and circumstance, says Daniel Everett

From your experience in the Amazon, and generally, what is it that makes language possible?

Language is possible due to a number of cognitive and physical characteristics that are unique to humans but none of which that are unique to language. Coming together they make language possible. But the fundamental building block of language is community. Humans are a social species more than any other, and in order to build a community, which for some reason humans have to do in order to live, we have to solve the communication problem. Language is the tool that was invented to solve that problem.

You studied the Pirahã community in the central Amazon. Is there something especially interesting about Pirahã language?

I was assigned there to translate the Bible for them because no one could figure out the language –it's not related to any other known living language. All languages have unique characteristics, but the Pirahã just seems to have so many unique characteristics. Things that we didn't expect. I mean the absence of numbers, the absence of counting and colours, the absence of creation myths, and the refusal to talk about the distant past or the distant future. A number of things like this, including, the special characteristic of recursion, the ability to keep a process going in the syntax forever. This constellation of features really cried out for an explanation and, it took me about 20 years to realise that there might be a unifying explanation for all of these things. My experience with the Pirahã was absolutely fundamental in shaping my ideas about human language.

How long did it take you to learn?

There is no language in common, so I started off just pointing and learning nouns and then verbs. I stayed in the village with my family for a year, initially, and at the end of that year I could talk, I could say quite a few things. Within the next couple of years I was saying pretty much what I wanted to say, and now it's a cumulative total of almost eight years in the village and I speak the language very well.

So what do you think is the lesson of all this from a linguistic point of view?

The lesson is that language is not something mysterious that is outside the bounds of natural selection, or just popped into being through some mutated gene. But that language is a human invention to solve a human problem. Other creatures can't use it for the same reason they can't use a shovel: it was invented by humans, for humans and its success is judged by humans.

Your theories about the origins of language differ from Noam Chomsky's idea of universal grammar.

My view of language could hardly be further from Chomsky's. I try not to attack or to say intemperate things in the book, in spite of his attacks (on me). I don't want to come across as someone who's got a personal axe to grind. These are conclusions that I have reached after 30 years of work, and I think Chomsky is absolutely wrong about his most important claims, and I have tried to make my case with evidence.

And when you stand back from this, is it Aristotle and Plato all over again?

The roots of these theories go back, Chomsky's to Plato and mine goes back to Aristotle. That's incredible isn't it? I mean how many good ideas were had by the Greeks thousands of years ago?

The Guardian (25 de marzo de 2012).

<https://www.theguardian.com/technology/2012/mar/25/daniel-everett-human-language-piraha>

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Atender a la importancia del enfoque multidisciplinar (paleoantropología, psicología, biología, lingüística) en la investigación sobre la aparición del lenguaje humano.
- ▶ Distinguir los principales cambios evolutivos –anatómicos y neurológicos– y sociales que propiciaron la aparición del lenguaje.
- ▶ Explicar los principales hitos en el desarrollo lingüístico en la especie humana.
- ▶ Argumentar y analizar críticamente los fundamentos de las hipótesis sobre el origen del lenguaje.
- ▶ Diferenciar los procesos de ontogenia y filogenia lingüísticas.
- ▶ Describir las relaciones entre genética y lenguaje.

Planteamiento didáctico del tema

La unidad comienza explicando a los estudiantes que el origen del lenguaje constituye un interrogante que ha preocupado desde siempre a los estudiosos. Si bien al principio las discusiones y elucubraciones religiosas propiciaron (*cf.* Jespersen, 1922) que en 1866 la Sociedad Lingüística de París prohibiera tratar este tema en sus reuniones, desde el siglo xx, la lingüística ha puesto gran empeño en resolver el que se considera *the hardest problem in science* (Christiansen y Kirby, 2003): cómo, cuándo y por qué surgió el lenguaje en la especie humana.

Para contextualizar el tema se comenta la importancia de relacionar los hallazgos arqueológicos y paleoantropológicos sobre la evolución de los homínidos con la aparición de lenguaje. Se tratan muy superficialmente las principales características físicas y capacidades sociales y cognitivas del árbol evolutivo humano hasta la llegada desde África, hace unos 100 000 años aproximadamente, del *Homo sapiens*. Así, se explican los principales cambios neurológicos y fisiológicos que diferencian al *sapiens*, que alcanzó la península ibérica hace unos 40 000 años, del resto de especie de homínidos que se extinguieron.

Las siguientes transformaciones evolutivas han sido consideradas por investigadores de diferentes ámbitos de conocimiento trascendentales de un modo u otro para la aparición del lenguaje: el bipedalismo, el desarrollo del aparato fonador (descenso de la

laríngea, aparición del velo del paladar, morfología del hueso hioides, capacidades auditivas para la recepción del sonido); evolución del sistema nervioso central y desarrollo cerebral. Al alumnado le entusiasma saber que, actualmente, hay diferentes técnicas para analizar el ADN fósil en restos de homínidos y obtener así información –a partir de indicios indirectos– sobre los comportamientos y habilidades de nuestros antepasados en la línea evolutiva (*cf.* Arsuaga y Martínez, 2001; Sáez, 2019).

En la siguiente unidad se presentará de forma más detallada el funcionamiento del cerebro humano en relación con la actividad lingüística, pero ya en este tema es importante que los alumnos sean conscientes de la vinculación entre la aparición de la capacidad lingüística y los cambios anatómicos relativos a la morfología y volumen del cráneo, así como al proceso de encefalización del *Homo sapiens* (especialización cerebral, lateralización). Asimismo, creemos conveniente que el alumnado sea conocedor, aunque mínimamente, de los debates que se están produciendo en el seno de la investigación neurobiológica. Así, por ejemplo, uno de los muchos puntos controvertidos de la investigación sobre el origen del lenguaje concierne a si nuestros antepasados más directos, los neandertales, poseían o no lenguaje y si este era similar al del hombre moderno. En torno a este tema se han publicado muchos trabajos tanto especializados como de divulgación y se pretende que los estudiantes se hagan eco del diferente papel atribuido a las neuronas espejo en la aparición de la vocalización intencional; de la trascendencia de hallazgos fósiles como el de un hueso hioides idéntico al de un humano moderno; o del desciframiento del gen FOXP2, implicado en el procesamiento lingüístico, en la secuencia genómica del neandertal.

El siguiente gran apartado del tema se destina, pues, a exponer y fundamentar las principales hipótesis científicas que se barajan para explicar la historia evolutiva del lenguaje. Como ha expresado el profesor López García (2010), las teorías propuestas se hallan estrechamente vinculadas a la postura que adoptan las diferentes corrientes lingüísticas en torno a si el lenguaje surgió inicialmente para dar soporte al pensamiento (formalismo) o si su función primigenia fue la comunicativa (funcionalismo). Se pone de manifiesto que la discusión principal estriba en si el desarrollo de la facultad lingüística es resultado de una capacidad genética innata (*nature*) o si su aparición depende, fundamentalmente, de aspec-

tos más generales de la cognición humana, así como del proceso de socialización del individuo (*nurture*). En este sentido, se aducen los principales argumentos y contraargumentos de ambas teorías.

Lo más importante es, a nuestro juicio, que los alumnos tomen conciencia de que, si bien las diversas escuelas y corrientes de pensamiento en psicología y lingüística enfatizaron al principio una faceta u otra del proceso y defendieron de forma radical posturas continuistas o saltacionistas, con el tiempo muchos investigadores han llegado a posturas más compromisorias entre la hipótesis evolucionista y la hipótesis innatista, puesto que todo apunta a que la respuesta al interrogante no debe formularse en términos dicotómicos, sino graduales.

Seguidamente, se comenta brevemente la relación que algunos lingüistas propusieron entre la aparición del lenguaje en la especie humana (*filogenia*) y la aparición del lenguaje en el individuo (*ontogenia*), proceso que se describe detalladamente en la unidad 6. A este respecto, incluimos una breve mención a las propuestas de Bickerton (1990) o Jackendoff (1999) acerca de la existencia de fósiles lingüísticos. Del mismo modo, se hace especial hincapié en que los alumnos sean conscientes de que la mayoría de correlaciones que se han querido establecer entre las etapas de adquisición de la L1 y las recorridas por las distintas especies de *homo* en la adquisición lingüística no están demostradas (*cfr.* Benítez Burraco y Barceló Coblijn, 2015).

Por lo que respecta al tercer apartado del tema, «El desarrollo de la capacidad lingüística humana», este se destina a reflexionar sobre los requisitos sociocognitivos que propiciaron la emergencia de lenguaje en la especie humana. Con la ayuda de la lectura obligatoria (*cfr.* Bernárdez, 2004), se pone de relieve que para hablar propiamente de lenguaje los comportamientos imitativos debieron ir ritualizándose de forma paulatina hasta que la producción de signos fue intencionada y simbólica. Se alude a la teoría del origen gestual del protolenguaje y a las presiones evolutivas que, junto al desarrollo del tracto vocal, derivarían en el surgimiento de un sistema de comunicación oral que reportaría indudables ventajas a la organización y cohesión grupales.

En relación con la cuestión de las lenguas primigenias, se plantea la controversia del origen poligenético o monogenético de estas. A este respecto, es necesario que los estudiantes se percaten de que las motivaciones del cambio lingüístico y del cambio genético

son muy dispares como para permitir comparaciones fehacientes en el establecimiento de patrones de diversidad y similitud lingüísticas y genéticas.

El tema se cierra con la importancia de los descubrimientos en biología evolutiva y en paleogenética en la investigación sobre el origen del lenguaje. En este sentido, se explica que la importancia de los genes en relación con el lenguaje obedece a su papel tanto en desarrollo del cráneo como en la neurogénesis. Es un hecho probado que existen genes (FOXP2, ROBO1, etc.) que intervienen en funciones lingüísticas y que son responsables tanto de determinadas tareas lingüísticas como de ciertas alteraciones y patologías producidas por mutaciones. Así las cosas, es preceptivo que los alumnos tengan en cuenta que existen factores externos ambientales que afectan igualmente al desarrollo evolutivo y al lenguaje, ya que los genes no determinan nunca de forma exacta el desarrollo de un organismo.

Índice de contenidos

1. Los orígenes del lenguaje humano
 - 1.1. La evolución de los homínidos
 - 1.2. El desarrollo biológico y neurológico
2. La aparición del lenguaje en la especie humana. *Between nature and nurture*
3. El desarrollo de la capacidad lingüística humana
 - 3.1. Del prelenguaje y protolenguaje a la gramática
 - 3.2. ¿Monogénesis o poligénesis?
4. Genética y lenguaje. La biolingüística

Palabras clave: adquisición; ADN mitocondrial; aprendizaje; arbitrariedad; biolingüística; creatividad; encefalización; especialización; evolución; facultad del lenguaje; filogenia lingüística; fósil lingüístico; genética lingüística; gradualismo; gramática universal (GU); homínidos; innatismo; lateralización cerebral; mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL); mimesis; monogénesis; mutación genética; neurogénesis; ontogenia lingüística; paleoantropología; paleoneurobiología; periodo crítico/sensible; poligénesis; prelenguaje; productividad; protolenguaje; recursividad; ritualización; simbolismo; sonidos cuantales; teoría del bioprograma; teoría de la gramaticalización; transmisión cultural.

Lectura obligatoria

- ▶ Bernárdez, E. (2004). ¿Cómo y por qué aparece el lenguaje? En: *¿Qué son las lenguas* (2.^a ed.) (pp.151-205). Madrid: Alianza.

Lecturas complementarias

- ▶ Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (2001). El origen de la mente. *Investigación y Ciencia*, 302, 4-12.
- ▶ Benítez Burraco, A. y Barceló Coblijn, L. (2015). Algunas hipótesis sobre el origen del lenguaje. En: *El origen del lenguaje* (pp. 281-289). Madrid: Síntesis.
- ▶ Corballis, C. (2011). El lenguaje y la recursión. ¿Cómo evolucionó el lenguaje de la mano a la boca? En: *La mente recursiva. Los orígenes del lenguaje humano, el pensamiento y la civilización* (pp. 35-53, 75-102). Barcelona: Biblioteca Buridán.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. Lee los siguientes artículos periodísticos relativos a la habilidad lingüística de los neandertales:

- ▶ «Hablaban los neandertales», *Neofronteras*, <https://bit.ly/2y9eqFL>
- ▶ «¿Qué lengua hablaban los neandertales?», *ABC Ciencia*, <https://bit.ly/2NPvmlI>
- ▶ «Los neandertales también tuvieron lenguaje oral», *Conec. Portal web de divulgación científica*, <https://bit.ly/2SrQtTc>

B. Compara la información y argumentación que aportan estos artículos y relaciónala con la proporcionada en las lecturas complementarias. Sintetiza las pruebas aducidas tanto a favor como en contra de la hipótesis de que el hombre neandertal tenía una capacidad lingüística similar a la del hombre moderno.

Unidad 5

Lenguaje, cognición y cerebro

¿Sabías que...?

Como habrás comprobado por los medios de comunicación, los estudios del cerebro están en auge. Desde que en la segunda mitad del siglo xx se produjo el «giro cognitivo», que en lingüística vino de la mano de Noam Chomsky, existe un interés científico común en el estudio interdisciplinar de la mente humana en todas sus dimensiones. En este tema descubrirás las subdisciplinas lingüísticas que se ocupan de la dimensión neurológica del lenguaje y qué tipo de pruebas y metodologías de investigación se utilizan. Fíjate, por ejemplo, en el siguiente estudio dirigido por Jon Andoni Duñabeitia y Manuel Carreiras, del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL), para estimar el nivel de vocabulario en español. ¡Haz tú mismo la prueba! (<http://vocabulario.bcbl.eu/>).

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Reconocer la vinculación entre la lingüística y las neurociencias.
- ▶ Describir las bases neurológicas del lenguaje.
- ▶ Conocer los principales cometidos y metodologías de investigación de la neurolingüística y la psicolingüística.
- ▶ Identificar las principales áreas del cerebro implicadas en el lenguaje.
- ▶ Exponer las diferentes teorías sobre el funcionamiento del cerebro humano en relación con el lenguaje.
- ▶ Identificar los objetivos de la afasiología y la lingüística clínica.
- ▶ Reconocer los tipos principales de patologías lingüísticas y su respectiva sintomatología.
- ▶ Distinguir entre trastornos lingüísticos y errores de producción fortuitos.
- ▶ Explicar las principales hipótesis sobre los procesos cognitivos implicados en el procesamiento oral y escrito del lenguaje.

Planteamiento didáctico del tema

La unidad comienza presentando los cometidos de la neurolingüística y la psicolingüística y la interrelación entre ambas subdisciplinas. A ese respecto, se comenta de forma muy simple y sucinta la arquitectura cerebral tradicionalmente relacionada con el lenguaje: el lóbulo parietal, en el que se localiza el área de Wernicke, determinante en la comprensión del habla, el componente semántico del lenguaje, y el lóbulo frontal, en el que se sitúa el área de Broca, considerada responsable de la producción del habla y del procesamiento sintáctico. A los estudiantes les resulta muy interesante aprender acerca de la relación entre lateralidad manual y especialización hemisférica y el hecho de que el hemisferio izquierdo se considere el dominante para la mayoría de la población en tareas lingüísticas, incluidas las personas zurdas y las señantes, cuyo hemisferio derecho parece que se activa en mayor medida al realizar tareas lingüísticas.

Resulta necesario poner de relieve en el aula que la cuestión de la dominancia hemisférica está sometida a mucha variabilidad individual, además de la importancia que merece la plasticidad cerebral en la modificación de los predominios cerebrales iniciales. Si bien desde los estudios neurológicos fundacionales de los médicos Paul Broca y Carl Wernicke, Broca y Wernicke se consideraron las «áreas» del lenguaje por excelencia, los avances científicos han puesto de manifiesto que en términos lingüísticos hay tareas más lateralizadas que otras, pero otras muchas necesitan la interacción de los hemisferios izquierdo y derecho (*cfr.* Crystal, 1994; Obler y Gjerlow, 2001; Ullman, 2014, etc.).

Por lo tanto, se enfatiza que los últimos descubrimientos en neurolingüística, con el estudio de lesiones cerebrales, la estimulación cerebral con diferentes técnicas, etc., apuntan a que las bases neurales del procesamiento lingüístico se ubican en zonas más extensas, mucho más allá de las áreas de Broca y de Wernicke, pero también del córtex cerebral. Así pues, en la actualidad se defiende un funcionamiento más holístico que localizacionista del cerebro, dada la importancia de otras áreas corticales y subcorticales (ganglios basales, tálamo, cerebelo, etc.) tanto del hemisferio izquierdo como del derecho. Este último parece crucial en el control de los fenómenos paralingüísticos, la entonación, la ironía, la comprensión de significados implícitos, etc. (*cfr.* Garayzábal, 2016).

En este contexto, se sintetizan las dos posturas principales en torno al funcionamiento y procesamiento lingüístico en el cerebro. Por un lado, se halla la tesis localizacionista, basada en la concepción modular del cerebro (Fodor, 1983), por la que el lenguaje constituiría uno de los módulos autónomos y de dominio específico de la mente. Por otro lado, hay quienes son partidarios del conexionismo –la importancia de las sinapsis y las especificaciones de grupos neuronales– y del interaccionismo entre diferentes áreas cerebrales para los diferentes procesos cognitivos superiores, como el lenguaje, pero también la atención, la memoria, o la emoción, sin postular la existencia de unidades específicas para el lenguaje en el cerebro (McClelland *et al.*, 1986; Ellis y Young, 1988; Altman, 1997).

En relación con la lingüística clínica, en una asignatura introductoria interesa únicamente que los estudiantes conozcan la existencia de desórdenes cognitivos hereditarios que muestran una afectación lingüística (dislexia, síndrome de Williams, trastorno específico del lenguaje, etc.) y aquellos que surgen a lo largo de la vida como consecuencia de un accidente cerebrovascular, una caída o un proceso neurodegenerativo más general (alzhéimer, demencia, etc.) que afecta también al lenguaje. Gracias a la lectura obligatoria del capítulo de Garayzábal Heinze y Codesido García (2015), pueden sedimentar mejor los diferentes tipos de trastornos lingüísticos. Tras tratar brevemente de los desórdenes adquiridos más conocidos, el TEL o el síndrome de Williams, se presenta una visión muy sucinta del ámbito de la afasiología, considerando las principales alteraciones en la comprensión o producción del lenguaje por una lesión cerebral específica: la afasia global, anómica, de Broca, de Wernicke y la afasia de conducción.

Particularmente interesante les resulta a los alumnos reflexionar sobre la diferencia entre el comportamiento lingüístico alterado de una persona con un trastorno y los errores fortuitos y cotidianos en que incurrimos todos, es decir, los llamados *spoonerismos* y *malapropismos*, *lapsus linguae*, cuando desplazamos los morfemas gramaticales o palabras funcionales o empleamos una palabra en lugar de otra por similitud fonética o semántica. También destacamos la sensación que todos hemos experimentado en alguna ocasión de tener una palabra «en la punta de la lengua», pero no poder acceder a ella, una muestra evidente de que existe una planificación cognitiva previa antes de la articulación del

mensaje oral o signado (*slip of the hands*) (Marrero Aguiar y Polo Cano, 2014, p.316).

El siguiente gran apartado de la unidad didáctica se destina a exponer los presupuestos epistemológicos de los estudios psicolingüísticos y, en particular, de los procesos y facultades cognitivas involucradas en la producción e interpretación de los mensajes lingüísticos, esto es, el procesamiento lingüístico. A partir de la lectura obligatoria de Gavarró Alguero (2016), explicamos de forma panorámica los intereses y la metodología psicolingüística para investigar las diferencias básicas entre los procesos orales y escritos en el procesamiento de las destrezas de comprensión y producción. En lo que se refiere al procesamiento de los diferentes niveles lingüísticos, contamos con metáforas procedente de teorías computacionales que explican los procesos cognitivos según diferentes modelos de procesamiento, atendiendo a si los investigadores abogan por la tesis localizacionista o conexionista, o bien adoptan un modelo mixto. Mientras que para los localizacionistas las tareas de producción lingüística se caracterizan por procesos descendientes, *top-down*, y la comprensión opera gracias a un modelo ascendente, *bottom-up* (cfr. Anula Rebollo, 2002; Reyes Tejedor y Camacho Taboada, 2007), los partidarios del conexionismo inciden en la bidireccionalidad (*top-down* y *bottom-up*) del procesamiento tanto en las tareas de comprensión como de producción lingüística.

En este sentido, exponemos brevemente los planteamientos explicativos de los mecanismos cognitivos que permiten el procesamiento léxico-semántico: la asociación entre formas y significados, cómo ligamos un estímulo verbal al concepto o representación almacenada en el lexicon mental y cómo accedemos a sus respectivas características sintáctico-semánticas; cuánto tiempo (tiempos de reacción o respuesta) y en función de qué factores se produce el reconocimiento del léxico para su comprensión, el llamado *priming* (longitud de la palabra, frecuencia de uso, semejanza o diferencia con otras del lexicon, contexto de aparición etc.). Finalmente, nos detenemos en el procesamiento sintáctico: las diferentes hipótesis sobre cómo se analizan cognitivamente las oraciones (*parsing*), cómo se diferencia el procesamiento sintáctico del semántico y cómo se resuelven cognitivamente la ambigüedad sintáctica y las dificultades de procesamiento (*garden path*) (cfr. Marrero Aguiar y Polo Cano, 2014; Gavarró Alguero, 2016).

Índice de contenidos

1. Introducción a la neurolingüística
 - 1.1. Anatomía cerebral: las «áreas del lenguaje»
 - 1.2. El funcionamiento cerebral: localizacionismo vs. conexionismo
2. Disfunciones y patologías lingüísticas: lingüística clínica
 - 2.1. Trastornos lingüísticos adquiridos
 - 2.2. Trastornos lingüísticos ligados al desarrollo: afasias
3. La psicolingüística y el estudio del procesamiento oral y escrito
 - 3.1. Métodos de análisis psicolingüístico
 - 3.2. ¿Cómo se realiza la comprensión lingüística?
 - 3.3. Los mecanismos cognitivos de la producción lingüística

Palabras clave: afasia, afasiología; área/afasia de Broca; área/afasia de Wernicke; afasia global; afasia de conducción; agramatismo; anomia; área subcortical cerebral; cognición; comprensión; conexionismo; córtex cerebral; disfasia; dominancia cerebral; estimulación cerebral; estímulo lingüístico; *garden path*; hemisferio cerebral; *lapsus linguae*; lexicón mental; lingüística clínica; lingüística cognitiva; localizacionismo; malapropismo; modularismo; neuroimagen; neurolingüística; parafasia; *parsing*; patología lingüística; potencial evocado; *priming*; procesamiento del lenguaje; producción; pseudopalabra; psicolingüística; saliencia cognitiva; sinapsis; síndrome de Williams; *slip of the hands*; *spoonerismo*; tiempo de reacción; trastorno específico del lenguaje (TEL).

Lecturas obligatorias

- ▶ Garayzábal Heinze, E. y Codesido García, A. I. (2015). Trastornos de la comunicación y el lenguaje. En: *Fundamentos de psicolingüística* (pp. 195-204). Madrid: Síntesis.
- ▶ Gavarró Algueró, A. (2016). Psicolingüística. En: Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. I) (pp. 271-283). Londres/Nueva York: Routledge.

Lecturas complementarias

- ▶ Akmajian, A., Farmer, A. K., Bickmore, L., Demers, R. A., y Harnish, R. M. (2017). Psychology of language. Speech production and comprehension. En: *Linguistics. An introduction to language and communication* (pp. 403- 445). Cambridge: MA: the MIT Press.
- ▶ Libben, G. (1996). Brain and language. En: O`Grady, W., Dobrovolsky, M. y Katamba, F. *Contemporary linguistics. An introduction* (pp. 416-437). Harlow: Longman Allyn and Bacon.
- ▶ Obler, L. K. y Gjerlow, K. (2001). Afasia: clasificación de síndromes y lo que subyace a los síndromes. En: *El lenguaje y el cerebro* (pp. 59-89). Madrid: Cambridge University Press.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. En esta unidad hemos hablado de *lapsus linguae* de diverso tipo («Se le llenaron las lágrimas de ojos», «El puré tiene sabor a jabón», «Cuando le venga bien», etc.) como el que tienes en esta viñeta. Busca más ejemplos de malapropismos o spoonerismos en las lenguas que conoces.



Fuente: <https://bit.ly/38TNX12>

B. Seguidamente, te presentamos unos fragmentos del discurso de Genie, una niña norteamericana hallada a principios de los años setenta en Los Ángeles (EE. UU.), la cual había permanecido aislada hasta los trece años prácticamente privada de contacto humano

(Curtiss, 1977). Su lenguaje muestra signos evidentes de que no ha llegado a un desarrollo completo del lenguaje, un aspecto en el que vamos a incidir en el próximo tema. Clasifica los errores en los niveles lingüísticos que se ven afectados en estas emisiones lingüísticas. Fíjate en que muchos de estos fenómenos los hemos explicado al tratar diferentes tipos de afasias.

Emisión	Interpretación
a) <i>Applesauce buy store</i> Puré de manzana comprar tienda	<i>I want to buy applesauce at the store</i> Quiero comprar puré de manzana en la tienda
b) <i>Man motorcycle have</i> Hombre motocicleta tiene	<i>The man has a motorcycle</i> El hombre tiene una motocicleta
c) <i>Tummy water drink</i> Barriguita agua bebe	<i>My tummy drinks water</i> Mi barriguita bebe agua
d) <i>Want go ride Miss F. Car</i> Querer conducir el coche Miss F.	<i>I want to go ride in Miss F's car</i> Quiero conducir el coche de Miss F.
e) <i>Genie full stomach</i> Genie estómago lleno	<i>I'm full</i> Estoy llena
f) <i>Genie bad cold live father</i> Genie resfriado malo vivir padre	<i>I had a bad cold when I lived in my father's house</i> Tuve un mal resfriado cuando vivía en casa de mi padre
g) <i>Very hungry Mrs. L.V. house</i> Muy enfadada casa Mrs. LV	<i>I was very angry at Mrs. L.V.'s house</i> Estaba muy enfadada en la casa de Mrs. LV.
h) <i>Want Curtiss play piano</i> Querer Curtiss tocar piano	<i>I want you to play the piano</i> Quiero que toques el piano
i) <i>Father hit Genie cry long time</i> Padre pegar Genie llorar mucho tiempo	<i>When my father hit me, I cry, a long time ago</i> Cuando mi padre me pegaba, lloraba, hace mucho tiempo
j) <i>Mama have baby grow up</i> Mamá tiene bebé crecer	<i>Mama has a baby who grew up</i> Mamá tiene un bebé que ha crecido
k) <i>Genie have Mama have grow up</i> Genie tiene mamá ha crecido	<i>I have a mama who has a baby who has grew up</i> Tengo una mamá que tiene un bebé que ha crecido

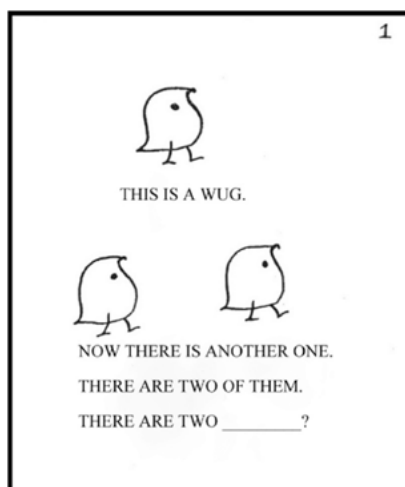
Fuente: Reyes Tejedor y Camacho Taboada (2007, p. 51).

Unidad 6

Adquisición y aprendizaje de lenguas

¿Sabías que...?

Ya a finales de los años cincuenta del siglo xx, la psicóloga Jean Berko diseñó un experimento para demostrar que los niños eran capaces de generalizar y aplicar de forma recurrente reglas morfológicas de su lengua materna en palabras que nunca antes habían emitido ni oído. Es el conocido test de Berko (1958), que ponía de relieve que el proceso de adquisición lingüística iba mucho más allá de la mera imitación de conductas lingüísticas adultas. A continuación, te invito a que aprendas un poco más sobre este experimento (cfr. <https://bit.ly/2Y66oN4>).



Fuente: *The Wug and Wug Test* ©Jean Berko Gleason 2006. All rights reserved.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Analizar críticamente las principales teorías explicativas de la adquisición de la lengua materna.

- ▶ Describir los principales hitos en el desarrollo ontogenético del lenguaje.
- ▶ Reflexionar en torno a las diferencias y semejanzas en los procesos de adquisición lingüística de hablantes monolingües y bilingües.
- ▶ Conocer las principales preguntas de investigación en torno al funcionamiento psicolingüístico de hablantes monolingües y bilingües.
- ▶ Explicar las diferencias y semejanzas entre los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.
- ▶ Conocer los fundamentos y conceptos básicos de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- ▶ Describir las principales teorías propuestas para la adquisición de segundas lenguas.
- ▶ Reconocer y examinar de manera crítica y razonada las principales tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Planteamiento didáctico del tema

Comenzamos esta unidad didáctica, dedicada a la adquisición lingüística, explicando las distintas hipótesis que se han barajado para dar cuenta del desarrollo ontogenético. Partimos de la tesis de la escuela de Piaget que ligaba la capacidad lingüística al desarrollo cognitivo general y la teoría conductista sugerida por Skinner, para quien el lenguaje se adquiriría como un hábito a través de la imitación y corrección lingüísticas de los adultos, cuya conducta lingüística (*maternés/baby-talk*) al interactuar con los niños facilitaría el desarrollo lingüístico infantil. Tras argumentar a favor de la importancia del entorno y de la interacción con el medio para poder adquirir cualquier lengua y reflexionar sobre los casos documentados de «niños salvajes», privados del contacto humano, se plantean los problemas y limitaciones de esta hipótesis, así como la contraargumentación chomskyana, que supuso una auténtica revolución en el panorama lingüístico de la época.

En este contexto, se expone cuál es el principal interés del generativismo chomskiano en relación con la adquisición lingüística: encontrar una respuesta al problema de Platón o la pobreza de estímulos, vinculándolo a la hipótesis del desarrollo filogenético

del lenguaje. Se describe *grosso modo* el planteamiento innatista, que apuesta por que el lenguaje sería una conducta biológicamente programada (Lenneberg, 1967). Los niños estarían equipados desde el nacimiento con un mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL), que se activaría a través de los datos lingüísticos del entorno a los que el niño debe estar expuesto durante el llamado periodo crítico (Lenneberg, 1967). A continuación, se debaten los argumentos aducidos a favor y en contra de las tesis generativistas para enlazar los supuestos básicos de la lingüística cognitiva en torno a la adquisición del lenguaje, el rechazo al innatismo y a la modularidad de la mente.

Terminamos este apartado aludiendo a las primeras aproximaciones constructivistas de Vygotsky, quien concedió prioridad al input del entorno, a la interacción y a la socialización del niño en el proceso de interiorización y adquisición de la lengua materna. Creemos importante que los estudiantes enlacen estas propuestas constructivistas pioneras con modelos más recientes neuroconstructivistas-conexionistas que presentamos en la unidad anterior (Edelman, 1987; Karmiloff-Smith, 1992; Elman *et al.*, 1996) y que apuestan por que sencillas redes neuronales pueden aprender inductivamente las regularidades supuestas por la gramática universal. Para el sociointeraccionismo-neuroconstructivismo, a lo largo del desarrollo de un individuo se crean conexiones sinápticas que permiten que el cerebro se vuelva más eficaz y permita conductas más complejas y adaptativas, como el propio lenguaje humano, definido ya en el manifiesto de The Five Graces Group como sistema adaptativo complejo, dinámico y social «que se enriquece desde el ambiente y desde dentro» (*cfr.* Mariscal y Gallo, 2014, p. 33).

El segundo gran apartado de la unidad didáctica concierne a las diferentes fases del desarrollo ontogenético del lenguaje. Se pone de manifiesto que la investigación en adquisición de la lengua materna trabaja con estudios tanto longitudinales como transversales, y que todavía son necesarias muchas aportaciones para conocer con mayor precisión los hitos evolutivos en la adquisición de cada subcomponente y nivel lingüístico por parte del niño (*cfr.* López Ornat, Gallo y Mariscal, 1994; Yule, 2007; O'Grady, 2010; Aparici Aznar, 2013, etc.).

Tras el tratamiento al desarrollo de la L1, nos centramos en las diferencias y semejanzas que se advierten entre este proceso y el de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al que

muchos investigadores, desde Corder (1973), prefieren referirse en términos de «aprendizaje», dado que se trata de un proceso consciente, fruto de la reflexión y, generalmente, con instrucción formal y explícita, al contrario que el desarrollo natural e inconsciente que caracteriza a la adquisición de la lengua materna. Se alude, pues, a las diferentes variables que influyen en el grado de éxito y dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras: motivación, edad, diferencias cognitivas individuales, etc., y se enfatiza el gran peso que tiene la didáctica de lenguas extranjeras en el marco de la lingüística aplicada.

En este contexto, se presenta un breve panorama de las diferentes hipótesis que las distintas escuelas lingüistas propusieron para explicar cómo se adquieren/aprenden lenguas extranjeras: desde los planteamientos estructuralistas-conductistas, para los cuales el proceso de aprendizaje consistía en una transferencia positiva o negativa de hábitos lingüísticos desde la L1 (análisis contrastivo), a las propuestas generativistas (análisis de errores), que criticaron que muchos errores de los aprendientes no se debían a la influencia de la L1, sino a una didáctica o método inadecuado, a la aplicación errónea de reglas, etc. Se trata, a continuación, del modelo del monitor de Krashen (1981), que proponía la existencia de un orden natural en la adquisición de secuencias y estructuras de la L2 en la interlengua del aprendiz; la importancia de proporcionar un input comprensible, sin olvidar la hipótesis del filtro afectivo y las barreras emocionales que podían dificultar o impedir la adquisición. Se concluye este apartado poniendo de manifiesto que, desde finales de los años ochenta, además de las explicaciones formalistas y funcionalistas, muy interrelacionadas, lógicamente, con las tesis sobre el proceso de adquisición de la lengua materna, surgen propuestas como las de Ellis (1986), quien explica el aprendizaje de una segunda lengua en relación a las capacidades y procesos cognitivos generales para el aprendizaje (*cf.* De Santiago y Fernández, 2017).

Completamos el tratamiento al proceso de adquisición de segundas lenguas y la explicación de conceptos básicos de lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje retomando una noción que ya conocen nuestros estudiantes desde la segunda unidad, la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y sus subcomponentes (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), para meditar sobre lo que implica conocer y dominar una lengua, materna y extranjera. Reflexionamos sobre el gran cambio

que ha experimentado la metodología de enseñanza de lenguas en las últimas décadas, desde los métodos de gramática-traducción y el método directo hasta la irrupción de los nociofuncionales y comunicativos.

La unidad didáctica termina con la lectura obligatoria de un capítulo del libro divulgativo *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje* (Costa, 2017), que versa sobre el funcionamiento psicolingüístico de los hablantes bilingües, un tema de gran actualidad y que suscita también controversia. La variabilidad individual en los hitos alcanzados en la adquisición de las dos lenguas maternas; la interacción entre los dos sistemas de representación lingüística en la mente bilingüe; la mayor activación de áreas cerebrales en los hablantes bilingües o los posibles beneficios cognitivos del bilingüismo o multilingüismo son cuestiones que suscitan mucho interés en el aula.

Índice de contenidos

1. La adquisición de la primera lengua. Diferentes hipótesis del desarrollo ontogenético
 - 1.1. Desarrollo cognitivo
 - 1.2. Conductismo
 - 1.3. Innatismo
 - 1.4. Sociointeraccionismo/constructivismo
2. Etapas en la adquisición de la L1
 - 2.1. Etapa prelingüística: gorgoritos y balbuceos
 - 2.2. Etapa lingüística (I): de las primeras palabras al habla telegráfica
 - 2.3. Etapa lingüística (II): el desarrollo sintáctico y el nivel pragmático
3. El aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras
 - 3.1. Similitudes y diferencias entre los procesos de adquisición y aprendizaje
 - 3.2. Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas
 - 3.2.1. ¿Cómo se produce la adquisición de una segunda lengua?
 - 3.2.2. La competencia comunicativa
 - 3.2.3. Metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.
4. El cerebro bilingüe: aspectos psicolingüísticos del bilingüismo

Palabras clave: adquisición; análisis contrastivo; análisis de errores; aprendizaje; balbuceo; bilingüismo; cognición; competencia (comunicativa; discursiva; estratégica; gramatical; sociolingüística); conductismo; conexionismo; constructivismo; dispositivo/mecanismo de adquisición del lenguaje (DAL); etapa holofrástica; fosilización; gramática universal; habla telegráfica; hipótesis del filtro afectivo; infraextensión; innatismo; input; interlengua; lengua materna (L1); lengua extranjera (LE); maternés; metodología de enseñanza de lenguas; modelo del monitor; modularidad; motivación; niños salvajes; orden natural; output; período crítico; problema de Platón; segunda lengua (L2); sobreextensión; sobregeneralización; sociointeraccionismo; transferencia lingüística.

Lecturas obligatorias

- ▶ Costa, A. (2017). De las consecuencias del uso de dos lenguas (o cómo el bilingüismo esculpe el cerebro). En: *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje* (pp. 81-110). Barcelona: Debate.
- ▶ Yule, G. (2007). Adquisición de la primera lengua. Aprendizaje de una segunda lengua. En: *El lenguaje* (3.^a ed.) (pp. 175-202). Madrid: Akal.

Lecturas complementarias

- ▶ De Santiago, J. y Fernández, J. (2017). La adquisición de la lengua materna. El bilingüismo y La adquisición/aprendizaje de L2/LE (I). En: *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L* (pp. 101-182). Madrid: Arco/Libros.
- ▶ King, K. (2014). Child language acquisition. En: Fasold, R. W. y Connor-Linton, J. (eds.). *An introduction to language and linguistics* (pp. 217-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ López García, Á. (1996). El lenguaje infantil. En: Martín Vide, C. (coord.). *Elementos de lingüística* (pp. 267-286). Barcelona: Octaedro.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. En este tema hemos visto cómo los niños van adquiriendo progresivamente su lengua materna. Seguro que en tu entorno familiar o en tu círculo de amigos conoces a algún niño/a (0-4 años)

cuya conducta lingüística puedes explorar. Te proponemos que grabes unos pocos minutos su actuación lingüística y la transcribas para, a continuación, señalar los fenómenos lingüísticos relevantes que te permitan identificar en qué estadio de adquisición se encuentra. Consulta las pautas de O'Grady para ayudarte en: O'Grady, W. (2010): Apéndice 1. Cómo llevar un diario y cómo realizar grabaciones, *Cómo aprenden los niños el lenguaje* (pp. 209-215), Madrid: Akal.

B. El método de la intercomprensión: Como hemos visto en esta unidad, el conocimiento de varias lenguas es un valor en todos los sentidos. El plurilingüismo y la multiculturalidad es un bien común al servicio de la humanidad que cada vez potencian en mayor medida las políticas lingüístico-educativas de los países y organismos internacionales (*cf.* unidad 9). Justamente para el fomento de la diversidad lingüística y el conocimiento de varias lenguas existen iniciativas como el método intercomprensivo (IC). Si bien la práctica y búsqueda de la intercomprensión es un recurso empleado desde antaño por la humanidad para lograr la comunicación entre hablantes de lenguas maternas distintas, en las últimas décadas se ha convertido en un importante método de aprendizaje lingüístico que promueve el plurilingüismo receptivo en diferentes lenguas, generalmente emparentadas genéticamente. Este método, de raíz comparativa y cognitiva, pone énfasis en la activación de conocimientos previos que poseemos sobre las lenguas que conocemos para favorecer la adquisición de competencias parciales, sobre todo receptivas, en otras lenguas. Cada vez más, hay asignaturas, plataformas, proyectos y materiales destinados a la adquisición de repertorios plurilingües.

Para saber más de acerca de este método puedes escuchar esta entrevista a la profesora Gómez Fernández, «Educar en la intercomprensión lingüística» (Canal UNED; *cf.* <https://bit.ly/2Ys0ocQ>), y consultar el siguiente volumen: Martínez-Paricio, V. y Pruñonosa-Tomás, M. eds. (2017): *Intercomprensión románica*, Valencia: Universitat de València (LynX A Monographic Series in Linguistics and World Perception, Annexa 23) (*cf.* <http://hdl.handle.net/10550/59382>). A continuación, te proponemos una pequeña práctica para que te inicies en la intercomprensión con un texto de Umberto Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta* (1994):

1. ¿Sabrías identificar todas las lenguas románicas que aparecen?
2. De los textos escritos en lenguas romances, ¿cuál te aporta más dificultades en el proceso de comprensión lectora? ¿Sabrías explicar por qué?
3. Señala los sustantivos que te resultan más transparentes de los textos escritos en diferentes lenguas romances. ¿Podrías aportar el equivalente de otras lenguas que conoces?

„Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren „Geist“ versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht.“

Umberto Eco, *Die Suche nach der vollkommenen Sprache* -Aus dem Ital. von Burkhart Kroeber- Beck, 1994.

«Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el «genio», el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.»

Umberto Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona, Crítica, 1994.

"Uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas que falam fluentemente muitas línguas, mas, na melhor das hipóteses, pessoas que podem encontrar-se, falando cada uma a sua própria língua e compreendendo a do outro, mas que, embora não sabendo falar esta língua fluentemente, a compreendam, mesmo com dificuldades, podendo assim perceber o "génio", o universo cultural que cada um exprime ao falar a língua dos seus ancestrais e da sua tradição."

Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta* [A Procura da Língua Perfeita], éd. Laterza Fare l'Europa, 1993.

"A Europe of polyglots is not a Europe of people who speak many languages fluently, but, in the best case scenario, of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other, but who, while not being able to speak it fluently, by understanding it, even with difficulty, would understand the "spirit", the cultural universe that every one expresses when speaking the language of his ancestors and of his own tradition."

Umberto Eco, *In Search of the Perfect Language (Building Europe)*. Oxford: Blackwell, 1995.

« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition. »

Umberto Eco, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduction de Jean-Paul Manganaro, éd. du Seuil, 1994.

" O Europă a poliglotilor nu înseamnă o Europă a celor care vorbesc curent mai multe limbi, ci, în cel mai bun caz, o Europă a celor care se pot întâlni vorbind fiecare propria sa limbă și înțelegând-o pe a celuilalt, pe care nu ar putea-o vorbi fluent, dar înțelegând-o, chiar cu dificultate, ar reuși totuși să-i înțeleagă "geniul", universul cultural pe care îl exprimă fiecare vorbind limba strămoșilor și a tradițiilor lui. "

Umberto Eco, traducere din *La ricerca della lingua perfetta*, éd. Laterza Fare l'Europa, 1993.

Fuente: *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (2007). Références sobre «L'intercomprension entre langues apparentées».

Bloque III

La dimensión social del lenguaje:
lengua, identidad y cultura

Unidad 7

Las lenguas del mundo: unidad y diversidad

¿Sabías que...?

El mundo presenta una gran riqueza y complejidad lingüística y cultural. Los ejemplos que tienes a continuación proceden del navajo o *diné bizaad*, una lengua de la familia na-dené (grupo atabascano), en la cual se otorga gran importancia a las relaciones espaciales, un aspecto que parece ser constante en la mayoría de lenguas amerindias, muy posiblemente debido a la importancia de los desplazamientos para pueblos tradicionalmente seminómadas (cfr. Bernárdez, 1999).

naadeel: tirar, dejar caer un objeto delgado y flexible.

naajool: tirar, dejar caer una sustancia no compacta, como, p. ej. la lana.

naakęęs: tirar, dejar caer un objeto delgado y rígido.

naakaad: tirar, dejar caer una sustancia contenida en una vasija abierta.

naalts' úd: tirar, dejar caer un objeto redondo y voluminoso.

naalthéésh: tirar, dejar caer (una carga, fardo o sustancia pastosa).

naanééh: tirar, dejar caer un objeto flexible y plano.

naatlíish: tirar, dejar caer una entidad animada.

Luque Durán (2004, p. 563)

Así, en navajo se emplean clasificadores para señalar el tipo y la forma en la que se produce el movimiento, el espacio donde tiene lugar el movimiento, el objeto o persona que lo recibe. Según se observa en los ejemplos precedentes, a la raíz verbal *naa-* «tirar, derramar», se le van añadiendo afijos clasificadores que especifican el tipo de objeto caído. Ten en cuenta que también en las lenguas de signos o señas (*cfr.* unidad 3) existen formas manuales clasificatorias en las que se observa la importancia del espacio y del movimiento (*cfr.* Moreno Cabrera, 2014, pp. 378 y ss.).

Pese a ser la lengua originaria más hablada de Estados Unidos y Canadá, el navajo es una lengua amenazada. El año 2019 fue bautizado por la ONU como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, justamente para visibilizar a estas lenguas y a sus respectivas comunidades lingüísticas. Lingüistas, antropólogos, sociólogos y los propios hablantes debemos trabajar por el mantenimiento de la diversidad y la convivencia armónica de distintas lenguas y etnias para lograr una mayor equidad y justicia social. Este vídeo, «Indigenous Languages around the World» (<https://bit.ly/2VkfWdV>) te permitirá hacerte una pequeña idea del valioso patrimonio lingüístico del planeta: ¿Qué lenguas aparecen en el vídeo? ¿Cuántas conocías?

En esta unidad aprenderás que, de las aproximadamente 6500-7000 lenguas contabilizadas, en torno al 40 % está en peligro de desaparición. De estas, más de 2500 son lenguas indígenas, idiomas originarios, autóctonos, presentes en un territorio antes de la llegada de la colonización europea desde comienzos del *xvi*. Actualmente, existen muchas iniciativas de revitalización de las lenguas y culturas originarias por parte de las propias comunidades indígenas (cuentos, música, películas, documentales, etc.), las cuales nos permiten conocer las cosmovisiones, tradiciones y desafíos a los que se enfrentan estos pueblos en la era de la globalización.

Seguro que conoces la película *Roma*, dirigida en 2018 por Alfonso Cuarón, que ha sido muy premiada internacionalmente y constituye un homenaje a la mujer indígena en el México de los años setenta. La protagonista de *Roma* es hablante de una lengua indígena mexicana, el *tu'un savi* o mixteco, la cuarta más hablada del país (aprox. 500 000 hablantes), lo que no obsta para que sea también una lengua amenazada. Tal y como pone de manifiesto el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Sichra, 2009), México es uno de los países del mundo con mayor índice

de diversidad lingüística. El mixteco posee unas 80 variantes y pertenece a la familia otomangue. ¿Conoces alguna otra película o documental en el que los personajes hablen en alguna lengua indígena?

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Concienciarse del valor de la diversidad lingüística y cultural como patrimonio de la humanidad.
- ▶ Argumentar a favor de la dignidad de todas las lenguas del mundo y del respeto hacia las diferentes etnias y cosmovisiones.
- ▶ Explicar en qué consiste el relativismo lingüístico.
- ▶ Analizar la vinculación entre lengua, identidad y cultura.
- ▶ Conocer los diferentes sistemas de clasificación propuestos para las lenguas del mundo.
- ▶ Hallar las principales causas y consecuencias de la desaparición de lenguas a escala global y las principales amenazas para el mantenimiento de la diversidad lingüística.
- ▶ Localizar diferentes familias lingüísticas e identificar lenguas pertenecientes a cada grupo.
- ▶ Diferenciar los principales tipos de lenguas atendiendo a la estructura morfológica y sintáctica.
- ▶ Definir y explicar el porqué de la existencia de universales lingüísticos y proporcionar ejemplos de las diversas clases.

Planteamiento didáctico del tema

El tema de la diversidad lingüística suscita siempre mucho interés entre el alumnado. Para la mayoría, es la primera vez que reflexionan sobre la enorme riqueza lingüístico-cultural del planeta y la importancia de su conservación para lograr un equilibrio ecolingüístico entre las diferentes comunidades y poblaciones. Desde el comienzo del tema, se señala la dignidad y legitimidad de todas las variedades lingüísticas, puesto que cualquier contenido simbólico es potencialmente comunicable en cualquiera de las lenguas humanas, por muchas diferencias interlingüísticas que existan. Unas lenguas son tonales, como las siníticas, de forma que en chino mandarín o en cantonés la altura tonal distingue unas palabras de otras; hay lenguas que tienen pronombres para la primera persona del plural inclusivos y exclusivos (quechua ayacuchano,

tok-pisin, ewe, hawaiano, samoano, cree, zapoteco, etc.), lo cual permite indicar al receptor de un mensaje si está o no incluido en el «nosotros» del emisor. Por otro lado, si bien hay lenguas que tienen género masculino y femenino –el español, el francés, el italiano, etc. –, otras añaden el neutro (rumano, alemán, neerlandés, ruso, latín, griego, etc.); incluso hay idiomas que poseen 4 géneros (dyirbal o burúshaski). Por el contrario, muchas lenguas no gramaticalizan la categoría de género: japonés, groenlandés, finés, euskera, quechua, aimara, etc. (*cfr.* Moreno Cabrera, 1996, 1997; Gallardo Paúls, 2000, pp. 122 y ss.; Finegan, 2004, pp. 234 y ss.; Song, 2016). A los alumnos les llama mucho la atención esta diversidad y el hecho de que la mayor parte de lenguas del mundo sean ágrafas, una cuestión ya tratada previamente (*cfr.* unidad 3).

Vista de forma muy panorámica la enorme riqueza lingüística mundial, se pone de manifiesto que fue con los estructuralistas americanos Franz Boas y su más célebre discípulo, Edward Sapir, cuando comienza el estudio científico de las relaciones entre lengua y cultura y se asiste al nacimiento de la antropología lingüística –sin olvidarnos de las aportaciones previas humboldtianas–. La manera en que los individuos categorizan el mundo, los fundamentos culturales de dicha categorización y su relación con las categorías lingüísticas llevará a la presentación de la conocida como hipótesis Sapir-Whorf. Así, se pondrá especial énfasis en la distinción entre el relativismo lingüístico sapiriano y el determinismo whorfiano. A este respecto, los estudiantes son rápidamente conscientes de que las categorías lingüísticas no obvian las biológicas. Comunidades que hablan una misma lengua o lenguas emparentadas participan, de hecho, de culturas muy diferentes, y a la inversa, pueblos que comparten una misma lengua pueden ser partícipes de una misma cultura. Se encuentran, pues, reflejos en las categorías lingüísticas de las categorías cognitivas, pero no a la inversa (Yule, 2007, pp. 220 y ss.).

En este sentido, se exponen diversos ejemplos de distinciones conceptuales que se lexicalizan y gramaticalizan en unas lenguas y no en otras, atendiendo a la relación e importancia que pueden tener ciertos ámbitos de la realidad para unas culturas y no para otras, puesto que cualquier contenido simbólico es potencialmente comunicable en cualquiera de las lenguas humanas, por muchas diferencias interlingüísticas que existan (Argenter, 1996, p. 373; Morant, 2005, p. 141): las distinciones

léxicas del color; las relaciones de parentesco; las partes del cuerpo, animacidad o inanimacidad de determinados referentes; la evidencialidad, etc. (*cfr.* Comrie, 1990; Bernárdez, 1999; Moreno Cabrera, 2000, etc.).

A partir de la lectura obligatoria de Martí *et al.* (2006), se comentan cuáles son las regiones con mayor y menor diversidad lingüística, y qué lenguas poseen un mayor número de hablantes y por qué. Se reflexiona crítica y conjuntamente sobre las causas y consecuencias que tiene la muerte de las lenguas, depositarias de diferentes culturas, cosmovisiones y reflejo de múltiples identidades. Finalmente, se plantean los retos que tiene la disciplina lingüística para revertir esta situación de vulnerabilidad a la que se enfrentan la mayoría de lenguas del mundo –96 % son habladas solo por el 3 %– (*cfr.* Krauss, 1992; Nettle y Romaine, 2000; Grenoble y Whaley, 2006) y se debate la efectividad de medidas de protección y revitalización lingüísticas para evitar su extinción (*cfr.* Junyent, 1989; Crystal, 2000; Fishman, ed. 2001; Tusón, 2009, etc.).

El siguiente punto de la unidad se focaliza en los criterios de clasificación de esta diversidad lingüística. A partir de las propuestas pioneras de Greenberg (1963, 1966), se explican los fundamentos de la clasificación genética, el modelo histórico-comparativo de los neogramáticos, que operaba por reconstrucción interna y comparación entre cognados para reconstruir los árboles genealógicos de los filios y familias de lenguas. Conviene que el alumnado interiorice que la diversificación lingüística está siempre unida al cambio lingüístico y que todas las lenguas que se hablan o señan están evolucionando continuamente, influidas por factores tanto lingüísticos como extralingüísticos (*cfr.* unidad 8). Asimismo, es preciso que sean conscientes de las limitaciones que se han señalado del método comparativo: dependencia de fuentes escritas, imposibilidad de retrotraernos a etapas anteriores a 5000 años a.C, etc. (*cfr.* Tusón, 1982; Nichols, 1992, etc.).

Gracias a la lectura obligatoria del profesor Bernárdez –junto a otras complementarias propuestas– y a prácticas realizadas individual y grupalmente, los alumnos se van familiarizando con diferentes familias. Aprenden, pues, que aproximadamente el 90 % de lenguas del mundo están clasificadas (Bernárdez, 2008), aunque existen algunas aisladas (euskera, gilyak, nihali, burúshaski, purépecha, pirahã, etc.), además de agrupaciones aún hoy muy

discutidas, como la pertenencia del japonés o coreano a la familia altaica, o la misma propuesta de Greenberg de clasificación de las lenguas del continente americano (*cfr.* López García, 1994; Junyent, 1999; Gallardo Paúls, 2000; García-Miguel, 2000; Moreno Cabrera, 2014).

El siguiente punto importante de la unidad concierne a la clasificación tipológica de las lenguas según rasgos formales compartidos tras la observación y recogida de datos de muchas lenguas de diferentes familias. En una primera aproximación a los estudios de tipología lingüística se pretende que los alumnos observen y comprendan los distintos mecanismos por los que las lenguas pueden transmitir un mismo contenido gramatical (morfológico o sintáctico). Así pues, se presentan los diferentes tipos morfológicos, teniendo en cuenta dos parámetros: el grado de fusión de los morfemas dentro de la palabra (aglutinante-flexivo) y el grado de síntesis, relativo al número de morfemas por palabra (aislante-polisintético), una clasificación que está claramente basada en estructuras de la lengua escrita (Moreno Cabrera, 2008). La lectura de Bernárdez (2016) ayuda mucho a los alumnos para la asimilación del que es, posiblemente, uno de los contenidos que más les cuesta adquirir en los primeros cursos.⁵ Por ello, realizamos varias prácticas que ayudan a los estudiantes en la distinción de lenguas predominantemente aislantes –necesariamente analíticas– (chino, vietnamita, indonesio, yoruba, etc.), con predominio de la parataxis, o mayoritariamente sintéticas: aglutinantes (japonés, swahili, euskera, turco, quechua, guaraní, náhuatl, etc.), flexivas o fusio-nantes (la mayoría de indoeuropeas) y polisintéticas (inuktikut, navajo, payuté, nootka, mohaqués, mayali) (*cfr.* Gallardo Paúls, 2000; Bickel y Nichols, 2007).

A este respecto, resulta fundamental insistir en que las lenguas del mundo no pertenecen a uno u otro tipo únicamente, sino que se las suele identificar con el tipo morfológico que predomina en mayor grado (Comrie, 1989). Se enfatiza que hay que huir de prejuicios evolucionistas propios del siglo XIX que otorgaban una mayor perfección lingüística a las lenguas tipológicamente flexivas (*cfr.* Moreno Cabrera, 2000; Casado Fresnillo y Gutiérrez Rodrí-

5. En el bloque IV se profundiza en el análisis de los diferentes niveles lingüísticos (fonética-fonología; morfología; sintaxis; léxico y semántica) con un enfoque tipológico-universalista y ejemplos de diversas lenguas del mundo.

guez, 2014, etc.) y se ejemplifica cómo las tendencias morfológicas cambian a lo largo del tiempo.

En lo que a la tipología sintáctica concierne, dado que se trata de un curso introductorio, se explican únicamente los diferentes órdenes de constituyentes en la cláusula, un tema clásico desde los inicios de la subdisciplina tipológica. Con la consulta del *World Atlas of Language Structures* (WALS), los estudiantes aprenden que, en la mayoría de lenguas del mundo, el orden no marcado es aquel en que el sujeto (S) precede al objeto (O), es decir: SVO (español, gallego, catalán, francés, swahili, hausa, inglés, chino cantonés, chino mandarín, ruso, etc.), SOV (euskera, quechua peruano, kichwa ecuatoriano, turco, japonés, coreano, ainu) y VSO (galés, tongano, tagalo, mixteco, hebreo bíblico, árabe estándar, kalaallisut –esquimo-aleutiana–). No obstante, deben saber que un menor porcentaje de lenguas del mundo presenta el orden VOS (malgache, maya yucateco, lenguas malayo-polinesias como el fiyi y el batako) y un número muy reducido, el OVS (hixkaryana, lengua amerindia caribeña) y OSV (warao, lengua de la cuenca amazónica). Esta cuestión se liga al tratamiento de la actancialidad de las oraciones a fin de que los alumnos conozcan que existen sistemas nominativo-acusativos, que marcan el objeto de los verbos transitivos –a los que pertenecen la mayoría de lenguas indoeuropeas–, y sistemas absolutivo-ergativos, cuyo marcaje se realiza en el sujeto del verbo transitivo, el agente de la acción. Así sucede en euskera, en muchas lenguas caucásicas (georgiano), amerindias (familia mayense, guatuso, tzeltal) y austronésicas (samoano, tokelau), pero también indoeuropeas (hindi) (Comrie, 1989 [1981]; Moreno Cabrera, 1997; Conti, 2016).

Un breve apunte se realiza a partir de la clasificación geográfica de las lenguas. Se presenta la perspectiva de la lingüística de área para que los estudiantes conozcan que se trabajan también las semejanzas interlingüísticas producidas por la contigüidad geográfica y el contacto, un tema que trataremos en la unidad 9.

El último gran apartado de la unidad 7 atiende a la vinculación entre el estudio tipológico y universalista, dado que la lingüística busca ordenar y explicar los límites de la diversidad lingüística. En este sentido, la existencia de propiedades universales en todas las lenguas explica la capacidad de toda lengua humana –orales y signadas– para satisfacer los requisitos comunicativos de sus hablantes. De este modo, se definen los universales lingüísticos y

se argumenta a favor de su existencia desde el punto de vista psicolingüístico, cognitivo y social, aludiendo a las dos principales perspectivas en su estudio: la formalista y la funcionalista. Por último, se analizan diferentes tipos de universales (absolutos, relativos e implicativos) a través de ejemplos de diferentes niveles lingüísticos.

Índice de contenidos

1. La diversidad lingüística mundial
 - 1.1. Lengua, identidad y cultura: la antropología lingüística
 - 1.2. La hipótesis Sapir-Whorf
 - 1.3. El futuro de las lenguas
2. Las lenguas del mundo: clasificación
 - 2.1. La clasificación genética: fillos y familias lingüísticas
 - 2.2. La clasificación tipológica: los tipos lingüísticos
 - 2.2.1. Tipos morfológicos
 - 2.2.2. Tipos sintácticos
 - 2.3. La clasificación geográfica: la geolingüística y la lingüística de área
3. Unidad en la diversidad: La búsqueda de los universales
 - 3.1. Tipología lingüística y universales del lenguaje
 - 3.2. El estudio de los universales: perspectiva formalista y funcionalista
 - 3.3. Tipos de universales lingüísticos

Palabras clave: antropología lingüística; clasificación (genética; geográfica; tipológica); cognados; determinismo lingüístico; documentación lingüística; etnolingüística; familia lingüística; filo; glosa; glotonimia; hipótesis Sapir-Whorf; índice de fusión; índice de síntesis; lengua (aglutinante; analítica; aislada; aislante; autóctona; extinta; flexiva; incorporante; indígena; minoritaria; originaria; polisintética); ley de Grimm; ley fonética; marcaje; método histórico-comparativo; orden básico de constituyentes; protoindoeuropeo; protolengua; reconstrucción interna; relativismo lingüístico; revitalización lingüística; sistema (ergativo-absolutivo; nominativo-acusativo); tipología lingüística; tipo (morfológico; sintáctico); universal (absoluto/incondicional; fonológico; implicativo; estadístico/relativo; léxico; morfológico; semántico; sintáctico).

Lecturas obligatorias

- ▶ Bernárdez, E. (2016). Clasificación genética de las lenguas. Tipología y clasificaciones de las lenguas. En: *Viaje lingüístico por el mundo. Iniciación a la tipología de las lenguas* (pp. 43-82). Madrid: Alianza.
- ▶ Martí, F. et al. (2006). Patrimonio lingüístico. Amenazas sobre las lenguas. En: *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo* (pp. 79-132, 301-329). Barcelona: Icaria Antrazyt.

Lecturas complementarias

- ▶ Argenter, J. (1996). El lenguaje y la cultura. En: Martín Vide, C. (coord.). *Elementos de lingüística* (pp. 361-392). Barcelona: Octaedro.
- ▶ Gallardo Paúls, B. (2000). La lingüística areal. En: *Evolución de lenguas y tipología* (pp. 36-59). Valencia: Tirant lo Blanch.
- ▶ Tusón, J. (2010). Primer peldaño: los prejuicios inocentes. Segundo peldaño: los prejuicios culturales. En: *Los prejuicios lingüísticos* (pp. 51-86). Barcelona: Octaedro.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. Fíjate en este homenaje que Google Earth ha realizado a las lenguas indígenas en «Meet Indigenous Speakers and Learn How They're Keeping Their Languages Alive» (<https://bit.ly/30TufMJ>). Con este link podrás hacer un recorrido por 55 lenguas indígenas habladas en diferentes partes del mundo (<https://bit.ly/2oQorGr>).

Estableced cinco grupos de trabajo en clase, cada uno de los cuales se ocupará de un continente en el que deberá identificar las lenguas indígenas que aparecen. Cada grupo (Europa, Asia, África, América y Oceanía) recogerá las lenguas indígenas que destaca Google Earth y proporcionará los siguientes datos de cada una de ellas: glotónimos, familia lingüística, localización (países), número aproximado de hablantes, estatus lingüístico (escala EGIDS del *Ethnologue. Languages of the World*, <https://www.ethnologue.com/about/language-status>) y uso lingüístico. Recordad que os podéis ayudar de todas los recursos, herramientas y libros de consulta necesarios.

B. A la luz de los siguientes cognados, ¿sabrías decir qué lenguas están emparentadas?

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
eka	ek	bat	en	egy	odin	eins	yksi	dǎjá
dvi	do	bi	to	ketto	dva	zwei	kaksi	bǐjú
trí	teen	hiru	tre	három	tri	drei	kolme	ʔúkù
catur	cāra	lau	fire	négy	četyre	vier	neljä	fúǎú
pañcan	pāñca	bost	fem	öt	pyat'	fünf	viisi	bǐjár

C. A continuación, se presentan ejemplos de varias lenguas (A, B, C, D, E). Señala qué tipo morfológico (aislante, aglutinante, flexivo, polisintético) predomina en cada caso y por qué.

A.

Angyarpaliyuqtuq

angyar 'barca'; *-pa* 'gran'; *-li* 'comprar'; *-yug* 'querer'; *-tuq* (IND, 3sg)

«Quiere comprarse una barca grande»

Yughaghvigllangyugtut

Yughagh 'rezar'; *-vig* 'lugar'; *-llag* 'gran'; *-nge* 'conseguir'; *-yug* 'querer'; *-tut* (IND, 3pl)

«Quieren conseguir un templo grande»

(Ruiz Antón, 2014)

B.

Ninakupenda

ni 'a mí/yo'; *-na* 'presente'; *ku* 'a ti'; *penda* 'amar, querer'

«Te quiero»

Ninakula

ni 'a mi/yo'; *-na* 'presente'; *kula* 'comer'

«Estoy comiendo»

Unanipenda

u- 'tú'; *-na* 'presente'; *ni-* 'a mi/yo'; *penda* 'amar, querer'

«Me quieres»

C.

我去 中国 学 中国 画

Wǒ qù zhōngguó xué zhōngguó huà

Wǒ 'yo'; *qù* 'ir'; *zhōngguó* (China); *xué* 'estudiar' *zhōngguó* (China)
huà 'pintura'

«Voy a China a estudiar pintura china»

我 买 橘子 吃

Wǒ mǎi júzi chī

Wǒ 'yo'; *mǎi* (comprar); *júzi* (naranjas); *chī* 'comer'

«Compro naranjas para comer»

(Edwards, 2002 [1994])

D.

Ὁ ἄνθρωπος φιλεῖ τὸν βίον

Ὁ 'el' (ART. masc. sg.); *ἄνθρωπος* 'hombre' (NOM. masc. sg.); *φιλεῖ*
(IND. PRES., 3sg.) 'ama'; *τὸν* 'la' (ART. fem. sg.); *βίον* (ACU. fem.)
'vida'

«El ser humano ama la vida»

Οἱ ἄνθρωποι εἶσι κακοὶ

Ὁ 'los' (ART. masc. sg.); *ἄνθρωποι* 'hombres' (NOM. masc. pl.);
εἶσι (IND. PRES., 3pl.) 'son'; *κακοὶ* (NOM. masc. pl.)

«Los seres humanos son malvados»

E.

Mikelek autoa etxean aparkatu du

ek (ERG.); *auto* 'coche'; *-a* (ART.) 'el/la'; *etxe* 'casa'; *-a-n* (ART.-POSP.) *aparkatu du* 'ha aparcado'

«Mikel ha aparcado el coche en casa»

Saioa-ren (POS.) *lagun-a* (ABS. ART.) *etorri da.*

ren 'de' (POS.); *lagun* (ABS.) (amigo/amiga); *-a* (ART.) 'el/la'; *etorri da* 'ha venido'

«Ha venido el amigo/la amiga de Saioa»

D. En la siguiente tabla se presentan las posiciones sintácticas que admiten la relativización directa en diferentes lenguas (*cfr.* Keenan y Comrie, 1977). ¿Qué universales implicativos podrías deducir a partir de estos datos? Para ayudarte, fíjate en el proceso de relativización de las diferentes posiciones sintácticas en español. Como puedes ver, no se puede relativizar el objeto de la comparación.

- SUJ: *El profesor que habló esta tarde se va a jubilar.*
- OD: *El profesor que mencioné se va a jubilar.*
- OI: *El profesor al que le regalé el libro se va a jubilar.*
- OBL: *El profesor con el que salía Laura se va a jubilar.*
- Genitivo: *El profesor cuya mujer falleció se va a jubilar.*
- Objeto de comparación: **El profesor que su mujer es más alta que.*

	SUJ	OD	OI	OBL	GEN	OCOMP
Español	+	+	+	+	+	-
Kinyarwanda	+	+	-	-	-	-
Catalán	+	+	+	+	-	-
Toba	+	-	-	-	-	-
Euskera	+	+	+	-	-	-
Malgache	+	-	-	-	-	-
Coreano	+	+	+	+	-	-
Urhobo	+	+	+	+	+	+

Unidad 8

La variación lingüística.

Dimensión sincrónica y diacrónica

¿Sabías que...?

Al lingüista ruso Max Weinreich se le atribuye el que es, posiblemente, el aforismo más conocido de la ciencia lingüística: «Una lengua es un dialecto con un ejército y una marina». Efectivamente, en este tema aprenderás que la tradicional distinción entre lenguas y dialectos obedece, fundamentalmente, a factores extralingüísticos, de naturaleza sociopolítica y cultural.

En las próximas sesiones de clase se hará hincapié en que la variación lingüística es consustancial al uso de las lenguas, de todas las lenguas vivas que se signan y se hablan en el mundo. A propósito del español, ¿serías capaz de identificar de qué país de América Latina proceden estos hablantes? Afina tu oído (<https://bbc.in/36dzRVP>).

La distinción entre dialecto y lengua se traza normalmente de acuerdo a puntos de vista políticos. Entre el sueco, el danés y el noruego, que usualmente se consideran lenguas diferentes, por ejemplo, hay una diferencia menor que entre muchos de los llamados dialectos del chino. En todo caso, lo esencial es que los dialectos regionales o sociales de una lengua, por ejemplo del inglés o del alemán, no presentan regularidades menos sistemáticas que la lengua oficial y no deben describirse como aproximaciones incompletas de esta.

(Abraham, W., *Diccionario de terminología lingüística actual* (p. 154), Madrid: Gredos, 1981).

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Conocer cuáles son los principales cometidos de la sociolingüística y sus relaciones con disciplinas afines.
- ▶ Adquirir los conceptos fundamentales de la disciplina sociolingüística.
- ▶ Conocer la naturaleza variable de las lenguas y los factores sociales que la condicionan.
- ▶ Fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia las variedades vernáculas de las lenguas.
- ▶ Argumentar que las variedades no estándares de las lenguas no son menos sistemáticas, lógicas o inferiores desde el punto de vista lingüístico.
- ▶ Reflexionar críticamente sobre las creencias e ideologías lingüísticas de los hablantes.
- ▶ Explicar la relación entre variación y cambio lingüístico.
- ▶ Explicar las causas internas y externas que originan el cambio lingüístico.
- ▶ Ejemplificar cómo las lenguas varían sincrónica y diacrónicamente en todos los niveles.
- ▶ Conocer la metodología propia de la sociolingüística y su relación con otras disciplinas.

Planteamiento didáctico del tema

El cometido principal de esta unidad es que los alumnos tomen conciencia de que la variación es inherente al uso de las lenguas. Comenzamos poniendo de relieve que, a partir de la segunda mitad del siglo xx, diferentes subdisciplinas lingüísticas reaccionaron frente a la ficción de homogeneidad del hablante-oyente ideal y se interesaron en el estudio social del lenguaje. Según se anticipó en el primer tema, el foco de atención para la sociolingüística serán las manifestaciones reales y concretas, la actuación lingüística de los hablantes, por lo que se adoptará una perspectiva externa en la consideración de los hechos lingüísticos (Bright, 1966; Labov, 1966).

En este sentido, comentamos los primeros hitos en la emergencia de la sociolingüística y su relación con otras disciplinas afines (sociología del lenguaje, dialectología, análisis de la conversación, etnografía de la comunicación, antropología lingüística)

que compartían el interés por superar el modelo de la lingüística formal (*cf.* Fishman, 1979; López Morales, 1989; Moreno Fernández, 1998; García Mouton, 2016, etc.). El estudio de la relación entre lengua y sociedad implicaba prestar atención a las lenguas naturales, lo cual –como muy bien precisa García Marcos (1999)– conllevaba renunciar al principio de inmanencia y dar entrada en el discurso científico lingüístico a criterios no estrictamente glotológicos, es decir, externos (sociológicos, culturales, políticos, etc.) para explicar los comportamientos lingüísticos. Así, se presentan conceptos sociolingüísticos fundamentales como *variable*, *variedad* o *variante*, para lo cual la lectura obligatoria de Borrego Nieto (2008), así como la complementaria de Vida Castro *et al.* (2016), resultan de gran ayuda a los estudiantes.

A través de diversos ejemplos, se muestra la heterogeneidad de las lenguas naturales⁶ en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático) y se explica que la variación no es aleatoria, sino que está modelada de forma regular y obedece a reglas. Insistimos en que los rasgos y estructuras lingüísticas están sometidas tanto a las presiones del propio sistema lingüístico (distribucionales, contextuales, funcionales) como a factores sociales (percepción de los hablantes, actitudes lingüísticas, contacto de lenguas, etc.). A este respecto, se insiste en que los fenómenos de variación y cambio lingüísticos son dos caras de la misma moneda (López Morales, 1989, p. 342), solo que el primero adopta una mirada sincrónica y el segundo diacrónica. Partiendo de los cuatro factores externos condicionantes de la variación, se distingue entre variedades diatópicas (geolectos), diafásicas (estilos/registros), diastráticas (sociolectos) y diacrónicas (cronolectos) (*cf.* Coseriu, 1956, 1981).

En el siguiente apartado, «La variación: factores lingüísticos y extralingüísticos», nos detenemos en explicar, mediante ejemplos de diferentes lenguas y con muestras de corpus, cómo la descripción de la actuación lingüística real de los hablantes supone atender a los factores sociales, contextuales y geográficos de variación. Se tratan brevemente los propósitos de la geografía lingüística y la dialectología para el estudio de la variación en el espacio, con

6. Justamente de las lenguas cultivadas y, muy especialmente, de las variedades estándares, codificadas, elaboradas, se tratará en el siguiente tema (*cf.* Amorós Negre, 2008; Moreno Cabrera, 2014).

la muestra de atlas y mapas lingüísticos que señalan fronteras dialectales.

Gran atención le dedicamos a la explicación de la variación diastrática y al hecho de que las personas pertenecemos simultáneamente a varios grupos sociales. Es crucial insistir en que lo relevante en el estudio de las variedades diastráticas no es la faceta biológica del fenómeno, sino la social y cultural de la adscripción grupal, que nos lleva a adoptar determinados patrones de uso lingüístico. Se proporcionan ejemplos y se realizan prácticas de análisis de la variación lingüística en grupos sociales formados en torno a variables extralingüísticas biológicas (sexo, género, edad, etnia) y no biológicas (nivel sociocultural; procedencia rural o urbana) (*cfr.* Moreno Fernández, 1998; Rotaetxe Amusatagi, 1990; Silva-Corvalán, 2001; Chambers, Trudgill y Schilling-Estes, 2001; García Marcos, 2015, etc.), a partir de los conocidos y pioneros trabajos de Labov (1966, 1972) en Nueva York y en Martha's Vineyard (1972), de Trudgill en Norwich (1974), de Wolfram en Detroit (1969) y de Bentivoglio en Caracas (1980-1981) (*cfr.* Fasold, 2014; Schilling-Estes, 2014). Particular atención reciben también las distintas lenguas de España (*cfr.* Bastardas y Soler, 1988; Boix y Vila, 1998; Martínez de Luna, Erize y Zalbide, 2011; Monteagudo, Loredó y Vázquez, 2016, etc.).

Así, tratamos de la importancia del prestigio (manifiesto y encubierto) como factor sociológico fundamental en la explicación de comportamientos lingüísticos –la ultracorrección, la deslealtad o la inseguridad lingüística, la sobrevaloración o infraestimación de la competencia lingüística, etc.–; comentamos las tendencias generales observadas en estudios sociolingüísticos en torno a las diferencias en el habla de hombres y mujeres, de jóvenes y adultos; la importancia de las clases dominantes en la elaboración de los modelos lingüísticos; la inseguridad lingüística típicamente atribuida a la clase media, etc. Seguidamente, se explican los diferentes estilos en función del contexto comunicativo, de mayor o menor formalidad (culto, coloquial, etc.), según parámetros como la relación entre los participantes, la jerarquía social entre los interlocutores, el tema, o el canal de comunicación. Se trata, asimismo, de la existencia de registros especiales, las jergas profesionales o lenguajes de especialidad (tecnolectos), y los argots de determinados grupos sociales que dejan su impronta en la lengua general (*rollo, camelar, pirarse, piltra*, etc.).

Otro de los grandes apartados del tema concierne a la relación entre la variación y las normas lingüísticas, porque, si bien la variación es inherente a todo sistema lingüístico, no es menos cierto que existen normas lingüísticas de buen uso que son prescritas explícitamente por diferentes organismos de reglamentación lingüística. La existencia de modelos de corrección idiomática condiciona, sin duda, las actuaciones lingüísticas de los hablantes y sitúa a las variedades codificadas, estándares, en una posición superordinada. En este sentido, los alumnos deben ser conscientes de que los criterios de corrección o incorrección lingüística obedecen a decisiones de naturaleza extralingüística (autoridad, tradición, prestigio, etc.). Por ello, es preceptivo que sepan diferenciar entre gramaticalidad y corrección, y que sean conscientes de la legitimidad y gramaticalidad de las variedades vernáculas, que están también gobernadas por normas, pero distintas a las de las variedades estándares, explícitamente prescritas en diccionarios y gramáticas (*cfr.* unidad 9) (*cfr.* Amorós Negre, 2014; Borrego Nieto, 2016, etc.).

Justamente, la corrección (entendida esta como la cercanía a los modelos de buen uso) desempeña un importante papel en las actitudes e ideologías lingüísticas de la población. A este respecto, se resalta en el aula que unos mismos fenómenos lingüísticos pueden originar diferentes percepciones y valoraciones entre los hablantes de diferentes comunidades lingüísticas. Precisamente, el estudio de la percepción lingüística es fundamental para la sociolingüística cognitiva (*cfr.* Kristiansen y Dirven eds., 2008; Moreno Fernández, 2012; Caravedo, 2014), mientras que el concepto de ideología lingüística, definida como «sistema de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas» (Del Valle y Meirinho, 2016, p. 629), lo es para la perspectiva de la sociolingüística crítica y la antropología lingüística (*cfr.* Junyent y Comellas, 2019).

Por su parte, el punto 4, «La variación diacrónica: el cambio lingüístico», pone énfasis en que el cambio en las lenguas no es algo que les sobreviene como corrupción o perfeccionamiento, sino que es continuo, cíclico y connatural a su funcionamiento (Coseriu, 1973) porque es también resultado de la creatividad de los hablantes. Partiendo de que los estudiantes conocen ya los fundamentos de la lingüística histórico-comparada del siglo XIX, explicamos las causas internas y externas que favorecen el cambio

en las lenguas y las dos direcciones principales en que se produce: gramaticalización y lexicalización. Se insiste en que el cambio lingüístico es un proceso lento, aunque el nivel de lengua modificado influye, indudablemente, en la velocidad de implantación (*cfr.* Weinrich, Labov, Herzog, 1968; Aitchison, 1991; Núñez, 1993; Colombo y Soler, 2003). Vista la interrelación entre variación sincrónica y cambio diacrónico, la lectura obligatoria del profesor Ridruejo (1996) ayuda a los estudiantes a asimilar los diferentes conceptos tratados, que en este tema son muchos.

Por último, aunque no cabe profundizar en las diferentes tendencias y aproximaciones sociolingüísticas, sí creemos conveniente resaltar cómo ha evolucionado la misma disciplina –las tres olas de la sociolingüística– (García Marcos, 2015; Vida Castro *et al.*, 2016). Si bien la sociolingüística llegó de la mano de Labov y el fundamento del variacionismo o sociolingüística laboviana fue, precisamente, establecer correlaciones entre variables lingüísticas y variables sociales en términos probabilísticos y cuantitativos, a partir de los años ochenta del siglo xx y a lo largo del siglo xxi, han ido cobrando preeminencia distintos enfoques. Entre ellos, destacan la sociolingüística interaccional, la sociolingüística etnográfica o la sociolingüística crítica, que toman como base un enfoque antropológico y etnográfico de naturaleza más cualitativa en el análisis de la interacción comunicativa, y prestan especial atención a cómo la identidad social se proyecta en el discurso (*cfr.* Milroy, 1980; Gumperz, 1982; Chesire, 1982; Schifffrin, 1994; Duranti, 1997; Heller, 2003; Serrano, 2011, etc.).

En el terreno de la tercera ola sociolingüística se le otorga un mayor protagonismo a la agentividad de los hablantes, quienes definen sus estilos comunicativos individuales más allá de los márgenes fijados por su pertenencia a determinados grupos y estratos sociales (*cfr.* Coupland, 2007; Eckert, 2000, 2001). Así, el estilo no se concibe en muchas investigaciones sociolingüísticas recientes como el registro contextual del modelo laboviano, asociado al continuo de formalidad/informalidad de la situación comunicativa y supeditado al parámetro diastrático (Labov, 1972), sino como la variación lingüística del usuario (Biber, 1988; Biber y Conrad, 2009), porque la variación lingüística es también resultado de la acción estilística de los hablantes. Los hablantes emplean también intencionadamente unas u otras lenguas/variedades/varian-tes para revelar una identidad social particular (*cfr.* Agha, 2003);

de ahí que la variación sociolingüística se defina, por ejemplo, en palabras de Eckert (2012, p. 167), como «a structured set of resources that speakers deploy both intentionally and automatically in their day-to day practice», dado que es en la interacción comunicativa⁷ como se construyen los significados sociales de la variación lingüística.

Índice de contenidos

1. El estudio de la variación y la emergencia de la sociolingüística
 - 1.1. De los conceptos *lengua*, *dialecto* y *variedad*
 - 1.2. Las unidades del análisis sociolingüístico: la variación en los niveles lingüísticos
 - 1.3. Tipología de variedades lingüísticas
2. La variación: factores lingüísticos y extralingüísticos
 - 2.1. Variación diatópica o geográfica
 - 2.2. Variación diacrónica o temporal
 - 2.3. Variación diastrática o social
 - 2.4. Variación diafásica o situacional
3. Variación y norma lingüística: actitudes e ideologías lingüísticas
4. La variación diacrónica: el cambio lingüístico
 - 4.1. ¿Por qué cambian las lenguas? Causas internas y externas
 - 4.2. Tipología del cambio lingüístico
5. Metodología de la investigación sociolingüística

Palabras clave: acento; actitud lingüística; *African American Language*; aféresis; analogía; apócope; argot; asimilación; atlas lingüístico; cambio (fonético-fonológico; léxico; morfológico; pragmático; semántico; sintáctico); campo; código (elaborado; restringido); cognado; comunidad de habla; comunidad lingüística; conciencia sociolingüística; continuo dialectal; corrección; cronolecto; cul-tismo; deslealtad lingüística; diacronía; dialecto; dialectología; discurso; disimilación; doblete; epéntesis; estándar; estereotipo; estigma; estilo; estratificación sociolingüística; etimología popular; etnografía de la comunicación; geolecto; geolingüística;

7. En este sentido, no resulta extraña la gran vinculación entre los estudios de pragmática y sociolingüística, que comparten el interés por el estudio de la interrelación entre lengua, sociedad y contexto, así como el análisis de las manifestaciones de poder y solidaridad en las comunidades lingüísticas, la cortesía lingüística, etc.

gramaticalidad; gramaticalización; habla; identidad; ideología lingüística; idiolecto; indicador; inseguridad lingüística; isoglosa; jerga; lealtad lingüística; lecto; lengua (cultivada; exteriorizada; natural); ley de Grimm; ley fonética; lexicalización; marcador sociolingüístico; metátesis; método comparativo; modalidad lingüística; modo; norma lingüística; paradoja del observador; poder; préstamo; prestigio (abierto/manifiesto; encubierto); prótesis; protoindoeuropeo; protolengua; reconstrucción interna; red social; registro; regla variable; semicultismo; sexismo lingüístico; síncope; sincronía; sistema; sociolecto; sociolingüística (cualitativa; cuantitativa); sociología del lenguaje; solidaridad; tecnolecto; tenor; ultracorrección; variable; variante; variación (diacrónica; diafásica; diatrática; diatópica; fonético-fonológica; léxica; morfológica; pragmática; semántica; sincrónica; sintáctica); variedad; vernáculo, vulgarismo.

Lecturas obligatorias

- ▶ Borrego Nieto, J. (2008). «*Asín que ya la digo, señá Tomasa*»: *el lugar de la variación en la descripción lingüística*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ▶ Ridruejo Alonso, E. (1996). Lingüística histórica. El cambio lingüístico. En: Martín Vide, C. (coord.). *Elementos de lingüística* (pp. 45-65). Barcelona: Octaedro.

Lecturas complementarias

- ▶ García Marcos, F. J. (2015). Evaluación sociolingüística. En: *Sociolingüística* (pp. 83-108). Madrid: Síntesis.
- ▶ Nuñez, S. (1993). El método comparativo y la reconstrucción interna. En: *Lenguaje e historia* (pp. 57-84). Barcelona: Octaedro.
- ▶ Vida Castro, M. Á., Ávila Muñoz, A. M., Carriscondo Esquivel, F. M. y García Marcos, F. J. (2016). Conceptos clave en sociolingüística. En: *Manual práctico de sociolingüística* (pp. 39-73). Madrid: Síntesis.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. Según hemos visto en clase, existen muchos prejuicios lingüísticos (cfr. Bauer y Trudgill, 1998; Tusón, 2010). Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que el empleo de formas no estándares se debe a una deficiencia cognitiva de los hablantes, lo que responde, además, a la confusión de gramaticalidad con corrección. Los orígenes de esta falacia cognitiva derivan de una actitud prescriptiva y purista ante la variación y la riqueza lingüística y del ensalzamiento de las variedades cultivadas y hegemónicas, las estándares, empleadas en los contextos de mayor formalidad y distancia comunicativa. Hemos comentado el rechazo y la estigmatización de que fueron objeto los hablantes del *Afroamerican Vernacular English* (AAVE) o *African American Language* (AAL). De esta, algunos psicólogos y educadores llegaron a afirmar que se trataba de una variedad deficitaria que carecía de gramática porque no se acomodaba a las normas fijadas por el estándar. El rechazo de los sociolingüistas a este prejuicio lingüístico, social y racial no tardó en llegar, y en los años sesenta se puso de manifiesto que ni las variedades del inglés afroamericano ni ninguna otra variedad responde a organizaciones deficitarias en la explicación del mundo (cfr. Shuy *et al.*, 1967; Wolfram, 1969; Labov, 1969).

Sin embargo, todavía en la actualidad es necesario seguir insistiendo en la logicidad y sistematicidad de las diferentes variedades y modalidades lingüísticas, del inglés y de todas las lenguas, y trabajar por que no se convierta en una herramienta de exclusión social. Así, deben entenderse iniciativas como el proyecto *Talking Black in America*, <https://www.talkingblackinamerica.org/>, una fantástica película documental producida en el marco del *Language and Life Project* (<https://languageandlife.org/>) a fin de concienciar sobre la diversidad y luchar contra la discriminación lingüística y social, en especial la que sufren los hablantes del inglés afroamericano en EE. UU.

Talking Black in America proporciona muchos recursos para comprender la importancia de los vínculos entre lengua, identidad y comunidad, entre los cuales destaca una guía para el visionado (Waldorf *et al.*, 2018)

Después del visionado de la película-documental, vamos a centrar nuestra atención en la sección I (*Talking Black*, 00:00-

5:47) (cfr. https://www.talkingblackinamerica.org/wp-content/uploads/2018/12/ViewersGuide_CH1.pdf).

Entre todos vamos a tratar de responder previamente a estas cuestiones:

Previsionado

- 1) ¿Cómo describirías la forma en la que hablas? ¿Tienes un nombre o etiqueta para ello?
- 2) ¿Alguien ha comentado alguna vez la forma en que hablas? ¿Qué dijeron al respecto? ¿Era una valoración positiva o negativa? ¿Cómo te hizo sentir? ¿Cómo respondiste?

Durante el visionado

- 3) ¿Cuáles son algunas de las descripciones del «hablar negro» dadas por lingüistas y hablantes en esta sección?
- 4) ¿Significa lo mismo *talking black* para todo el mundo?

Después del visionado

- 5) ¿Por qué es difícil definir qué significa *talking black*?
- 6) ¿Por qué para algunos individuos puede resultar insultante decirles que «they do or do not sound black»?
- 7) ¿Podrías indicar algunos rasgos lingüísticos generales del inglés afroamericano?

B. Debate: Sexismo lingüístico. ¿Qué es y cómo se manifiesta? Seguro que habéis oído hablar del sexismo lingüístico. La semana próxima tendremos un debate en clase en el que, de forma colaborativa, trataremos de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Hay lenguas sexistas?
2. ¿Cuál es la relación entre lengua y género?
3. ¿Conoces ejemplos de usos sexistas en las lenguas?
4. ¿Cuál es tu opinión respecto a las recomendaciones de usos no sexistas, lenguaje inclusivo, etc.?

Para preparar el debate, conviene que leas previamente los siguientes artículos:

- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. En: <https://bit.ly/2We5Hxd>
- Moreno Cabrera, J.C. (2012). *Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas*. En: <http://www.pensamientocritico.org/juamor0915.pdf>

También puedes consultar los recursos de autoaprendizaje sobre lengua y género (artículos periodísticos, vídeos, blogs, etc.) para construir y defender tu argumentación al respecto.



C. En la presente tabla tienes varios **cognados** de diferentes lenguas románicas. Tal y como introducimos en la unidad 7 y como hemos profundizado en este tema, la lingüística histórico-comparada, de la mano de Bopp, Rask, Grimm o Schleicher, describió mediante leyes fonéticas la evolución lingüística que se produjo desde la protolengua. Así ocurrió con el indoeuropeo y sus descendientes, entre los que se encuentra la familia romance.

1. A la vista de la siguiente tabla, indica qué cambios fonológicos han caracterizado el paso del latín a los distintos romances.
2. ¿Qué lenguas románicas están más próximas al latín? ¿Cuáles han sido más innovadoras?

Latín	Catalán	Español	Francés	Gallego	Italiano	Portugués	Rumano	Occitano
flamma (ae)	flama	llama	flamme	flama	fiamma	chama	flacără	ahlama
ferrum (ferruminis)	ferro	hierro	fer	ferro	ferro	ferro	fier	fèrre
oculum	ull	ojo	oeil	ollo	occhio	olho	ochi	uèlh
mater (matris)	mare	madre	mère	nai	madre	mãe	mamă	maire
nox (noctis)	nit	noche	nuit	noite	note	noite	noapte	nuéch
stella (ae)	estel	estrella	étoile	estrela	stella	estrela	stea	stella

3. ¿Cómo explicarías la divergencia entre los términos *queso* (esp.), *queijo* (port.), *queixo* (gal.), por un lado, y *formatge* (cat.), *fromage* (fr.), *formaggio* (it.) y *hormatge* (occ.), por el otro? ¿De dónde viene, pues, el término rumano *brânză*?

Unidad 9

Multilingüismo y lenguas en contacto

¿Sabías que...?

Fíjate en el siguiente texto perteneciente a uno de los libros más traducidos del mundo. ¿Sabrías identificar la obra? ¿Y la lengua en la que está escrito? Puedes recurrir a las estrategias de intercomprensión vistas en la unidad 6.



I

Una vez, cuando seis años lang yo, tiene yo un libro acerca del vida de maga animal na monte cuando no hay pa alla tanto gente. “Maga Experiencia De Mio” el nombre del libro y ya puede yo alla mira un bien bonito retrato. Un retrato aquel de un grande culebra quien ta traga un animal. Taqui el copia de aquel retrato.

Ya habla na libro: “El maga boa constrictor hende ta man usang y ta traga sila entero con el de ila comida. Despues sila come, no puede sila move acabar ta dormi sila seis meses para derreti el comida na de ila estomago.”

Ya pensa yo tarda sobre el maga cosa ta pasa na monte. Despues ya decidi yo usa el de mio lapiz para hace con el de mio primer dibujo. Mi dibujo numero uno. Ansina el de suyo hechura:



Ya dale yo mira el de mio obra maestra na de mio maga mayores, acabar ya pregunta yo kanila si ya tiene ba sila miedo.

Pero ya contesta sila: “Tiene miedo? Por que man kame tiene miedo na sombrero?”

Fuente: Herrera (2018, p. 11).

Te habrás dado cuenta de que se trata de una lengua que guarda mucha similitud con el español, lo cual permite entender gran parte del texto, pese a que palabras como *kanila*, *usang* o *kame* puedan resultarnos completamente desconocidas. En esta unidad aprenderás cómo surgen y cuáles son las principales características de las lenguas criollas, resultado de los contactos lingüísticos y sociales desde la época de la colonización europea. Los criollos son variedades híbridas surgidas a partir de *pidgins*, empleados para facilitar la comunicación entre personas con lenguas maternas distintas, las cuales tuvieron que hacer frente a situaciones comunicativas multilingües.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Valorar la riqueza lingüística y cultural como patrimonio de la humanidad.
- ▶ Argumentar a favor de la dignidad de todas las lenguas y variedades lingüísticas.
- ▶ Fomentar actitudes positivas hacia el multilingüismo en la sociedad.
- ▶ Explicar las principales manifestaciones lingüísticas surgidas del contacto entre lenguas y comunidades de hablantes.
- ▶ Identificar mitos y prejuicios surgidos en torno a lenguas y variedades híbridas y mestizas.
- ▶ Relacionar, deslindar y ejemplificar casos de bilingüismo, multilingüismo y diglosia en el mundo.
- ▶ Diferenciar los procesos de koineización, *pidginización* y criollización lingüística.
- ▶ Distinguir entre lenguas naturales y lenguas cultivadas.
- ▶ Conocer los principales cometidos de la subdisciplina de política y planificación lingüísticas.
- ▶ Diferenciar las fases de los procesos de estandarización de una variedad lingüística.
- ▶ Distinguir entre los conceptos de *norma* y *estándar*.

Planteamiento didáctico del tema

El objetivo prioritario de esta unidad es que el alumnado sea consciente de que el multilingüismo es mayoritario en las sociedades actuales. De hecho, las aproximadamente 6500 o 7000 lenguas

del mundo se distribuyen solo en 194 estados-nación si atendemos a las cifras de países soberanos reconocidos por la ONU. Así, rápidamente se atisba que la coexistencia de varias lenguas es la norma en la mayoría de países y regiones del mundo y que, paulatinamente, se está abandonando la tradicional y simplificadora asociación entre lengua, nación y estado. Esto no obsta, sin embargo, para que una gestión adecuada del multilingüismo sea un tema pendiente de política y planificación lingüísticas en la mayoría de países.

A este respecto, los alumnos aprenden que el estudio de las lenguas en contacto como ámbito de interés para la sociolingüística cobra auge a partir de la publicación de *Languages in contact* (1953), de Uriel Weinreich. En esta obra seminal se sientan las bases del análisis del contacto entre lenguas y comunidades, que tiene su trasunto en todos los niveles lingüísticos, si bien el léxico es el más permeable a las influencias (*cfr.* unidad 8). Se ejemplifican situaciones de contacto lingüístico-cultural en áreas geográficas en las que la coexistencia ha dejado su impronta en las lenguas de superestrato y en las de sustrato, o bien en la interrelación recíproca en términos de adstrato (la existencia de consonantes retroflejas en las lenguas del sur de la India, tanto de la familia dravídica como del filo indoeuropeo; o el ejemplo canónico del *Sprachbund* de los Balcanes (*cfr.* unidad 7 –«La lingüística de área»–).

Seguidamente, se exponen casos de convergencias y transferencias⁸ lingüísticas, fruto de relaciones interétnicas e intercomunitarias. Se exponen ejemplos del contacto entre el español y diferentes lenguas indígenas en Hispanoamérica (*cfr.* Escobar, 2004; Palacios, 2017) y se explica la incorporación de préstamos entre las lenguas de España por cuestiones culturales, políticas, económicas, etc. En el español peninsular, por ejemplo, términos

8. A raíz de la explicación del término *transferencia*, resulta crucial insistir en la preferencia que ya el propio Weinreich manifestó por este término frente a *interferencia*, que, no obstante, continúa muy presente para aludir tanto a la descripción y análisis de los fenómenos lingüísticos fruto del contacto como a la competencia lingüística de hablantes bilingües equilibrados. Indudablemente, el propio concepto de *interferencia*, con una carga peyorativa evidente, se originó en una epistemología positivista, muy centrada en la forma del lenguaje y en la concepción lingüística del ideal del hablante monolingüe. La ideologización del hablante nativo monolingüe, tan alejada de la hibridación y complejidad que caracteriza los repertorios lingüísticos de una gran mayoría de hablantes del planeta, continúa hoy en día originando la estigmatización de las prácticas lingüísticas híbridas y mixtas.

como *butifarra*, *alioli*, *diada* o *clóchinas* son provenientes del catalán; *morriña*, *lacón*, *chubasco*, del gallego-portugués, mientras que *izquierdo*, *chatarra*, *boina* o *zamarra* son de origen euskera.

Es recomendable que los alumnos reflexionen sobre préstamos que están tan asimilados a las lenguas receptoras que el grueso de hablantes desconoce su filiación, los llamados *préstamos históricos* (del árabe, *álgebra*, *alcohol*, *alquimia*; del francés, *coñac*, *chófer*, *affair*; del italiano, *acuarela*, *capo*, *opereta*; del guaraní, *jaguar*, *tapir*, *tucán*; del náhuatl, *aguacate*, *cacahuete*, *cacao*, etc.) (cfr. unidad 13). Del mismo modo, resulta interesante trabajar en las repercusiones lingüísticas de la omnipresencia del inglés y de la cultura anglo-norteamericana, origen de muchas expresiones deportivas (*club*, *fútbol*, *tenis*, *set*, etc.) y de términos referentes a la tecnología y a los medios audiovisuales (*láser*, *software*, *notebook*, *pc*, *biper*, *e-mail*, *twittear*, etc.), con diferente grado de adaptación, integración y seguimiento de las reglas fonológicas y morfosintácticas en la lengua meta. Se distinguen también los conceptos de *préstamo* y *calco*.

El segundo gran apartado de la unidad se destina a la delimitación de dos conceptos clave en el tratamiento de la sociolingüística del contacto: *bilingüismo* y *diglosia*. Es importante que el alumnado interiorice la diferencia y distinga los principales tipos de bilingüismo que se establecen en función de distintas variables (individual, social, activo, pasivo, aditivo, sustractivo, cooperativo, transitorio, compuesto, coordinado, equilibrado), algunos de los cuales ya conoce por el tratamiento de la dimensión psicolingüística del fenómeno en el tema dedicado a la adquisición de L1 y L2 (cfr. Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Appel y Muysken, 1987, pp. 10-11; Etxebarría, 1995, pp. 19 y ss.; Moreno Fernández, 1998, p. 213, etc.).

Estrechamente ligado al bilingüismo y a la hibridación lingüística, se explican los fenómenos de alternancia de código en contextos bilingües y plurilingües, un asunto que interesa mucho al alumnado. A este respecto, es necesario insistir en que los límites entre lenguas son porosos y, si bien el cambio de lengua puede deberse al hecho de que un hablante bilingüe o plurilingüe puede no tener una competencia equilibrada en las lenguas que conoce, la investigación sociolingüística ha mostrado que en la mayoría de ocasiones se trata de una estrategia discursiva y de un mecanismo de afirmación identitaria (cfr. Poplack, 1982). Así, el uso intencional y estratégico del cambio, ora interracional (*code-switching*) ora

intraoracional (*code-mixing*) (cfr. Gumperz, 1982; Blas Arroyo, 2005, pp. 642 y ss.; Vinagre Laranjeira 2005, etc.), no es arbitraria, sino que sigue las reglas del sistema de las lenguas implicadas. Además, se practica por hablantes de muy diversos perfiles y con muy distintas motivaciones, incluyendo bilingües perfectamente equilibrados.

Creemos, por tanto, muy importante que los alumnos se distancien de las concepciones puristas en torno al cambio de código como desconocimiento y desviación, y que comprendan que se trata de procesos complejos y dinámicos en el manejo de dos o más lenguas (*franglais, rumañol, portuñol*, etc.). Nos interesa que los alumnos sean conscientes de que, hoy por hoy, cuando la globalización está cuestionando los tradicionales límites tanto geográficos como simbólicos de los estados-nación, se naturalice también en las ideologías y actitudes de la población la legitimidad del mestizaje y la hibridación lingüístico-cultural que origina la movilidad (cfr. Blommaert, 2010).

Un caso paradigmático sobre el que los alumnos trabajarán expresamente lo constituye el cambio de código español-inglés en Estados Unidos, que, popularizado con la etiqueta de *spanGLISH*, ha adquirido un especial carácter simbólico como signo de expresión de la identidad hispana en Estados Unidos (cfr. Potowski, 2005; Otheguy, 2009, 2016; López García, 2015, pp. 48-49; Betty y Serra, 2016).

En este sentido, aunque por el carácter del curso podamos tratarlo solamente de manera superficial, se introduce el concepto de *translanguaging*, de gran importancia y repercusión en la sociolingüística actual. Como muy bien precisa García (2009), el *translanguaging* es propio de una epistemología poscolonial y crítica que apuesta por incorporar la reflexión metalingüística de los propios alumnos en referencia a los repertorios multilingües. Supone un claro distanciamiento de una perspectiva monoglósica por la cual la habilidad lingüística de hablantes bilingües o plurilingües se concibe como la unión de dos o más competencias monolingües. El paradigma del *translanguaging* es claramente transformativo de la realidad social, en tanto en cuanto cuestiona las prácticas e ideologías lingüísticas que invisibilizan las lenguas mixtas y minorizadas sociopolíticamente (cfr. Canagarajah, 2012; García y Wei, 2014).

Seguidamente, explicamos la posibilidad de que el contacto prolongado de variedades dé lugar al surgimiento de una koiné, que sirve como *lingua franca* para la comunicación entre perso-

nas con lenguas maternas distintas, o bien lleve a la aparición de lenguas *pidgin* y criollas. En este contexto, explicamos que es a partir de los años sesenta del siglo xx cuando se inicia la criollística y se plantean las hipótesis sobre el origen de *pidgins* y criollos (monogenético o poligenético, la hipótesis del bioprograma de Bickerton), así como sus principales propiedades. Aunque los estudios de criollistas, entre ellos Bickerton (1973, 1975, 1981), Mühlhäusler (1986), Holm (1988-89) o Sebba (1997), han contribuido a la desmitificación surgida en torno a los criollos, no han desaparecido las actitudes negativas y los prejuicios por los que se siguen considerando variedades deficitarias (Muysken, 1991; Moreno Cabrera, 2016a). Insistimos en que no existe ningún rasgo lingüístico atribuido a los criollos que no esté presente en algunas lenguas consideradas no mixtas y que es por motivos ideológicos y socioculturales por lo que determinadas características se esgrimen como muestras de impureza, ilogicidad, agramaticalidad y corrupción lingüísticas.

En este estado de cosas, se hace especial hincapié en la existencia de un continuo *pidgin* criollo (Mühlhäusler, 1986, p. 11); se explica la relación entre las lenguas que dan origen al *pidgin* y se comentan brevemente las diversas fases de desarrollo de los mismos, que pueden o no desembocar en un criollo (*pidgin* estable, *pidgin* elaborado, así como los procesos posteriores a la formación del criollo (continuo postcriollo) (*cfr.* Hudson, 1981, pp. 71 y ss.; López Morales, 1989, pp. 144 y ss; Moreno Fernández, 1998, pp. 287 y ss.). Se tratan, posteriormente, los principales rasgos lingüísticos fonológicos, gramaticales y léxicos que suelen caracterizar a estas lenguas para terminar dedicando una particular atención a la descripción de los criollos de base hispana (el papiamento, el palenquero y el chabacano, para lo cual la lectura de Lipski (2004) les resulta muy útil (*cfr.* Quilis, 1992; Lipski, 2005; Fernández, 2001, 2004; Sessarego, 2016, etc.).

Una última cuestión que se explica en esta unidad concierne a cómo se gestiona el multilingüismo y cómo se interviene conscientemente en la forma o función de las variedades lingüísticas. En este apartado aportamos los fundamentos de la subdisciplina de política y planificación lingüísticas (explicación de conceptos básicos como *normativización* y *normalización*, tipología de la planificación –corpus, estatus, planificación de la adquisición–, así como la descripción de las fases de estandarización de una va-

riedad lingüística) (cfr. Haugen, 1983; Cooper, 1989; Lamuela y Monteagudo, 1996; Falcón 2000; Amorós-Negre, 2008, 2014, etc.). Se comenta que en la mayor parte de sociedades las declaraciones *de iure* y las políticas lingüísticas explícitas en favor de incentivar el uso de lenguas minoritarias o minorizadas, tales como la oficialidad de varias lenguas en un estado, no implica que los diferentes grupos y lenguas coexistan con los mismos derechos lingüísticos (cfr. Bastardas y Boix, 1994; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006, etc.).

Sin entrar en pormenores, se ejemplifican diferentes modelos de reglamentación y organización de la diversidad lingüística en el territorio europeo (modelo monolingüe, autonomía lingüística, federalismo lingüístico, etc.) (Siguán, 1996, pp. 167 y ss.). Para ello, los alumnos realizan una práctica de aula centrada en la repercusión de medidas lingüísticas como la aprobación de una *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias* en 1992 (cfr. Grin, 2003; Krauss, 2008; Moreno Cabrera, 2016a; Ramallo, 2017), a partir de la explotación didáctica propuesta por Brohy *et al.* (2019). En el ámbito europeo se singulariza la situación lingüística española. Los alumnos deben reflexionar críticamente sobre la política lingüística llevada a cabo actualmente en España y qué opinión les merece cómo se está gestionando la diversidad lingüística del país (cooficialidad, modelos educativos de inmersión lingüística, etc.) (cfr. Moreno Fernández, 2005; Moreno Cabrera, 2016b; Moreno Fernández y Ramallo, 2013; López García, 2017; Ramallo 2018, etc.).

La unidad se cierra con otro ejemplo de cambio lingüístico deliberado, aquel que conlleva la creación de lenguas artificiales (*a priori* y *a posteriori*), que en las últimas décadas ha experimentado un vertiginoso empuje (cfr. Crystal, 1994; Libert, 2000; Fernández González, 2004; Calero Vaquera, 2005; Galán, 2009; Adams, 2011). A los estudiantes les resulta un tema particularmente interesante y llamativo. Todos han oído hablar de proyectos de creación y construcción de lenguas fáciles de aprender con las que se eliminase la irregularidad de las variedades naturales y se facilitase la intercomunicación (esperanto, volapük, novial, interlingua, etc.). Sin embargo, la mayoría desconoce que también se crean lenguas con propósitos lúdicos o ficcionales (el simlish de Tolkien; el ná'vi de Avatar, obra del lingüista estadounidense Frommer, por ejemplo).

Índice de contenidos

1. La lingüística del contacto: relaciones de superestrato, adstrato y sustrato
 - 1.1. Transferencias y convergencias lingüísticas
 - 1.2. Variedades fronterizas
2. Entre bilingüismo y diglosia
 - 2.1. Tipos de bilingüismo
 - 2.2. El cambio de código en la interacción bilingüe
3. Multilingüismo y multiculturalidad
 - 3.1. Repertorios multilingües y *translanguaging*
 - 3.2. La lengua común o koiné
 - 3.3. *Pidgins* y criollos
4. La intervención y la gestión lingüísticas
 - 4.1. Política y planificación lingüísticas
 - 4.2. Las lenguas artificiales

Palabras clave: acrolecto; aculturación; adstrato; asimilación, autonomía lingüística; basilecto; bilingüismo; calco; cambio de código/*code-switching*; codificación lingüística; convergencia lingüística; criollización; deslealtad lingüística; desplazamiento lingüístico; diglosia; divergencia lingüística; educación bilingüe; esperanto; estándar; estandarización; *fala*; *franglais*; hibridación lingüística; historicidad; implementación lingüística; inmersión lingüística; koiné; koineización; lealtad lingüística; lengua (criolla; global; de herencia; internacional; mayoritaria; mayorizada; minoritaria; minorizada; oficial); *lingua franca*; lingüística del contacto; mesolecto; monolingüismo; mezcla de códigos/*code-mixing*; multicompetencia; multilingüismo; nativización; normalización lingüística; normativización lingüística; *pidgin*; *pidginización*; planificación de la adquisición lingüística; planificación de corpus; planificación de estatus; política lingüística; *portuñol*; préstamo; sesquilingüismo; *spanglish*; *Sprachbund*; superestrato; sustrato; transculturación; transferencia; *translanguaging*; vitalidad.

Lecturas obligatorias

- ▶ García Marcos, F. (2015). La lectura sociolingüística del contacto entre lenguas. En: *Sociolingüística* (pp. 167-194). Madrid: Síntesis.
- ▶ Lamuela, X. y Monteagudo, H. (1996). Planificación lingüística. En: Fernández Pérez, M. (coord.). *Avances en lingüística aplicada* (pp. 229-302). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Lecturas complementarias

- ▶ Lipski, J. M. (2004). Las lenguas criollas de base hispana. *Lexis*, 28 (1-2), 461-508.
- ▶ Otheguy, R. (2016). Espanglish. En: Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. II) (pp. 454-462). Londres/Nueva York: Routledge.
- ▶ Ramallo, F. (2018). Linguistic diversity in Spain. En: Ayres-Bennett, W. y Carruthers, J. (eds.) *Manual of romance sociolinguistics* (pp. 462-493). Berlín/Boston: De Gruyter.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. El multilingüismo es una realidad para la mayoría de hablantes del mundo. En el marco del observatorio de prácticas discursivas, las lingüistas Prego Vázquez y Zas Varela han propuesto el *Atlas virtual para la educación lingüística en la superdiversidad* (<http://avel.cesga.es/>) para visibilizar el multilingüismo y la diversidad cultural. Tú mismo puedes participar de dos maneras: registrando el bilingüismo o multilingüismo de un barrio del pueblo o ciudad de la que provienes o donde vives (aportación de paisaje lingüístico), o bien describiendo cuál sería tu biografía lingüística. Elige la tarea que prefieras:

1. **Paisaje lingüístico.** Fijate en estos ejemplos de paisaje lingüístico con muestras de diversas lenguas. ¿Son monolingües o plurilingües? ¿En qué lenguas están escritos? ¿Se te ocurre dónde han sido tomadas estas fotografías (países, espacios públicos/privados, etc.) y a quién van dirigidas?



MAVEL es una aplicación para geolocalizar el paisaje lingüístico. Con tu participación contribuyes a llevar a cabo una investigación participativa y colaborativa. Para ello, te pedimos que introduces los datos solicitados con la mayor exactitud posible. En la ventana siguiente escribe un mensaje breve, 140 caracteres, indicando los aspectos que te han llamado la atención de la imagen: lengua o lenguas que acompañan a la imagen, los colores, el lugar y dirección en los que se encuentra la imagen. (Fuente: Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (AVEL). *Atlas virtual para la educación lingüística en la superdiversidad*, en: <http://mavel.avel.cesga.es/>).

- Ahora te toca a ti. Entra en: <http://mavel.avel.cesga.es/> y realiza tu aportación.

2. Biografías lingüísticas.

Y tú... ¿qué variedades o lenguas usas? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuándo, dónde y con quién las usas? ¿Por qué y para qué? ¿Qué lenguas te han transmitido en tu familia y cuáles has incorporado por diferentes circunstancias? ¿Has perdido tu(s) lengua(s) familiar(es)? ¿Hablas más o menos lenguas que tus familiares? ¿Por qué?

Ten en cuenta que la puedes presentar en el soporte que elijas:

- Imagen: retrato escrito, cómic o dibujo.
- Audio: La grabación puede ser espontánea o la lectura de un relato escrito.

BLAVEL es una aplicación para geolocalizar las biografías lingüísticas de los ciudadanos. Con tu participación contribuyes a llevar a cabo una investigación participativa y colaborativa y a visibilizar la diversidad lingüística. Para ello, te pedimos que introduces los datos solicitados con la mayor exactitud posible. En la ventana siguiente escribe un mensaje breve, 140 caracteres, con tus datos lingüísticos: diferentes lugares en los que has vivido tanto tú como tu familia, tu lengua(s) familiar(es) y, si es el caso, las nuevas lenguas que has incorporado. Ten en cuenta que no tienes que incluir tus datos personales. (Fuente: Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (AVEL). *Atlas virtual para la educación lingüística en la superdiversidad*, en: <http://blavel.avel.cesga.es/>).

- Ahora te toca a ti (<http://blavel.avel.cesga.es/>).

B. Tal y como hemos comentado en clase, «el *spanglish* es cosa de bilingües» (cfr. Pereda 2010).

1. La siguiente viñeta proporciona, de hecho, ejemplos de préstamos del inglés al español que, como sabemos, proliferan en la práctica del *spanglish*. ¿Podrías aportar más ejemplos de préstamos, calcos o extensiones semánticas?



2. A continuación, te presentamos una serie de opiniones vertidas por diferentes lingüistas en torno al fenómeno del *spanglish*. ¿Qué te parecen estas afirmaciones? ¿Qué argumentos se barajan a favor o en contra del uso del *spanglish*? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Texto 1

Suponer que pueda crearse una especie de *lingua franca* hispano-inglesa me parece tener ganas de soñar y, por supuesto, de no favorecer en nada a los hablantes que se encuentran en trance de adquirir una lengua y abandonar la otra. Porque no hay que hacerse ilusiones: la comunicación que se logra con ese instrumento es pobre y sacrifica infinidad de posibilidades de cuantas poseen las lenguas enfrentadas. Pensar que con esos sistemas empobrecidos se puede ir muy lejos es no tener idea de la realidad. Si el español está tan debilitado que padece corrosión en todos sus motivos y sólo quedan unos elementos que sobrenadan de un

nafragio, no cabe duda de que esa lengua acabará perdiéndose. (Alvar, 1995, p. 233)

Texto 2

¿Y si alteráramos la carga de la prueba y dijéramos que el *spanglish* es una renovada muestra del vigor de nuestra lengua, porque es capaz de contribuir a la formación de otras? [...] De allí que deberíamos aprovechar la fuerza centrífuga de algunos idiomas o dialectos, y en vez de rechazarlos, convertirlos en modelos centrípetos. Nos guste o no, el *spanglish* es, precisamente, un dato de la realidad cotidiana en gran parte de los Estados Unidos. [...] Creo que el *spanglish* y el *chicano* son elementos conductores que finalmente pueden llevar a la consolidación del español en los Estados Unidos. (Alonso Piñero, 2001)

Texto 3

Entonces, tal vez sería justo decir que muchos estudiantes bilingües llegan a la clase de español con un español de la playa, y nuestra meta es ampliarles el vestuario para que puedan vestirse apropiadamente para eventos más formales. Es decir, queremos ayudarles a expandir y pulir el español que ya traen. La meta nunca debe ser la de borrarles el español que tienen, por mucho *spanglish* que contenga, ya que les pertenece a ellos y a sus comunidades, y lo van a necesitar siempre que se encuentren en esos contextos. Por eso, no tiene sentido criticar las chanclas (el español informal) por no ser tacones (el español formal). También podemos guiarlos por una exploración crítica de por qué ciertas formas gozan de prestigio, mientras que otras sufren de estigmatización, porque el prestigio de una forma de hablar muchas veces es igual al prestigio social de sus hablantes. (Potowski, 2009)

Texto 4

Es una modalidad expresiva que ha permitido y permite a una parte de latinos expresarse a su manera, dar una *voz híbrida* entre un mundo y otro, un modo de identificarse también para algunos hispanos cultos que hacen del *spanglish* un modelo cultural, además de una herramienta lingüística. Los medios de comunicación como la radio, la televisión, la prensa escrita, la música, así como el cine y la literatura, y actualmente Internet (con términos del inglés, pero con pronunciación o fonética española, que algunos investigadores definen *ciberspanglish* o *cyberspanglish*)

han permitido al *spanglish* difundirse y, en cierto sentido, «uniformarse» y pasar de ser un fenómeno solo oral a una forma comunicacional también escrita. [...] Al mismo tiempo el *spanglish* no debe interpretarse solamente como un «vicio», sino como una estrategia expresiva legítima en su ámbito. (Betti, 2011)

3. Para terminar, te presentamos un debate que tuvo lugar en el 22.º Congreso sobre el Español en Estados Unidos (febrero de 2009) acerca del empleo del término *spanglish*. Los profesores Ana Celia Zentella y Ricardo Otheguy hablaron acerca de las connotaciones y el alcance del término. Puedes ver una grabación del debate y su transcripción en el sitio web de Kim Potowski, profesora de Lingüística Hispánica en la Universidad de Illinois (Chicago) (Acevedo Torres, E. y Potowski, K. 2009. *Debate sobre el término «spanglish» entre los profesores Ricardo Otheguy y Ana Celia Zentella*, <https://bit.ly/2R5KWD7>). Tras el visionado, relaciona de quién son las siguientes afirmaciones (cfr. <https://bit.ly/2YK6jMg>).

¿Quién dijo qué?

- 1. “Es inevitable que el término *spanglish* conlleve la idea de que *spanglish* no es español. No debemos darles a los jóvenes esta idea de que no hablan español”.
- 2. “Usar el término *spanglish* es una forma de desafiar el rechazo de los jóvenes. [Vamos a] rescatar esa palabra, darle un sentido más positivo y echársela a la cara a la gente y decir: «No, this is what it really means”.
- 3. “¿Qué es lo que estamos haciendo para que las políticas de Estados Unidos no sigan oprimiendo y menospreciando la forma de hablar de estos jóvenes?”
- 4. “No hay ninguna justificación para que la lengua popular de Estados Unidos tenga que tener un nombre especial como *spanglish*”.
- 5. “Decirle al pueblo que no use esta palabra no va a eliminar el uso de la palabra”.
- 6. “Me parece que es importante poder decirles a esos jóvenes... «Tú hablas español, pero necesitas adquirir... otras maneras de hablar[lo]», eso me parece más positivo a que una persona diga, «I don't speak Spanish, I speak Spanglish”.



a. La profesora Zentella



b. El profesor Otheguy

C. *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias*: En grupos de cinco componentes, consultad el documento legislativo *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, disponible en: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.

Responded a las siguientes cuestiones:

1. ¿En qué consiste la Carta? ¿Qué supone ratificar la Carta?
2. ¿Cuáles son, pues, los criterios del Consejo de Europa para que una lengua se considere minoritaria? ¿Qué lenguas podrían considerarse minoritarias en España?
3. Discutid acerca del impacto de la Carta para promover el conocimiento y uso de las lenguas regionales y minoritarias en España. La lectura de los siguientes fragmentos os puede resultar de gran ayuda (Brohy *et al.*, 2019, pp. 19-20).

Fragmento 1

España y la Carta

España firmó la Carta europea de las lenguas minoritarias o regionales en el año 1992, pero no la ratificó hasta casi diez años después, en 2001. Anteriormente, ciertas lenguas ya disfrutaban de un nivel de protección adecuado, ya que algunas contaban con estatus cooficial en sus territorios junto con el español en los distintos estatutos de autonomía de sus regiones [...]. Es importante señalar que en el artículo 3.2 de la Constitución española de 1978 se considera la posibilidad de que las lenguas minoritarias sean cooficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos. En otras palabras, en la Constitución española se relega el reconocimiento oficial de las lenguas minoritarias a los estatutos de autonomía de las diferentes regiones. Las comunidades autónomas son las encargadas de promulgar leyes o no y de otorgar el derecho a los habitantes a usar su lengua en el ámbito público. Mientras algunas comunidades autónomas han hecho uso de esta capacidad de legislar que brinda la Constitución, otras no lo han hecho.

Esta diferencia resulta de vital importancia en el caso de España: para poder aplicar la Carta por completo, en su instrumento de ratificación se establece que España «declara que, a los efectos previstos en los citados artículos, se entienden por lenguas regionales o minoritarias aquellas lenguas reconocidas como cooficiales en los estatutos de autonomía de las comunidades autónomas

del País Vasco, Cataluña, Islas Baleares, Galicia, Valencia y Navarra». Puesto que el aranés en Cataluña, el catalán en Cataluña, en Islas Baleares y en Valencia (como valenciano), el gallego en Galicia y el euskera en el País Vasco y parte de Navarra son oficiales en sus estatutos de autonomía, quedan cubiertos por las partes II y III de la Carta. Otras lenguas únicamente están protegidas por la parte II, puesto que carecen de estatuto oficial; no obstante, quedan protegidas por los estatutos de autonomía. Esto sucede con el aragonés y el catalán en Aragón, el asturiano en Asturias, el gallego en Asturias y Castilla y León, y con el leonés en Castilla y León. Por último, algunas lenguas cuentan únicamente con la protección de la parte II, pero no están protegidas en los estatutos de autonomía (por ejemplo, el amazigh en Melilla o el valenciano en Murcia). Además, la Carta protege el caló (una lengua vinculada al romaní) como única lengua no territorial.

Fragmento 2

Retos que depara el futuro

Desde la entrada en vigor de la Carta se han producido progresos y retrocesos. Se han producido progresos en el nivel de competencia alcanzado por ciertas regiones, aunque se observan diferencias sustanciales entre ellas. Como se recoge en el cuarto informe de evaluación, elaborado por el comité de expertos: «las lenguas que se protegen en la parte III de la Carta gozan de mayor apoyo en general por parte de las autoridades regionales y locales. Aunque aún persisten ciertos problemas, se ha satisfecho la mayoría de los compromisos de la Carta».

Si bien es cierto que se observan diferencias significativas entre ciertas regiones, desde la ratificación de la Carta por las autoridades españolas (2001), se ha progresado en el ámbito educativo, administrativo y de los servicios públicos en los medios y en los servicios culturales, especialmente en el caso de las competencias atribuidas a las comunidades autónomas. En la educación se han realizado progresos importantes, aunque en los últimos años se han detectado problemas en algunas de las comunidades autónomas con lenguas minoritarias. Respecto a los medios de comunicación (artículo 11 de la Carta), se ha avanzado en el uso de lenguas minoritario en los medios digitales. Apenas se observan problemas en las actividades culturales con un nivel elevado de cumplimiento de las compromisos adoptados.

Las principales dificultades aparecen principalmente en el ámbito de la justicia (artículo 9), así como en el uso de lenguas

minoritarias en la Administración estatal (artículo 10). Un problema recurrente es la falta de personal que pueda utilizar las lenguas relevantes en determinadas esferas de la Administración estatal y en los servicios públicos, especialmente en los servicios sanitarios. Esto dificulta el uso de lenguas minoritarias en estas áreas.

Preocupa igualmente el aumento del español en los sistemas educativos (artículo 8) en las regiones con lenguas minoritarias, así como la extensión de modelos educativos trilingües (español, inglés y una lengua minoritaria) en algunas comunidades autónomas, que dificulta el aprendizaje de las lenguas minoritarias. Por ende, resulta necesario estudiar en profundidad estos modelos educativos antes de su adopción para garantizar una enseñanza y aprendizaje correctos de las tres lenguas. Otro problema es la presencia de lenguas minoritarias en los medios de comunicación.

Con respecto a las lenguas no oficiales, podría resultar beneficioso para su protección concederles el estatus de lengua oficial. Esto implicaría modificar los estatutos de autonomía de los territorios en los que se hablan y que los habitantes han solicitado en numerosas ocasiones. El futuro de estas lenguas a medio plazo es incierto.

En cualquier caso y mientras se tomen medidas al respecto, es necesario elaborar una base de datos oficial acerca de la situación real de las lenguas no oficiales de España. Por este motivo, en el cuarto informe de evaluación se insta a las autoridades a elaborar estadísticas que permitan a los responsables políticos desarrollar políticas lingüísticas adecuadas en colaboración con los hablantes.

En resumen, puede decirse que se han hecho muchos esfuerzos, especialmente en las propias comunidades autónomas, para fomentar las lenguas regionales en España. Puesto que, como Estado, mantiene un nivel de compromiso muy alto, España debe garantizar que cumple sus obligaciones y que aborda las problemáticas de manera adecuada.

Bloque IV

La dimensión formal de las lenguas.
Los niveles lingüísticos

Unidad 10

Fonética y fonología: los sonidos de las lenguas

¿Sabías que...?

¿Sabrías decir qué se muestra en la imagen que tienes a continuación?



Se trata de una resonancia magnética del aparato fonador de una persona, en concreto, de John Esling, profesor de la Universidad de Victoria, pronunciando un sonido fricativo dental sordo, representado por [θ] según las normas del Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Clicka en el siguiente enlace: https://sail.usc.edu/span/rtmri_ipa/index.html y podrás escuchar la pronunciación de muy diversos sonidos de las lenguas, tanto aislados como en palabras, enunciados o textos, gracias al trabajo del Speech Production and Articulation Knowledge Group de la University of Southern California. En este tema vamos a adentrarnos en el estudio de la materia fónica del lenguaje humano. Veremos cómo se articulan, se transmiten y se procesan los sonidos del habla.

En esta unidad hablaremos, por tanto, de los principales cometidos y metodologías de estudio de dos disciplinas íntimamente relacionadas: la fonética y la fonología, que presentan también grandes posibilidades en el terreno de la lingüística aplicada.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Explicar los fundamentos fisiológicos de la producción, transmisión y percepción del sonido.
- ▶ Distinguir los principales componentes y funciones del aparato fonador.
- ▶ Conocer los diferentes enfoques en el estudio de los sonidos del habla.
- ▶ Ser capaz de transcribir fonéticamente con el AFI sonidos de diferentes lenguas del mundo.
- ▶ Diferenciar los cometidos principales de la disciplinas fonética y fonológica y la intersección de ambas en el estudio lingüístico.
- ▶ Distinguir las respectivas unidades de análisis de la lengua oral y la lengua escrita.
- ▶ Definir los sonidos de una lengua en términos articulatorios.
- ▶ Describir los sistemas fonológicos de las lenguas en términos de rasgos distintivos.
- ▶ Reconocer y ejemplificar los principales procesos fonológicos que operan en las lenguas del mundo.
- ▶ Discernir los rasgos fónicos segmentales de los suprasegmentales.
- ▶ Describir los principales fenómenos prosódicos de las lenguas.

Planteamiento didáctico del tema

Al adentrarnos en el estudio de los niveles formales del lenguaje humano, nos detenemos, en primer lugar, en el plano del análisis fónico. Explicamos los cometidos de las disciplinas fonética y fonológica y su interrelación. Establecemos, pues, la diferencia básica entre las unidades de la segunda articulación del lenguaje, los fonemas, abstractos y sin materialización física, pero de los cuales son conscientes los hablantes, frente a los fonos, las realizaciones concretas de los fonemas, una distinción que suele ser difícil de asimilar para los estudiantes de los primeros cursos universitarios.

Presentamos una panorámica de la tipología de estudios fonéticos (fonética general, particular; comparada y contrastiva; sincrónica y diacrónica) y describimos los tres enfoques principales de la fonética: articulatorio, que presta atención a los movimientos de los órganos fonadores que realiza el emisor para pronunciar los sonidos; la fonética acústica, que se ocupa del análisis acústico de la onda sonora, y, por último, la perspectiva auditiva, centrada en la percepción del sonido por parte del receptor. A este respecto, cabe poner de relieve que nos centraremos en la fonética articulatoria, a fin de que los alumnos reflexionen sobre sus propios hábitos fonatorios (vibración o no de las cuerdas vocales en la pronunciación de sonidos sordos y sonoros, salida del aire de forma libre –vocales– o constreñida –consonantes–, etc.). Partimos, pues, de la descripción del aparato fonador y de los distintos órganos que intervienen en la producción del sonido humano.

Se explican y ejemplifican los criterios articulatorios para la clasificación de los sonidos, primeros vocálicos (lugar de articulación, grado de abertura, acción del velo del paladar, forma de los labios, tensión, duración) y, posteriormente, consonánticos (mecanismo de la corriente de aire, estado de la glotis, punto de articulación, modo de articulación –*cf.* Gil, 1988; Llisterri, 1996). Se comenta que fue el fonetista inglés Jones quien, a principios del XIX, clasificó las vocales cardinales para la descripción y representación teórica del sistema vocálico de cualquier lengua, teniendo en cuenta la altura y posición de la lengua y los labios, lo cual mejoró considerablemente la transcripción. Otro hito fundamental fue, sin duda, la creación en 1886 del Alfabeto Fonético Internacional, de la mano de un grupo de maestros franceses y británicos, quienes impulsaron el surgimiento de L'Association Phonétique Internationale.

A los alumnos les llama particularmente la atención la existencia de sonidos no pulmonares, sonidos quebrados (*creaky*) o murmurados (*breathy*), como las consonantes eyectivas glotales de lenguas caucásicas, amerindias y africanas, transcritas con el conocido *saltillo* (') (hausa, amhárico, shuswap, cha'palaa, chatino, etcétera), pero también la oclusión glotal [ʔ] presente en variedades de lenguas como el inglés –el cockney londinense– o la singular *stød* danesa; aprenden que existen consonantes inyectivas en lenguas amerindias, africanas y asiáticas (maya yucateco, quechua boliviano, shona, sindi, tailandés, swahili, lenguas sudánicas,

etc.) y consonantes de aire velar, esto es, los clics ingresivos de las lenguas joisan (!xoo, hadza, sadawe, etc.) y lenguas bantúes (zulú, phuthi, xhosa, etc.); observan también ejemplos de pronunciación de vocales sordas –la lengua cheyenne– consonantes retroflejas –inglés, sueco, tamil, etc.– o consonantes faríngeas –árabe, etc.–.

En lo que concierne a las perspectivas acústica y perceptiva,⁹ nos limitamos a que los alumnos vean ejemplos de análisis acústicos realizados en forma de espectogramas y que sepan explicar qué son los formantes, medidos en hercios (Hz). No se les pide que sepan cómo interpretar los espectogramas, pero sí que sepan que sirven para analizar la sonoridad, la duración, la estructura de los formantes (timbre), la intensidad, las pausas, el acento y el ritmo (*cf.* De Manrique, 1980; Quilis, 1981; Martínez Celdrán, 1998, etc.). Por lo que se refiere a la fonética perceptiva, interesa resaltar que todavía no están definidos los rasgos perceptivos, que se basarían en la fisiología del oído, con criterios del tipo presión, frecuencia y duración sobre el oído interno, etc. (*cf.* López García, 1989; Cerdà, 1996; Marrero, 2001; Fernández Planas, 2005).

Se insiste en que, si bien la fonética clásica comenzó siendo fundamentalmente impresionista y subjetiva, paulatinamente se han refinado los análisis tanto articulatorios como acústicos y perceptivos, por lo que la fonética experimental e instrumental está en auge. Se alude a experimentos psicolingüísticos de conciencia fonológica y se explica el fenómeno de la sordera fonológica, por la que solo se pueden discriminar los sonidos pertinentes en la lengua materna. En este contexto, se hace hincapié en la importancia que está adquiriendo en las últimas décadas el estudio de la representación mental del sonido (el almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información fonológica), coincidiendo con el gran avance de la ciencia cognitiva y del estudio del cerebro humano (*cf.* unidad 5 y las tesis conexionistas sobre procesamiento lingüístico). Para tener una visión panorámica y a la vez muy completa de las distintas perspectivas fonéticas, la lectura de la profesora Marrero (2014) les resulta de gran ayuda.

9. A este respecto, cabe poner de relieve que en el sistema universitario español la perspectiva fonético-fonológica que suele adoptarse en los primeros cursos de grado es la articulatoria, mientras que los enfoques acústico y perceptivo tienden a impartirse como asignaturas optativas de segundo ciclo en estudios filológicos o lingüísticos y en posgrados.

El segundo gran contenido de la unidad concierne a la fonología. Ponemos de relieve la importancia del estructuralismo en el surgimiento de la disciplina fonológica –el estudio de la imagen acústica o signifiante del signo lingüístico saussureano en el plano bien del habla –fonética– o bien de la lengua –fonología– y, sobre todo, la deuda con el funcionalismo del Círculo Lingüístico de Praga. Señalamos también que al enfoque articulatorio y al binarismo de Jakobson se unió la perspectiva acústica en la definición del sonido con la obra inaugural de Jakobson, Fant y Halle. Posteriormente, Halle y Chomsky explicaron la fonología desde el marco generativo (*cf.* Marrero, 2014).

A este respecto, insistimos en que en la actualidad no existe consenso en una teoría fonológica, sino que hay varias propuestas. No es pertinente detenerse en ellas, pero conviene que los estudiantes sepan de la existencia de nuevos enfoques que surgen a finales del xx, muy influidos por las tesis conexionistas sobre el funcionamiento de la mente humana y del procesamiento cognitivo, las cuales cuestionan en gran medida los postulados de las teorías estructuralistas y generativistas clásicas (*cf.* Polo Cano, 2019, pp. 119 y ss.; Gil y LListerri, 2004).¹⁰

En este contexto, se explican las nociones clásicas fundamentales (fonema, alófono, rasgo distintivo, par mínimo) y se ejemplifican los principales tipos de relaciones, reglas de combinación y oposiciones fonológicas de las lenguas (bilaterales, multilaterales, constantes, neutralizables). Los estudiantes realizan prácticas de transcripción y definición de sonidos del habla con el AFI para familiarizarse con el Alfabeto Fonético Internacional y ser conscientes de la diversidad de realizaciones alofónicas de los fonemas. Se insiste en el diferente alcance fonético o fonológico que pueden tener los sonidos con ejemplos comparativos entre lenguas. Por ejemplo, la existencia de /h/ como fonema fricativo sordo glotal en inglés (/harm/, /'havs/), frente a lo que ocurre en español, que solo tiene realización como variante alofónica de /s/ en variedades con aspiración [éhte]; la comparación entre el sistema vocálico del japonés y del español, que se diferencian únicamente por la exis-

10. Es bien sabido que, frente a la fonología tradicional, que admitía solo la variación sistemática alofónica, la fonología experimental le otorga gran importancia a la variación no sistemática, de la que los hablantes son muy conscientes, y de ahí que estas variantes adquieran gran significado social (*cf.* unidad 8). Estos contenidos exceden, sin embargo, con mucho los propósitos de un curso introductorio de fonética y fonología generales.

tencia del fonema /w/, vocal posterior, cerrada, no labializada del japonés, frente a la /u/, fonema labializado del español. Para que los alumnos sepan diferenciar entre oposiciones pertinentes, distintivas –distinguidoras de significados– de las oposiciones redundantes, y asimilen que lo que en algunas lenguas son alófonos de un mismo fonema en otras son distinciones con valor fonológico, se realizan prácticas en las que comparan, por ejemplo, el carácter fonológico de la oposición /s/ y /z/ en catalán (*pesar* vs. *passar*), francés (*garçon, rose*) o italiano (*sapone, rosa*), frente a lo que ocurre en español, diferencia meramente alofónica (cfr. Pruñonosa y Serra, 2005, pp. 157 y ss.; Akmajian *et al.*, 2010, p. 98; Hualde, 2014, p. 113). Por ello, cuando se aprenden lenguas extranjeras, se tiende a realizar los sonidos de las L2 con los hábitos fonatorios propios de la lengua materna (cfr. unidad 6)

Como apuntamos en la unidad 8, interesa ejemplificar la gran variación fonético-fonológica existente entre variedades de una misma lengua. Por ejemplo, la pronunciación /ɪ/ del inglés americano, la diferente realización o inexistencia de la lateral palatal sonora /ʎ/ en hablantes de español de diferentes procedencias, la ausencia de /ʒ/ en la mayor parte del dialecto valenciano del catalán, etc. Insistimos, por tanto, en que la definición de los fonemas de una lengua debe hacerse siempre en referencia a todo el sistema de manera relacional, así como en el concepto de *oposición fonológica* y sus posibilidades de neutralización en determinados contextos. Así se explica que la oposición entre vibrante simple /r/ y múltiple /r/ del español funciona entre vocales, pero no al principio y final de sílaba, donde aparece el archifonema /R/, o el conocido aleteo o *flapping rule* entre /t/ y /d/, que los hablantes de inglés norteamericano neutralizan en /t/ entre vocales, cuando esta segunda vocal es átona (*writer, reader / latter, ladder*) (Yule, 2003, p. 45).

Recordamos también los principales procesos fonológicos que se dan en las lenguas, con la ejemplificación de asimilaciones, disimilaciones, metátesis, etc., una tipología de cambio fonético-fonológico que ya se explicó anteriormente a propósito del cambio lingüístico (cfr. unidad 8). A continuación, ilustramos también la diferencia entre la transcripción fonética, que los alumnos han practicado con el AFI, dedicada a la representación articulatoria de los sonidos de la pronunciación general de un individuo –de todos los dominios alofónicos incluidos los no distintivos–, y la transcripción fonológica, que registra solo las unidades fónicas

distintivas, los fonemas, archifonemas y los rasgos suprasegmentales básicos de las lenguas, de los cuales tratamos posteriormente (cfr. 4. «Los rasgos suprasegmentales: la sílaba, el acento y la entonación»).

Para finalizar con el estudio de los rasgos segmentales, resulta muy pertinente comentar la relación entre grafemas y fonemas, una cuestión que anticipamos ya en la unidad 2. En efecto, los alumnos saben que existen diversas representaciones escritas del habla y que ninguna escritura se adapta a la perfección al principio fonémico, dado que no existe una correspondencia biunívoca entre las unidades de la lengua oral y de la escrita. Sin embargo, según afirma Mosterín (1981), la escritura alfabética busca una mayor adaptación al principio fonémico. A este respecto, les resulta de mucho interés reflexionar sobre el número de grafemas y fonemas de lenguas que conocen y dónde se hallan los desajustes del ideal fonémico. Así, por ejemplo, en español hay casos en que un único fonema representa varios grafemas (/x/ <j, g, x>; /g/ <g, gu>, etc.) y casos en los que un grafema representa dos o más fonemas (<x> /ks/, /s/).

Otro apartado en el que nos detenemos brevemente concierne a los patrones fonológicos más comunes en las lenguas del mundo, un tema que tratamos a propósito de los universales lingüísticos fonético-fonológicos –«Todas las lenguas tienen fonemas oclusivos»; «Si una lengua tiene vocales nasales, también tendrá vocales orales», etc.– (cfr. unidad 7; Moreno Cabrera, 2004 [1997]; Ladefoged, 2003, etc.). Parece ser que la mayor variabilidad fonémica está relacionada con el grado de aislamiento de las lenguas y las últimas investigaciones apuntan a que el parentesco fonémico puede deberse más al contacto que a la filiación común.

Se explica que la mayoría de lenguas del mundo tiene una cantidad de entre la decena de fonemas (rotokas, mohaqués, cheroqui) hasta 40 o más (nootka, mazateco, taa, lenguas africanas joisan, etc.); los fonemas consonánticos más presentes en las lenguas del mundo son, en este orden: /m/, /k/, /j/, /p/, /w/, /b/, etc., y resultan extraños los faríngeos, los glotales y los clics –el fonema interdental /θ/ está presente solo en aproximadamente 40 lenguas del mundo–. Respecto a las vocales, /i, a, u/ son las universales. Así, por ejemplo, el árabe clásico, el árabe marroquí, el islandés, el pirahã o el quechua tienen estos tres fonemas vocálicos (cfr. Zsiga, 2014, pp. 231 y ss.; Campbell, 1995; Bernárdez, 1999, etc.).

Un último apartado al que le prestamos atención tiene que ver con los rasgos prosódicos o suprasegmentales; en concreto, la sílaba, el acento y la entonación (*cf.* Goldsmith, 1981; Quilis, 1993; Vidal Figueroa, 2000; Hidalgo y Quilis, 2002, etc.). Precisamente, el estudio de la prosodia nos permite afirmar que en español, por ejemplo, la mayoría de palabras son paroxítonas y que la estructura silábica canónica responde al patrón CVC. Así, se explica que las sílabas no tienen un orden aleatorio, sino que responden a patrones fonotácticos de las lenguas, que muestran restricciones silábicas. En español, solo las aproximantes /l/, /r/, /w/ y /j/ admiten combinarse con las consonantes obstruyentes (oclusivas, fricativas, africadas) para formar el ataque silábico, pero no con las sonantes (nasales y aproximantes), mientras que el alemán, por el contrario, no muestra tal restricción. Comentamos que tanto los hablantes como los signantes tenemos fuerte conciencia lingüística de la unidad silábica. La importancia de la sílaba en la percepción lingüística ha sido puesta de manifiesto tanto en lenguas orales como en las lenguas signadas, aunque existe todavía mucha controversia en la delimitación de la unidad mínima del procesamiento fonológico (Griffin y Ferrerira, 2006; Sandler y Lillo-Martin, 2006). Seguidamente, se indica que el tipo más común de combinación silábica en las lenguas del mundo es CV (García Jurado, 1987; Radford *et al.*, 2000), y se explica la estructura –ataque, núcleo, coda– y la tipología –abiertas y cerradas, tónicas y átonas– de las sílabas (Maddieson, 2013).

En lo que al acento se refiere, se definen y describen sus propiedades básicas: cantidad, intensidad y tono; se distingue el acento fonológico de todas las palabras del acento ortográfico (tilde) y se exponen sus principales funciones (distintiva, demarcativa y culminativa), en íntima relación con la diferenciación entre lenguas de acento predominantemente libre –español, inglés o ruso– o lenguas de acento fijo –francés, polaco o checo– (*cf.* Pruñonosa y Serra, 2005, pp. 165 y ss.). La distribución temporal de los acentos, los patrones melódicos y las pausas a lo largo de un enunciado competen al ritmo. No vamos a detenernos en esta cuestión, pero sí mencionaremos la diferencia entre lenguas con ritmo silábico, cuya estructura prosódica radica en la sílaba, con una duración estable, de forma que todas las sílabas de un enunciado son igualmente importantes (lenguas romances), y lenguas de ritmo acen-

tual (lenguas germánicas), aquellas que poseen verdadera información léxica en el acento.

Posteriormente, se destaca la importancia del tono como rasgo prosódico en las lenguas románicas, atendiendo a los cambios de significado que origina la variación de frecuencia de la curva melódica («¿Te da tiempo?» / «Te da tiempo» / «¡Te da tiempo!»). El tono cobra la mayor relevancia en las lenguas tonales, un 40 % de las lenguas humanas, la mayoría de las cuales se hallan en Asia, África y América. En estas lenguas, como sucede con el chino mandarín, la curva melódica no solo caracteriza al enunciado, sino a la propia palabra, por lo que el tono se convierte en un elemento distintivo de significado morfológico y léxico. En mandarín, por ejemplo, hay morfemas que pueden presentar cuatro esquemas tonales distintos y, además, se habla de la existencia de un quinto tono o tono neutro en el caso de caracteres chinos que están perdiendo la marca tonal:

shī (primer tono): «poesía» (sostenido)

shí (segundo tono): «diez» (ascendente)

shǐ (tercer): «hacer» (causativo) (descendente + ascendente)

shì (cuarto tono): «ser» (verbo) (descendente + corto)

El tema se cierra con un breve apunte sobre una cuestión que nos vincula a la siguiente unidad, dedicada a la morfología, esto es, la alusión a la morfonología, disciplina intermedia entre la fonética y la morfología, para el análisis de la estructura fónica de los morfemas.

Índice de contenidos

1. Fonética y fonología: unidades de análisis y relación entre disciplinas
2. La fonética: diferentes enfoques
 - 2.1. Fonética articulatória: producción del sonido
 - 2.1.1. Clasificación articulatória de los sonidos
 - 2.1.2. Los fonos vocálicos y consonánticos
 - 2.2. Fonética acústica: transmisión de las ondas sonoras

- 2.3. Fonética auditiva: la percepción del sonido
- 3. La fonología: del sonido al enunciado
 - 3.1. Teorías y principios fonológicos
 - 3.2. Inventarios fonológicos y universales fonológicos
- 4. Los rasgos suprasegmentales: la sílaba, el acento y la entonación

Palabras clave: abierta o baja; acento; acústica; africado; agudo; Alfabeto Fonético Internacional (AFI); alófono; alveolar; amplitud; anterior; aparato fonador; apical; aproximante; articulación; articulador (activo; pasivo); armonía fonémica; asimilación; ataque silábico; átono; bemolizado; bilabial; breve; campo de dispersión de un fonema; cavidad glótica; central; cerrada o alta; cima silábica; clic; coda silábica; compacto; conciencia fonológica; conmutación; consonante; continuo; cuerda vocal; debilitamiento; decibelios; denso; (inter)dental; diacrítico; difuso; diptongo; disimilación; distribución complementaria; dorso; duración; elisión; ensordecimiento; entonación; epéntesis; espectógrafo; espectograma; estridente; estructura silábica; experimental; eyectivo; faríngeo; flojo; fonación; (archi)fonema; fonética; fono; fonología; (des)fonologización; fonosintaxis; formante; frecuencia; fricativo; glide; glotal; grafema; grave; grupo fónico; hercios; hiato; homofonía; imagen acústica; intensidad; interrupto; introspección; labializado; labiodental; larga; lateral; lengua tonal; lenición; líquida; lugar de articulación; margen de seguridad de un fonema; metátesis; modo de articulación; morfonología; nasal; neutralización; núcleo silábico; oclusivo; onda sonora; oposición fonológica; ortografía; palatal; par mínimo; parámetro formativo; pausa; percepción del habla; permutación; posterior; principio fonémico; principio de pertinencia; procesamiento fonológico; pronunciación; prosodia; pulmonar; quebrado/*creaky*; rasgo distintivo o pertinente; redondeado; relajado; retrofleja; rima; ritmo (acentual; silábico); rótico; (supra) segmental; segmentación; segmento; semiconsonante; semivocal; sibilante; sílaba (libre; trabada); sinalefa; sonante; sonido; sonograma; sonorización; sonoro; sordera fonológica; sordo; sostenido; tenso; timbre; tonema; tónico; tono; transcripción (fonética; fonológica); transfonologización; triángulo acústico; triptongo; universal fonológico; uvular; variación fonético-fonológica; variante (libre; combinatoria); velar; vibrante; vocal (cardinal).

Lectura obligatoria

- ▶ Marrero, V. (2014). Los sonidos en las lenguas. En: Escandell Vidal, M. V. (coord.). *Claves del lenguaje humano* (pp. 83-119). Madrid: Universitaria Ramón Areces.

Lecturas complementarias

- ▶ Fernández Planas, A. M. (2005). La fonética perceptiva. La percepción del sonido. Teorías sobre la percepción. En: *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española* (pp. 115-129). Barcelona: Horsori.
- ▶ Finegan, E. (2004). Sounds systems of language. Phonology. En: *Language: its structure and use* (pp. 109-143). Boston: Thomson Wadsworth.
- ▶ Llisterri, J. (1996). Los sonidos del habla. En: Martín Vide, C. (coord.). *Elementos de lingüística* (pp. 67-128). Barcelona: Octaedro.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. En el siguiente enlace puedes acceder al Alfabeto Fonético Internacional y a la pronunciación de cada símbolo fonético: <https://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>

Practica la transcripción fonética con el AFI, transcribiendo las siguientes palabras pertenecientes a lenguas diversas. Puedes ayudar, además de otros recursos vistos en clase, con los materiales de *A course in phonetics* de Peter Ladefoged: <http://www.phonetics.ucla.edu/course/languageindex.html>.

1. *antiguo* (esp.)
2. *rasguño* (esp.)
3. *cincuenta* (esp.)
4. *gelat* (cat.)
5. *esmorzar* (cat.)
6. *rossa* (cat.)

7. *mother* (ing.)
8. *sheep* (ing.)
9. *hour* (ing.)
10. *lächeln* (ale.)
11. *schlafen* (ale.)
12. *Abend* (ale.)
13. *mașină* (rum.)
14. *păcat* (rum.)
15. *elev* (rum.)

B. Fíjate ahora en la transcripción del ítem 3. ¿Has tenido en cuenta la pronunciación interdental minoritaria y típica del español castellano o, por el contrario, has considerado el fenómeno del seseo, mayoritario en el mundo hispanohablante? Explica en qué consisten y cuál es el origen del seseo y del ceceo en español, aludiendo al concepto de *neutralización de fonemas* visto en la unidad. ¿Y el caso del yeísmo? ¿Cómo definirías el fenómeno? Puedes obtener información muy completa en «Los sonidos del español», en: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Las voces del español. Tiempo y espacio* (DVD), Madrid: Espasa, 2011.



C. En grupos de cinco seleccionad la lengua que queráis y comparad su sistema fonológico con el del español. ¿Dónde se hallan las divergencias y las semejanzas entre ambos inventarios? Prestad especial atención a los sonidos que en una lengua tienen carácter fonémico y en otra fonético. Así, por ejemplo, [z] es una variante alofónica en español, pero no es un fonema; al contrario de lo que sucede en catalán o en francés, que sí disponen de un fonema /z/.

D. Analizad ahora la relación entre fonemas y grafemas de la lengua escogida en lo relativo al principio fonémico. Por ejemplo, en español existen 27 grafemas y 24 fonemas. Hay grafemas que no representan sincrónicamente ningún fonema, como <h>, y grafías que representan un único fonema: y <v> /b/. También existen fonemas representados por más de un grafema: /k/ con <c> ante *a*, *o*, *u* y el dígrafo <qu> ante *e*, *i*, y así sucesivamente. A estos fenómenos se ha referido el lingüista Mosterín (1993 [1981], p. 185) como «desviaciones patográficas».

En la configuración de los sistemas ortográficos opera, asimismo, un principio que afecta a todos los planos lingüísticos, el principio de economía, aunque no siempre logra imponerse a otras fuerzas de sentido contrario con enorme peso en este ámbito, como la tradición gráfica consolidada. El ideal constitutivo de las escrituras alfabéticas, esto es, la correspondencia biunívoca entre las unidades del plano fónico y las unidades de la lengua escrita (un grafema para cada fonema y un fonema para cada grafema), no es sino la máxima expresión del principio de economía aplicado al subsistema de las letras. Sin embargo, este objetivo, muy presente en las etapas originarias de los sistemas ortográficos, no siempre se mantiene en el curso de su evolución. Junto a la permanencia justificada de grafías complejas debidas a la carencia de grafemas específicos para representar determinados fonemas (como ocurre en los dígrafos *ll*, *ch* y *rr* del español), en muchas lenguas se mantienen secuencias de dos o más letras que, debido a procesos de evolución fónica y a la ausencia de reajustes ortográficos paralelos, han acabado confluyendo en la representación de un solo fonema.

En español, lengua en la que el ideal de correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas se satisface en mucho mayor grado que en otras lenguas de nuestro entorno, subsisten, no obstante, varias grafías que, por razones etimológicas o de conserva-

ción de hábitos gráficos fuertemente arraigados, se emplean en la representación de un mismo fonema (por ejemplo, el fonema /b/ puede aparecer representado por tres grafemas: *b*, *v* y *w*), e incluso se conserva una letra, la *h*, que no representa ningún fonema.

RAE y ASALE, 2010, pp. 14-15; edición en línea.

Tal y como se desprende de este texto de la *Ortografía de la lengua española*, la correspondencia entre pronunciación y grafía no es completa y, por lo tanto, no se cumple el principio fonémico, aunque la ortografía estándar del español es más fonética y se ajusta en mayor medida que el inglés o el francés al ideal fonémico.

No hay que olvidar que el principio de correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas no es el único que ha obrado en la constitución y posterior evolución de los sistemas ortográficos de lenguas que han mantenido un mismo sistema de escritura a lo largo de su historia. De hecho, este ideal no se verifica de modo absoluto en ninguna ortografía histórica, y solo ha sido factible en el caso de ortografías creadas modernamente por especialistas para la representación gráfica de lenguas sin tradición escrita, o en aquellos casos en que una determinada lengua ha decidido sustituir su sistema de escritura tradicional por otro distinto. Incluso en estos casos excepcionales, resulta difícil lograr una escritura completamente fonológica que sea aplicable a la diversidad de manifestaciones orales de una misma lengua.

El ideal de correspondencia exacta entre grafía y pronunciación se rebela, además, imposible en aquellas lenguas que, como el español, presentan diferencias dialectales no solo en el plano fonético, con realizaciones distintas en la pronunciación de un mismo fonema, sino también en el plano fonológico, como ponen de manifiesto fenómenos como el seseo o el yeísmo (fruto de la inexistencia para determinadas áreas y hablantes del español de los fonemas /z/ y /ll/, respectivamente). En esos casos no es factible que la ortografía refleje la pronunciación fonológica real de todas las variedades, pues ello supondría renunciar a su unidad de representación. Por ello, cualquier modificación ortográfica deberá responder a cambios fonológicos que se hayan verificado en todo el ámbito geográfico de la lengua.

RAE y ASALE, 2010, p. 22; edición en línea.

Unidad 11

Morfología: estructura y formación de palabras

¿Sabías que...?



La viñeta de Mafalda ilustra cómo los hablantes usamos los procedimientos morfológicos de manera consciente, intencionada y voluntaria para crear nuevas palabras. ¿Te suenan *pagafantas*, *titulitis*, *mileurista*, *dedocracia*, *whatsappear*, *infoxicación* o *workoholic*? ¿Se te ocurren otros ejemplos de neologena? Estos neologismos evidencian la creatividad léxica de los hablantes, muchas veces con intención cómica y con violación de las restricciones de combinación entre afijos y bases léxicas. Ya aprendimos en la unidad 6 cómo los niños aplican reglas morfológicas en el mismo proceso de adquisición, de forma que podemos oír creaciones léxicas del tipo *derrepronto*, *golpetazones*, que no han oído en su entorno.

A lo largo de esta unidad aprenderás cuáles son los procedimientos de formación y creación de palabras, fruto de la aplicación de las reglas productivas de las lenguas naturales y las restricciones que operan en estos procesos morfológicos.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Definir el ámbito de estudio y los objetivos de la morfología.
- ▶ Exponer los diferentes criterios que se barajan para la definición de la unidad morfológica *palabra*.
- ▶ Conocer las pautas combinatorias que rigen la estructura interna de las palabras.
- ▶ Definir, reconocer e identificar los diferentes tipos de morfemas y afijos.
- ▶ Diferenciar los procesos morfológicos de flexión, derivación y composición.
- ▶ Distinguir diferentes procesos de formación de palabras en las lenguas.
- ▶ Entender las compatibilidades y restricciones que operan en los procesos morfológicos.
- ▶ Diferenciar entre productividad morfológica y creatividad léxica.
- ▶ Conocer los principales enfoques (lexicista y constructorista) en la investigación morfológica y los principales retos de la teoría morfológica.
- ▶ Argumentar a favor de la relación entre la morfología y otras disciplinas (fonología, sintaxis o lexicología).

Planteamiento didáctico del tema

Esta unidad didáctica concierne a la morfología, cuyas relaciones formales se dan en el seno de la palabra. El carácter autónomo de la subdisciplina depende en gran manera de la propia concepción y alcance del término *palabra*, aunque es evidente que «en la palabra confluye información léxica, fonológica, sintáctica y semántica, por lo que la morfología se convierte en un componente de interficie o de punto de contacto entre diversos componentes gramaticales» (Feliu Arquiola, 2016, p. 235).

Comenzamos el tema exponiendo justamente la dificultad en delimitar y definir con precisión el término *palabra*, también variable en función de la teoría morfológica que se adopte. Los criterios esgrimidos para su deslinde (unión gráfica, independencia funcional, libertad posicional, inseparabilidad de los constituyentes internos) funcionan para algunas lenguas y en algunos casos, pero no en otros, según se comprueba a partir de ejemplos con clíticos o con lenguas como el rumano, cuyo artículo determinado

se pospone al sustantivo –*un baiat*, «un niño»; *baiatul*, «el niño»; *o fată*, «una niña»; *fetele*, «las niñas»– o lenguas escandinavas como el danés, que lo hace cuando el sustantivo no va acompañado de un adjetivo calificativo –*et hus*, «una casa»; *huset*, «la casa»; frente a *det røde hus*, «la casa roja»–. La morfología aborda también, como apunta Díaz Hormigo (2003, pp. 17-18), «la teoría de las categorías lingüísticas, que incluye, entre otros aspectos, la delimitación de los criterios para diferenciar y definir las categorías lingüísticas en las lenguas históricas, así como la caracterización de cada categoría considerada independientemente».

En este contexto, ponemos de relieve que los hablantes somos muy conscientes de la unidad *palabra* (de clase abierta; cerrada; simples, compuestas, variables, invariables, léxicas, gramaticales, etc.), una categoría muy inductiva, pero que no constituye la básica y mínima del análisis morfológico. Esta caracterización corresponde al morfema, unidad mínima con significado. Los morfemas son, como hemos anticipado en otros temas, las unidades de la primera articulación, que mantienen relaciones jerárquicas entre sí en el seno de las palabras y muestran justamente el carácter discreto del lenguaje humano (*cfr.* unidad 1). Sin embargo, tampoco *morfema* es una unidad de análisis gramatical de alcance y definición unívoca. No vamos a detenernos en esta cuestión, pero piénsese en el diferente alcance que se le ha otorgado también al término en las diferentes corrientes lingüísticas o la preferencia por la adopción de términos alternativos como *monema* (Martinet, 1971 [1965]; *cfr.* Pena, 1991, 1999; Díaz Hormigo, 2003). Este ejemplo de diversidad terminológica es exponente de una tendencia común en la ciencia lingüística y, en particular, en el terreno gramatical. En nuestro caso, adoptaremos la denominación más aceptada de *morfema* a la hora de subclasificarlos en elementos básicos léxicos o lexemas, que añaden contenido semántico, y elementos básicos gramaticales, los morfemas gramaticales o funcionales (también llamados *gramatemas*) (Moreno, 1997, p. 131).

Al igual que vimos a propósito de la fonología, centraremos el análisis en el ámbito sincrónico. Para ello, resulta fundamental que el alumnado interiorice los conceptos de *morfo* y *morfema*, y que entienda, a través de ejemplos de diferentes lenguas, los fenómenos de alomorfia, sincretismo, suplenia, etc. Asentamos, por lo tanto, conceptos morfológicos clave con la ayuda de la lectura obligatoria de Pruñonosa (1996). Se explica que los morfemas, ya

sean léxicos o gramaticales,¹¹ pueden clasificarse según su participación en la formación de palabras, de manera que existen morfemas libres o independientes, palabras monomorfemáticas y simples que pueden aparecer aisladas (*feliz, sol, y, el, aún, de, etc.*), y morfemas ligados (*-ción, -es, -ar, etc.*), que necesitan la concurrencia de otros para poder formar una palabra: *arbol-eda, sol-ar, des-informa-ción*, palabras que son morfológicamente complejas (Pena, 1999, pp. 4322 y ss.).

Si bien en las lenguas aislantes suelen predominar los morfemas libres, debido a la general correspondencia entre morfemas y palabras, debemos recordar que es preciso hablar en términos relativos porque, incluso en lenguas aislantes prototípicas, como el chino, existen morfemas flexivos ligados. Las lenguas aglutinantes y fusionantes o flexivas son, por contrapartida, muy ricas en morfemas ligados, dado que marcan las relaciones gramaticales mediante cambios internos. Así, aunque hay palabras monomorfemáticas, esto es, morfemas libres, es muy común que junto a los lexemas o raíces se añadan morfemas dependientes: flexivos o derivativos (*rat + s; gentle + man + li + ness; anti + dis + establish + ment; fright + en; in + corregi + ble; anti + en + vej + ec + i + miento; pre-inscrip-ción, busc + a + mos; etc.*) o que se combinen varias raíces (*coche-cama, pintalabios, opera singer, training course, etc.*).

A continuación, nos detenemos en trabajar la segmentación morfológica de las palabras, para lo cual los alumnos deben interiorizar la distinción entre los conceptos *raíz, lexema, tema* (morfológico) y *base*, y las principales diferencias entre los procesos de flexión y derivación (productividad, posición nuclear, significación, etc.) (*cfr.* Pruñonosa, 1996, pp. 174 y ss.; Varela Ortega, 2005, pp. 17 y ss.; Fábregas, 2013, pp. 38 y ss.).

Resulta crucial que los alumnos sean conscientes de que muchas veces no hay un único análisis morfológico posible, pero lo importante es ser capaz de argumentar la segmentación. En efecto, la identificación de las unidades mínimas significativas es complicada, por ejemplo, con secuencias fonológicas recursivas que no

11. Como es bien sabido, hay morfólogos que prefieren reservar el término *afijo* para los morfemas derivativos, aquellos que forman palabras nuevas y que se han tratado en el terreno de la llamada morfología derivativa o léxica (Pruñonosa y Serra, 2005; Aguirre, 2013, etc.), los cuales se distinguen de los morfemas flexivos o desinencias. No obstante, hay también quienes utilizan *afijo* como genérico y distinguen entre afijos flexivos y derivativos (Varela, 2005; Fábregas, 2013, etc.).

tienen un significado preciso y recurrente desde el punto de vista sincrónico (*percibir, recibir, inferir, preferir, transferir, o bien remitir, transmitir, dimitir*), o en casos donde el significado que aporta el morfema derivativo a la base léxica es solo afín (*re-leer, re-tirar, re-pasar*) (Díaz Hormigo, 2003, p. 22). Estos son solo dos ejemplos de los retos que intenta explicar la investigación morfológica actual.

No vamos a detenernos en esta cuestión, pero sí ponemos de relieve que los diferentes análisis propuestos y la información morfológica que poseen los diferentes morfemas dependen en gran manera de la adopción de una postura más lexicalista o más construccionista de la morfología. Así, hay lingüistas para quienes, por ejemplo, la palabra *asqueroso* debería segmentarse como [*asqu-er-oso*], con *-er-* como interfijo recursivo, presente en palabras como *voltereta* o *pirueta*, mientras que otros se inclinan por un análisis como [*asquer-oso*], con *asquer-* como otro alomorfo de la base, *asc-*. Nos limitamos a explicar que el lexicalismo defiende la autonomía de la morfología respecto a la sintaxis (Halle, 1973; Aronoff, 1994, etc.), por lo que aboga por que la morfología tenga sus propias unidades y reglas combinatorias para la formación de palabras, con las cuales, posteriormente, operará la sintaxis con la construcción de sintagmas y oraciones (Varela, 1998, p. 385). Por el contrario, la morfología construccionista defiende la dependencia de esta del sistema combinatorio sintáctico, por lo que considera que ambas subdisciplinas deberían coincidir en el establecimiento de las mismas unidades y reglas de análisis gramatical (*cfr.* lectura complementaria de Fábregas, 2013).

Para las prácticas de segmentación morfológica seguimos el planteamiento de Pena (1991, p.73), para quien *base* es un término más genérico que *raíz* y *tema*, el cual define como «cualquier segmento morfológico susceptible de recibir un proceso de formación de palabras [...]; toda raíz o tema son también bases, pero no a la inversa». Se ejemplifican con varias lenguas los tipos de afijos derivativos que pueden añadirse a las bases, los cuales, de acuerdo con su posición, se clasifican en confijos, que se subdividen en prefijos (*de-batir, dis-conforme, contra-posar, self-employed*, etc.), sufijos (*estall-ido, empres-aria, menja-dor, sumptu-ös, boy-ish, stubborn-ness*) e interfijos (*hum-ar-eda, apret-uj-ar, sol-ec-ito, pel-i-rrojo*) (*cfr.* Pruñonosa, 1996).

Insistimos en que la diferencia entre interfijos e infijos resulta problemática y ambos términos se emplean de manera divergente.

Sin embargo, nosotros, siguiendo la propuesta originaria de Malkiel (1958), reservaremos el concepto de *interfijo* par aludir al segmento átono y falto de significado que actúa de enlace entre raíz y sufijos o entre dos compuestos, por lo que le asignamos valor meramente morfofonológico. Por el contrario, consideramos que el infijo posee significado y se inserta en medio de una palabra ya existente en el idioma con significado, generalmente, apreciativo (cfr. Varela, 2005, p. 35; Pruñonosa y Serra, 2005, p. 182). Aunque la infijación es un recurso poco productivo en las lenguas romances (*fe-uch-a*;, *Osqu-ít-ar*, *pols-egu-era*, *carn-iss-er*) o en inglés (Fromkin *et al.*, 2011, p. 85), es un recurso muy presente en lenguas del sudeste asiático. Por ejemplo, en tagalo, *basa*, radical verbal, es escindido por el morfema *-um-* en la formación del infinitivo *b-um-asa* («leer»); *s-um-ulat*, «escribir», etc. En bontoc, también lengua de Filipinas, el infijo *-um-* se inserta tras la primera consonante de sustantivos y adjetivos, como *fikas*, «fuerte», o *fusul*, «enemigo», para la formación de verbos deadjetivales o denominales: *fumikas*, «ser/estar fuerte»; *fumusul*, «ser un enemigo» (Booij, 2016, pp. 105 y ss.).

En lo que se refiere a los circunfijos, afijos discontinuos que rodean al lexema, los vinculamos al fenómeno de la parasíntesis (*aminorar*, *ensanchar*, *enardecer*, *quinceañoero*, *ensucrar*, *esdentegar*, *encaixar*) y lo ejemplificamos con el caso de lenguas germánicas, como el alemán o el neerlandés, que se sirven de este procedimiento morfológico en la formación de los participios pasados: *ge-lauf-en*; *ge-kauf-t*; *ge-kom-en*, *ge-lez-en*, respectivamente. Por último, tratamos de los transfijos, también discontinuos, pero que, además, fragmentan las bases, típicos de lenguas semíticas (en árabe, con la raíz *ktb-* se forman *katab*, «escribió»; *kaatib*, «escritor»; *kitáb*, «libro», *kútub*, «libros», etc.; en hebreo, a partir de la raíz *sfr-* o *spr-*, se obtienen *siper*, «contar»; *sipur*, «historia, cuento»; *sefer*, «libro»; *sofer*, «escritor», etc.).

A este respecto, ponemos gran interés en diferenciar los procesos morfológicos de la flexión y la derivación (alteración de la categoría de la base en la mayoría de derivados; significado regular de los morfemas flexivos; posición más periférica de la flexión, etc. (cfr. Bosque, 1983; Bajo Pérez, 1997; Pena, 1990; Pruñonosa, 1996; Pruñonosa y Serra, 2005), haciendo hincapié en que el sincretismo es muy frecuente en la flexión verbal de lenguas indoeuropeas, frente a lo que ocurre en lenguas predominantemente aglutinantes (cfr. unidad 7).

Siguiendo con la morfología concatenativa, nos detenemos en la composición (cfr. Bustos Gisbert 1986; Lang 1992 [1990]), un patrón lingüístico universal del que hacen uso en gran medida las lenguas aislantes, como el chino mandarín. Así, la palabra *tóuyóu*, «brillantina», se origina con la adjunción de *tóu*, «cabeza», y *yóu*, «aceite» (cfr. Greenberg, 1978; Comrie, 1989 [1981]; Haspelmath *et al.*, 2001, etc.). Distinguimos los tipos de compuestos (gráficos o estrictos –*duermevela*, *malpensar*; *boyfriend*, *blackboard*–; coordinados –*pelirrojo*, *correveidile*, *diente de león*, *olla a presión*; y los compuestos libres o sintagmáticos –*pez espada*, *hombre lobo*, *Einkaufswagen*, *Sommerferien*–) y aludimos a la cuestión de la endocentricidad y exocentricidad de los compuestos (cfr. Varela Ortega, 1990; Feliu Arquiola, 2009; Aguirre, 2013).

Otro de los grandes apartados de la unidad tiene que ver con la morfología no concatenativa, esto es, con los procesos morfológicos que llevan a modificación, sustracción y conversión de las bases. En este sentido, definimos y ejemplificamos casos de alteración total o parcial de la base léxica con mecanismos como la reduplicación, un patrón muy productivo en las lenguas sinotibetanas –en chino mandarín con el carácter *ren*, «persona», se forman muchas palabras: *airén*, «cónyuge»; *bingrén*, «paciente»; *dírén*, «enemigo»; *nánrén*, «hombre»; *nǚrén*, «mujer», etc. En las lenguas indoeuropeas la repetición no es un procedimiento morfológico muy productivo, aunque sí se dan casos del tipo *pica-pica*, *zig-zag*, *patim-patam*, *xino-xano*, *tic-tac*, *run-run*, *bye bye*, etc. Lo relevante es que existen lenguas en las cuales la repetición de la base no solo tiene alcance léxico, sino flexivo. En lenguas malayo-polinesias se emplea, de hecho, para la formación del plural. En tagalo *buku*, «libro», y *buku-buku*, «libros»; en javanés *baita*, «barco», y *baita-baita*, «barcos»; en ilocano *dálan*, «camino», y *daldálan*, «caminos». En lo que se refiere a la conversión, se trata de un fenómeno muy productivo en inglés moderno (*to chair a meeting*, *to butter the toast*).

Por último, se explican brevemente otros procedimientos morfológicos, como la siglación (ONU, RENFE, *ovni*, *láser*, etc.) o el truncamiento/acortamiento (*tele*, *mani*, *Chelo*, *urba*, *pub* [public house], *flu* [influenza], *fan* [fanatic], etc. (cfr. Alvar y Miró, 1983; Martínez de Sousa, 1984; Casado Velarde, 1999; Almela, 1999; Feliu Arquiola, 2009). Respecto al fenómeno de la acronimia, no es baladí poner de relieve que empleamos *acronimia* y *acrónimo* como equivalente de *entrecruzamiento* (Pruñonosa y Serra, 2005 (*blending*,

en inglés) o *cruce léxico* (Varela, 1990), no como sinónimo de sígla (*teleñecos, yogulletas, emoticono; Maribel; enchantimal* [*enchanted + animal*], *hacktivista* [*hacker + activista*], *smog* [*smoke + fog*], *brunch* [*breakfast + lunch*, etc.]. Se trata de un mecanismo muy utilizado de forma intencionada para la creación de neologismos (*cfr.* Bauer, 2001; Munat, 2007).

El último apartado de esta unidad, «Universales morfológicos y categorías en lenguas del mundo», se destina a retomar una cuestión ya tratada en la unidad 7, la explicación de la tipología lingüística y los universales morfológicos (*cfr.* Conti, 2016, pp. 28-29). A este respecto, se vuelve a enfatizar que los índices de fusión de los morfemas en el seno de la palabra y el índice de síntesis de los mismos para la marcación de las relaciones sintácticas son graduales y no absolutos. Así, por ejemplo, en lo concerniente a las lenguas germánicas, el alemán y el neerlandés presentan tipológicamente un punto intermedio entre el carácter altamente analítico del inglés moderno y el carácter más fusionante o flexivo del islandés. Por lo que respecta a las lenguas romances, la morfología también puede considerarse más analítica que la de la lengua madre, el latín.

En este contexto, revisamos diferentes tipos de universales morfológicos («Todas las lenguas tienen nombres y verbos», «Muchas lenguas tienen adjetivos», «Todas las lenguas del mundo conocen el mecanismo de la composición», «Si una lengua conoce la flexión, también conoce la derivación», etc.). Los alumnos realizan ejercicios para familiarizarse con diferentes categorías morfológicas en las lenguas del mundo y entender la jerarquía universal en la formación de palabras (composición < afijación < flexión) (Moreno Cabrera, 2004 [1997], pp. 146-148). Buscan información y consultan el *World Atlas of Language Structures* (WALS) para comprobar que las lenguas varían estructuralmente en función de las informaciones que gramaticalizan y la manera en que lo expresan. Así, por ejemplo, si bien todas las lenguas del mundo tienen recursos para expresar la pluralidad (lo contrario supondría la adopción de un determinismo lingüístico ingenuo), esto no significa que tengan una codificación expresa y una categoría gramatical para el número (*cfr.* Corbett 1991, 2000, <https://wals.info/chapter/30>; <http://www.grammaticalfeatures.net/features/number.htm>). A diferencia de las lenguas indoeuropeas, el número en las lenguas aislantes, como el chino mandarín, no se expresa

morfológicamente modificando el lexema, sino por numerales o cuantificadores junto al sustantivo. Así, *yi kǒu rén* significa «una persona», mientras que *sān kǒu rén* remite a «tres personas».

La unidad se cierra con la alusión a la relación entre la morfología y otras disciplinas lingüísticas (morfonología y morfosintaxis, lexicología, etc.).

Índice de contenidos

1. El ámbito de estudio de la morfología
 - 1.1. Conceptos básicos del análisis morfológico: palabras, lexemas y morfemas
 - 1.2. El morfema y sus realizaciones: morfos y alomorfos
 - 1.3. La estructura morfológica de la palabra compleja: raíz, tema, base y afijos.
 - 1.4. Lexicalismo y construccionismo
2. Tipología de morfemas: confijos, infijos, circunfijos y transfijos
3. Los procesos morfológicos
 - 3.1. Flexión, derivación y composición
 - 3.2. Modificación, sustracción y conversión
4. Universales morfológicos y categorías gramaticales en lenguas del mundo

Palabras clave: acortamiento; acronimia; adjetivo; adverbio; afijación (aspectual; potestativa); afijo; alomorfía; amalgama; análisis morfológico; apofonía (*Ablaut*); base; categoría/clase de palabra (funcional; léxica); circunfijo; composición; compuesto (endocéntrico; exocéntrico) (estricto; sintagmático); conjugación; conjunción; construccionismo; conversión; declinación; derivación; desinencia; determinante; entrecruzamiento (*blending*); flexión (*inflection*); gramática; gramaticalización; índice de fusión; índice de síntesis; incorporación nominal; infijo; interfijo; interjección; lexema; lexicalismo; lexicalización; morfema (flexivo/gramatical; derivativo; discontinuo; léxico; libre/independiente; cero; ligado/trabado/dependiente); morfo; morfología (no) concatenativa; morfonología; morfosintaxis; neologismo; palabra (compleja; compuesta; derivada; simple); paradigma (nominal; verbal); parasíntesis; prefijo; preposición; procesamiento morfológico; productividad morfológica; pronombre; raíz; recursividad;

reduplicación; (ir)regularidad; segmentación morfológica; sigla; sincretismo; sufijo; suplección/suplencia; sustantivo; sustracción; tema morfológico; tema clásico/grecolatino/raíz culta; tipo morfológico; transfijo; universal morfológico; variación morfológica; verbo; vocal temática.

Lectura obligatoria

- ▶ Pruñonosa, M. (1996). La palabra. En: Martín Vide, C. (coord.). *Elementos de lingüística* (pp. 171-200). Barcelona: Octaedro.

Lecturas complementarias

- ▶ Fábregas, A. (2013). ¿Qué es la morfología?. En: *La morfología. El análisis de la palabra compleja* (pp. 17-34). Madrid: Síntesis.
- ▶ Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams, N. (2011 [2003]). Morphology: the words of language. En: *An introduction to language* (pp. 76-116). Nueva York: Wadsworth Cengage Learning.
- ▶ Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. III) (pp. 4305-4366). Madrid: Espasa.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. Fíjate en el siguiente fragmento del capítulo «Words, words, words...» del libro *The language instinct*, en el que el lingüista Steven Pinker reflexiona sobre el término *palabra*:

A word, in a word, is complicated. But then what in the world is a word? We have just seen that «words» can be built out of parts by morphological rules. But then what makes them different from phrases or sentences? Shouldn't we reserve the word «word» for a thing that has to be rote-memorized, the arbitrary Saussurean sign that exemplifies the first of the two principles of how language works (the other being the discrete combinatorial system)? The puzzlement comes from the fact that the everyday word «word» is not scientifically precise. (Pinker, 1994, p. 147)

En efecto, como hemos comentado al comienzo de este tema, el concepto de *palabra* es problemático. El lingüista norteamericano Leonard Bloomfield, por ejemplo, la define así: «A word is a minimum free form». ¿Podrías aportar ejemplos para contraargumentar la postura de Bloomfield? Consulta el *Glosario de términos gramaticales* de la RAE y ASALE (2019) y señala qué criterios se manejan en la entrada del término *palabra*.



MONEMA. V. en MORFEMA.

MONOVALENTE. V. en VALENCIA.

MORFEMA ★☆☆

1.

Ejs.: *ciudad-an-és, art-ist-a, a-clar-a-ba-n, des-cas-i-d-a, a-pri-uj-a-ndo, sol*.

Sin.: monema, segmento morfológico.

Rel.: raíz, afijo, palabra.

Esq.: 2.

Refs.: *NGLE* § 1.3d, 1.5-1.8, 2-11; *GDLE* § 66.2.3, 66-77.

Unidad mínima aislable en el análisis morfológico. Con frecuencia, a cada morfema corresponde un significado: *-s* 'plural' (*perros*), *-a* 'femenino' (*gata*), *-ción* 'acción o efecto' (*construcción*), *-ito* 'diminutivo' (*caballito*), *pan-* 'alimento hecho

B. Ejercicio de segmentación morfológica: Tal y como hemos aprendido en clase, analiza la estructura interna de las siguientes palabras. Identifica los distintos tipos de morfemas y clasifica las palabras según los procedimientos morfológicos que han intervenido en su formación (flexión, derivación, composición, acronimia, truncamiento y siglación): *videocámara, cafelito, jovenzuelo, drogadicción, tontear, insti, hexagonal, manirroto, metepatas, vip, luna de miel, patizambo, desinformación, malpensar, bus, Lupe, tuvieron, IBI, ofimática, compraventa, engordar, rojiblanco, irresponsable, repensar, ballenato, chicarrón, bailonga, DLE, cantautor, fuéramos*.

Fíjate en estos ejemplos:

ligeros

liger- (lexema); *-o* (morfema flexivo nominal de género masculino); *-s* (morfema flexivo nominal de número plural)

polvareda

polv- (lexema); *-ar* (interfijo); *-eda* (morfema derivativo, sufijo nominal); \emptyset (morfema cero de número)

C. A continuación, te mostramos dos ejemplos de lenguas que poseen declinación nominal: el latín y el turco. Observa los paradigmas nominales para los sustantivos «amigo» y «lugar» en latín y en turco, respectivamente. ¿Qué morfemas eres capaz de identificar? ¿En qué se diferencian los paradigmas nominales latino y turco?

<i>amicus</i>	Singular	Plural
Nominativo	<i>amicus</i>	<i>amici</i>
Vocativo	<i>amice</i>	<i>amici</i>
Acusativo	<i>amicum</i>	<i>amicos</i>
Genitivo	<i>amici</i>	<i>amicorum</i>
Dativo	<i>amico</i>	<i>amicis</i>
Ablativo	<i>amico</i>	<i>amicis</i>

<i>caminus</i>	Singular	Plural
Nominativo	<i>locus</i>	<i>loci</i>
Vocativo	<i>loce</i>	<i>loci</i>
Acusativo	<i>locum</i>	<i>locos</i>
Genitivo	<i>loci</i>	<i>locorum</i>
Dativo	<i>loco</i>	<i>locis</i>
Ablativo	<i>loco</i>	<i>locis</i>

<i>dost</i>	Singular	Plural
Nominativo	<i>dost</i>	<i>dostlar</i>
Acusativo	<i>dosti</i>	<i>dostlari</i>
Genitivo	<i>dostin</i>	<i>dostlarin</i>
Dativo	<i>dosta</i>	<i>dostlara</i>
Locativo	<i>dostte</i>	<i>dostlerte</i>
Ablativo	<i>dostten</i>	<i>dotlerten</i>

<i>yer</i>	Singular	Plural
Nominativo	<i>yer</i>	<i>yerler</i>
Acusativo	<i>yeri</i>	<i>yerleri</i>
Genitivo	<i>yerin</i>	<i>yerlerin</i>
Dativo	<i>yera</i>	<i>yerlera</i>
Locativo	<i>yerde</i>	<i>yerlerde</i>
Ablativo	<i>yerden</i>	<i>yerlerden</i>

D. Siguiendo con la lengua turca, ten en cuenta que, mientras que en español la localización espacial se marca generalmente con preposiciones, el turco –entre otras muchas lenguas– emplea posposiciones (piensa también en los casos de posposición de *gegenüber*, «enfrente de», o *entlang*, «a lo largo de», del alemán). A partir de los siguientes ejemplos, ¿qué sufijos indican localización? ¿Sabrías indicar cuándo se emplea cada alomorfo? (adaptación de Yule, 2007, p. 86).

Sustantivo	Sustantivo + sufijo (en)
<i>kitap</i> , libro	<i>kitapta</i> (en un libro)
<i>koltuk</i> , silla	<i>kolukta</i> (en una silla)
<i>oda</i> , habitación	<i>odada</i> (en una habitación)
<i>iş</i> , trabajo	<i>işte</i> (en el trabajo)
<i>lokanta</i> , restaurante	<i>lokantada</i> (en un restaurante)
<i>ev</i> , casa	<i>evde</i> (en una casa)
<i>yer</i> , lugar	<i>yerlerde</i> (en un lugar)
<i>el</i> , mano	<i>ellerimde</i> (en mis manos)
<i>yol</i> , camino	<i>yollarta</i> (en caminos)
<i>market</i> , mercado	<i>markette</i> (en un mercado)

Unidad 12

Sintaxis: clases y estructuras oracionales

¿Sabías que...?

Si recapitulas lo que hemos aprendido a lo largo del curso sobre teoría lingüística, ¿serías capaz de averiguar quién dijo qué?



Talmy Givón

Cognitive linguistics stands by emphasizing the semiological function of language. It fully acknowledges the grounding of language in social interaction but insists that even its interactive function is critically dependent on conceptualization. Compared with formal approaches, cognitive linguistics stands out by resisting the imposition of boundaries between language and other psychological phenomena. Insofar as possible linguistic structure is seen as drawing on other more basic systems and abilities (e.g. perception, memory, categorization) from which it cannot be segregated.



Ronald Langacker

Llamo gramática generativa a un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones. Es obvio que cada hablante de una lengua ha llegado a interiorizar y dominar una gramática generativa que expresa su conocimiento de su lengua. Esto no quiere decir que tenga consciencia de las reglas de la gramática [...] El conocimiento de una lengua supone la habilidad implícita de entender infinitas oraciones. De ahí que una gramática generativa tenga que ser un sistema de reglas capaz de reiteración para generar un número infinito de estructuras.



Noam Chomsky

If language is an instrument of communication, then it is bizarre to try and understand its structure without reference to communicative setting and communicative function. Therefore, grammatical constraints, rules of syntax, stylistic transformations, and the like are not there 'because they are prewired into the genetic code of the organism'. Nor are they there for no reason at all. Rather, they are there to serve highly specific communicative functions.

Como explicaremos en esta unidad, el enfoque más formalista o funcionalista de los diferentes paradigmas lingüísticos tiene un fiel reflejo en el tratamiento que recibe la sintaxis en las diversas teorías lingüísticas. Si bien las aproximaciones generativistas

defienden el carácter autónomo del componente sintáctico en la producción y comprensión de oraciones, funcionalistas y cognitivistas no la aceptan y argumentan a favor de la motivación semántica y pragmática de las estructuras lingüísticas.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Exponer los principales cometidos de la disciplina sintáctica.
- ▶ Explicar la vinculación entre gramática y sintaxis.
- ▶ Distinguir unidades fundamentales de la teoría y análisis sintácticos (oración, sintagma, categoría, núcleo, función, etc.).
- ▶ Caracterizar la estructura interna de las unidades sintagmáticas.
- ▶ Identificar los diferentes tipos de sintagmas.
- ▶ Conocer las principales corrientes en la investigación sintáctica.
- ▶ Diferenciar los tipos de funciones (sintácticas y semánticas) de los constituyentes oracionales.
- ▶ Argumentar a favor de la vinculación entre sintaxis, morfología y semántica.

Planteamiento didáctico del tema

La decimosegunda unidad está dedicada a la sintaxis, al estudio de los principios y reglas de formación de oraciones y a las relaciones de dependencia que se establecen entre los constituyentes o sintagmas. Si bien en el tema anterior ya se trató la cuestión concerniente a los tipos de categorías (léxicas frente a gramaticales), es necesario recordar con ejemplos que los límites son difusos (Bosque, 2015 [1989], pp. 52-53; Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009, pp. 111-112; *cf.* Ross, 1972; Gutiérrez Ordóñez, 1985). Así, por lo que respecta, por ejemplo, a la clase de los adverbios, los hay de contenido más léxico (los formados con *-mente*), pero también más funcional (*no, ya, aquí, entonces*, etc.), y es muy difícil generalizar propiedades sintácticas comunes a todos los adverbios como clase gramatical, atendiendo al diferente comportamiento que muestran, por ejemplo, los adverbios de foco frente a los adverbios de cantidad o los exclamativos (*cf.* Gutiérrez Rodríguez, 2014; RAE y ASALE, 2019).

Asimismo, cabe aludir a los diferentes criterios que se barajan en la definición de las clases de palabras (morfológico, sintáctico o semántico), según primen los aspectos relativos a la forma, a la

combinatoria o al significado de las categorías. En este sentido, se enfatiza que el objetivo de la disciplina sintáctica es estudiar la combinación de las palabras en la oración y se explica la vinculación que guarda con la gramática. Como precisa Gutiérrez Rodríguez (2014) en la lectura obligatoria, el término *gramática* posee diferentes acepciones, pero generalmente se emplea para hacer referencia al componente morfosintáctico de las lenguas.

El principal objetivo del tema es, por tanto, que el alumnado tome conciencia de que el estudio de la sintaxis debe estimular la reflexión y explicitar algunas reglas y principios que subyacen al conocimiento tácito y operativo que poseen sobre la formación y estructuración de las oraciones. Como han insistido en muchas ocasiones los sintactistas, el etiquetado sintáctico es solo la fase más superficial del proceso; por lo que debemos ir más allá de la identificación de sintagmas y funciones gramaticales para profundizar en el razonamiento y la demostración, preguntarnos el porqué de la gramaticalidad o agramaticalidad de unas secuencias y no de otras o cómo resolver los casos de ambigüedad estructural (Bosque y Gallego, 2016, p. 76). Por ello, insistimos en que nuestra pretensión no es seguir un enfoque que prioriza la forma o la función en el análisis sintáctico, sino presentar los principales cometidos de la investigación sintáctica sincrónica y los fundamentos en que se sustentan unos u otros análisis.

En este sentido, es importante que los estudiantes discernan entre los conceptos de *oración*, unidad máxima de la sintaxis, que no es constituyente de una unidad mayor (*cf.* Vera Luján, 1994; Di Tullio, 1997) y consta de sujeto y predicado (RAE y ASALE, 2010), y *enunciado*, unidad comunicativa mínima (*cf.* Rojo, 1978; Gutiérrez Ordóñez, 1984), que es objeto de análisis pragmático. De hecho, la sintaxis de enunciados o microsintaxis revela la falta de correlación entre estructura formal y estructura semántico-pragmática y la necesidad de abordar su estudio con diferentes herramientas y unidades de análisis (*cf.* Blanche-Benveniste, 2002; Fuentes Rodríguez, 2013).

Otro gran apartado de la unidad se destina a resaltar las propiedades de recursividad y composicionalidad de las reglas sintácticas, que combinan palabras para construir sintagmas, constituyentes que se estructuran jerárquicamente en el seno de la oración y cumplen una función («The cat chased the mouse», «The cat chased the mouse that ate the cheese», «The cat chased

the mouse that ate the cheese that came from the cow», «The cat chased the mouse that ate the cheese that came from the cow that grazed in the field») (Kramer *et al.*, 2014, pp. 117-118; Pruñonosa y Serra, 2005, p. 209). Se define *sintagma* y se explica su estructura (núcleo, complementos y modificadores). Es crucial que los estudiantes se percaten de que a la sintaxis le competen las relaciones sintagmáticas que se establecen entre constituyentes directos o inmediatos (Rojo y Jiménez Juliá, 1989; Vera Luján, 2010, p. 35). Se ejemplifican los tipos de sintagmas en función de la categoría léxica que actúa como núcleo, que impondrá condiciones categoriales y semánticas a sus argumentos. A continuación, se trata la polémica en torno a la existencia del sintagma preposicional. La endocentricidad o exocentricidad de esta categoría sintagmática está relacionada con el significado léxico o funcional atribuido a las diferentes preposiciones.¹² A fin de que los alumnos practiquen la identificación de los distintos sintagmas o constituyentes, se aplican diferentes pruebas: coordinación, pronominalización, desplazamiento y formulación de preguntas y respuestas (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009, p. 124).

La correcta delimitación de los sintagmas ayuda a los estudiantes a solucionar los casos de ambigüedad estructural o anfibología, esto es, secuencias que admiten dos interpretaciones, atendiendo a la combinatoria de las palabras («Juan miró a Pablo enfurecido», «El pavo está listo para comer») y a diferenciarla de la ambigüedad léxica, debida a la multiplicidad de sentidos de una misma palabra («Han puesto un nuevo banco en la calle Toro») (*cf.* unidad 13). A este respecto, insistimos en que los alumnos distinguan la (a)gramaticalidad de las secuencias, determinada por las reglas de organización interna del sistema (*«¿Qué has venido para?», *«Sue sent», *«Un giocattolo è avuto dal bambino», *«Júlia està metgessa»), de la (in)corrección, cuyas reglas son de naturale-

12. Considerar la preposición como núcleo de sintagma es propio de los enfoques más formalistas del análisis sintáctico (Demonte, 1991; Eguren y Fernández, 2004), que establece que todo sintagma tiene un único núcleo y que los sintagmas heredan de este las propiedades categoriales (Gutiérrez Rodríguez, 2014, p. 169). Por esta razón, según el generativismo, todos los sintagmas son endocéntricos (Hernanz y Brucart, 1987, p. 34; Maioral Usón *et al.*, 2012, pp. 120-121). Para las aproximaciones funcionalistas, sin embargo, la preposición no puede ser núcleo de un sintagma, por lo que las consideran transpositores o índices funcionales. Recuérdese que, para la gramática tradicional, el sintagma introducido por la preposición se analizaba como un sintagma nominal en el cual la preposición actuaba como un mero enlace.

za externa, social (*«La dije que llegaría tarde», *«Se vende casas», *«Si yo iría de viaje, me quedaría sin ahorros», etc.) (cfr. Borrego Nieto, 2015). Asimismo, se recuerda también la (in)aceptabilidad de estructuras que pueden ser gramaticales, pero carentes de significado (cfr. Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009, pp. 28-46), como el conocido ejemplo de Chomsky «Colorless green ideas sleep furiosuly» o «Le silence vertébral indispose la voile licite» de Tèsnier.

A propósito de la estructura oracional, nos parece oportuno explicar que la vinculación entre las relaciones sintácticas y semánticas de los elementos oracionales ha llevado a mejorar la explicación del funcionamiento de las oraciones y de los constituyentes. En este contexto, se distingue entre las relaciones sintácticas (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, predicativo, etc.) y las relaciones semánticas (agente, tema, experimentante, instrumento, etc.), y los papeles temáticos (Fillmore, 1968; Tèsnier, 1959; Givón, 1995).

Resulta muy didáctico el símil según el cual la oración, que expresa un evento (acciones, procesos o estados), es como una obra teatral en la cual el verbo, palabra clave de la predicación, actúa como director de escena que selecciona sus argumentos, los protagonistas. Los papeles secundarios se reservan para los adjuntos. De esta manera, entienden bien el concepto semántico de *predicado* y la relación que se establece con la denominada *valencia*, que atiende a los argumentos que son seleccionados semánticamente y que se consideran, por tanto, obligatorios, frente a los adjuntos, modificadores opcionales del núcleo (Gutiérrez Ordóñez, 1985, pp. 76-77).

En relación con las diferentes aproximaciones en el estudio de la sintaxis, no resulta baladí enfatizar que todas nos parecen legítimas y que nuestra prioridad es que los alumnos comprendan que todas las opciones son válidas siempre que vayan acompañadas de una argumentación fundamentada. Por consiguiente, nos limitaremos a exponerles los planteamientos más esenciales de las principales aproximaciones al estudio sintáctico, sin profundizar en teoría sintáctica, que sería lo propio de cursos más avanzados de lingüística teórica. En este contexto, ponemos de relieve que la gramática generativa concibe el estudio de la sintaxis como un sistema fundamentalmente formal (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009, p. 7; cfr. Chomsky, 1957, 1965). Los alumnos aprenden que

el generativismo chomskiano supuso explicar las reglas de construcción de las oraciones con un gran grado de explicitación y formalismo en la formulación de las posibilidades combinatorias. Como ya explicamos en la primera unidad, su interés se centraba en explicar qué reglas y principios permiten a los hablantes construir las secuencias gramaticales de las lenguas humanas, es decir, la competencia lingüística (*lengua-I*). La sintaxis se concebía como el componente principal de la gramática y se definía como un mecanismo cognitivo computacional (Chomsky, 1995), es decir, un procesador que tiene la propiedad de generar sintagmas a partir de «un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones» (Chomsky, 1965, p. 10).

Si bien en los modelos iniciales el componente sintáctico era el principal y el semántico y el fonético se consideraban secundarios y meramente interpretativos, ya desde la teoría de principios y parámetros la semántica ha ido cobrando mayor protagonismo y la multiplicidad de reglas y transformaciones reduciéndose considerablemente (*muévase α*) (Mairal Usón *et al.*, 2012, pp. 118 y ss.). En este estado de cosas, en el aula explicamos únicamente la conocida teoría de la X-barra (Chomsky, 1970; Jackendoff, 1977) del modelo de principios y parámetros (Chomsky, 1981), sin entrar en terminología específica ni en la evolución del generativismo.¹³

Como ya saben los estudiantes, el generativismo defiende la existencia de principios universales de todas las lenguas y la variabilidad de estas la explica por variación paramétrica. Como ejemplos de parámetros, presentamos el del sujeto nulo y comprobamos cómo funciona en el caso de lenguas que conocen nuestros estudiantes –lenguas *pro-drop* (español, italiano, catalán, portugués, gallego, rumano, árabe, vasco, etc.) y lenguas *non-pro drop* (francés, inglés, alemán, neerlandés, sueco, noruego, etc.). Otro parámetro con el que ya están familiarizados (*cfr.* unidad

13. Si el alumno desea profundizar en los diferentes componentes que conforman la gramática generativa y las modificaciones que sufrió la teoría de la gramática generativo- transformacional de Chomsky a lo largo de los años –teoría estándar (Chomsky, 1965), teoría estándar extendida, teoría de principios y parámetros/rección y ligamento (Chomsky, 1981; Chomsky y Lasnik, 1991), modelo minimalista (Chomsky, 1995)–, dispone de mucha bibliografía y recursos complementarios (*cfr.* Tusón, 1981; Hernanz y Brucart, 1987; Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995; Lorenzo y Longa, 1996; Mendivil-Giró, 2003b, 2003c; Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009; Mairal Usón *et al.*, 2012, etc.).

7.3.1. «Tipología lingüística y universales del lenguaje») es el del parámetro del núcleo, según el cual existen lenguas en las que el complemento sigue generalmente al núcleo sintáctico, las conocidas como lenguas de núcleo inicial (las lenguas romances, celtas y germánicas, por ejemplo), y lenguas de núcleo final, en las cuales los complementos preceden, generalmente, al núcleo (japonés, euskera, chino mandarín, turco, hindi). Las lenguas con orden básico de constituyentes SOV y posposiciones tienen mayor tendencia a ser de núcleo final, mientras que las del SVO y preposiciones tienen mayor probabilidad de ser de núcleo inicial, sin olvidar que se trata de generalizaciones y muchas lenguas no son consistentes en el marcaje del núcleo. Asimismo, explicamos que las relaciones sintácticas pueden marcarse con morfemas en el núcleo (*head-marking languages*) –persa, maya yucateco, evenki, etc.–, pero también en los elementos dependientes (*dependent-marking languages*) –checheno, ruso, dyirbal, yoruba, etc., en ambos (*double marking*) –español, inglés, turco, familia quechua– o no marcarse –chino mandarín, vietnamita, indonesio– (cfr. Nichols, 1986, 1992; Croft, 2003 [1990]; Gallardo Paúls, 2000; García Miguel, 2000; Conti, 2016; Kramer, Fasold y Lightfoot, 2014, pp. 117 y ss.).

Si bien en una sintaxis de base formalista las categorías preceden jerárquicamente a las funciones, la relación se invierte en el funcionalismo sintáctico. En 1978, la gramática funcional de Dik se manifestó contraria a la consideración de la autonomía sintáctica del generativismo (cfr. Givón, 1995, 2001a), a su independencia respecto a otros módulos lingüísticos y dominios cognitivos. Así, se explica que el funcionalismo sintáctico, inspirado por la traslación de Tèsnier (1959), adoptó la teoría de la transposición, según la cual pertenecen a la misma categoría las unidades que están capacitadas para contraer las mismas funciones (cfr. Alarcos, 1973; Rojo, 1978; Gutiérrez Ordóñez, 1984, 1985, 1991; Martínez, 1994; Iglesias Bango, 1997, etc.). De esta forma, se sostiene que las categorías sintagmáticas (funtivos) pueden realizar una función oracional diferente a la realizada por el núcleo del sintagma cuando media un transpositor, como las preposiciones o las conjunciones, en secuencias del tipo «El niño de Madrid» (sintagma adjetivo) o «Dile que venga» (sintagma nominal). Los transpositores se diferencian de los índices funcionales en que estos últimos solo se emplean para señalar la función sintáctica del sintagma que introducen («Vio a Julia en el parque»). Todas

las transcategorizaciones producen, desde la óptica funcionalista, sintagmas exocéntricos y no existiría la categoría del sintagma preposicional (*cf.* Gutiérrez Ordóñez, 1997a). «Del concepto de oración como un entramado de relaciones funcionales en las que la sintaxis es instrumental con respecto a la semántica y esta lo es con respecto a la pragmática, no es sino natural considerar que en un modelo funcional las explicaciones más utilizadas sean de carácter externo» (Mairal Usón, *et al.* 2012, p. 249). De esta forma, por ejemplo, las aproximaciones funcionalistas y cognitivistas explican el hecho de que los constituyentes más complejos de una estructura sintáctica se sitúen a la derecha, debido a la mayor facilidad de procesamiento de la carga informativa. «No es de recibo que llegues siempre tarde a las citas y ni siquiera te disculpes» es más natural que «Que llegues siempre tarde a las citas y ni siquiera te disculpes no es de recibo» (*cf.* unidad 14).

En este contexto, ponemos de manifiesto que, para el cognitismo, las construcciones gramaticales están motivadas por necesidades comunicativas de los propios hablantes cuya conceptualización se basa en su percepción del mundo (*cf.* Langacker, 1987; Cuenca y Hilferty, 1999; Cuenca, 2007; Croft y Cruse, 2008) (*cf.* unidad 14); de ahí que su análisis sea indisociable del resto de componentes lingüísticos, que constituyen un continuo de estructuras simbólicas (Fernández Jaén, 2019, pp. 55-56). A este respecto, se describe el principio de iconicidad, según el cual el orden oracional tiende a reproducir la secuencia en que sucedieron los acontecimientos (relación lógica de eventos –«Laura se encontraba mal y fue al médico» / *«Y fue al médico, Laura se encontraba mal»–) y que se relaciona con el hecho de que, en la mayoría de lenguas del mundo, el sujeto, que coincide generalmente con el agente, se sitúe antes que el verbo. También se alude al principio de indexicalidad, por el cual la conceptualización de los hablantes es, en gran manera, antropocéntrica, dado que impone una orientación déictica y corporeizada a la codificación morfosintáctica (Heine y Kuteva, 2007). Las clases de palabras presentan, en consecuencia, límites difusos, de acuerdo con los procesos de categorización de prototipos (*cf.* unidad 14). De esta manera, se sostiene que los esquemas sintácticos son más o menos complejos en función de los arquetipos conceptuales de los hablantes, esto es, según la complejidad de los pensamientos que se verbalizan.

El último apartado se dedica a la tipología sintáctica, de la que ya se ha tratado anteriormente (*cf.* unidad 7; Tallerman 2011). En este contexto, se incide en que las lenguas con sistemas flexivos complejos (lenguas romances, navajo, warlpiri, latín, etc.) tienen un orden de palabras más libre, mientras que las lenguas con menor carga flexiva (inglés, lenguas siníticas, vietnamita, etc.) tienen un orden de palabras menos flexible. En todo caso, se retoma la cuestión relativa a los órdenes básicos de constituyentes desde un punto de vista interlingüístico (Greenberg, 1963). A partir del ya conocido *World Atlas of Language Structures* (WALS) (*cf.* Comrie, 1989; Givón, 2001b; Dryer y Haspelmath, 2013; Ruiz Antón, 2014), los alumnos se percatan, por ejemplo, de que aproximadamente un 75 % de las más de 1200 lenguas tenidas en cuenta presenta el orden básico SVO y SOV. Seguidamente, ejemplificamos más detenidamente (*cf.* unidad 7) la diferencia entre las lenguas con sistemas nominativo-acusativo ($S = A \neq O$), como las lenguas indoeuropeas, y las lenguas con sistema ergativo-acusativo ($S = O \neq A$), muchas lenguas caucásicas y lenguas mayas, así como el euskera o el dyirbal (Tallerman, 2011 [1999], pp. 185 y ss.; Conti, 2016).

Terminamos el tema examinando diferentes universales sintácticos («Si una lengua tiene relativas de genitivo, tendrá también relativas de complemento regido, objeto indirecto, objeto directo y sujeto», «La mayoría de lenguas presenta un orden básico de palabras perteneciente a uno de estos tipos: SOV y SVO», «Si una lengua presenta un orden VO, los modificadores tenderán a seguir al núcleo», etc.).

Índice de contenidos

1. Sintaxis: principios y conceptos fundamentales
 - 1.1. Oración y enunciado
 - 1.2. Los sintagmas: estructura y tipos
2. Categorías sintagmáticas: funciones sintácticas y semánticas
3. La disciplina sintáctica: enfoques y teorías sintácticas
 - 1.1. Aproximaciones formales
 - 1.2. Aproximaciones funcionales
4. Órdenes básicos de constituyentes y universales sintácticos

Palabras clave: (in)aceptabilidad; adjunto; agente; ambigüedad (estructural; léxica); análisis sintáctico; argumento; atributo; be-

neficiario; categoría/clase de palabra (funcional; léxica; sintagmática); categoría vacía; causa; complemento (circunstancial; directo; indirecto; predicativo; regido); composicionalidad; concordancia; constituyente inmediato; construcción; dependencia; destinatario; determinante/especificador; estímulo; estructura argumental; experimentante; expresión referencial; función (semántica; sintáctica); gramática; (a)gramaticalidad; índice funcional; instrumento; introspección; lenguas (*non pro-drop*); manera; (macro; micro) sintaxis; marcación (*head-marking languages/dependent-marking languages; double-marking languages*); meta; modificador; núcleo/head (endocéntrico; exocéntrico); oración/clause (compuesta; coordinada; simple; subordinada; yuxtapuesta); orden básico de constituyentes; parámetro; papel/función semántico/temático; predicado (semántico; sintáctico); principio; principio de iconicidad; procesamiento sintáctico; proyección sintáctica; reción; recursividad; regla; relación (sintáctica; sintagmática); sintagma/*phrase* (adjetival; adverbial; nominal; preposicional; verbal); sintaxis (cognitiva; estructural; funcional; generativa); sistema (ergativo-absolutivo; nominativo-acusativo); sujeto; tema/paciente; teoría X-barras; teoría de la transposición sintáctica; término de la preposición; transpositor; ubicación; universal sintáctico; valencia del predicado; variación sintáctica.

Lectura obligatoria

- ▶ Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Sintaxis. En: Escandell Vidal, M. V. (coord.). *Claves del lenguaje humano* (pp. 295-343). Madrid: Universitaria Ramón Areces.

Lecturas complementarias

- ▶ Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). Las palabras y los sintagmas (I. La estructura de los constituyentes). En: *Fundamentos de sintaxis formal* (pp. 101-162). Madrid: Akal.
- ▶ Tallerman, M. (2011 [1999]). What is syntax? En: *Understanding syntax* (pp. 1-31). Londres: Arnold.
- ▶ Vera Luján, A. (2010). La unidad oración. Las funciones sintácticas oracionales. En: *Fundamentos de sintaxis* (pp.109-144). Madrid: UNED.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. La vida cotidiana nos ofrece muchos ejemplos de oraciones ambiguas (los chistes, la publicidad, los medios de comunicación, etc.). Fíjate en el siguiente ejemplo extraído de un titular periodístico (<https://bit.ly/2VexYFb>). ¿Dónde reside la ambigüedad?

LA AMBULANCIA LOCAL COLABORÓ EN UN ACCIDENTE FATAL

B. ¿Qué tipo de ambigüedad (léxica o estructural) presentan las siguientes oraciones? Razona tu respuesta.

- a) *Vimos a Juan paseando.*
- b) *No lo eligieron presidente por sus prejuicios.*
- c) *Cuando el cuadro cayó en la mesa, se rompió.*
- d) *Costó mucho esta alianza.*
- e) *No quiere a su hermano porque es malvado.*

C. Propón dos análisis sintácticos para esta construcción ambigua: «El vendedor de jamón de Salamanca». Sigue las propuestas del modelo de la teoría x-barra y de la teoría funcionalista de la transposición.

D. Subraya los constituyentes sintácticos de estas oraciones. Aplica para ello las pruebas que conoces. ¿De qué tipo de sintagmas se trata?

- a) *El pueblo está cerca del río.*
- b) *Luca residió en Madrid toda su infancia.*
- c) *Pablo depende del tabaco para disfrutar.*
- d) *La actriz llegó a la ceremonia acompañada de su nueva pareja.*
- e) *Laura lloraba desconsolada en su fiesta de despedida.*

E. A continuación, clasifica los sintagmas subrayados en complementos argumentales y en adjuntos y señala la función sintáctica y semántica que desempeña cada uno.

- a) *El perro duerme bajo la mesa.*
- b) *Dos nuevos cuadros de Sorolla han sido expuestos en el Museo del Prado.*
- c) *La conferencia de Juan del domingo fue un éxito.*
- d) *Recibió un regalo por su cincuenta cumpleaños.*
- e) *En el norte de España llueve con mucha frecuencia.*

F. Los siguientes ejemplos proceden de diferentes lenguas. Teniendo en cuenta las glosas y las traducciones, ¿serías capaz de determinar si son lenguas de núcleo inicial o final? (adaptación de Tallerman, 2011 [1999], pp. 122-123).

(1) ʔawlād ʔaxū-k

niños hermano 2.^a pers. masc. sg.

«Los niños de tu hermano»

(árabe chádico)

(2) nu -yaka -u abi

1.^a pers. sg. progenitor -fem. con

«Con mi madre»»

(barawana, lengua arahuaca)

(3) Girki-v [mindu omakta-va purta-va buu-re-n]

amigo-mi me nuevo ACU cuchilloACU dar-pasado 3.^a pers. sg.

«Mi amigo me dio un cuchillo nuevo»

(evenki, lengua siberiana)

(4) Da so wan sani á [bun fu sama nyan]

y pues una cosa NEG. [bueno para persona comer]

«Tal cosa no es buena para comer»

(ndyuka, lengua criolla de Surinam)

Unidad 13

Lexicología y lexicografía: el estudio del léxico

¿Sabías que...?

Con toda seguridad, la siguiente imagen te resulta familiar:



Se trata de conocido rosco de un popular programa de televisión en el que el léxico es el protagonista. Los concursantes deben completar la ruleta en un tiempo determinado, acertando la palabra que se esconde tras la definición de las 25 letras. ¿Te atreves con este rosco? https://verne.elpais.com/verne/2019/10/01/articulo/1569955095_947103.html

En esta unidad nos dedicaremos al estudio del léxico de las lenguas. Hablaremos tanto del origen de muchos vocablos con siglos de historia (*abuchear, blanco, chicle, judía, luna, siesta*, etc.) como de palabras surgidas más recientemente (*meme, selfi, viral, gastrobar, hobbit*, etc.) para nombrar nuevas realidades. De la misma manera, trataremos de las combinaciones léxicas en frases hechas, refranes, proverbios, etc., reflejo de la sabiduría popular de las distintas comunidades etnolingüísticas y testigo de las diferentes circunstancias sociohistóricas y culturales que las vieron nacer, paremias que han sido también recopiladas en diccionarios, la obra lexicográfica por antonomasia a la que prestaremos especial atención.

Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Conocer los distintos enfoques en el estudio del léxico de las lenguas.
- ▶ Clasificar los tipos de unidades léxicas.
- ▶ Diferenciar entre productividad morfológica y creatividad léxica.
- ▶ Reflexionar acerca de las tendencias en la creación de neologismos e incorporación de nuevas voces en las lenguas.
- ▶ Aproximarse a los orígenes del léxico romance.
- ▶ Argumentar sobre la vinculación entre los niveles morfológico, léxico, sintáctico y semántico en el estudio del vocabulario de las lenguas.
- ▶ Delimitar y reconocer los diferentes tipos de unidades fraseológicas.
- ▶ Identificar diferentes tipos de obras lexicográficas.
- ▶ Familiarizarse con la tipología de diccionarios y analizar la macro y microestructura de los mismos.
- ▶ Aprender sobre los métodos, las fuentes y las herramientas de la investigación lexicográfica.
- ▶ Analizar críticamente artículos lexicográficos.

Planteamiento didáctico del tema

Tal y como hemos comentado en otras muchas ocasiones, son muy comunes los problemas de delimitación entre las disciplinas, que, en el caso de la lexicología, es particularmente notable por la falta de acuerdo entre los mismos especialistas a la hora de acotar el campo de estudio. En efecto, el estudio del léxico o vocabulario de una lengua, al que dedicamos nuestra atención en este tema, puede emprenderse desde muy diversas perspectivas y horizontes. Así, para algunos, la lexicología concierne al «estudio de las palabras de un idioma, y de las relaciones formales y significativas que se producen entre ellas» (Alvar Ezquerra, 1993a, p. 56), incluyendo la etimología, el origen del vocabulario de una lengua (Crystal, 1994). Otros lingüistas amplían su alcance al estudio de las unidades significativas que componen las palabras, concepción en la que se desdibujan los límites entre morfología y lexicología (Sinclair, 1995 [1987], p. 232). Asimismo, dada la interrelación entre formas, significantes lingüísticos y sus respectivos signifi-

cados y contenidos, no extraña que, para algunos especialistas, la lexicología se equipare a la semántica léxica (Casas y Hummel, 2017, p. 886; Coseriu, 1978), las relaciones léxicas entre expresiones e ítems léxicos simples (Moreno Cabrera, 2000). Pensando en una adecuada distribución didáctica de contenidos claramente interdisciplinarios y por cuestiones de ordenación temporal, hemos decidido tratar de los distintos tipos de relaciones –tanto significativas como semánticas– (cfr. Casas Gómez 2002) en la siguiente unidad (cfr. unidad 14), del mismo modo que, al igual que la mayoría de manuales de lingüística, explicamos los procedimientos de formación de palabras (adición, modificación, repetición, sustitución, etc.) en la unidad dedicada a la morfología (cfr. unidad 10).

En este contexto, comenzamos la unidad exponiendo a los estudiantes la amplitud del objeto de estudio de la lexicología y poniendo de relieve, de la mano de Lewandowski (1982, p. 209), que su interés radica en el vocabulario o lexicón de una lengua, en el análisis de las unidades léxicas y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas. Se pone de manifiesto que el estudio del léxico resulta fundamental para el conocimiento de una lengua y, de hecho, constituye el objeto principal en investigaciones de muy diversa índole, centradas en la estructura, el comportamiento sintáctico, el significado, la adquisición o el procesamiento del léxico, entre muchas otras.

A este respecto, junto a conceptos que los alumnos ya conocen (*palabra, lexema, morfema, etc.*), introducimos y ejemplificamos los términos *campo léxico, familia léxica o lexía*, así como la clasificación de estas en simples, compuestas, complejas –*blanqueo de capitales, sin techo, etc.*–, y textuales, es decir, frases hechas o refranes, cuyo significado alcanza el mayor nivel de lexicalización. Seguidamente, distinguimos los conceptos *léxico fundamental, léxico básico y léxico disponible* (cfr. López Morales, 1995; Fuente González et al., 1997; Bartol Hernández, 2001; Hernandez Muñoz, Izura y Ellis, 2006; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017, etc.).

Entre los diferentes enfoques y disciplinas centradas en el análisis del léxico de las lenguas, presentamos la etimología, la terminología y la fraseología. Los alumnos realizan ejercicios de búsqueda de la procedencia etimológica de diferentes tipos de palabras y distinguen entre voces patrimoniales de diferente origen (prerromano, árabe, germánico, de lenguas amerindias, etc.), voces cultas (semicultismos, latinismos, helenismos) y voces natura-

les (creación expresiva, onomatopéyicas, etc.) (cfr. Buesa y Enguita, 1992; García Arias, 1993; Bajo Pérez, 1997, etc.). A los estudiantes les gusta mucho averiguar la historia y el devenir de palabras de distintas lenguas en las que no habían reparado con la consulta de obras como las de Gil (dir.) (2015), Nieto Ballester (2017) o Durkhim (2009). Nos detenemos también en comentar el origen de nombres propios contemporáneos, sobre todo topónimos y antropónimos, para que los estudiantes conozcan los distintos tipos de fuentes lexicográficas de que se dispone (cfr. Roldán Sánchez, 1998; Bolòs y Morán, 1994; Hough, 2016; Boullón y Agrelo, 2018), así como la vinculación de la onomástica con disciplinas como la historia de la lengua y la sociolingüística (cfr. Fernández Juncal, 2011).

En lo que concierne a la disciplina terminológica, se pone de manifiesto que el lenguaje científico se caracteriza por la precisión y la univocidad, un tipo de léxico cuyo carácter específico radica en aspectos pragmáticos y en el modo de significación (cfr. Cabré 1993, 1999; Calonge, 1995; Ciapuscio, 2003). Por el momento, basta con que los alumnos distingan, de la mano de Coseriu (1981), entre léxico primario y léxico terminológico o nomenclator, el metalenguaje, y que sean conscientes de cómo los tecnicismos tratan de ser interidiomáticos, si bien se van reestructurando por la evolución misma de las disciplinas. Se busca que el alumnado sea consciente de que los lenguajes de especialidad son registros lingüísticos (cfr. unidad 8), variedades funcionales que se definen por una temática específica, una situación de comunicación formal y un usuario especializado, porque se emplean en el discurso profesional y científico. Ello no obsta, sin embargo, para que existan diferentes niveles y grados de especialización y que elementos del léxico de especialidad, tecnicismos, puedan incorporarse al léxico general (*hepatitis, hemorragia, prevaricar; procurador; megabytes; software, hacker*, etc.) (cfr. Lerat, 1997; Gutiérrez Rodilla, 2005; Alcaraz *et al.* ed., 2007).

Otro importante subapartado de esta unidad concierne a la fraseología, una disciplina que ha recibido un fuerte impulso en las últimas décadas, en la que han proliferado y se han diversificado los estudios dedicados a las unidades léxicas complejas, a los problemas que plantea su caracterización y clasificación, al igual que su tratamiento sintáctico, lexicográfico y didáctico (cfr. Ruiz Gurillo, 1997; Mendívil Giró, 1999). A este respecto, nos interesa

que los estudiantes reflexionen sobre su competencia fraseológica y sepan diferenciar entre locuciones verbales (*buscarle los tres pies a un gato, cubrirse de gloria, no valer un duro/un pimiento*), nominales (*el qué dirán, el más allá*), adjetivales (*de tomo y lomo, de rechupete*), adverbiales (*a tontas y a locas, a trancas y barrancas*), conjuntivas (*de modo que, en tanto que*) y preposicionales, que muchos analizarían solo como sintagmas preposicionales (*en vista a, a fin de, a causa de, etc.*) (cfr. Montoro del Arco, 2006; Baranov y Dobrovol'skij, 2009; Timoffeva, 2016). Entre los tipos de unidades fraseológicas, cabe tratar también aquellas cuya equivalencia se da con una oración o enunciado, esto es, los refranes («Perro ladrador, poco mordedor», «A mal tiempo, buena cara»), las paremias («Mucho saber del cielo y poco del suelo», «Mocedad ociosa, vejez achacosa»), los proverbios («No está hecha la miel para la boca del asno», «Agua que no has de beber, déjala correr») y las fórmulas rutinarias («¡Vaya tela!», «¡Apaga y vámonos!») (cfr. Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurrillo, 1997; Penadés, 1999; Cowie ed., 2001; Koike, 2001). Asimismo, hay que considerar aquellas construcciones de menor alcance, como son las construcciones con verbo soporte (*dar aviso, parte, respuesta; hacer mención/falta*) y los compuestos sintagmáticos o colocaciones (cfr. unidad 11).

Otro concepto que interesa presentar en el ámbito de las relaciones léxicas sintagmáticas es la noción coseriana de *solidaridad léxica*, que resulta muy pertinente para la asignatura *Lingüística General*, dado que las restricciones de las unidades léxicas varían de una lengua a otra y nos permite incidir, una vez más, en que las diversas lenguas del mundo categorizan y ordenan la realidad de diverso modo (cfr. unidad 7). En efecto, la estructuración del léxico de las lenguas, el reparto semántico de los lexemas, está fuertemente influida por la cultura y explica, por ejemplo, que en alemán existan dos parejas de verbos diferentes (*essen* y *fressen*, *trinken* y *saufen*) para lo que en español son los predicados «comer» y «beber», respectivamente, porque en alemán se distingue el carácter humano (*essen/trinken*) o animal (*fressen/saufen*) del agente de estos verbos (Escandell Vidal, 2007, pp. 151 y ss.), un conocimiento de naturaleza lingüística, no enciclopédica. En las últimas décadas, la fraseología contrastiva se ha convertido en un ámbito de estudio muy pujante, también en la didáctica de lenguas (cfr. Almela Pérez, Ramón Trives y Wotjak, 2005; Cotta Ramusino y Mollica, 2020).

La segunda gran parte de la unidad se dedica a la lexicografía, a los principios teórico-metodológicos que guían la elaboración de diccionarios y otros repertorios léxicos. En el ámbito de los estudios lexicográficos, cabe distinguir entre la lexicografía teórica o metalexigrafía, centrada en la reflexión teórica acerca de los problemas planteados por la elaboración de los diferentes tipos de diccionarios, las bases metodológicas de su confección, los criterios lexicológicos seguidos en su diseño, la historia de los diccionarios, etc., y la lexicografía práctica, dedicada a la propia elaboración de las obras lexicográficas (Alvar Ezquerro, 1993a, 1993b, 1995; Bajo Pérez, 2000). Así, se presentan diferentes tipos y ejemplos de obras lexicográficas (glosarios, vocabularios, tesauros, enciclopedias, corpus, diccionarios) para que los estudiantes conozcan sus peculiaridades y usos, antes de analizar con más detalle los diccionarios. Es importante que se distinga entre el conocimiento léxico, generalmente compartido por la mayoría de los miembros de una comunidad lingüística, y el conocimiento enciclopédico, un tipo de conocimiento más especializado de hablantes formados en determinados ámbitos (*cf.* Bosque 1982). Se les facilita, asimismo, una lista con una selección de obras lexicográficas de consulta y de los principales corpus de las diferentes lenguas de España (*cf.* obras lexicográficas, corpus lingüísticos), de las que pueden servirse para la realización de diferentes actividades de la unidad.

En el apartado 2.2, «La elaboración de diccionarios», se realiza una primera distinción macroestructural entre diccionarios semasiológicos, con ordenación alfabética, abrumadoramente más abundantes (DLE, DUE, DEA, DEM, etc.), y diccionarios onomasiológicos, de ordenación temática o ideológica, la organización típica de las enciclopedias (*cf.* Casares, 1997 [1942]; Alvar Ezquerro, 1995; Martínez de Sousa, 2000). Se continúa explicando la amplia clasificación de los diccionarios en función de distintos criterios (amplitud y caudal de léxico escogido, destinatario, número de lenguas, propósito, etc.) (*cf.* Rey, 1995; Alvar Ezquerro, 1993b) y se pone de relieve que cualquier diccionario, con independencia de que se elabore con un propósito descriptivo o normativo, siempre tiene cierta orientación prescriptiva, al ser fruto de una previa selección de los lemas que serán incluidos en el mismo. Esta inclinación normativa es, además, compartida por el grueso de hablantes cuando consultan un diccionario, porque

el hablante común tiene la errónea creencia de que «no existen las palabras que no están en los diccionarios» (cfr. Borrego Nieto, 2016, «Desmontando el diccionario»).

La lectura obligatoria de la profesora Bajo Pérez (2000) les sirve a los estudiantes para asimilar los principales conceptos y términos de la disciplina y técnica lexicográficas que explicamos en clase: cómo es el cuerpo de la entrada lexicográfica, es decir, qué información se aporta en la microestructura de los diccionarios (información etimológica, descripción fonética, categoría gramatical, distribución de acepciones del lema, ejemplos y expresiones fijas, etc.); qué hacer con las lexías que no coinciden con la palabra, o cómo se analiza la definición lexicográfica (cfr. Haensch *et al.*, 1982; Lara, 1996, 2004; Maldonado, 1998; Porto Dapena, 2002; Rodríguez Barcia, 2016).

Al hilo de la exposición de los principios y la concepción de la definición lexicográfica, se explican conceptos como *intensión*, *extensión*, *contorno lexicográfico* o *sema* (cfr. Pottier, 1965; Rey-Debove, 1966; Baldinger, 1970; Rey, 1977) para tratar sucintamente de los requisitos que deben cumplir las definiciones y los problemas que plantean al respecto las distintas categorías léxicas y gramaticales. A partir de ejemplos procedentes de diccionarios de diferentes lenguas románicas, se propone analizar críticamente las definiciones. Asimismo, es importante poner de manifiesto que, actualmente, muchos diccionarios se compilan tomando como base corpus electrónicos. El primero que siguió este procedimiento fue el *Collins Cobuild Dictionary of English Language* (COBUILD) en 1987, a partir de la *Collins Birmingham University International Language Database*, un proyecto revolucionario de la Universidad de Birmingham y la editorial Harper-Collins, que supuso elaborar un diccionario con el análisis previo de 20 millones de palabras, procedentes de textos tanto orales como escritos de diferente tipología (Sinclair, 1987, p. XV; Carter, 1998, p. 163).

Otro punto importante del análisis de la microestructura de los diccionarios es el tratamiento otorgado a la variación lingüística diasistemática (cfr. unidad 8), a propósito de la distinción y reconocimiento de las diferentes marcas que aparecen en las definiciones de los lemas: gramaticales (adjetivo, femenino, intransitivo, locución adverbial, etc.), connotativas (afectado, despectivo, eufemístico, humorístico, irónico, tabú, etc.), de transición semántica (figurado, irónico, metafórico, por antonomasia, etc.), diacrónicas

o cronológicas (anticuado, desusado, medieval, neologismo, poco usado, etc.), diafásicas (coloquial, culto, esmerado, familiar, formal, malsonante, poético, vulgar, etc.), diastráticas (argot, germanía, jergal, juvenil, popular, rural, vulgar, etc.); diatópicas (América central, Costa Rica, Canarias, Paraguay, Salamanca, etc.), temáticas o científico-técnicas (economía, estadística, lingüística, medicina, etc.). Los estudiantes comprueban por sí mismos la ambigüedad en el empleo de algunas marcas, las discrepancias que existen entre los diccionarios en la adscripción de determinadas unidades léxicas a los distintos niveles sociolingüísticos, así como las llamativas divergencias en el metalenguaje de la marcación, lo cual sucede muy acusadamente con la colisión entre los niveles diafásico y diastrático (Bajo Pérez, 2000: 25 y ss.; Borrego, 2001).

El último apartado del tema se dedica a la variación léxica, en la que nos detuvimos ya en la unidad 9 al tratar de la distinción entre préstamos y calcos –efecto invernadero (ingl. *greenhouse effect*), rascacielos (ingl. *skyscraper*), visión del mundo (ale. *Weltanschauung*)–, pero en este caso vinculando el fenómeno con la neología. Con la ayuda de diccionarios, los alumnos se percatan del diferente grado de asimilación, adaptación y naturalización que muestran extranjerismos procedentes de diferentes lenguas: baipás (ingl. *by-pass*), buffet (fr. *buffet*), carné (fr. *carnet*), champú (ingl. *shampoo*), cóctel (ingl. *cocktail*), (espagueti; it. *spaghetti*), eslogan (ingl. *slogan*), güiski (ingl. *whisky*), mitin (ingl. *meeting*), suflé (fr. *soufflé*), tique (ingl. *ticket*), etc.; y debaten acerca de cómo los emplean, de la conveniencia o no de su uso, su inclusión en los diccionarios, etc. (cfr. Guerrero Ramos, 1994, 1995; Gómez Capuz, 2004a).

En estrecha relación con el fenómeno general del préstamo, se halla la innovación léxica y la creación de neologismos, a los que aludimos brevemente en la unidad 11, a propósito de los procedimientos morfológicos de formación de nuevas palabras. En este contexto, evidenciamos que la creación de neologismos es un procedimiento empleado en todas las lenguas para nombrar nuevas realidades u otorgarle nuevos significados a lexías ya existentes. Los neologismos son creaciones léxicas surgidas dentro de la propia lengua (*antipoesía*, *abrazoterapia*, *bicicletada*, *ciberdelincuente*, *epicidad*, *facherío*, *pactómetro*, *reguetonero*, *microempresa*, etc.; cfr. <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/>; <http://obneo.iula.upf.edu/bobneo>, etc.), pero también puede tratarse de formaciones híbridas, como *puenting*, que toma la raíz verbal española

y una desinencia verbal inglesa; *windsurfista*, con base inglesa y sufijo español; o *croissanteria*, con lexema francés y sufijo español. Indudablemente, se pone de relieve cómo en la neología actual la lengua inglesa adquiere un gran protagonismo por su carácter hegemónico, una preponderancia particularmente notable en la adopción de morfemas léxicos y gramaticales para la formación de neologismos en el ámbito de la informática, los juegos y las redes sociales (*blogger, bulling, flashear, follower, gamer, hackear, influencer, joker, loser, lover, retuiteo, spoiler, twittear, youtuber*, etc.) (cfr. Lorenzo, 1996; Cabré, 2006; Alvar Ezquerro, 2007; Guerrero Ramos, 2013).

Índice de contenidos

1. La lexicología: diferentes enfoques en el análisis y estudio del léxico
 - 1.1. Tipos de léxico y clasificación de lexías
 - 1.1. Origen e historia del léxico: la etimología
 - 1.2. Los lenguajes especializados y la terminología
 - 1.3. La fraseología: colocaciones, paremias, refranes y proverbios
2. La lexicografía: metalexigrafía y elaboración de diccionarios
 - 2.1. Obras lexicográficas
 - 2.2. La elaboración de diccionarios
 - 2.2.1. Clasificación y caracterización de los diccionarios
 - 2.2.2. Macroestructura y microestructura
3. Variación léxica
 - 3.1. De préstamos y calcos
 - 3.2. La innovación léxica: la neología

Palabras clave: abreviatura; acepción; argot; artículo lexicográfico; calco léxico/semántico; campo (léxico; semántico); circularidad; colocación; concordancias; connotación; conocimiento (enciclopédico; léxico); contorno lexicográfico; corpus; cultismo; definido/*definiendum*; definidor/*definiens*; definición (enciclopédica; lexicográfica); denotación; designación; diccionario (bilingüe; combinatorio; contrastivo; descriptivo; de antónimos; de dudas; de sinónimos; enciclopédico; escolar; etimológico; general/semasiológico; germanía; histórico; ideológico/onomasiológico; inverso; monolingüe; plurilingüe; prescriptivo; sincrónico; temá-

tico; visual); doblete léxico; dominio léxico; enciclopedia; entrada léxica; étimo; etimología; eufemismo; extensión; familia léxica; fraseodidáctica; fraseografía; fraseología; frecuencia; glosa; glosario; gramaticalización; gramema; hápax; idiomaticidad; intensidad/compreensión; ítem; jerga; lema; lematizar; lengua (general; de especialidad); (archi)lexema; lexía (simple; compleja; compuesta); lexicalización; léxico (básico; disponible; fundamental; primario/común; terminológico/nomenclátor); lexicogénesis; lexicografía; lexicología; lexicón; locución; (macro; micro)estructura; malsonante; marca(ción) (connotativa; diacrónica/cronológica; diafásica; diastrática; diatópica; gramatical; transición (semántica; técnica/temática/de especialidad); metalenguaje; metalexigrafía; modismo; morfema; nomenclatura; onomástica; palabra; pemia; pista perdida; préstamo (léxico; semántico); proverbio; refrán; remisión; repertorio léxico; sema; (archi)semema; semicultismo; sentido; significación; significado; solidaridad léxica; tabú; tecnicismo; término; terminografía; terminología; tesoro; unidad (fraseológica; léxica); variación léxica; vocabulario; voz (culto; patrimonial); vulgarismo.

Lecturas obligatorias

- ▶ Bajo Pérez, E. (2000). Introducción a la lexicografía teórica o metalexigrafía. En: *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español* (pp. 11-54). Gijón: Trea.
- ▶ Borrego Nieto, J. (dir.) (2016). El postureo de las palabras creadas y Desmontando el diccionario. En: *Cocodrilos en el diccionario. Hacia dónde camina el español* (pp. 316-327 y 346-359). Madrid: Espasa.

Lecturas complementarias

- ▶ De Miguel, E. (2016). Lexicología. En: Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. I) (pp. 173-185). Londres/Nueva York: Routledge.
- ▶ Nieto Ballester, E. (2017). Etimología e historia de las palabras. Algunos ejemplos prácticos del griego, del latín, de las lenguas españolas (español, catalán, gallego-portugués y vasco), del francés y del inglés. En: *Introducción a la etimología* (pp. 219-251). Madrid: Síntesis.

- Rodríguez Barcia, S. (2016). Lexicografía crítica. En: *Introducción a la lexicografía* (pp. 255-301). Madrid: Síntesis.

Actividades de síntesis: *Te toca a ti*

A. Breve incursión en la **historia de las palabras**: Te presento una lista de 25 palabras ordenadas alfabéticamente:

abeja, abolengo, Adonis, alquitrán, bambolla, Benicàssim, entonces, fábula, fulano, Gonzalo, hidalgo, homenaje, iguana, jabón, jarana, malicia, mensaje, musaraña, papa, rúbrica, talento, tregua, vatio, vinagre, Zaragoza.

Clasifícalas según su categoría léxica. Y en función del tipo de palabras, consulta los diccionarios y fuentes lexicográficas pertinentes que hemos visto en esta unidad para hallar de cada término: primera documentación; etimología y un ejemplo atestado.

B. Busca los siguientes términos en estos diccionarios generales de uso del español (DLE, DUE, DEA) y compara la información que ofrecen las tres obras de cada artículo lexicográfico: *aclarar, camello, candar, cervantino, chirimiri, culebrón, débil, estancia, guindar, hiniesta, insospechado, medida, omnívoro, piltra, rapaz.*

Realiza el comentario atendiendo a:

- Definición (tipo de lemas y acepciones)
- Información lingüística (gramatical; etimológica; semántica –sinónimos, antónimos)
- Marcación
- Ejemplos y expresiones fijas (compuestos sintagmáticos, locuciones o modismos)



C. Fraseología contrastiva: Fíjate en este *post* de una red social.

In Spanish, attention is something you «lend», because you kind of want it back. In French you «make» it, because it's not there if you don't. In English you «pay» it, because it's valuable. And in German you «gift» it, because it's really a present. I wish I knew all languages!

Se comenta que el sustantivo *atención* se construye con diferentes verbos soportes en español (*prestar atención*), francés (*faire attention*), inglés (*lend attention*) y alemán (*Aufmerksamkeit schenken*). Busca otro ejemplo de construcción con verbo soporte y proporciona el equivalente en otras lenguas que conozcas. Toma como muestra la construcción española «dar miedo»:

Estos ruidos me dan miedo. (esp.)

Questi rumori mi fanno paura. (it.)

Ces bruits me font peur. (fr.)

Diese Geräusche machen mir Angst. (ale.)

These noises are scaring me. (ing.)

D. Tanto en esta unidad como en la undécima hemos tratado de los neologismos, formados tanto con procedimientos como la derivación y la composición como por acronimia y otros recursos, fruto de la creatividad lingüística de los hablantes.

Seguro que te preguntaras sobre los neologismos surgidos a raíz de la crisis del coronavirus y sobre la generalización de tecnicismos entre los medios de comunicación y la población. Tal y como se observa en este fragmento, lingüistas, lexicógrafos e instituciones como la Fundéu o la Real Academia Española se han hecho eco del léxico surgido en torno a la COVID-19.

Crisis del COVID-19: sobre la escritura de *coronavirus*

La crisis global del coronavirus está planteando grandes cambios sociales, políticos y económicos que ya están teniendo consecuencias en el día a día, transformando usos y costumbres para luchar contra la enfermedad. Nuestro idioma no es impermeable a la sociedad y tampoco lo es a esta pandemia. Un reflejo de esto es que palabras como *pandemia*, *epidemia*, *cuarentena*, *confinar*, *confinamiento*, *hipocondría*, *asintomático* o, por supuesto, *coronavirus* aparecen en los puestos más altos de palabras buscadas estos días en el diccionario.

Sin duda, la crisis sanitaria generará por sí misma palabras que habrá que atender. Las circunstancias excepcionales producen palabras nuevas, pero que suelen ser efímeras. Aunque se pongan muy de moda luego desaparecen. Sin embargo, es muy probable que siempre se recuerde *coronavirus* porque es una palabra que ya ha entrado en nuestra conversación ordinaria. No obstante, más allá del simbolismo social que ha alcanzado ese término, no es previsible que esta crisis genere muchos vocablos que haya que eternizar en el *Diccionario de la lengua española*.

Coronavirus El término *coronavirus* no se encuentra en la más reciente actualización del *DLE*, pero ya ha sido propuesto para su estudio y posterior incorporación.

Fuente: <https://www.rae.es/noticias/crisis-del-covid-19-sobre-la-escritura-de-coronavirus>.

En el artículo de la RAE se alude a los términos *pandemia*, *epidemia*, *cuarentena*, *confinar*, *confinamiento*, *hipocondría*, *asintomático*. ¿Podrías aportar tú más ejemplos de vocabulario relacionado con el coronavirus que hayas encontrado en diferentes medios de comunicación o redes sociales? ¿Cuáles son neologismos? ¿Y tecnicismos?

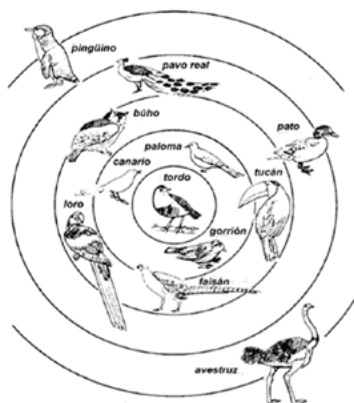
Unidad 14

Semántica: la ciencia del significado

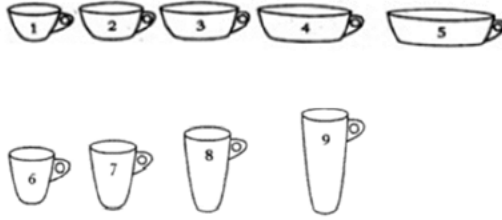
¿Sabías que...?

Pincha en el siguiente enlace para acceder al vídeo «La motivación del significado» (<https://cutt.ly/5tT7eQa>). En él la lingüista Ibarretxe-Antuñano reflexiona acerca de los problemas que, desde el enfoque de la lingüística cognitiva, se plantean en torno a la definición del significado. El visionado de este vídeo te permitirá recordar conceptos que ya conoces (*conocimiento enciclopédico, intención, extensión, denotación, connotación, semasiología, onomasiología, sema*, etc.) y aprender otros nuevos (*semema, homonimia, polisemia, prototipo, sinonimia, campo semántico, dominio conceptual*, etc.) sobre los que vamos a profundizar en esta última unidad.

A propósito de los prototipos, en este tema aprenderás que se trata de los ejemplares más representativos e idóneos de una categoría, los más salientes cognitivamente –frente a otros más periféricos de la misma clase–, con los que la mente humana organiza y asocia los referentes del mundo extralingüístico a diferentes nociones y significados. El siguiente esquema, adaptado de Aitchison (1994), refleja muy bien qué *realia* del mundo extralingüístico son más prototípicos de los designados bajo la categoría «pájaro» (*tordo, gorrión, canario, paloma*, etc.) y cuáles más periféricos (*avestruz, pingüino, pavo real*, etc.) (cfr. Encrevé y Fornel, 1983).



Y, para ti, ¿cuál de estos referentes sería más saliente y prototípico de los objetos designados como «taza»? (Labov, 1973, p. 364).



Resultados de aprendizaje previstos y evaluados

- ▶ Argumentar a favor de la multidimensionalidad del significado lingüístico.
- ▶ Conocer los principales objetivos de la teoría semántica.
- ▶ Distinguir los principales enfoques lingüísticos en el estudio del significado.
- ▶ Describir los propósitos de la semántica léxica y de la semántica composicional.
- ▶ Asimilar el metalenguaje básico del análisis semántico.
- ▶ Distinguir los tipos de significado lingüístico.
- ▶ Explicar la vinculación entre las disciplinas semántica y pragmática.
- ▶ Analizar el significado léxico de las palabras en rasgos distintivos.
- ▶ Diferenciar las relaciones semánticas de las relaciones significativas.
- ▶ Ejemplificar los principales tipos de relaciones léxicas.
- ▶ Conocer las diferentes hipótesis sobre la representación mental del significado.

Planteamiento didáctico del tema

El estudio de los modos de significar y de la naturaleza misma del significado ha suscitado mucho interés para diferentes disciplinas (psicología, lógica, filosofía, etc.) y también, claro está, para la lingüística, en la que, a partir de la segunda mitad del siglo xx, cobró auge la investigación del significado lingüístico (Abad, 2014, p. 25). En efecto, la semántica emergió tardíamente por la dificultad de centrar su objeto de investigación.

Nació ligada a la lingüística histórica y, en consecuencia, consideró uno de sus objetivos descubrir las causas y leyes del cambio semántico, a partir del trabajo de pioneros como Reisig (1839 [1825]) o Bréal (1897) (Lyons, 1977, p. 414; *cfr.* Coseriu, 1964; Baldinger, 1970; Ullmann, 1965 [1952]). Según hemos tratado en la unidad anterior, es clara la vinculación entre la lexicología y la semántica, que se ha materializado a través del estudio interdisciplinar de la lexemática (Coseriu, 1978, p. 206) o semántica léxica, centrada en el significado léxico y sus conexiones en la descripción de la estructura y definición de las unidades léxicas (Jiménez Hurtado, 2001, p. 42).¹⁴

Así pues, comenzamos esta unidad precisando el alcance y los cometidos de la semántica, que se ocupa del análisis tanto de las unidades léxicas independientes como de las estructuras a las que dan lugar. Se explican los conceptos clave *significación*, *designación* y *denotación* (*cfr.* Coseriu, 1981; Gutiérrez Ordóñez, 1989; Pottier, 1992, etc.) y se pone de relieve que las nociones de *sentido* y *referencia* se asocian al componente pragmático, contextual e interpretativo de la enunciación (*cfr.* unidad 2). A este respecto, interesa que los alumnos conozcan las principales concepciones del significado que manejan las diversas teorías lingüísticas (Escandell-Vidal, 2004): las referencialistas y denotacionalistas, las representacionistas o mentalistas, y las pragmático/sociales.

De la mano de Leech (1981 [1974]), aludimos a los principales tipos de significado: 1) denotativo, conceptual o descriptivo, y 2) asociativo o connotativo, en el que se incluyen la variación social y contextual del significado –diferencias diacrónicas, diatópicas, diafásicas y diastráticas–. Además de estos tipos de significado, se retoman distinciones que los estudiantes ya conocen: significado léxico y significado gramatical, significado literal y significado fi-

14. De hecho, para algunos lingüistas, la lexicología, cuyo cometido es el análisis del contenido de los signos léxicos, sería un ámbito de estudio dependiente de la semántica (Bosque, 1983, p. 116). Para otros, como Lara (2005, p. 1), la lexicología y la semántica léxica serían dos disciplinas diferentes: la primera, de carácter formal, dedicada a la formación de palabras, y la segunda, de naturaleza significativa, al contenido léxico. Según han puesto de manifiesto Casas y Hummel (2017, p. 886), la actual semántica léxica ha incorporado nuevas líneas de investigación a las tradicionales de la lexicología clásica (cambios semánticos, relaciones de significación, campos léxicos, rasgos y oposiciones semánticas, etc.). Así pues, entre los intereses actuales cabe citar la formación de palabras, la neología, la fraseología y la fraseografía, la terminología y la terminografía, la descripción y el análisis de relaciones léxicas, la disponibilidad léxica, etc. (*cfr.* unidad 13).

gurado, significado semántico y pragmático, etc. Esto nos sirve para incidir en la vinculación entre las dos disciplinas que tienen como objeto de estudio el significado: la pragmática y la semántica. Según se explicó en la unidad 2, mientras que a la primera le interesa fundamentalmente la actuación lingüística real de los hablantes y los aspectos no convencionales del significado, que dependen de las condiciones de enunciación y de interpretación del acto de habla, la semántica se centra en el terreno de la competencia lingüística, en el significado literal de las expresiones lingüísticas y en el contenido proposicional, que puede ser sometido a las condiciones de verdad (Lyons, 1987, pp. 57 y ss.).

Otro importante apartado está destinado a definir y ejemplificar con precisión las unidades propias del análisis semántico. En este sentido, se presentan las dos principales ramas de estudio: la semántica léxica, que se ocupa de la caracterización e investigación de las palabras con significado léxico (descripción del contenido codificado por las unidades léxicas, establecimiento de los tipos de relaciones que mantienen las palabras en virtud de su significado, explicación de la variación contextual del significado, el cambio semántico, etc.) (*cf.* Espinal *et al.*, 2014, p. 13) y la semántica composicional, que tiene como objetivo «identificar los procedimientos sistemáticos y regulares de construcción del significado de las expresiones complejas» (Escandell Vidal, 2004, p. 18).

A continuación, y a fin de explicar cómo se realiza el análisis de las unidades léxicas, se realiza una breve incursión en la teoría lingüística que lo sustenta para facilitar a los alumnos su comprensión. Se recuerda que, desde los postulados saussureanos, el significado se concibe como el plano conceptual del signo lingüístico, necesariamente vinculado por una relación de solidaridad a un significante. Por ello, el estructuralismo europeo, al igual que había hecho en el terreno fonológico y sintáctico, propuso la descomposición del significado en unidades menores o rasgos mínimos distintivos, los semas (Hjelmslev, 1971 [1943]; Katz y Fodor, 1963; Pottier, 1968; Katz, 1979 [1972]; Coseriu, 1981, pp. 135 y ss.). Los alumnos son conscientes de que los lexemas pueden definirse mediante oposición entre ellos, del mismo modo que aprendieron en fonología y gramática, porque también el léxico admite analizarse a través de relaciones paradigmáticas con las que se configuran los campos léxicos –campos semánticos,

en terminología de Ipsen (1924)–, conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común (*silla, sillón, taburete, sofá, puf*, etc.) (cfr. Coseriu, 1978; Trujillo, 1981).

El paralelismo con el análisis fonológico les resulta muy útil para asimilar que el concepto de *campo léxico-semántico* es análogo al de *sistema fonológico* de las lenguas. Así, interiorizan con mayor facilidad los conceptos de *semema* y *archisemema* (Pottier, 1963) y realizan las pertinentes actividades de análisis estructural del léxico. Sin embargo, es preciso poner de manifiesto que trabajar con unidades abiertas, como son las léxicas, plantea problemas para este análisis que no suelen darse con sistemas lingüísticos cerrados, como los fonológicos, comunes a la mayoría de hablantes de una lengua.

Particular atención merece la distinción entre relaciones semánticas y relaciones significativas (cfr. 2.2). De hecho, una de las lecturas complementarias de este último tema es, precisamente, el trabajo del profesor Casas Gómez (2015), un sugerente trabajo teórico-metodológico en el que defiende, siguiendo a Trujillo (1972) o Coseriu (1981), que la teoría semántica debe partir de su objeto de análisis, el significado (onomasiología), y no desde el significante (semasiología). De esta manera, propone una delimitación terminológica y conceptual entre las «verdaderas» relaciones semánticas, «basadas en los significados de los signos y en sus conexiones según los diferentes niveles de análisis semántico» (de carácter morfológico, léxico, suboracional, oracional y textual), y las relaciones significativas, semióticas, «relaciones en semántica», un concepto abarcador que engloba aspectos significativos tanto de carácter lingüístico como extralingüístico. Partiendo de esta distinción, las relaciones léxicas, fundamentadas en el estudio de los significados de palabras, serían un subtipo de relaciones semánticas (cfr. Casas, 1999, 2005). Entre las relaciones «auténticamente» semánticas, porque se dan entre los significados de los signos lingüísticos, se incluirían el estudio de la sinonimia, parasonimia, hiperonimia-hiponimia, antonimia y neutralización, y entre los fenómenos semánticos analizados desde las formas de expresión cabría atender a la polisemia, la homonimia y el sincretismo.

El siguiente punto lo dedicamos a explicar las relaciones semánticas de identidad, inclusión y de oposición, de la mano de la lectura obligatoria de la profesora Escandell Vidal (2007), que

sintetiza muy didácticamente los diferentes casos. En primer lugar, se aborda la sinonimia y el debate que existe en la disciplina en torno a la existencia o no de la sinonimia absoluta. Frente a lingüistas como Bloomfield (1964) o Fernández-Sevilla (1974), que la negaron, otros, como Salvador (1985), Gutiérrez Ordóñez (1989) o Regueiro Rodríguez (2010), han defendido rotundamente su existencia. Lo más común es, sin embargo, que se le niegue entidad semasiológica a la sinonimia absoluta (Baldinger, 1970; Coseriu, 1977; Pottier, 1992; Lopez García, 2007) y se defienda su fundamento onomasiológico.

En todo caso, es evidente que la discusión en torno a la existencia o no de sinonimia perfecta depende de las propiedades que se le atribuyan al fenómeno porque, en efecto, nadie duda de que existen definiciones sinonímicas y de la importancia de la conciencia sinonímica en la competencia léxica y en los esquemas cognitivos de los hablantes (Coseriu, 1977; López García, 2007). De esta manera, existe acuerdo entre los lingüistas en la dificultad que entraña encontrar términos que sean equivalentes tanto en las dimensiones descriptivas como connotativas del significado, como sucede en ejemplos del tipo *jersey/suéter*, *cárcel/prisión*, *llana/grave*, *soliloquio/monólogo*, *abadejo/bacalao*, *oftalmólogo/oculista*, etc. (cfr. Gutiérrez Ordóñez, 1989; Ullmann, 1992 [1962]; Regueiro Rodríguez, 2010). Por consiguiente, para la consideración de la sinonimia no suele tomarse una definición tan restrictiva y suelen tildarse de sinónimos aquellas unidades léxicas con el mismo significado denotacional y descriptivo, dejando de lado las connotaciones que derivan de las variaciones de significado diatópicas (*falda/pollera*, *fósforos/cerillas*, *niño/chamito/chiquito/nene/gurí/changuito*, etc.), diastráticas o diafásicas (*estudiar/empollar*, *borrachera/cogorza/tajada*) (cfr. Lyons, 1997 [1995]; Martínez de Sousa, 1995).

Por lo que respecta a las relaciones de inclusión, se explican con ejemplos la hiperonimia e hiponimia, la holonimia y meronimia, y, seguidamente, se tratan las relaciones de oposición o exclusión. Nos referimos a la distinción entre: complementarios (*verdadero/falso*, *soltero/casado*, etc.); antónimos (*grande/pequeño*, *amargo/dulce*, etc.), inversos (*comprar/vender*, *médico/paciente*, etc.) y reversos (*subir/bajar*, *encender/apagar*, etc.) (cfr. Gutiérrez Ordóñez, 1989; Cruise, 2002; Espinal, 2002; Escandell Vidal, 2007; Varo Varo, 2007).

Otro aspecto en el que conviene detenerse es la ambigüedad léxica. Ya en la unidad 12 se explicó la diferencia entre la ambi-

güedad sintáctica, estructural, y la ambigüedad debida a la multiplicidad de significados de un término, que es la que interesa precisamente en este contexto y en el marco de la cual se presenta la distinción entre polisemia (*banco, piso, columna, bolso*, etc.) y homonimia (*cabo, clave, gato, junco*, etc.). Se exponen *grosso modo* las causas de la aparición de polisemia (denominación de nuevas realidades apelando a una similitud o semejanza con otros significados de signos lingüísticos; extensiones de significado por metáforas, sinécdoques, especializaciones semánticas, etc.) y se diferencia entre homónimos homófonos y no homógrafos (*hola/ola, aya/haya, baca/vaca*), frente a homónimos homógrafos heterófonos, que no hay en español, pero sí en otras muchas lenguas. Así, en inglés, *lead* («plomo» y «guiar») o *read* («leer» y participio del mismo verbo, «leído»); en francés, *est* («es» y «este», punto cardinal) o *fils* («hijo» y «amenaza», tercera persona del singular del verbo).

En consecuencia, es importante que los estudiantes aprendan que, para distinguir homonimia y polisemia, se debe recurrir a un criterio diacrónico que permita determinar con precisión la filiación y relación entre los significados de una palabra. Si bien la homonimia implica hablar de la existencia de étimos diversos, palabras diferentes, en las palabras polisémicas, cuyo origen etimológico es uno solo, los múltiples significados que ha ido adquiriendo un significante léxico deberían estar relacionados con el resto (*cf.* Ullman, 1992 [1962]; Rivarola, 1991; Pottier Navarro, 1991). No obstante, el límite entre polisemia y homonimia no siempre es nítido (*cf.* Casas Gómez y Muñoz Núñez, 1992; Casas Gómez, 1999). Es una cuestión de grado y más o menos perceptible para unas personas que para otras.¹⁵

En el tercer punto del tema presentamos la perspectiva cognitiva en el estudio de la semántica, según la cual el significado se concibe como una categoría que presenta una organización radial,

15. La falta de nitidez entre homonimia y polisemia se refleja también en muchos casos en los diccionarios, que, teóricamente, deberían reservar una entrada diferente para cada lema o palabra distinta, que, en el caso de las polisémicas, presentaría varios significados o acepciones vinculadas. Así las cosas, esto no se cumple muchas veces. Resulta extraño, por ejemplo, que en el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, 2019), las formas nominales derivadas de los infinitivos verbales (*amanecer, cantar, despertar*, etc.) aparezcan como entradas independientes. La razón hay que buscarla en que se trata de categorías gramaticales distintas y, por ello, se consideran homónimos parciales. Se afirma que las palabras polisémicas pertenecen siempre a la misma clase de palabras (*cf.* Gutiérrez Ordóñez, 1989; Cruse, 2000a).

esto es, un significado central y otros periféricos, conectados con él mediante procesos asociativos, como la metáfora o la metonimia. Es importante que el alumnado relacione los conocimientos que ya posee sobre lingüística cognitiva en su acercamiento al estudio de la semántica. En este sentido, se explica que, para la semántica cognitiva, los conceptos se definen a partir de modelos y asociaciones cognitivas (búsqueda de prototipos, parecidos de familia, etc.) (*cfr.* Langacker, 1987; Cuenca y Hilferty, 1999; Croft y Cruse, 2008; Fernández Jaén, 2019; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, eds. 2020). A este respecto, describimos los fundamentos de la teoría de prototipos de Rosch (1975), un modelo explicativo desarrollado en el marco de la psicología cognitiva que defiende que las categorías semántico-cognitivas son entidades difusas con límites borrosos. Así, los miembros de las categorías se ordenan según un continuo de tipicidad o representatividad que depende de la experiencia con el entorno. Según experimentan con actividades como la de iniciación a la unidad, el alumnado aprende que los prototipos, los ejemplares más representativos y distintivos de las categorías, actúan como puntos de referencia cognitivos en el proceso de categorización y organización del pensamiento (Kleiber, 1995, p 47; *cfr.* Berlin y Kay, 1969). Son precisamente los miembros prototípicos de una categoría los que se categorizan con mayor facilidad y también se adquieren con anterioridad (*cfr.* Lakoff, 1987; Jackendoff, 1990; Aitchison, 1994, 1998) y son las categorías básicas (ni superordinadas ni subordinadas) aquellas con las que el hablante tiene mucho más contacto en su actividad cotidiana. La lectura obligatoria de Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano e Hilferty (2012) sirve a los alumnos para sedimentar los conceptos fundamentales de este enfoque (*categorización, dominio conceptual, corporeización*, etc.). Así las cosas, también es preciso llevar al aula las críticas de que ha sido objeto la semántica cognitiva por considerar el proceso de categorización semántico-cognitiva de forma independiente a las clasificaciones lingüísticas (*cfr.* Coseriu, 1990; Abad, 2014, p. 134). Otros lingüistas se han referido también al énfasis excesivamente universalista y al carácter secundario otorgado al lenguaje como fenómeno social (*cfr.* Cifuentes Honrubia, 1992, pp. 136 y ss.).

Para terminar este tercer apartado del tema, conviene mencionar un aspecto íntimamente relacionado con la categorización léxico-semántica y la adquisición del vocabulario, temas a los que

aludimos en las unidades 5 y 6, a saber, cómo se produce el acceso y procesamiento lexico-semántico. En este sentido, se alude brevemente a diferentes modelos de representación mental del significado que han sido propuestos: modelos que defienden un almacenamiento a partir de una red jerárquica de conceptos más generales, superordinados a otros más específicos, frente a modelos que defienden una configuración radial de nodos semánticos que se relacionan a través de asociaciones cognitivas (*cfr.* Berko Bernstein, 1999, p. 223; Inchaurreal y Vázquez, 2000).

En los últimos años, la organización del lexicon mental ha recibido una gran atención, por parte de la lingüística computacional, con la creación de lexicones computacionales que simulan el procesamiento psicolingüístico en redes semánticas, como el proyecto *WordNet*, dirigido por el psicolingüista George Miller.

El cuarto apartado del tema se dedica al cambio semántico. Ya en la octava unidad nos detuvimos en los factores de la variación y el cambio en los distintos niveles del sistema de las lenguas. En este contexto, interesa que el alumnado reflexione, particularmente, sobre cómo han ido variando a lo largo del tiempo las relaciones entre significantes y significados de los signos lingüísticos; la existencia de vacíos léxicos para nombrar nuevas realidades y, de ahí, la adopción de neologismos, pero también de acepciones que se suman a lexemas ya existentes (*virus*, *archivo*, etc.), etc. A este respecto, es preciso tratar el tabú y el eufemismo como motores del cambio semántico, fenómenos que explican el uso de *dar a luz* por *parir*, por ejemplo, y el uso de términos políticamente correctos del tipo *conflicto laboral* por *huelga*. Se realizan actividades en el aula en las que los estudiantes aportan ejemplos de cambios semánticos en las lenguas que conocen: restricciones de significado –*fortuna*, «destino, suerte» (lat.) > «buena suerte» (esp.); *retrete* (esp. XVIII), «lugar para el retiro» > «baño o servicio»; *hound* (ing. ant.), «perro» > *hound*, «podenco»; *meat* (ing. ant.), «comida, alimento» > «carne»–; ampliaciones de significado –*passaru* (lat.), «gorrión» > «pájaro» (esp.); *nīgru*, «negro brillante», opuesto a *atru* (lat.) > «negro», etc. Seguidamente, nos centramos en los procedimientos por los que se producen estos cambios de significado, destacando, en particular, el valor de la metáfora, la metonímia y la etimología popular.

Es bien sabido que, para el enfoque cognitivo, la metáfora ocupa un lugar central. Desde los clásicos trabajos de Lakoff y John-

son (1980) y Lakoff (1987), comenzó a considerarse una herramienta cognitiva básica para la categorización de la realidad y una fuente inagotable de variación semántica a través de las similitudes percibidas. El pensamiento metafórico está basado en nuestra experiencia y nos ayuda a comprender el mundo a través de proyecciones de dominios conceptuales (metáforas antropomórficas –*brazo de mar; cabeza de turco, diente de ajo*, etc.–; metáforas zomórficas –*ser un lince, un camaleón, un zorro*, etc.). En este contexto, se insiste en que la construcción y activación de metáforas no es nunca un proceso neutro, porque con su conceptualización tratamos de describir y explicar la realidad en el marco sociohistórico y cultural determinado en el que estamos inmersos. (cfr. actividad con debate sobre la metáfora bélica).

En lo concerniente a la metonimia, se pone de relieve que la relación de contigüidad entre significados o referentes se produce porque «dos categorías diferentes forman parte de un mismo dominio cognitivo» (Escandell Vidal, 2007, p. 118), de modo que se establece una relación de proximidad entre sus significados. Los alumnos buscan y ejemplifican diferentes tipos de metonimias y explican las diferentes asociaciones semánticas que se producen («Tiene que alimentar muchas bocas», «Robó un Van Gogh sin que nadie se inmutase», «No consigo que mi hija se coma el danone entero», «La ONU envió a los cascos azules», etc.). Para terminar con el cambio semántico, la alusión a la etimología popular es ineludible (cfr. Nieto Ballester, 1997; Barrio Estévez, 1998; García Manga, 2010). A los estudiantes les resulta muy curioso comprobar cómo palabras que no están relacionadas etimológicamente sí parecen estarlo en la conciencia de muchos hablantes de una lengua, que las asocian por algún tipo de similitud formal o semántica; de ahí que ya Malkiel (1993) se refiriera al fenómeno como *falsa etimología* y otros muchos prefieran emplear el término de *etimología asociativa* (*canalones, micromina, destornillarse, ruinseñor*, etc.). Es interesante destacar que, si bien en muchos casos se trata de deformaciones consideradas incorrectas, muchas otras etimologías populares se originaron en el uso de personas cultas e ilustradas (cfr. García Manga, 2010) y aparecen profusamente en topónimos y frases hechas. De hecho, las que se generalizaron entre la población han pasado a considerarse normativas (*vagamundo* junto a *vagabundo; sabihondo* junto a *sabiondo, altozano* junto a *antuzano; álgido*, «culminante»; *lívido*, «pálido», etc.)

Por otro lado, el quinto apartado del tema pretende únicamente presentar al alumno la perspectiva de la semántica composicional, dedicada al estudio del significado de las expresiones complejas. Basta con que los alumnos conozcan que el principal reto de esta rama de la disciplina semántica consiste en la explicación de la recursividad del lenguaje humano (*cf.* unidad 2). En este sentido, se explica el principio de composicionalidad (Frege, 1971 [1962]) y se vincula a conocimientos ya adquiridos en la decimosegunda unidad. Se pone de relieve que la semántica composicional u oracional adopta un enfoque lógico-matemático muy formalista (*cf.* Escandell Vidal, 2004; Lopez Palma, 2016) en la explicación de las relaciones de significado entre proposiciones (paráfrasis, presuposiciones, implicaturas, contradicciones, etc.)

Por último, hemos considerado pertinente, al igual que en el resto de temas dedicados a los niveles lingüísticos y atendiendo al enfoque que le damos a la asignatura, aludir a los rasgos universales, semánticos en este caso, relativos a la organización léxico-semántica de las lenguas del mundo («Todas las lenguas tienen mecanismos de creación de merónimos de un holónimo», «Si una lengua tiene una palabra para designar la pierna, tendrá también una palabra para designar el brazo», etc. (*cf.* Moreno Cabrera, 2004 [1997], pp. 159 y ss.; Gutiérrez Rexach, 2016). A propósito de la reflexión en torno a los universales semánticos, surge también la cuestión de qué conceptos estarían presentes en la descripción semántica y estructuración léxica de las lenguas del mundo, un tema que ha preocupado a lingüistas de diferentes corrientes (Swadesh, 1955; Katz y Fodor, 1963; Fillmore, 1971; Dixon, 1980; Jackendoff, 1990; Luque-Durán, 2004), que intentaron establecer los conocidos como *primitivos semánticos*. Particular relevancia ha tenido, a este respecto, el trabajo de la lingüista Wierzbicka (1972, 1996).

Índice de contenidos

1. La semántica y la determinación del significado
 - 1.1. Conceptos básicos de teoría semántica: significación, designación, sentido, referencia y denotación
 - 1.2. El significado lingüístico: naturaleza y tipos
 - 1.3. Semántica léxica y semántica composicional
2. Semántica léxica

- 2.1. Unidades de análisis del significado léxico: sema, semema, campo léxico-semántico
- 2.2. Relaciones semánticas y relaciones significativas: semántica desde el significante y semántica desde el significado
- 2.3. Tipos de relaciones semánticas
 - 2.3.1. Identidad: sinonimia
 - 2.3.2. Inclusión: hiperonimia e hiponimia
 - 2.3.3. Oposición: antonimia
- 2.4. La ambigüedad léxica: la polisemia y la homonimia
3. La teoría de prototipos, el lexicón mental y las redes léxico-semánticas
4. El cambio semántico: metáforas, metonimias y etimología popular
5. Semántica composicional
6. Universales semánticos en las lenguas

Palabras clave: ambigüedad léxica; antonimia; cambio semántico; campo (asociativo; semántico); categoría semántico-cognitiva; cognición; conceptualización; connotación; conocimiento enciclopédico; corporeización; denotación; designación; dominio conceptual; ejemplar (de una categoría); elipsis; entrañamiento; etimología popular; eufemismo; extensión; gramema; hiperonimia; homofonía; homografía; homonimia; (archi)lexema; lexicomática; lexicón; meronimia; metáfora; metonimia; monosemia; motivación semántica; onomasiología; opuesto (antónimo; complementario; inverso; reverso); papel temático; parecidos de familia; paronimia; polisemia; pragmática; predicado semántico; presuposición; primitivo semántico; principio de composicionalidad; procesamiento léxico-semántico; productividad; proposición; recursividad; referencia; referente; relaciones (asociativas; léxicas; semánticas; significativas); saliencia cognitiva; sema; semántica (léxica/componencial; composicional/oracional); semiología; (archi)semema; sentido; significación; significado (afectivo; categorial; conceptual; conlocativo; connotativo; contextual; enciclopédico; figurado; gramatical; léxico; lingüístico; literal; proposicional; recto; social; temático); significante; signo lingüístico; sincretismo; sinécdoque; sinonimia (absoluta; parcial); tabú; tipicidad; teoría de los prototipos; universal semántico; valencia; variación léxico-semántica.

Lecturas obligatorias

- ▶ Escandell Vidal, M. V. (2007). Relaciones de significado. En: *Apuntes de semántica léxica* (pp. 53-77). Madrid: UNED.
- ▶ Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I. y Hilferty, J. (2012). Semántica cognitiva. En: Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.) (2012). *Lingüística cognitiva* (pp. 41-68). Barcelona: Anthropos.

Lecturas complementarias

- ▶ Casas Gómez, M. (2015). Propuesta para una clasificación de las relaciones en semántica. A proposal for the classification of relationships in semantics. *Lingüística en la red (LINRED) (monográfico)*. V *Jornadas de lengua y comunicación: Léxico, enseñanza e investigación*. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo4.pdf.
- ▶ Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). Concepts we live by / The systematicity of metaphorical concepts / How metaphor can give meaning to form. En: *Metaphors we live by* (pp. 3-9 y 126-138). Londres: University of Chicago.
- ▶ Lyons, J. (1997). Las palabras como unidades dotadas de significado. En: *Semántica lingüística. Una introducción* (pp. 73-99). Barcelona: Paidós.

Actividades de síntesis: *Te toca a tí*

A. Tal y como hemos explicado en esta unidad, se distinguen los fenómenos de la homonimia y la polisemia con un criterio histórico. Mientras que el primero designa el caso de palabras que han coincidido en el significante lingüístico, pero se trata de diferentes términos con distintos étimos, en el segundo nos hallamos ante ejemplos de palabras con un único origen, las cuales han ido adquiriendo diversos significados relacionados a lo largo del tiempo. Hemos comentado cómo podemos reconocerlos con la ayuda de los diccionarios y el problema de la delimitación entre palabras homónimas o polisémicas cuando se desconoce la procedencia de los términos. Con la consulta de un diccionario, clasifica las siguientes palabras en homónimas y polisémicas e indica sus étimos correspondientes: *anillo, bote, cara, causa, columna, fresa, haz, hoja, huelga, lira, moral, parásito, pez, pluma, ratón*.

llama¹ +

Del lat. *flamma*.

1. f. Masa gaseosa en combustión, que se eleva de los cuerpos que arden y despiden luz de vario color.
2. f. Eficacia y fuerza de una pasión o deseo vehemente.

llama² +

Del quechua *llama*.

1. f. Mamífero camélido doméstico, propio de los Andes, de cuello largo y pelaje lanoso muy apreciado, y que se utiliza como animal de carga. *Era u. t. c. m.*

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (DLE) (versión 23.2 en línea). Madrid: Espasa.

B. Proyectos como *Small World of Words* tienen como objetivo explicar cómo se construyen cognitivamente las redes léxico-semánticas. Tú mismo puedes realizar una aportación a este proyecto sobre el procesamiento léxico-semántico –disponible en 15 lenguas diferentes (<https://smallworldofwords.org/es>)–, introduciendo las palabras que te vienen a la mente cuando se te presentan diferentes estímulos léxicos. Dispones también de un formulario de búsqueda para observar asociaciones directas e indirectas que han generado diferentes ítems léxicos a los hablantes.

A modo de ejemplo, fíjate en los nodos más comunes que surgen en torno a la palabra española *solidaridad*.



- ¡Es tu turno! Entra en este enlace: <https://smallworldofwords.org/es/project/visualize>, y sigue las instrucciones para visualizar las asociaciones directas e indirectas de las palabras que escojas.

C. Debate sobre la **metáfora bélica**: La pandemia originada por la COVID-19 ha sido, sin duda, el tema más recurrente de las conversaciones durante los últimos meses en todo el orbe, cuyas repercusiones han sido examinadas desde distintos ámbitos y enfoques (sanitarios, económicos, laborales, sociales, y también lingüísticos). Ya vimos en la unidad anterior que una de las consecuencias en el plano de la lengua había sido, sin duda, la creación de neologismos y la popularización de términos antes mucho más restringidos. En este contexto, a propósito de los cambios y deslizamientos semánticos que hemos estudiado en esta unidad 14, resulta muy interesante detenerse en el empleo de la metáfora bélica en los discursos sobre la crisis sanitaria originada en torno a la COVID-19. Son muchos los especialistas (lingüistas, psicólogos, médicos, sociólogos, etc.) que se han pronunciado a favor o en contra de la conveniencia del empleo de esta metáfora bélica para referirnos a la pandemia.

Para preparar el debate, conviene que tengas en cuenta las siguientes opiniones de algunos especialistas:

- Ibarretxe-Antuñano, I. (2020). Todo es lenguaje. *RTVE, No es un día cualquiera* (min. 32, 52). <https://cutt.ly/gt7XKs0>.
- Labarri, N. (2020). *Esto no es una guerra*. <https://cutt.ly/qtKu7ZL>.
- Moreno Fernández, F. (2020). *El español, en estado de alarma*. <https://bit.ly/2WCLHWU>.
- Olza, I. (2020). *Entrevista a Inés Olza*. <https://cutt.ly/wtKuXeZ>.
- Silvera Roig, M. (2020). *¿Guerra contra el COVID-19? No culpes a la metáfora*. <https://cutt.ly/gyhTXzW>.

Con la ayuda de la lectura de Lakoff y Johnson (*cfr.* las lecturas complementarias) y de los artículos anteriores, reflexiona sobre los mecanismos mediante los cuales se ha convencionalizado esta metáfora con la que se conceptualiza, explica y describe el escenario creado por el coronavirus: ¿Por qué puede ser positivo o negativo el uso continuado de la metáfora de la guerra para los

distintos aspectos de la gestión de la crisis del coronavirus? ¿De qué depende? ¿Qué argumentos se aducen para una u otra postura? ¿Cuál es tu postura al respecto?

Didáctica de la Lingüística General

El presente libro va dirigido al profesorado que imparte docencia de *Lingüística General*, una asignatura troncal de formación básica de todos los grados filológicos y lingüísticos de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior, una materia introductoria fundamental para la formación de los futuros filólogos y lingüistas. *Lingüística General* es una asignatura que proporciona al alumnado de los primeros cursos los rudimentos lingüísticos necesarios para una posterior especialización en la disciplina, dado que presenta una panorámica del fenómeno lingüístico en sus diversas manifestaciones y se aproxima a su estudio desde un punto de vista tanto interno como externo.

Didáctica de la Lingüística General. Temario y propuesta pedagógica constituye una guía de actuación docente reflexiva, planteada para responder a las exigencias de una didáctica universitaria innovadora, crítica y comprometida con la formación integral del individuo.

Carla Amorós Negre es profesora titular de Lingüística General en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Sus áreas principales de investigación son: la política y la planificación lingüísticas, la sociolingüística y la lingüística aplicada. Ha sido investigadora visitante en el School of Philosophy, Psychology and Language Sciences de la Universidad de Edimburgo y en la Fachbereich 10: Sprach-und Literaturwissenschaften de la Universidad de Bremen. Es directora adjunta del Máster La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Salamanca y coordinadora académica de la Cátedra de Altos Estudios del Español (Centro Internacional del Español, Universidad de Salamanca). Ha publicado artículos en revistas internacionales de reconocido prestigio como *Language Problems and Language Planning*; *Journal of Multilingual and Multicultural Development*; *Current Issues in Language Planning* o *Journal of Spanish Language Teaching*. Es también autora de tres monografías: *Norma y estandarización* (2008); *Las lenguas en la sociedad* (2014) y *La estandarización lingüística de los relativos en el mundo hispánico. Una aproximación empírica* (2018).