

**DISEÑO DE LA GUÍA COMPLEMENTARIA “HACIENDO LA PALABRA”:
ENSEÑANZA DE MORFOLOGÍA A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE
LENGUA**

Sebastián Rigoni Ham

**Trabajo de grado para obtener el título de licenciado en lenguas
modernas**

Asesora:

Paola Isabel Mejía Rodríguez

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
OCTUBRE DE 2019**

Tabla de contenidos

1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema	7
2.1 Situación problemática	7
2.1.1 Las lenguas construidas en la lingüística	7
2.1.2 El uso de las lenguas construidas en la pedagogía	10
2.2 Pregunta de investigación	11
3. Antecedentes	12
4. Objetivos	19
4.1. Objetivo general	19
4.2. Objetivos específicos	19
5. Marco teórico	19
5.1. Lengua natural y lengua construida	20
5.2 Diseño de la guía complementaria	22
5.2.1 Concepto de guía complementaria	24
5.2.2 Enseñanza de morfología	25
5.2.3 Enfoque por tareas	27
5.2.4 Unidad didáctica	28
5.3 Morfología	29
5.3.1 Contenidos establecidos para la guía pedagógica	29
6. Marco metodológico	34
6.1 Tipo de investigación	35
6.2 Ruta metodológica	36
6.2.1 Entrevistas	43
7. Resultados	43
8. Conclusiones	50
9. Bibliografía	52
10. Anexos	57

Resumen

Este trabajo se centra en la exploración del uso de lenguas construidas en la enseñanza de lingüística. Para ello, se reflexionó en torno a lo que son este tipo de lenguas en una comparación con las lenguas naturales, se investigó sobre cuál ha sido la aplicación y la percepción que tienen en el campo de la lingüística, y se creó una guía pedagógica complementaria para el curso de Estructura Lingüística de la Pontificia Universidad Javeriana. La creación de este material se delimitó al nivel de morfología y se indagó sobre la manera en que el tipo de ejercicio que allí se propone podría aportar en el afianzamiento de los conocimientos en morfología entre los estudiantes participantes en un curso en cuestión. Como resultado, se obtuvo la unidad didáctica *Haciendo la palabra* y se concluyó que las lenguas construidas tienen un lugar en la práctica docente por su capacidad de permitir una aproximación al conocimiento desde la elaboración de los contenidos que lo constituyen mediante la adopción de un recurso que utiliza la construcción de información.

Palabras clave: enseñanza de lingüística, lenguas construidas, pedagogía, material complementario, guía pedagógica, morfología, construcción de lengua.

Abstract

This project inquires about constructed language's use in the pedagogy of linguistics. To this end, this paper defines what conlangs could be as tools are in contrast to natural languages, it also delves about what have been the uses and the perception that they have had in the field of linguistics, and creates a pedagogical guide for the class Estructura Lingüística of the Pontificia Universidad Javeriana. The creation process delimits this material to the morphologic contents and enquires about how it could help the students of the class consolidate knowledge. This investigation yields as its product the pedagogical guide "*Haciendo la Palabra*", and concludes that constructed languages have pedagogical uses because they take on class contents by reconstructing its contents.

Keywords: Linguistics teaching , Constructed languages , Pedagogy , Complementary Material , Morphology , Language construction.

Résumé

Ce travail porte sur l'exploration de l'utilisation des langues construites dans l'enseignement de la linguistique. Pour ce faire, ils ont réfléchi à la nature de ces types de langues lors d'une comparaison avec les langues naturelles, étudié leur application et leur perception dans le domaine de la linguistique et créé une guide pédagogique pour: le cours Estructura Lingüística dans la Pontificia Universidad Javeriana. La création de cet matériel a été délimitée au niveau de la morphologie et a été interrogée sur la manière dont le type d'exercice proposé pourrait contribuer à la consolidation des connaissances en morphologie parmi les étudiants participant au cours en question. En conséquence, la guide *Haciendo la Palabra* a été obtenue et il a été conclu que les langues construites ont une place dans la pratique pédagogique en raison de leur capacité à permettre un rapprochement des connaissances dès l'élaboration du contenu qui la constitue en adoptant un ressource qui utilise la construction de l'information.

Mots-clés : Enseignement de linguistique , Langues construites , Pédagogie , Matériel supplémentaire , Morphologie , Construction de la langue.

1. Introducción

Las lenguas construidas (*conlangs*)¹ se distinguen por su origen de las lenguas naturales, ya que son lenguas creadas conscientemente por uno o más individuos, en lugar de originarse y evolucionar desde comunidades de habla. Hay un amplio número de ejemplos de *conlangs*, algunos de los más relevantes son: el esperanto de Zamenhoff, el klingon de Marc Okrand, el dothraki de David J. Peterson, y el sindarín y el khuzdul de John R.R. Tolkien, entre otros. Adicionalmente, no consideraremos *conlangs* a las lenguas artificiales, que son el resultado de proyectos reconstrucción de lengua y experimentación computarizada (Peterson, 2015). De manera que, por fuera de las ciencias cognitivas, la lingüística computacional y la traducción (Stria, 2015) la lingüística no ha hecho uso de la lenguas construidas ni de los procesos en las que estas incurren como un recurso.

En el caso de la enseñanza de lingüística, aún no se han establecido usos para las *conlangs*, pese a la reciente aparición de investigadores y profesores quienes afirman que recurrir a construir lenguas resulta ventajoso para la enseñanza de categorías estructurales de la lengua (Sanders, 2016; Gobbo, 2013). Teniendo en cuenta la importancia de la formación lingüística de los estudiantes en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana la investigación de herramientas para la enseñanza de lingüística resultan importantes por la manera en la que pueden cambiar nuestro entendimiento y perspectiva de las lenguas.

Me decidí por el desarrollo de esta investigación con el objetivo de diseñar una guía pedagógica para la enseñanza de lingüística cuyo foco sea la utilización de lenguas construidas, para explorar las características de las *conlangs* como herramientas pedagógicas. Para ello, el material propuesto trata con los contenidos estructurales de la lengua, pues usualmente los profesores que ya han diseñado cursos en los cuales se utilizan estas lenguas

¹ Por la abreviación en inglés del término *constructed languages*.

cubren esta parte de la formación lingüística (Sanders, 2016; Bigham, 2015; Peterson, 2017).

En el contexto de la elaboración de esta investigación, la Universidad Javeriana cuenta con el curso de Estructura Lingüística que busca desarrollar la capacidad de análisis de los niveles de fonética y fonología, morfología, sintaxis y semántica (Universidad Javeriana, s, f.). De manera que se hace necesario limitar los contenidos de la guía a solo uno de estos niveles por propósitos prácticos como el tiempo y el foco de esta investigación.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el microcurrículo establece que el profesor de Estructura Lingüística puede abarcar los contenidos en cualquier orden, la guía pedagógica debe tratar con un nivel con el cual elaborar un producto final, que cuente con un grado de autonomía suficiente para no necesitar de los otros niveles. Por ello, se determina que el nivel fonético-fonológico es poco práctico por su dificultad para crear reglas, y el resultado final sería solo una compilación de sonidos sin significado. La elaboración del nivel sintáctico requiere de palabras que organizar, y por la carencia del nivel morfológico no se podría llegar a formar un corpus sino solo a un conjunto de reglas. Finalmente, el nivel semántico necesita de otros niveles lingüísticos, por lo que no resulta conveniente utilizarlo en este contexto.

En otras palabras, un nivel sintáctico requiere que el estudiante tenga creado previamente un sistema morfológico que organizar y otros niveles no suministran un producto lo suficientemente tangible, sino solo un conjunto de reglas sin asociar a un sistema que las implemente. En cambio, el nivel morfológico aporta la ventaja de poder crear un corpus relativamente temprano en el proceso y un sistema de reglas que incrementa en complejidad y aplicación a través de palabras y la gramática que las rige. Lo anterior, es realizable desde la elaboración de palabras que se organizaran en un diccionario, y el establecimiento de una gramática especializada al nivel morfológico, que además son documentos que ya le son familiares al estudiante debido a su uso cotidiano. Por esta razón, la guía pedagógica propuesta por esta investigación tratará con los contenidos morfológicos.

La presente investigación se compone de cuatro capítulos y la guía pedagógica. En el primer capítulo, se identifica el problema para plantear los objetivos que nos llevan a la interrogante de la investigación. En el segundo, se desarrollan el marco de referencia teórico y metodológico con los que se sustenta la guía pedagógica. En el tercer capítulo, se describe el desarrollo de la propuesta de este material a partir de las etapas planteadas en el marco metodológico. En el cuarto, se presentan las conclusiones que se hacen a partir del desarrollo de la investigación.

Por su parte, la guía pedagógica complementaria producida en esta investigación consta de una unidad didáctica con cuatro unidades de dos lecciones cada una. En las unidades se distribuyó los contenidos temáticos propuestos por el microcurrículo de la clase de Estructura Lingüística, y establecen un ejercicio final que consiste en una parte de la construcción del nivel morfológico de una lengua. Por su parte, cada lección busca introducir al estudiante a un tema específico e impartir o retomar conocimientos morfológicos para luego proponer tareas facilitadoras para la tarea final; este proceso se acompaña por una etapa de autoevaluación del estudiante.

2. Planteamiento del problema

En este capítulo, se presenta la situación problemática (1.1) y la pregunta de investigación (1.2) que se suscita. Se delimitan dos hechos problemáticos desde los cuales se estudió aplicaciones para la enseñanza de la lingüística y el estudio de las lenguas construidas.

2.1 Situación problemática

La situación problemática de esta investigación se estructura desde dos hechos específicos: el primero, se refiere a que pese a las posibles ventajas de utilizar lenguas construidas para la enseñanza por parte de algunos profesores, su utilización es tradicionalmente mal vista por lo que se requiere justificar su uso. El segundo hecho refiere a que, a la fecha en la que se elabora este documento, no existen materiales pedagógicos con base en el uso de lenguas construidas correspondiente al nivel morfológico, lo que representa una falta de referentes directos en el nivel pedagógico de la investigación.

2.1.1 Las lenguas construidas en la lingüística

El primer hecho problemático señalado tiene que ver con la escasez de referencias actuales de usos lenguas construidas en la lingüística, debido a que es poco común que se las investigue o utilice como herramientas. Sin embargo, podemos ver que estas se utilizaban incluso antes del surgimiento de la lingüística como ciencia, tal como se detalla a continuación.

Inicialmente, las *conlangs* tuvieron muchos objetivos que Umberto Eco (2016) explora en su obra "*En búsqueda de la lengua perfecta*", dentro de los que resaltamos "mejorar la lengua" o servir como vehículo de comunicación intercultural. Por ejemplo, para el primer caso encontramos la Lengua Filosófica de Wilkins (1668) diseñada para eliminar "defectos e imperfecciones de la lengua" a su interpretación, lo que incluye características como la polisemia y conjugaciones y formas irregulares (Sanders, 2016). Para el segundo caso, el

esperanto de Zamenhoff fue creado para facilitar la comunicación entre las comunidades que cohabitaban en su región.

A lo anterior, se debe adicionar un tercer uso inicial de las *conlangs*, la búsqueda de la lengua perfecta original, ya sea por razones religiosas o filosóficas. Recordemos que una de las intenciones más importantes de la “lingüística” precientífica fue la de reconstruir el indoeuropeo, pero este objetivo se abandonó ya que como afirma Eco (2016):

Entre los siglos XVIII y XIX se va abriendo paso la idea de que en el transcurso de la diferenciación histórica se han producido tales fenómenos de variación y de corrupción que, si es que alguna vez hubo una lengua primera, es ya imposible remontarse a ella y, por tanto, es inalcanzable. Será más conveniente hacer una tipología de las lenguas existentes, localizar las familias, generaciones y descendencias (p.74).

A esto, Garvia adiciona la posterior aparición de tecnologías e ideas que llevarán al proyecto de instituir una lengua universal al fracaso (como se citó en Coller, 2017).

Posteriormente, en el siglo XX se dio lugar al generativismo, que tuvo un impacto en la lingüística que sigue latente hasta el día de hoy. Esta postura considera a la lengua como un sistema productivo innato del ser humano, y por ello, es en parte inaprensible e inadquirible (Carnie, 2013). De esta manera, las *conlangs* no se consideran lenguas bajo esta postura, sino la mera materialización de conocimientos generales del lenguaje por parte del creador, ya que se sostiene que no podemos abarcar el infinito con el cual estamos naturalmente equipados a través de estas construcciones (MIT Alumni Association, 2015). En consecuencia, se desarrolló una desaprobación general en la lingüística hacia la utilización de lenguas construidas en estudios formales.

Sin contar algunos campos contados, esto sigue teniendo influencia sobre campos como la enseñanza de lingüística, que utiliza ampliamente el análisis de

datos reales. Sin embargo, en otras ciencias como la matemática y las ciencias naturales, la información construida es siempre preferida sobre los datos reales en la enseñanza de las mismas por su capacidad de aislar y resaltar temas específicos, disminuyendo la complejidad de abarcarlos en el aula (Sanders, 2016). De acuerdo a lo anterior, es posible que las *conlangs* puedan satisfacer este papel en la enseñanza de lingüística, y cubrir necesidades actuales que se presentan en este campo. A lo anterior, se adiciona la existencia de un interés por parte de otras investigaciones que afirman que “las potencialidades educativas de construir lenguas para propósitos no auxiliares todavía están por ser exploradas en la mayoría de las áreas” (Gobbo 2013, 115)², por lo que se hace necesario explorar su utilización.

Esto se debe a que al analizar o crear una lengua hacemos preguntas similares en cuanto a su estructura. Por ejemplo ¿cómo se organizan las palabras? ¿cómo se incluye información gramatical en la lengua?, ¿qué significa este afijo?, entre otras. Son preguntas que podemos abarcar tanto desde la adquisición de la lengua como desde ejercicios de generación de la misma. A esto se debe añadir, que la utilización de material de clase generado por el estudiante ya tiene validez dentro del campo de la enseñanza de la lingüística (ver anexo 1).

Finalmente, la principal innovación que podrían traer las *conlangs* a la enseñanza de lingüística recae en que pueden ser propuestas como ejercicio de síntesis. Este tipo de ejercicios requieren de una organización de elementos para la construcción de un producto final que es claramente superior a las partes utilizadas (Bloom et al, 1953), lo que motiva al estudiante y le da un mayor grado de expresión creativa (Sanders, 2016). De esta manera, no solo es más visible el proceso de adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que se posibilita el aprendizaje de los contenidos de clase desde la composición de los mismos para cumplir una función.

² “The educational potentialities of constructing languages for non-auxiliary purposes are still to be explored in most areas” (Gobbo, 2013, p. 115).

2.1.2 El uso de las lenguas construidas en la pedagogía

Es importante establecer que esta investigación busca explorar sobre los usos de las *conlangs* como herramientas pedagógicas, para las cuáles se evidencia una oportunidad de implementación, que se establece en la entrevista del anexo 1. Para ello, esta investigación propone el uso de una guía pedagógica dispuesta como material complementario, que por lo general se elaboran para ampliar la variedad de materiales y profundizar en algunos contenidos, basándose en el currículo de la asignatura.

La propuesta por este tipo de material también se debe a que sus beneficios particulares corresponden parcialmente con los usos que se plantean para las *conlangs* y su proceso de construcción en el apartado anterior. Garamendi (2009) establece que estos “permiten que el estudiante observe el uso real de las estructuras que está aprendiendo, le dan a conocer otras nuevas, le dotan de mayor autonomía e inventiva a la hora de afrontar dificultades, y desarrollan su conciencia lingüística” (Garamendi, 2009, p. 316).

En cuanto a las *conlangs*, Sanders (2016) menciona que el ejercicio de construcción de lenguas tiene la capacidad de permitir una relación interna a los contenidos de clase, promueve la participación e investigación activa por parte del estudiante y motiva un aprendizaje activo con una tolerancia inherente al error. Teniendo en cuenta estas similitudes, es posible señalar que ambos procesos a nivel pedagógico son congruentes.

En mi opinión, estas concordancias indican que la construcción de lengua tiene el potencial como actividad complementaria a la clase, pero, como señala el primer anexo, el material producido debe ser compatible con los contenidos. Regularmente, los profesores que han experimentado con este proceso las utilizan para la enseñanza de aspectos estructurales de la lengua, como es visible en el caso de Peterson (2017), Sanders (2016), Schreyer (2013), Levin y Black (2017) y Bigham (2015), entre otros, por lo que es posible afirmar que la construcción de las mismas pueda ser utilizada por la lingüística en clases que

traten con su estructura. Lo anterior, nos indica que es útil involucrar a los docentes de esta clase, ya que ellos pueden aportar su conocimiento y experiencia para ayudar a crear y adaptar la guía pedagógica a las necesidades específicas que debe cubrir una herramienta de tal tipo en su clase.

En primer lugar, ya que los profesores expresan que las mayores complicaciones surgen de que el fenómeno de la lengua es por naturaleza algo abstracto, la guía pedagógica complementaria debe cumplir la función de ayudar al estudiante a entender la lengua y su funcionamiento de manera más concreta y directa. En segundo lugar, la encuesta reveló la dificultad de acercar a los estudiantes a la “realidad lingüística” en la que se abarca la lengua como fenómeno y estructura, la práctica docente regularmente hace uso de ejemplos para ayudar al estudiante (ver anexo 1) a reconocer aspectos lingüísticos a través de distintas variaciones que los comparten. Las lenguas construidas pueden representar una herramienta útil en este aspecto, ya que a través de ellas es posible aproximarse a estos fenómenos lingüísticos desde su creación en un ambiente controlado en el cual se pueden explicitar los contenidos a tratar.

De hecho, ya se utilizan producciones en español con este propósito en esta clase, pero probablemente la construcción de lengua pueda establecer estas relaciones y conocimientos de manera aislada y directa con términos lingüísticos. Por último, a través de las entrevistas se hace evidente que siempre se debe buscar estrategias de enseñanza, pues estas pueden no ser aplicables a todos los casos.

2.2 Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar una guía pedagógica complementaria que trabaje con lenguas construidas como metodología para la enseñanza de la morfología en el curso de Estructuras lingüísticas de la Universidad Javeriana?

3. Antecedentes

Para elaborar esta investigación, en este apartado exploramos los usos históricos y actuales de las lenguas construidas. Para ello, se acudió a varios textos que establecen una base desde la cual evidenciar las posibles propiedades de las lenguas construidas, qué usos han tenido tanto en otros campos de la lingüística como en la enseñanza de la misma, y de qué manera esta herramienta innovadora puede utilizarse para el beneficio de la enseñanza de morfología. Asimismo, se exploran los usos que las *conlangs* han tenido como ejercicio para establecer sus características como ejercicio de clase.

En el campo de la pedagogía las lenguas construidas son relativamente nuevas, por tanto, su literatura es escasa. Sin embargo, cabe resaltar que, como ya se mencionó anteriormente, históricamente contaron con otros usos. Como se explica a lo largo “*La Búsqueda de la Lengua Perfecta*” (Eco, 2016), se desarrollaron *conlangs* con criterios de índole religiosa, filosófica e ideológica; intentando así desarrollar una lengua “perfecta”.

En primer lugar, Eco (2016) menciona el *Ars magna* de Ramón Llull, un franciscano, que fue un proyecto de lengua con el objetivo de interactuar con seguidores de religiones paganas y de esta manera convertirlos al cristianismo al mismo tiempo que se compartían conocimientos de lengua. Adicionalmente, se menciona la búsqueda de una lengua primigenia por diferentes autores que señalaban una variedad de lenguas entre las que figuran tanto el chino, el hebreo e incluso como el alemán, buscando entre ellas la lengua que le fue conferida por Dios a Adán.

En segundo lugar, desde el siglo XVIII hasta nuestros días Eco (2016) menciona la permanencia de lenguas filosóficas. Esta sección es presentada con los proyectos de Jean Delormel (1795), Zalkind Hourwitz (1800) y de Joseph De Maimieux (1797), en las que ya se identificaba la necesidad de una lengua lógica para el uso académico.

En tercer lugar, se menciona el surgimiento de las lenguas auxiliares internacionales a finales del siglo XX donde pasan a tener el objetivo de generar una lingua franca³ (Eco, 2016). De estos intentos, los dos representantes más grandes son el volapük y el esperanto.

En el primer caso, Eco (2016) menciona que el volapük de Johann Martin Schleyer fue exitoso internacionalmente en la comunidad científica, a tal punto que, en un espacio de 20 años, la lengua originó más de 283 clubes académicos a nivel internacional, lo que también llevó a la lengua a “babelizarse”, o en otras palabras, diversificarse en versiones ininteligibles entre sí. Estos intentos por parte de la comunidad por formular la evolución de la lengua se encontrarán con la prohibición al cambio de la lengua por parte de Schleyer (Stria, 2015), que en respuesta originó una coalición contra el volapük desde sus hablantes (Garvía como se citó en Coller, 2017).

En el segundo caso, Torres (2003) menciona que el esperanto fue creado por Zamenhoff en 1887 como un proyecto de interlengua para unificar a los cuatro barrios de su ciudad natal constituidos por rusos, polacos, alemanes y hebreos. El esperanto formó una comunidad de habla, que aportó textos a la lengua los cuales su creador compiló (Eco, 2016). A diferencia de Schleyer, en el primer congreso esperantista, Zamenhoff renunció a todos sus derechos sobre la lengua, para que esta evolucionara de manera semejante a una lengua natural. Luego, buscando legitimar su uso, la comunidad llevó su lengua a la Delegación para la adopción de una lengua internacional, que dio su apoyo al esperanto mediante su aceptación y utilización en círculos académicos (Stria, 2015).

Desde una perspectiva histórica, Garvía (como se citó en Coller, 2017) atribuye el fracaso de las *conlangs* a tres sucesos que ocurrieron alrededor de este cambio de siglo. Primero, en su competencia por establecer un apoyo institucional a lenguas construidas específicas, las *conlangs* fallaron en

³ Lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí. (Real Academia Española, 2014)

desarrollar la idea de una lengua universal. Segundo, se hicieron menos relevantes debido al avance de tecnologías de traducción. Por último, esta era de nacionalismos unirá la idea de lengua con el proyecto de nación, lo que llevó a que las naciones promovieran sus lenguas en su pelea hegemónica con las demás naciones. A esto, Eco (2016) adiciona que se dejó de intentar reconstruir el indoeuropeo, puesto que dicha tarea se consideró imposible; en su lugar, a partir del siglo XIX se estableció que era más conveniente analizar las lenguas existentes y así elaborar una tipología las mismas.

De esta manera, hoy en día las *conlangs* solo son utilizadas como herramientas para la traducción, la programación y las ciencias cognitivas (Stria 2015). Por fuera de estos casos, no hay una consideración contundente hacia las lenguas construidas, puesto que si bien se le denomina “lenguas” construidas no se las contempla como meritorias de ningún estudio, ni como objeto de estudio (Sanders, 2016). Esto se debe a que reconocerlas dentro del objeto transformaría la pregunta fundamental de la lingüística de la ciencia, así como la idea de lo que es una lengua.

Por su lado, las *conlangs* fueron adoptadas como herramientas investigativas hasta el día de hoy (Versteegh, 1993). En las ciencias cognitivas, se utilizan como instrumentos experimentales para estudiar cómo absorbemos estímulos estructurales del lenguaje, así como el aprendizaje del mismo (Romberg y Saffran, 2013). Entre los ejemplos que utilizan a las lenguas artificiales de esta manera podemos encontrar; en primer lugar, el estudio de Saffran, Aslin y Newport (1996), que las utiliza para detectar cómo niños de 8 meses aprenden una palabra a través de su morfología, y qué factores de presentación de la palabra como el canto y la entonación afectan este proceso.

En segundo lugar, Mintz (2002) implementó audios de 6 minutos a niños y adultos en una lengua construida a partir de los cuales los participantes debían asignar categorías lexicales, de manera que se utilizaron las lenguas construidas para modelar el análisis distribucional como una herramienta a la hora de aprender una lengua. Finalmente, otro referente del uso de las *conlangs* en el campo de la lingüística aplicada es el experimento de aprendizaje de análisis

estructural Gómez (2002) en adultos y niños de 18 meses, en el que se exponía a los participantes a 2 lenguas artificiales diseñadas para solo ser diferenciables por sus dependencias no adyacentes. Estas se componían en cadenas de 3 elementos que cambiaban a través del experimento, de manera que se pudiera demostrar mediante la variación cómo el aprendizaje de lengua puede ser guiado dinámicamente a través de la estadística estructural.

En tercer lugar, el uso de *conlangs* es normal en la interlingüística, que estudia la utilización de lenguas planeadas utilizadas para la comunicación internacional, procesos de interlengua y otras lenguas planeadas (Blanke, 2015). También, la interlingüística busca visibilizar la necesidad de que se hable de *conlangs* en otras ramas de la lingüística (Tonkin, 1997). Esto se debe a que algunas ahora cuentan con una “cultura propia” e incluso a veces hablantes nativos, problematizando diferenciaciones previas entre lenguas artificiales y naturales (Oostendorp, 2000).

En cuarto lugar, se puede debatir que las *conlangs* adicionalmente introducen al estudiante a los casos de planeación de lengua. Si bien no son construcciones totalmente artificiales, las planeaciones de lengua son abstracciones creadas por lingüistas con una base natural. Un ejemplo es *signes méthodiques*, en el que, según Stokoe (2005), l'Épée diseñó las bases para el sistema de lengua de señas francés tomando como base partes del francés común. Otros casos mencionables de planeación de lengua incluyen los procesos de reconstrucción, como lo es el hebreo moderno (Shur, 1996) en los que aspectos creados se implementaron sobre una lengua para modificarla de manera que pueda volver a ser utilizada nuevamente.

Por último, en cuanto a la pedagogía, se ha utilizado *conlangs* relativamente poco de manera directa, por lo que los artículos que reflexionan sobre ellas en el campo son escasos. Sin embargo, Gobbo (2013) incorporó el uso de ellas en la enseñanza de segunda lengua en una escuela que aplica el método Montessori, desde el cual el aprendizaje de gramática es fuertemente cognitivo en oposición a un método conductista. A través de este experimento, encontró que implementar una lengua construida puede mejorar las habilidades de adquisición

lingüística de los estudiantes, y que las *conlangs* pueden tener un potencial práctico no explorado para el campo de la pedagogía.

No obstante, a la fecha no hay estudios que sigan estos hallazgos o que establezcan un respaldo en términos teórico-pedagógicos acerca de cómo los ejercicios de construcción de lengua afectan los procesos de aprendizaje de lingüística ni de aprendizaje de lenguas. Pese a lo anterior, algunos profesores de lingüística a nivel universitario han utilizado la influencia que la industria del entretenimiento creó alrededor de las *conlangs* para implementarlas desde su experiencia al tratar con contenidos estructurales de la lengua. Así, podemos encontrar cursos que implementan la construcción de lenguas en contextos de enseñanza (e.g. Schreyer, 2013; Peterson, 2017).

Cabe resaltar, que la enseñanza de lingüística, y por extensión de morfología, regularmente hace uso de otro tipo de herramientas y ejercicios para llevar a cabo la labor de aprendizaje. Generalmente, se empieza haciendo uso de palabras que el estudiante ya conoce dentro de la misma base léxica, para que él note similitudes léxicas y observe diferentes partes que modifican el resultado semántico final (Templeton, 2012). Por ello, el análisis de la lengua materna es ampliamente utilizado para introducir a los estudiantes a este nivel de análisis, y luego se profundiza en temas específicos utilizando otras lenguas naturales (ver anexo 1). Junto con este proceso, al estudiante se le da una definición de palabra que el estudiante puede usar para identificar unidades a analizar.

De esta manera, el curso busca que el estudiante sea capaz de identificar diferentes elementos y procesos del nivel morfológico de análisis. Debido a esto, los cursos regularmente utilizan como base textos de base teórica (e.g. Akmajian, 1984, Radford 1999; Langacker, 1972; O'grady et al, 1989; Lieber, 2009; Aronoff y Fudeman, 2011) que el profesor expande a través de ejemplos y ejercicios (anexo 1), que también sirven para que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos mediante procesos de análisis. Este es regularmente el modelo para la enseñanza de morfología, utilizado actualmente en el curso de Estructura Lingüística, donde se tratan con categorías estructurales de la lengua en la Pontificia Universidad Javeriana.

Este curso se establece a partir de un microcurrículo, que incorpora los contenidos estructurales de fonética y fonología, la morfología, la sintaxis, y la semántica, así como algunos de sus contenidos constituyentes. El curso plantea objetivos con base en la promoción de habilidades y capacidades lingüísticas del estudiante, así como el desarrollo de conocimientos alrededor de las disciplinas que forman el nivel estructural de la lengua. En adición a esto, el curso utiliza fuertemente la L1 como base para explicar los niveles estructurales, para luego plantear la exploración de la variedad lingüística en otras lenguas una vez el estudiante consiga las bases. Es importante resaltar el énfasis del uso de análisis por parte del microcurrículo.

Con respecto a su uso dentro del aula, Sanders (2016) afirma que el uso de las *conlangs* en la pedagogía de lingüística universitaria permite una mayor simplicidad y claridad al abordar temas, y le permite al estudiante desarrollar un mayor grado de compromiso y motivación mediante el proceso de construcción, además de una perspectiva diferente de los contenidos gracias a la escritura creativa que permite el ejercicio de construcción de lengua. Si bien no se ha escrito sobre el proceso de construir información para la lingüística desde la pedagogía, es posible articularlos según los objetivos de síntesis descritos por Bloom et al (1953) en su teoría para trazar objetivos de aprendizaje.

En esta etapa, se busca que el estudiante utilice los elementos de aquello que aprende para construir un todo funcional organizado que ayude obtener un mejor entendimiento del funcionamiento del sistema, mediante un ejercicio experimental de relación de conceptos y procesos (Bloom et al, 1953). Weber (1996) propone que esta clase de ejercicios se articulen mediante actividades variadas, a través de las cuales se buscar crear partes que se combinen para obtener un producto final más complejo. De esta manera, el proceso de creación que supone la sintetización es similar al ejercicio de construcción lengua descrito para la clase por Schreyer (2013), donde se articulan sus partes estructurales para dar lugar a un sistema de lengua funcional.

Sin embargo, a nivel general las *conlangs* no se consideran como herramientas para la enseñanza de lingüística, pero hay algunos profesores que han intentado implementarlas o argumentar su implementación. Para empezar, Nathan Sanders (2016) afirma que las lenguas construidas son una herramienta útil para las clases de lingüística, debido a la manera en la cual nos permiten interactuar y jugar con el lenguaje. Así, él ha utilizado las lenguas construidas de dos maneras que han reportado resultados positivos; primero, construir lenguas para ejemplificar contenidos de clase, y segundo como proyectos de elaboración en los que el estudiante participa. En su documento *constructed languages in the classroom* (2013) menciona varios ejemplos de cómo él construye información para la clase.

También, encontramos currículos como los de Levin y Black (2017) y Peterson (2017) donde se articulan cursos enteros alrededor del uso de lenguas construidas. Sin embargo, estos documentos no describen los ejercicios de clase ni cuál es el impacto de estos recursos en el aula. Por lo anterior, con el objetivo de que más profesores experimenten con estas herramientas, y puedan dar su opinión en cuanto a sus efectos en la práctica docente se hace necesaria la elaboración de un material, representado en la guía pedagógica complementaria, para poder explorar los usos de las *conlangs* en la pedagogía.

Por otro lado, sabemos debido a las entrevistas (anexo 1) que existen dificultades en el curso de Estructuras lingüísticas en cuanto a la adquisición de elementos estructurales del lenguaje y la relación de la lengua con las reglas que plantea la gramática de la lengua. Para cubrir estas problemáticas, esta investigación propone que los ejercicios le ofrezcan al estudiante la oportunidad de adquirir esos conocimientos mediante la elaboración de los mismos. De esta manera, es posible que en la guía producida por esta investigación ofrezca mejoras a los contenidos de morfología del curso de Estructuras Lingüísticas.

Por último, quiero resaltar que hoy en día resulta importante hablar de este tipo de lenguas, ya que cada vez es más común ver este tipo de *conlangs* en el entretenimiento, como es visible en los casos del Klingon (Okrand, 1992), el Na'vi (Frommer, 2009), y el Dothraki (Peterson, 2014), entre otros, y estas apariciones

en el entretenimiento pueden hacer que el estudiante se interese por ejercicios que tengan que ver con conlangs. Esta popularidad no es pasajera, y de hecho es seguro afirmar que crecerá a medida que la industria del entretenimiento siga usando las conlangs como una manera de construcción de los mundos en los que se desarrollan sus historias.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Diseñar una guía pedagógica complementaria para trabajar los contenidos de morfología de la clase Estructuras Lingüísticas en la Universidad Javeriana que implemente el ejercicio de construcción de lengua.

4.2. Objetivos específicos

1. Explorar las características pedagógicas del diseño de ejercicios de construcción de lenguas a través de la creación de la guía pedagógica complementaria al curso de Estructuras Lingüísticas de la Universidad Javeriana.
2. Identificar la necesidad de crear una guía pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de la morfología a través de las lenguas construidas.
3. Proponer actividades que articulen la enseñanza de la morfología con la construcción de lenguas
4. Establecer los parámetros para el diseño de la guía pedagógica complementaria, de manera que este responda al contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes y profesores y a la exploración de lenguas construidas.

5. Marco teórico

En este apartado se presentan los referentes teóricos que componen el problema presente de investigación con el fin de entender de qué manera se pueden articular las lenguas construidas y su ejercicio de construcción en una unidad didáctica que funcione como guía pedagógica para la materia de

Estructuras lingüísticas que responda a las dificultades actuales. Así, primero definimos a las lenguas construidas para los propósitos de esta investigación (5.1). Luego, se determinan todos los aspectos y procesos pertinentes a la creación de una guía pedagógica complementaria (5.2). Finalmente, se plantean las definiciones de los contenidos morfológicos que se incluirán dentro de la guía (5.3).

5.1. Lengua natural y lengua construida

En primer lugar, la diferencia original entre las *conlangs*⁴ y las lenguas naturales recae en que las últimas son instrumentos de comunicación que ocurren y evolucionan de manera natural (Perelman, 2007), mientras que las primeras son tecnologías de comunicación que se originan y desarrollan con el propósito de resolver un problema específico por parte del autor (Garvía como se citó en Coller, 2017), como es el caso del esperanto para facilitar la comunicación intercultural, las lenguas lógicas para disminuir la ambigüedad, o las lenguas creadas por razones artísticas para hacer más creíble a una obra de ficción.

Sin embargo, de acuerdo con Keller (1989) es inapropiado definir la lengua como un fenómeno natural, ya que esta solo aparenta estar por fuera del control humano. El autor señala que los hablantes son los que proveen de “vida” evolución a la lengua mediante su uso, y por esto son conscientes de los cambios en los que incurre la misma. De manera que, lenguas naturales son fenómenos resultantes de consecuencias no intencional de acciones conscientes (Keller, 1989). Por esto, es posible señalar que no estamos tratando con fenómenos naturales, que se originan y desarrollan de manera independiente, y sin intervención externa directa (Sakaguchi, 2003).

Sin embargo, no podemos considerar a las lenguas naturales como constructos como lo son las *conlangs*, que según Álvarez Mellano (2016) son

⁴ Término ampliamente utilizado en la bibliografía consultada compuesto por la abreviación en inglés de “**constructed languages**”, que hace referencia a todas las lenguas construidas sin importar el contexto.

lenguas “que no se han ido construyendo de una manera colectiva e inconsciente por una comunidad de hablantes, sino que han sido diseñadas de manera consciente por una persona, confeccionando un repertorio de vocabulario y unas características gramaticales *ad hoc*” (p. 60). Aunque siguen sin ser lo mismo, estas definiciones hacen que la diferencia fundamental entre las lenguas naturales las *conlangs* sea la intencionalidad o no intencionalidad de las personas con respecto a su origen y cambio.

Aun con esta consideración, las *conlangs* no son lenguas según Chomsky (como aparece en MIT Alumni Association, 2015). Desde el punto de vista del autor, las *conlangs* son solo la expresión de los conocimientos lingüísticos del autor, por lo que este en realidad no está creando nada nuevo sino usando atributos de las lenguas que ya conoce. Sin embargo, es posible argumentar que desde esta definición la construcción de lengua es un ejercicio de reflexión lingüística, que podemos utilizar para recrear aspectos de lengua.

Para determinar si podemos referirnos a las *conlangs* como lenguas, resulta pertinente remitirnos a las características que definen al lenguaje humano establecidas en Hockett (1960), y, posteriormente, agrupadas en diferentes dimensiones por Nöth (1995) dando como resultado 16 elementos distribuidos a través de cinco dimensiones.

En primer lugar, la dimensión del **canal** consta de tener un medio vocal-auditivo, transmisión de emisión y una recepción direccional. En segundo lugar, la dimensión **pragmática** contiene la intercambiabilidad, la retroalimentación completa y la especialización. La tercera dimensión de la **semántica** contiene la semantividad, la arbitrariedad, el desplazamiento, la prevaricación y la reflexividad dentro de la lengua. La dimensión **semiogenética** requiere que la lengua posea la tradición o tradicionalidad y la habilidad de ser aprendida. Por último, la quinta dimensión se refiere a las características del **código**, es decir, a la capacidad de manifestar discreción, productividad/ apertura y dualidad/ doble articulación. Dando respuesta a la pregunta de si podemos considerar a las lenguas construidas como lengua, Stria (2015) establece que todos los elementos mencionados son igual de aplicables a las lenguas naturales como

los son a las lenguas construidas con un alto grado de elaboración como el esperanto.

No obstante, la autora reconoce que muchas *conlangs* llegan a un estado de semi-lengua si se tiene en cuenta que no poseen una comunidad de habla ni un vocabulario desarrollado, y que no todas las lenguas construidas cumplen necesariamente con todas las categorías (Stria, 2015). Pero, a pesar de estas limitaciones, es posible afirmar que hay muchos aspectos que las lenguas construidas sí pueden abarcar, y de aquí es posible ver que tal vez las lenguas construidas puedan ser una herramienta para articular conocimientos a partir de ejercicios tanto que las creen como que las analicen.

En síntesis, para los propósitos de esta investigación las *conlangs* se utilizarán como herramientas lingüísticas que permiten la construcción de sistemas de lengua simplificados y regulares para el estudio morfológico. A nivel filosófico, a estas se ha atribuido anteriormente la ventaja de eliminar los equívocos, ambigüedades y controversias en el contexto de enseñanza que le son inevitables a lenguas naturales (Perelman, 2007), mientras que en otros campos de la lingüística se ha encontrado que a través de ellas es posible aislar y resaltar aspectos específicos de la lengua, lo que hace posible trabajar con ellos en específico (Romberg y Saffran, 2013). En adición a lo anterior, se documenta que las *conlangs* disminuyen el grado de complejidad en el que se incurre al tratar con lenguas naturales, y ayudan a acentuar los temas con los que se quiere tratar en el aula (Sanders, 2016; Schreyer, 2013).

5.2 Diseño de la guía complementaria

Es importante resaltar que para los materiales de clase deben mantenerse actualizados a nivel teórico, metodológico y tecnológicos, así como con la perspectiva actual que tiene el mundo (Arias, 2015). En el caso de la lingüística, la evolución de su campo pedagógico ocurre de manera más pausada, de manera similar a las ciencias naturales. Sin embargo, esta característica no impide a los docentes del área aproximarse a los contenidos

de clase de maneras innovadoras.

Por ello, regularmente los docentes ofrecen una aproximación a los contenidos de clase que combina los elementos tradicionales de la lingüística con la manera e instrumentos que el docente considere que le son más adecuados, recientes y relevantes para abordar el tema. Sin embargo, en la actualidad no existen criterios para la selección de materiales de clase más allá de la compatibilidad temática dentro de la lingüística. Por otro lado, la enseñanza de lenguas ha establecido muchos criterios para elaborar materiales más efectivos; algunos de los cuales son bastante generales en su razonamiento y es posible transferir a la enseñanza de lingüística.

Así, con el objetivo de diseñar la guía pedagógica, nos referimos a Joly y Bolitho (como están citados en Tomlinson, 2011) que proponen siete etapas para elaborar materiales efectivos y provechosos, de las cuáles cinco resultan importantes para esta investigación:

- Etapa de identificación: consta del reconocimiento del problema que puede responderse mediante la creación de un material, sea este compuesto por necesidades, intereses o el contexto.
- Etapa de exploración: consiste en la recolección de información para verificar e indagar acerca de la necesidad expuesta por la investigación.
- Etapa de realización contextual: se busca el contexto apropiado para el material en relación al tema a tratar, las necesidades de los estudiantes el método con el cual se desarrolla su enseñanza, y los materiales con los cuales se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.
- Etapa de realización pedagógica: se compone del diseño de actividades significativas junto con las instrucciones adecuadas para su desarrollo, y el establecimiento de la propuesta educativa en términos de enfoque y método de enseñanza.
- Etapa de producción física: se refiere a la creación del material y todos sus aspectos físicos relacionados, como lo son las imágenes, los textos y su distribución a través del documento (imágenes, color, tamaño, etc.).

Finalmente, buscando determinar un objetivo para la guía, y posteriormente fortalecer las propiedades pedagógicas del producto de esta investigación, la elaboración de la guía se remitió a la taxonomía para trazar objetivos de aprendizaje de Bloom et al (1956), del que resaltamos los ejercicios correspondientes a la etapa *síntesis*. En esta categoría, se busca que el estudiante combine elementos adquiridos en el proceso de enseñanza para crear un producto propio que los ponga en funcionamiento. Consecuentemente, los ejercicios correspondientes a la etapa *síntesis* busca crear un producto que haga uso de las capacidades creativas del estudiante. Este producto puede ser de tres tipos:

- Un comunicado en donde se expresa ideas y experiencias sin dar especificaciones u operaciones ya existentes ni hacer una contribución en materia de conocimiento.
- Un plan o propuesta de un conjunto de operaciones con un resultado.
- Un set de relaciones abstractas que no son explícitas desde el inicio, y deben ser descubiertas o deducidas mediante un análisis detallado.

5.2.1 Concepto de guía complementaria

En primer lugar, cuando hablamos de la elaboración de una guía estamos hablando de un texto elaborado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los alumnos a través de indicaciones para realizar los pasos necesarios para el logro de los objetivos pedagógicos (Flores, 1990). De esta manera, el producto de la investigación debe buscar servir como apoyo al proceso del estudiante, y conducirlo a través de los contenidos y actividades propuestas a la adquisición de los conocimientos y capacidades planteadas por el curso. También, Flores (1990) adiciona que Las guías de estudio están ideadas para que los estudiantes asuman un papel activo en su aprendizaje.

En segundo lugar, los textos complementarios se entienden como aquellos que no hacen parte del núcleo de materiales propuestos por la clase (Tomlinson, 2011), que se basan en el currículo de la asignatura para la que se diseña que busca ampliar la variedad de materiales y profundizar en algunos

contenidos. Garamendi (2009) describe que este tipo de material tiene las siguientes características: en primer lugar, permitir al estudiante observar el uso real de las estructuras que está aprendiendo y conocer otras nuevas; en segundo lugar, darle al estudiante mayor autonomía al afrontar dificultades; y, en tercer lugar, desarrollar la conciencia lingüística del estudiante (Garamendi, 2009).

Además, se establece que el estudiante acude a este tipo de material por interés personal para reforzar o adquirir conocimientos de clase, en lugar de que este se le presente de manera directa en clase (Morera, 2015), ya que este tipo de material busca ofrecer una experiencia diferente a la que normalmente invita el material de clase (Thakur, 2015). De esta manera, se busca construir un espacio sin presiones que aproveche las dinámicas que generan hacer estos ejercicios, que permita al estudiante notar avances en su proceso de formación (Lichter-heath y Whittenbury, 2014).

5.2.2 Enseñanza de morfología

Tradicionalmente, la enseñanza de cursos de morfología se lleva a cabo mediante el uso de textos teóricos que cubren los contenidos de la clase. Aplicando como modelo lo propuesto para la clase de Estructura Lingüística, la dinámica de la clase “se orientará por lecturas que proporcionan al estudiante elementos necesarios para el análisis, pero se centrará en la realización de ejercicios y talleres prácticos hechos en clase” (Universidad Javeriana, s.f., p. 3). De esta manera, los profesores son quienes plantean los ejercicios, estrategias y trabajos de la clase, pero deben tener en cuenta los objetivos planteados por el microcurrículo.

En general, la enseñanza de contenidos morfológicos se lleva a cabo utilizando libros teóricos guía que el profesor complementa con ejercicios y sus explicaciones propias e.g. Akmajian, 1984, Radford 1999; Langacker, 1972; O'grady et al, 1989; Lieber, 2009; Aronoff y Fudeman, 2011. Estas adiciones, utilizan como material de trabajo el corpus lingüístico que el profesor

suministra, y por lo general son en un primer lugar de la lengua materna, y luego se refieren en otras lenguas y variaciones que no le son familiares a los estudiantes (anexo 1). Sin embargo, los métodos actuales de enseñanza no poseen los enfoques y procedimientos con los cuáles cuenta, por ejemplo, la enseñanza de segunda lengua.

Mediante este acercamiento tradicional planteado, se logra que los estudiantes puedan entender similitudes entre diferentes palabras con grafía y semántica similar, y de ahí evidenciar y separar partes estructurales de la palabra (Templeton, 2012). En mi experiencia personal como estudiante del curso, el uso de este método se repite para demostrar la mayoría de los fenómenos morfológicos de los que se quiere dar cuenta, utilizando otras lenguas para resaltar fenómenos específicos con diferentes grados de éxito dependiendo de la complejidad del fenómeno en cuestión. De esta manera, se busca crear en el estudiante una consciencia lingüística de la cual se pueda valer en su desarrollo y vida profesional.

E lo que respecta a la enseñanza de morfología, es evidenciable que existen un grupo de contenidos a través de diferentes textos que enseñan morfología (Akmajian, 1984, Radford 1999; Langacker, 1972; O'grady et al, 1989; Lieber, 2009; Aronoff y Fudeman, 2011), dentro de los que encontramos:

- Definición de morfema como unidad lingüística y su posible aparición como alomorfos.
- Diferenciación de morfemas en cómo aparecen (ligados y libres) y función semántica (raíces y afijos).
- Procesos de formación de palabras.
- Categoría léxica y los procesos mediante los cuales la palabra transforma su significado (inflexión y derivación).
- Diferenciación entre lexema y palabra (a veces también se incluye gramema)

Desde los cuáles se establecen bases temáticas que persisten en los cursos de morfología.

5.2.3 Enfoque por tareas

Debido a que la construcción de lengua como herramienta pedagógica recae en la elaboración de un producto final, para la elaboración de la guía pedagógica se adaptó la utilización del enfoque por tareas. Para definir este enfoque primero tenemos que entender a qué se refiere por “tareas”, Breen describe una tarea como:

... “Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task”... (Breen, 1987, p. 23)

El enfoque busca que el aprendizaje se desarrolle mediante la utilización de conocimientos en tareas que obedezcan esta definición, que en este caso son tareas de construcción de lengua. Con este fin, el enfoque hace uso de tareas finales que son “el punto mayor de potencial comunicativo dentro de la unidad y servirán de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa entendida como un continuum multidimensional” (Estaire y Zanon, 1990, p.73).

De esta manera, las tareas de cada lección surgen de decidir qué contenidos, herramientas y procedimientos necesitamos para posibilitar o informar la elaboración de la tarea final. Así, el proceso del enfoque está secuenciado en las tareas posibilitadoras y los contenidos temáticos que son necesarios para la realización de las tareas finales. La tarea final debe corresponder con los objetivos especificados para la unidad (Estaire y Zanon, 1990).

Para los propósitos específicos de esta investigación es importante mencionar que no se está tratando con la enseñanza de una segunda lengua sino de contenidos teóricos, por lo que las tareas no cuentan con la función comunicativa que posee el enfoque. Sin embargo, se hace uso de este enfoque porque se determina que su estructura es propicia para la elaboración de una lengua construida, ya que ofrece una estructura que consiste en la secuenciación de actividades y saberes de creación de lenguas en función de

una tarea final, y es por esto que se opta por adaptar el aprendizaje por tareas para la construcción de la guía.

5.2.4 Unidad didáctica

Según Sans (2002) la definición de lo que es una unidad didáctica tiene consecuencias en su diseño y en sus componentes. El autor afirma que una unidad didáctica puede organizarse alrededor de

- Objetivos formulados en términos de conducta observable
- Objetivos estructurales
- Nociones y funciones
- Un ámbito discursivo
- Un ámbito temático o área de interés
- Una tarea o producto final.

Como ejemplo de la última opción que concuerda con el objetivo de esta investigación el autor menciona que estas unidades siguen regularmente el enfoque por tareas. Al seguir este enfoque, se requiere que desde las actividades se determinen todos los demás aspectos educativos que incluyen las destrezas, objetivos y procedimientos (Sans, s.f.). Debido a esto las unidades constan de las herramientas que el aprendiente necesita en función del producto final

Un material debe incluir muestras de lengua, actividades de conceptualización, materiales de ejercitación formal y actividades significativas y evaluación (Sans, s.f.) aunque el autor menciona que la evaluación dista de ser común en las unidades didácticas. De nuevo debemos añadir que esta investigación adapta varios elementos de enseñanza de español como lengua extranjera, y se precisa por ello adaptar aspectos como “muestras de lengua” debido a que si bien no son precisamente lo que se busca enseñar hay equivalentes dentro de la morfología por los cuales es necesario sustituirlos.

5.3 Morfología

La morfología se puede definir como el estudio de la formación de palabras, incluyendo la manera en la que se producen nuevas palabras, y la manera en la que nuevas formas o palabras cambian dependiendo su uso en las oraciones (Lieber, 2009). O'grady et al (1989) definen las palabras como las formas libres más pequeñas en el lenguaje. La expresión "forma libre" refiere al hecho de que pueden aparecer de manera independiente con respecto a las categorías adyacentes.

De acuerdo a la Real Academia Española (2009), la morfología se define como:

la parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan (p.21).

La guía pedagógica complementaria busca abarcar dentro del contexto del curso de Estructura Lingüística que se establece a través del currículo de la clase (Universidad Javeriana, s.f.). Por ello, la guía cuenta con el objetivo de tratar con las dificultades de la clase en cuestión, dentro de las que encontramos: aproximar al estudiante al fenómeno de la lengua, y ayudar al estudiante a entender cómo la gramática describe la estructura de la lengua (anexo 1). Para responder a estas necesidades, el documento buscará hacer uso de los beneficios del ejercicio de construcción de lengua, que permite a los estudiantes entender el fenómeno de la lengua y su estructura desde la tarea personal de crear un sistema creíble y natural, en el cual ellos son los que establecen tanto la lengua como el sistema mediante el uso de sus conocimientos y creatividad (Sanders 2016).

5.3.1 Contenidos establecidos para la guía pedagógica

En este apartado definiremos los contenidos temáticos para contextualizar y facilitar la posterior elaboración de las unidades teniendo en cuenta tanto el microcurrículo dispuesto para la clase de Estructura Lingüística (Universidad Javeriana, s.f.) como lo establecido en el apartado 5.2.2:

1. Morfema y otras unidades lingüísticas

La parte más pequeña del estudio morfológico es el morfema, que a su vez es la parte más pequeña del lenguaje capaz de llevar información acerca de su significado y función gramatical (O'grady et al, 1989). Una palabra puede consistir de un morfema, como en el caso de "mano", o de varios, como en el caso de "manual"; por otro lado, en algunos casos los morfemas no tienen una forma concreta o continua como veremos más adelante (Aronoff y Fudeman, 2011). Por su parte, La Real Academia Española (2009) define morfema de dos maneras: la primera, como segmento morfológico. La segunda interpretación concibe al morfema como unidad sintáctica que poseedora de significado gramatical, pero la RAE reconoce que esto es problemático pues atribuye cosas como los artículos a la morfología además de a la sintaxis.

2. Morfema y alomorfo

También podemos encontrar el término morfema usado para referirse específicamente a la manifestación fonológica de morfema, como es el caso del sufijo para indicar pasado en inglés "-ed", que puede aparecer de diferentes maneras dependiendo el contexto (Aronoff y Fudeman, 2011). Por alomorfo entenderemos cada una de estas posibles formas variantes de lo que por función es el mismo morfema con base en las diferentes posibles formas de los mismos (O'Grady y Guzmán 2005). El diccionario de la Real Academia Española (2009) por su lado establece que un alomorfo es cada una de las variables de un morfema cuyo significado es idéntico.

3. Clases de morfemas y sus funciones

Aunque dentro del microcurrículo “clases de morfemas” y “funciones de los morfemas” aparecen como dos unidades temáticas separadas, es posible afirmar que estas dos categorías se sobreponen debido a que la clasificación de los morfemas se da en parte por su función.

Por ejemplo, según su independencia a la hora de aparecer, un morfema puede ser definido como un morfema libre cuando puede constituir una palabra por sí mismo, mientras que uno que no tiene esta capacidad será un morfema ligado (O’Grady et al, 1989). Sin embargo, al considerar cómo los morfemas interactúan estructuralmente dentro de la palabra se debe clasificar estos elementos en términos de su contribución al significado y funcionamiento de la palabra que componen, hablamos en términos de raíz y afijo. La raíz constituye la unidad básica de significado a la que otras piezas morfológicas se adicionan, mientras que los afijos se añaden a la raíz modificando este significado (Aronoff y Fudeman, 2011).

La RAE (2009) establece a la raíz o base como el segmento de la palabra que aporta el significado léxico, y al afijo como los segmentos que agregan informaciones de diverso tipo a esta. La institución también hace la distinción de que el término “afijo” es más habitual en la morfología flexiva, mientras que en la derivativa se prefiere el término “sufijo”.

4. Procesos de formación de palabras (derivación, flexión, composición y otros procesos)

Originalmente, el microcurrículo cuenta con dos capítulos diferentes cuyo resultado final es una nueva palabra, procesos de derivación y procesos de composición. Para los motivos de esta investigación, combinaremos estos dos capítulos y añadiremos la composición y otros procesos de formación de palabras debido a su resultado final.

Cuando hablamos de los procesos de derivación de los morfemas nos referimos al proceso mediante el cual se añaden sufijos a una base léxica con el objetivo de cambiar su significado o categoría (O’grady et al, 2011). Dentro de esta categoría encontramos dos procesos, la derivación es un proceso que

crea un lexema nuevo desde otro lexema, regularmente cambiando también su categoría léxica, mientras que la flexión es un proceso en el cual se generan formas gramaticales dentro del mismo lexema (Aronoff y Fudeman, 2011). A esto se adicionan otros procesos por los cuales es posible formar palabras, dentro de los que O'Grady et al (2005) reconocen:

- El acortamiento: en el que se eliminan sílabas.
- Los acrónimos: se utilizan las iniciales de algunas o todas las palabras para crear una palabra nueva.
- La clitización: un morfema se añade a una palabra que normalmente no contaría con el pero no son independientes de por razones fonológicas.
- La conversión: también llamada derivación cero, es un proceso en el que se cambia la categoría de una palabra sin generar ningún cambio.
- La combinación: se combinan partes de dos palabras existentes.
- La derivación regresiva: se crea una nueva palabra mediante la eliminación de afijos.
- La onomatopeya: se crean palabras desde la imitación de sonidos.
- La reduplicación: proceso en el cual se repite la palabra o una parte de ella para crear otra.

Finalmente, la composición es un proceso de creación de palabras mediante el cual dos o más lexemas se combinan para crear un lexema nuevo (Aronoff y Fudeman, 2011).

5. Categorización de palabras

La categorización de palabras se lleva a cabo teniendo en cuenta cuatro categorías lexicales gramaticales, pueden incurrir en categorizaciones internas:

- La primera categoría es el sustantivo que en español constituye una “palabra con género inherente que designa personas, animales o cosas y es capaz de funcionar como núcleo del sujeto”. (RAE, 2014). También puede ser denominado nombre y expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase (Bosque y Demonte, 1999). Los sustantivos en una oración funcionan como sujeto o complemento, y por lo general se refieren a personas u objetos (Alarcos, 1994). Los nombres pueden ser

clasificados en nombres propios, que se refieren a un individuo, y los nombres comunes que se refieren a un tipo, clase o familia de individuos (Bosque y Demonte, 1999).

- La segunda categoría gramatical es el verbo. Los verbos denotan una acción, estado o proceso, funcionando como núcleo del predicado; además de proporcionar información en cuanto al modo, tiempo, número y persona en español (RAE, 2014). Debido a esta función, el verbo refiere generalmente a acciones, sensaciones y estados (Alarcos, 1994).
- La tercera categoría gramatical es el adjetivo, que son palabras que al usarse junto con sustantivos les proporcionan un atributo o modificador (Alarcos, 1994; RAE, 2014). Los adjetivos poseen dos subcategorías dependiendo de la cantidad de propiedades que cada adjetivo conlleva, por lo que llamaremos calificativos a los que proporcionan una sola propiedad y relacionales a los que expresan varias (Bosque y Demonte, 1999). Para notar esta diferencia consideremos que “una enciclopedia verde” posee muchos menos atributos que “una enciclopedia náutica”. Finalmente, la cuarta categoría gramatical es el adverbio, que según la Real Academia Española son palabras invariables “cuya función propia es la de complementar a un verbo a un adjetivo o a otro adverbio” (RAE, 2014). Bosque y Demonte (1999) mencionan que los adverbios son un grupo que ha sido históricamente difícil de delimitar debido a su variedad de usos, ya que pueden modificar cualquier otro tipo de palabra con excepción de los sustantivos (aunque pueden modificar adjetivos que califican sustantivos). Dentro de este grupo, se clasifican cuatro tipos de adverbio dependiendo de su uso para determinar calificación (rápidamente, eficazmente), lugar (cerca, adentro), tiempo (frecuentemente, pronto) o modalidad (quizás, probablemente).

6. Lexemas y palabras

Según sea su uso en la comunicación, Finegan (2008) establece dos tipos de palabras, las palabras de contenido y las palabras de función. Las primeras se plantean como aquellas que expresan referencia a objetos, eventos o

conceptos abstractos, y también pueden marcarse por características particulares de orden social, étnico o regional en contextos específicos, o dar información acerca de los sentimientos o actitudes de los usuarios de la lengua. De tal manera, la mayoría de los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios son palabras de contenido. Las segundas son las palabras de función, que por otro lado, son mejor definidas porque establecen relaciones gramaticales, que se refieren a palabras como los determinantes, los pronombres, la mayoría de las preposiciones, las conjunciones y los verbos en su uso auxiliar.

De aquí viene la noción de lexema, que es usada como un equivalente técnico a las palabras de sentido. El término tiene la ventaja de integrar muchas unidades lexicales que no son palabras en el sentido ordinario, en parte porque también pueden estar formados de unidades más pequeñas que también son palabras. Los lexemas pueden entonces ser un término que cubre todas las unidades semánticas, y por tanto pueden referirse a unidades lexicales, unidades infra lexicales (como los afijos), y unidades supra lexicales, que se comportan como átomos sintácticos (Como en francés “*pomme de terre*” o “manzana de tierra” para referirse a las papas; es decir, modismos lexicalizados) (Nemo, 2003). Adicionalmente, el lexema posee otras características (Aronoff y Fudeman, 2011):

- Es un signo o grupo de signos que existe independientemente de cualquier contexto sintáctico.
- Tiene un significado o función gramatical específico.
- Generalmente se les conoce por su forma de cita (libro, comer), pero su forma puede variar sistemáticamente según el contexto sintáctico en el que se usa (dos libros; Estoy comiendo ahora mismo, comí una gran cena ayer).

6. Marco metodológico

Para llevar a cabo esta investigación se busca contar con las técnicas y métodos ya implementados en la clase de lingüística, así como con las herramientas que permiten hacer uso de las lenguas construidas para así

lograr producir una guía pedagógica complementaria que represente una propuesta pedagógica. Por ello, la importancia de esta investigación recae en la búsqueda de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la clase de Estructuras Lingüísticas, así como de explorar el uso de lenguas construidas y su proceso de construcción en el salón de clase.

En este capítulo, presentamos el tipo de investigación (5.1) y la ruta metodológica planteada por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2011) (5.2) para la construcción de una guía desde la cual se refiera a los contenidos morfológicos de la clase de Estructuras Lingüísticas.

El valor de esta investigación recae en la exploración de las implicaciones pedagógicas que traen consigo las lenguas construidas al aula de clase como herramienta para la enseñanza, a través de la creación de un material que sirva tanto para los propósitos de esta investigación como de referencia para futuras investigaciones con fines similares. A esto se le añade la utilización del proceso creativo de construcción de lenguas como un recurso a través del cual el estudiante puede conseguir relacionarse con el contenido de clase. Finalmente, para cumplir con este objetivo se vinculó a otras personas a la investigación mediante un consentimiento informado donde se les comunica en qué consiste su participación, y se les permite desvincularse a voluntad.

6.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo por dos razones que nos permiten explorar de mejor manera el objeto de estudio. En primer lugar, este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados como las entrevistas abiertas, observaciones no estructuradas, experiencias de vida, revisión de documentos, etc. que se hacen necesarios para elaborar las bases sobre las cuales se crea la guía pedagógica (Sampieri et al, 2006). En segundo lugar, Vera (s.f.) plantea que este tipo de investigación se encarga de estudiar “la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema” (p. 1), y resulta

pertinente porque mediante la realización elaboración de la guía se busca comprender y explorar el uso de las *conlangs* como herramienta pedagógica.

De acuerdo a lo anterior, la finalidad de este estudio es crear una guía pedagógica complementaria para la clase de Estructura Lingüística con el cual explorar el uso de las lenguas construidas como herramienta pedagógica. Para ello, se establece el objetivo de producir un material que permita explorar algunas de las características de este proceso y constituya una base para posibilitar estudios acerca de la utilización de lenguas construidas con fines pedagógicos para la lingüística. De esta manera, la guía a desarrollar debe proponer ejercicios basados en la construcción de lengua sobre los conceptos morfológicos de morfema, la diferenciación de morfemas, procesos de formación de palabras, categoría léxica y sus procesos de transformación, lexema y palabra.

6.2 Ruta metodológica

Para elaborar la guía pedagógica, nos referimos al marco establecido por Jolly y Bolitho en Tomlinson (2003) para la construcción de materiales para la pedagogía, definido en el apartado 4.3. El marco plantea las siguientes fases de procedimiento:

- Identificación de la necesidad del material
- Exploración de la necesidad
- Realización contextual del material
- Realización pedagógica del material
- Producción del material
- Utilización del material por parte del estudiante
- Evaluación del material con respecto a los objetivos establecidos

Dentro de los parámetros de esta investigación la **identificación de la necesidad** que se fundamentó en la exploración de materiales para la enseñanza de lingüística. Esta parte de la carencia de bibliografía que nos informe acerca de la enseñanza de lingüística en adición al enfoque teórico que por lo general se tiene en el área. De esta manera es posible ver el potencial

que las lenguas construidas representan para explorar el proceso de enseñanza del estudiante, ya que desde ellas se pueden estructurar procesos de aprendizaje que lidian directamente con las dificultades propias a la adquisición de contenidos lingüísticos encontradas tanto en las entrevistas (Anexo 1 y 2) como las que señala Sanders (2016). De esta manera, la necesidad de utilizar *conlangs* se justifica desde la exploración de un enfoque diferente que explore y aproveche sus características en la enseñanza para resolver los problemas tradicionales de la enseñanza de lingüística.

Para la **exploración de la necesidad** se realizó un ejercicio de recolección de datos a través de entrevistas abiertas con las que se buscaba identificar la metodología y dificultades de clase a través de la opinión de los docentes de la asignatura de *Estructura*, así como estructurar la guía pedagógica con base en estos datos. Para ello, se determinó que los docentes de la materia son personas calificadas para profundizar en las características y problemáticas particulares de la clase de Estructura Lingüística, de manera que se vinculó a dos de estos docentes a través de un consentimiento informado a participar en una entrevista abierta definida en 5.2.1. Adicionalmente, en este documento se les informó en qué consiste su participación, y que se les permite desvincularse de la investigación a voluntad.

Con base en los resultados de las entrevistas registrados en el anexo 2, se determinó que existen dificultades en cuanto a la adquisición de conocimientos lingüísticos, la comprensión de las relaciones que la lengua establece como sistema y la manera en la cual estas se forman una gramática. A raíz de esto, Sanders (2016) establece que el proceso propuesto por la guía podría utilizarse para

- Darle al estudiante la capacidad de interactuar con fenómenos lingüísticos desde su necesidad dentro del sistema de lengua, sin necesidad de desanimar a los estudiantes con complejidades propias de la lengua natural.
- La oportunidad de adaptar el conocimiento de una manera más comprensiva a través de la creación del sistema de lengua.

- El sentimiento de involucrarse con los contenidos de clase con un mayor grado de compromiso por la necesidad de nutrir un producto final de creación propia.

En la **realización contextual del material** se establece que la guía complementaria corresponde al módulo de morfología de la clase de Estructura lingüística, por lo que debe cubrir los contenidos establecidos por la Universidad Javeriana (s.f.) a través de microcurrículo que cubre los contenidos temáticos:

1. Morfema y otras unidades lingüísticas
2. Morfema y alomorfo
3. Clases de morfemas
4. Funciones de los morfemas
5. Procesos de derivación de los morfemas
6. Categorización de palabras
7. Lexemas y palabras
8. Procesos de composición

Por otro lado, en esta fase se determinó que las *conlangs* pueden incrementar la atracción de la guía y sus contenidos debido a su vinculación con el campo del entretenimiento, de manera que se buscó integrar algunos ejemplos provenientes de dicho campo para aumentar esta fortaleza. Asimismo, se determinó pertinente hacer uso de ejemplos y reflexiones basados en lenguas naturales para aprovechar los conocimientos previos del estudiante, y mostrar diferentes bases a las que se puede referir para efectuar el proceso de creación.

Teniendo en consideración el proceso de construcción de lengua del que se piensa hacer uso, se utilizaron los objetivos educativos propios al nivel de

síntesis propuestos por Bloom et al (1953). Esta se define mediante el uso de contenidos de clase para crear un producto final mediante su combinación. De esta manera, este nivel es “el dominio cognitivo que provee el mayor espacio para comportamiento creativo por parte del aprendiente” (Bloom et al, 1953, p. 162), y por esto su principal contribución es la de posibilitar trabajar con un conjunto de materiales o elementos que constituyen un todo por sí mismos, utilizando diversos recursos para componer una estructura o patrón más claros que el material con el que empezó a trabajar.

Para resumir, en esta etapa se establecieron los contenidos de la guía complementaria y los recursos que facilitarían la adquisición y atracción por los mismos por parte del estudiante, con el objetivo de utilizar las propiedades del proceso de construcción de lengua para que a través de este material se elabore un producto final.

La **realización pedagógica del material** se realizó el diseño de las unidades de la guía complementaria teniendo en cuenta la manera en la cual los contenidos de clase pueden estructurarse con el objetivo de crear el nivel de lengua como objetivo final como se plantea en Peterson (2015) y Rosenfelder (2010). Así, en primer lugar, lo primero que se realizó fue una distribución de conocimientos que el estudiante necesitaba para cumplir progresivamente sus tareas dando como resultado la siguiente tabla:

Unidad 1	
Tarea de construcción: crear y clasificar un banco de palabras base	
Contenidos Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de palabra. - Concepto de morfología.
Contenidos gramaticales	<p>Creación de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios.</p> <p>Establecer demostrativos.</p> <p>Crear determinantes con base en el sustantivo.</p>

Unidad 2	
Tarea de construcción: identificar y expandir morfemas base y morfemas ligados.	
Contenidos Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de morfema. - Reconocimiento de alomorfos del morfema. - Diferenciación entre morfema ligado y morfema libre. - Cómo se agrupan los morfemas en cada palabra.
Contenidos gramaticales	Determinar la existencia de género gramatical y cómo se marca el número nominal.
Unidad 3	
Tarea: establecer morfemas derivativos entre categorías gramaticales y documentar su uso.	
Contenidos Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos de Derivación. - Procesos de Flexión. - Concepto de morfema raíz. - Concepto de afijo. - Tipos de afijo.
Contenidos gramaticales	Establecer la existencia y marcas de tiempo, aspecto y modalidad verbal.
Unidad 4	
Tarea: diseñar un sistema mediante el cual se pueda convenir información morfosintáctica.	
Contenidos Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Palabras de función y de contenido. - Concepto de gramema. - Concepto de lexema. - Clasificación y reconocimiento de lenguas por orden de palabras.

Contenidos gramaticales	Determinar la existencia de caso nominal, y en caso de haberlas crearlas junto con las proformas. También se crean otras palabras de función, siendo estas preposiciones y posposiciones dependiendo de cuáles casos gramaticales existen.
-------------------------	--

Después, se determinó utilizar una adaptación del enfoque por tareas (4.3.3) debido a que propone un modelo estructural para diseñar materiales dispuesto a través de la utilización de tareas posibilitadoras y tareas finales, que concuerdan con la metodología que se plantea para utilizar la construcción de lengua como herramienta pedagógica. Luego, se determinó que el nivel morfológico de la lengua construida que se espera como producto final se elabore a través de la creación de un diccionario para registrar palabras y una gramática que explique los procesos de la lengua, para que así el estudiante entienda de mejor manera la relación que tienen estos con la lengua. Ambos documentos se elaboran gradualmente a través de ejercicios pertinentes a cada uno de los contenidos de las unidades, teniendo en cuenta como referentes los documentos guía de creación de lengua mencionados anteriormente.

También, de acuerdo a Tomlinson (2011) los materiales cuentan con una serie de objetivos que deben cumplir:

Adicionalmente, los materiales deben cumplir una serie de requisitos descritas por Tomlinson (2011) de entre los cuales rescatamos:

- Impactar de alguna manera que llame la atención del estudiante, ya sea a través de la atracción por su diseño, contenido o no cotidianidad. En su texto, Tomlinson (2011) expande esta categoría indicando que esto puede ser logrado desde la novedad, la variedad, una buena presentación, un contenido atractivo, y/o a través de tareas logrables.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza a través de actividades en las que el estudiante haga uso de las capacidades y conocimientos que adquirió en clase.

- Ser relevantes y útiles en el sentido en que el estudiante debe sentir que las actividades en las que el material lo involucran sean significativas para él.
- Maximizar el potencial de aprendizaje mediante la promoción de aspectos intelectuales, estéticos y motivacionales que estimulen ambas partes del cerebro.
- No deben depender mucho de la práctica controlada.

Finalmente, la **producción del material** consistió en la elaboración de una guía pedagógica con cuatro unidades, cada una compuesta por 2 capítulos a través de los cuales se articuló la información establecida para la unidad, y cuentan con 3 secciones tituladas “pensemos acerca de” “¿qué es?” y “autoevaluación. La primera sección cumple la función de introducir el tema al estudiante, la segunda sección explica los contenidos a través de definiciones teóricas, ejemplos y ejercicios relacionados, y la última sección plantea una serie de actividades de mayor complejidad a través de las cuáles el estudiante elabora la tarea final y reflexiona acerca de su desempeño.

Los colores utilizados en la elaboración de la guía sirven como convención para indicar lo que debe realizar en cada espacio planteado. Para que el usuario tenga un referente, se añadió una hoja de respuestas al final del libro con las preguntas respuestas a manera de ejemplo, pues la mayoría de ejercicios son abiertos en su solución. Es importante indicar que la guía pedagógica fue ideada para que fuera realizada de manera autónoma, con la intención de servir como un apoyo al estudiante.

Finalmente, la última etapa la **evaluación del material con respecto a los objetivos establecidos** se menciona por razones de presentar la teoría de Tomlinson de manera completa. Jolly y Bolitho en Tomlinson (2003) proponen que en este paso se analice el nivel de éxito del material después de su implementación, y a partir de esta evaluación se determinan las ventajas y desventajas que se asumen al utilizar el material. Sin embargo, como se mencionó anteriormente (5.1) no es parte de los objetivos de la investigación evaluar el producto de la investigación, puesto que esta investigación busca solo llegar al punto donde se finaliza la producción dicho material.

Mediante la ruta metodológica se plantea la necesidad de recolectar información para diseñar la guía pedagógica. De esta manera, se buscó inicialmente acceder a la opinión de los docentes que dictaban la asignatura de *Estructuras Lingüísticas* mediante una entrevista en la que se buscaba identificar la metodología y dificultades de clase, así como estructurar la guía con base en estos datos. Para Sampieri et al, los docentes se adaptan a la descripción de sujetos idóneos para hablar tanto de la clase de Estructura Lingüística como de su percepción inicial con respecto al material propuesto. Esto se debe a que son expertos en el tema a tratar, y por ello se les considera personas calificadas para dar una opinión informada, método que resulta común en los estudios cualitativos (Sampieri et al, 2006).

6.2.1 Entrevistas

A través de una entrevista a los docentes previa al diseño de la guía pedagógica, se buscó lograr una comunicación y construcción conjunta de significados junto con la perspectiva del profesional encargado con respecto a la clase. Según Hernández Sampieri et al (2006), las entrevistas utilizadas en esta investigación son de carácter semiestructurado, puesto que se buscó que estas se basarán en una guía de asuntos o preguntas; dándole libertad al investigador de añadir más preguntas para precisar conceptos u obtener más información de temas deseados. La entrevista constó en su mayoría de preguntas abiertas de opinión y se elaboran con la característica manera de diálogo de las entrevistas cualitativas (Sampieri et al, 2006).

7. Resultados

Esta investigación propone la utilización de lenguas construidas como herramientas pedagógicas partiendo originalmente de la revisión bibliográfica de Sanders (2016), Gobbo (2013) y Schreyer (2013), que afirman que el uso de lenguas construidas en clases de lingüística es altamente recomendable debido a los efectos positivos que tienen sobre el aprendiente, como lo son la simplificación de la información, una nueva perspectiva a la hora de realizar ejercicios debido a la diferencia del proceso, y que regularmente se reconoce

que el proceso de construcción de lengua los ayuda a consolidar sus conocimientos. Basado en esto, se asumió que las lenguas construidas pueden presentar una oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje en clases que tengan que ver con aspectos estructurales de la lingüística. A la luz de que tradicionalmente las clases de lingüística son altamente analíticas, se reconoce que el principal beneficio que las *conlangs* podrían traer a la pedagogía de lingüística es la de ofrecer una experiencia de síntesis en cuanto a los contenidos de clase respecta. Se reconoce a partir de esta investigación que estos procesos sintéticos son complementarios en el proceso de aprendizaje, y permiten al estudiante una participación más activa y creativa.

Esto se evidencia a través de la entrevista realizada a los dos profesores, en la que ambas se refieren a la misma dificultad: la lengua como objeto de clase es intangible y, por ello, para los estudiantes asumirla lengua como un fenómeno estudiable y atribuirle conceptos clase o revelar reglas resulta difícil. Acerca de este punto, a través de las entrevistas se recolectó la siguiente información:

Por ser altamente formal el estudio de la lengua en este curso, los estudiantes a veces no entienden el concepto de que una gramática es un conjunto de reglas, y esas reglas son las que permiten de alguna manera mover las fichas del ajedrez” ... “el reto del curso es que el estudiante entienda cómo una gramática es la que posibilita generar un conjunto de enunciados o expresiones que se combinan a partir de un conjunto de categorías, y hay un conjunto de reglas que son lo que permiten eso. (Entrevista 1, 2019).

...”Estamos hablando de estructuras que no son visibles, a qué me refiero o sea uno tiene que partir casi que de hacer el ejercicio de ir de estructuras visibles o tangibles, o inclusive cosas que no se ven como el esqueleto de uno o el sistema nervioso... creo que en parte la dificultad está en la misma naturaleza de la realidad que vamos a estudiar, y la realidad lingüística por ejemplo en el caso de las lenguas que no son de

escritura sino tengo un corpus o grabación o algo a lo que los estudiante puedan acceder hace de ese proceso complejo” (Entrevista 2, 2019).

Lo que se describe arriba se interpreta como consecuencia del hecho de que en las clases de lingüística regularmente no se presentan ejercicios sintéticos que permitan a los estudiantes acercarse a los conocimientos desde una alternativa a la analítica. Por ello se evidencia que, si bien existen antecedentes recientes para cubrir esta necesidad por parte de los profesores mencionados, actualmente no existen recursos pedagógicos suficientes para el desarrollo del estudiante, y es común que los profesores tengan que recurrir a métodos propios para ejercitar un proceso inductivo de pensamiento (Entrevista 1 y 2, 2019).

Cabe destacar que la entrevista reveló que la escritura ya se usa como artefacto lingüístico, y estos ejercicios en los que el estudiante crea su propio corpus se utilizan como apoyo para que pueda suplir esta necesidad por un acercamiento sintético a los contenidos de clase. Otro elemento que las entrevistas muestran como ventajoso es el multilingüismo o hacer uso de variedades en español. En el curso actual se parte fuertemente del análisis del español y luego se adentra en otras lenguas, particularmente en el inglés. A partir de esto, se puede argumentar que los conceptos abordados en clase se ven beneficiados mediante la inclusión de corpus más variados, pero debido a que esos elementos le son particulares a los profesores y no establecidos por el currículo resulta necesario hacer un esfuerzo específico para incluirlos. Esto se tomó en cuenta para el desarrollo de la guía pedagógica complementaria.

Finalmente, ninguno de los profesores afirmó conocer materiales que utilicen lenguas construidas, lo que solamente reafirma la escasez de este tipo de recurso. Sin embargo, uno de los profesores expresó que los ejercicios de construcción de lengua pueden de manera circunstancial no resultar pertinentes debido a que no necesariamente se desarrollan habilidades lingüísticas útiles para la formación dentro de la licenciatura en lenguas modernas.

En la tercera fase de *realización contextual del material* se tomó el módulo de morfología. En primer lugar, esta decisión tuvo la intención de delimitar los contenidos de la guía a un nivel realizable dentro del marco de esta investigación. En segundo lugar, teniendo en cuenta el texto de Peterson (2015), quien establece que las lenguas pueden ser construidas desde cualquier nivel de lengua, se determinó que el nivel de morfología tenía un grado manejable en cuanto a la temática de construcción de lengua de la guía, ya que los otros niveles no lograban un grado de suficiencia para ser un producto final.

Esto contribuyó a que la guía pedagógica pueda ser autónoma en cuanto a la enseñanza de los contenidos de la asignatura. Sin embargo, la investigación se limita al nivel morfológico debido a la necesidad de limitar teóricamente los contenidos para los propósitos de esta investigación, limitaciones de tiempo, y las consideraciones con respecto a los otros contenidos previamente hechas durante la investigación. Por ello, una posible investigación posterior es la de extender el desarrollo de este tipo de materiales hacia los otros niveles de manera que pueda determinarse si tiene, en efecto, una incidencia sobre el aprendizaje general de los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados de las etapas de *realización pedagógico* y *producción física* de la ruta metodológica planteada para la investigación, debido a que tienen que ver con la producción de la guía pedagógica, y aparte de su mención en el marco metodológico y su planteamiento en el marco teórico, no se considera que se desarrollen dentro de la investigación:

La *realización pedagógica del material*, consistió en la asignación de contenidos temáticos establecidos por el plan del curso a partes del ejercicio de construcción de lengua. La elaboración de la guía complementaria se vio beneficiada por el uso del enfoque por tareas, y la adaptación de su uso se presta para proyectos diversos que tienen que ver con la elaboración de proyectos cuyo resultado sea un producto final. Esta parte del proceso requirió todas las decisiones en cuanto a la distribución de contenidos temáticos, con

los que se buscó lograr una organización en la unidad didáctica que tenga una correspondencia con los contenidos que el estudiante necesita previamente para desarrollar los más avanzados.

En esta etapa se añadieron algunos contenidos gramaticales que tienen que ver con el nivel morfológico, esto cumple una función triple. Primero, se provee con ejemplos gramaticales en los que operan contenidos lingüísticos, lo cual se consideró ayuda a relacionar dichos conocimientos con reglas establecidas. Segundo, se intentó cubrir aspectos más prácticos en la lengua por la mención de ambos profesores de que los estudiantes a veces no poseen estos conocimientos. Y tercero, son útiles como herramientas mediante las cuales el estudiante puede dar forma a su lengua y modificar términos funcionales, además de tener el beneficio de estructurar un nivel morfológico más completo.

Adicionalmente, se considera que hay aspectos que pasan al nivel sintáctico que se incluyeron en la guía específicamente hablando de la última unidad esto se realizó debido a que las lenguas varían en la presencia de algunos mecanismos en cuanto a su aparición y efectos a nivel morfológico o sintáctico. Debido a esto, el razonamiento de su inclusión fue primero darle más libertad creativa al estudiante y segundo describir el fenómeno de manera más completa.

La mayor parte del cuerpo de este paso de la investigación consistió en el diseño de las actividades de la guía pedagógica. Estas categóricamente corresponden a tres partes dentro de la lección que son “Explora”, “Conoce”, “Inventa” y “evalúate”. “Explora” consta principalmente de ejercicios de reflexión y textos introductorios para despertar la curiosidad del estudiante. “Conoce” consiste en el cuerpo de la teoría de la guía donde se explican los contenidos temáticos del microcurrículo y se acompaña con un contenido gramatical. “Inventa” consiste en ejercicios y preguntas de construcción de lengua a través de las cuales se busca que el estudiante consolide los conocimientos lingüísticos. “evalúate” consta de una autoevaluación por parte del estudiante en cuanto a su comprensión y aplicación de los contenidos del capítulo, junto a la

organización y regulación de avance de su proceso de construcción de lengua en un diccionario y una gramática.

La producción física del material incluye los siguientes aspectos:

- La fuente elegida para títulos y subtítulos es llamativa, con fondos diseñados para atraer la atención, mientras que la letra de los textos es fácil de leer.
- Los colores a utilizar fueron vibrantes y energéticos en general, pero se opta por colores más opacos y calmados para los textos e instrucciones para no abrumar al estudiante y ayudar en el proceso de lectura.
- Se establecen convenciones y subapartados desde los cuales el estudiante puede generar un hábito de trabajo con la guía pedagógica.
- Se crearon imágenes con el fin de explicar los fenómenos más abstractos y presentación de las unidades. El recurso de las imágenes se limitó a este único fin dado que no se identificó alguna otra necesidad que pudiera atenderse desde lo gráfico.

La última etapa de *evaluación del material* lamentablemente no pudo llevarse a cabo (Anexo 2 y 3). Esto se debió a que las fechas demandaban la elaboración de partes de la investigación cuando los profesores estaban abordando otros contenidos no relacionados con la guía pedagógica, o ya habían cubierto el tema. Sin embargo, como la producción de la guía se finalizó, su evaluación puede ser retomada por una investigación futura.

Por último, presentamos aquí la evaluación de los criterios establecidos que la guía pedagógica debe cumplir introducidos en el marco metodológico:

- Impactar: se considera que la guía pedagógica impacta dado que en primer lugar, no es común ver materiales de este tipo, característica compartida por las actividades y la manera en que propone los contenidos. Por esto, se considera que la guía pedagógica es novedosa. Pese a lo rutinario que puede parecer, el producto de la investigación ofrece mucha variedad comparado al ejercicio de solo analizar, incluyendo ejercicios de síntesis, búsqueda y reflexión en adición a unos pocos ejercicios de análisis. La presentación que el estudiante posea de

él es altamente subjetiva, pero se intentó acudir a principios estéticos en su diseño de manera que resulte visualmente atractivo. Finalmente, la guía propone una tarea enorme en materia del objetivo de crear una lengua, cada una de las actividades está diseñada para que el estudiante ponga a prueba su conocimiento, y a su vez lo guíe a construir una lengua con éxito.

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza a través de sus actividades: la guía pedagógica dispone las actividades de sus lecciones en cuatro partes “explora”, “conoce”, “inventa” y “evalúate”. A través de estas, se plantea un proceso de aprendizaje de contenidos y aplicación de los mismos que empieza con la presentación de inquietudes y ejercicios motivadores, continua con una explicación teórica, luego plantea una serie de actividades dispuestos a manera de laboratorio, y finalmente termina con ejercicios de autoevaluación.
- Ser relevante y útil: si bien esto recae en su gran mayoría en la percepción del estudiante, debido a que el material final es un acompañante en el proceso formativo de la clase de Estructuras Lingüísticas dado que propone un ejercicio de creación propia, se considera que la guía pedagógica le puede ser potencialmente relevante al estudiante.
- Maximizar el potencial de aprendizaje: considero que este es uno de los fuertes de la guía pedagógica, debido a que sus ejercicios y creación final son la combinación de aspectos creativos, estético y cognitivos por parte del estudiante. Si bien aún no se ha establecido si construir lengua es un proceso artístico, ciertamente es un proceso creativo donde el estudiante tiene todas las elecciones lingüísticas. Esto se debe a que cuando se da a los estudiantes la oportunidad de ser creativos se abre espacio para que ocurra el aprendizaje.
- No deben depender mucho en práctica controlada: la mayoría de los ejercicios no son de práctica controlada, sino de aplicación de conocimientos y práctica libre.

Finalmente, el resultado principal de esta investigación es el la guía pedagógica complementaria presentada en el anexo 4.

8. Conclusiones

La característica central de esta investigación recae en la utilización de las lenguas construidas. Si bien al inicio de la investigación se contaba con argumentos a favor del uso de conlangs y sus procesos de elaboración no había ningún material que las implemente, y de disponer de estas lenguas como una herramienta pedagógica se concluye lo siguiente que se hizo notorio que a diferencia de otros campos, la lingüística no cuenta realmente con actividades que puedan ser dispuestas en contextos similares al de una unidad didáctica. Una de las características que se observó de las lenguas construidas es que contrarrestan esta carencia, y a la fecha a consideración del autor son la única herramienta que provee un ejercicio de laboratorio de carácter formativo además de la escritura, que es mencionada por los entrevistados.

Sin embargo, se considera que su principal fortaleza a nivel de diseño es que, a diferencia de la escritura, es posible manipular variables a conveniencia y dar énfasis a las estructuras que subyacen a la lengua mediante su implementación en lugar de intentar extraerlas de la lengua en uso. De esta manera, las lenguas construidas responden a la necesidad expuesta por las encuestas de referirnos a fenómenos lingüísticos de una manera objetiva y directa. En otras palabras, las conlangs responden a la necesidad del nivel formativo de plantear a la lengua como un objeto, y adicionalmente poseen la ventaja de poder hacer que esta perspectiva se desarrolle a partir de ejercicios que están totalmente a disposición del estudiante. Teniendo en cuenta la anterior, se considera que estas lenguas y sus procesos de construcción son valiosas para la pedagogía lingüística.

A partir de esto, tratar con el nivel morfológico desde esta perspectiva dio paso a muchas oportunidades, que en parte se origina desde el principio de que lo que podemos incluir en una palabra depende de la lengua. Se considera que esta herramienta pudo ilustrar de una manera elaborada el nivel morfológico y capturar eficazmente el nivel pese a la flexibilidad con la que se presenta si se analizan lenguas naturales individualmente. De igual manera, le

permite al estudiante abarcar fenómenos desde una perspectiva general en la que se puede referir situaciones variables morfológicas, y decidir qué límites tomar y qué características experimentar a diferencia de lo que ofrecería un análisis individual o en conjunto de lenguas específicas de lengua, sin perder un uso significativo de los fenómenos como se haría mediante la revisión de teoría.

Ahora bien, la guía pedagógica realmente experimenta las propiedades descritas en las etapas de “inventa” y “evalúate” debido a que la utilización de lenguas construidas obedece primero a una introducción y explicación que son necesarias para guiar el ejercicio, que es a su vez lo que le da cualidades pedagógicas. Los ejercicios de construcción de lengua no solo deben darle libertad al estudiante, también deben ayudarlo a explorar la realidad lingüística de lo que se puede hacer con la lengua en conjunto a su imaginación. A partir de esta afirmación, se establece que las actividades de construcción de lengua y el pensamiento sintético que estas aportan a la clase no reemplazan al análisis ni al tipo de pensamiento del mismo nombre, sino que lo complementan para crear una percepción más holística del fenómeno de lengua.

A raíz de estos descubrimientos junto con la necesidad de darle cierta independencia teórica a la guía, se estableció la necesidad de las secciones de “explora” y “conoce”. Visto desde una perspectiva a largo plazo, para el material de esta investigación la creación de lengua con fines pedagógicos obedece la necesidad de partir de aspectos básicos para luego poder expandirse a fenómenos más complejos, aunque es posible que haya diversas de abarcar el ejercicio. Por un lado, esto hace que el principal atractivo del producto final si fuese adaptado por un docente es la experimentación en el espacio de clase ya que los ejercicios de construcción piden del estudiante la ejecución de procesos opuestos o al menos diferentes a lo que regularmente se presenta en este contexto. De manera similar, se establece que “Haciendo la palabra” ofrece a los estudiantes que se interesen en él una serie de ejercicios que les permiten abarcar los contenidos de clase desde otras

perspectivas, lo cual puede resultar beneficioso para su proceso de aprendizaje.

Siguiendo lo dicho anteriormente, se considera que la guía pedagógica complementaria generada por esta investigación satisface el objetivo general, ya que a través de él es posible observar cualidades particulares del proceso de construcción de lengua y por ello satisface los fines de esta investigación.

9. Bibliografía

- Alarcos, E. (1994). Gramática de la lengua española. Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.
- Aronoff, M. y Fudeman, K. (2011). *What is Morphology*, 2da edición. Wiley-Blackwell, Chichester, Inglaterra.
- Bigham, D. (2015). The Uncommon Core: Invented Languages: Klingon and Beyond, recuperado de: <http://nhpr.org/post/uncommon-core-invented-languages-klingon-beyond> el 18 de febrero de 2018.
- Blanke, D. (2015). How not to reinvent the Wheel... the Essential Scholarly Literature in Interlinguistics and Esperantology, *Interdisciplinary Description of Complex Systems* 13(2), 200-215. Berlín, Alemania.
- Bloom, B., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Longman, Green and Co. Ltd., Londres.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). Gramática Descriptiva de la Lengua Española, sintaxis básica de las clases de palabras. Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.
- Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. En C. Candlin and D. Murphy, *Language Learning Tasks* (pp.23-46). Prentice Hall, Nueva Jersey, Englewood Cliffs.
- Carnie, A. (2013). *Syntax A Generative Introduction*, Chichester, West Sussex, Inglaterra, Wiley-Blackwell, tercera edición.
- Catford, J.C. (2001). *A practical Introduction to phonetics*, Segunda edición, Oxford University Press, Oxford.

- Coller, X. (2017). Esperanto and its Rivals. The Struggle for an International Language. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2016, Reis, núm. 159, pp. 163-167. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España.
- Eco, U. (2016). En búsqueda de la lengua perfecta. Barcelona, Crítica.
- Finegan, E. (2008). *Language its structure and its use*. California, Estados Unidos, Thomson Wadsworth.
- Flores, G. (1990). Diccionario de ciencias de la educación. Ediciones Paulinas, Madrid, España.
- Frommer, P. (2009). Some Highlights of Na'vi, *Language Log*, 19. Recuperado de <http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=1977> el 7 de febrero de 2018.
- Garamendi, M. (2009). Materiales complementarios en la enseñanza de ELE para adolescentes en China y otros países de Asia-Pacífico. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/20_aplicaciones_07.pdf el 10 de abril de 2018.
- Gobbo, F. (2013). Learning Linguistics by doing: The Secret Virtues of a Language Constructed in the Classroom, *Journal of Universal Language* 14-2.
- Gómez, R.L. (2002). Variability and detection of invariant structure, *Psychological Science*, 13, 431–436.
- Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American* 203, pp. 88–96.
- Jolly, D. y Bolitho, R. (2011). The process of materials writing, en Tomlinson, B, *Materials Development and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Keller, R. (1989). Invisible-hand theory and language evolution, *Lingua* 77, 113-27.
- Lichter-Heath, L. y Whittenbury, B.K. (2014). Enhance your career by writing your own books as supplemental materials: How to produce them and how to use them in class, *Journal of Legal Studies Education*, Volume 31, Issue 2, 367–383. Wiley Online Library, New York City, United States.
- Lieber, R. (2009). Introducing Morphology, *What is Morphology*. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

- Levin, L. & Black A.W. (2017). ConLanging: Learning about linguistics and language technologies through construction of artificial languages. recuperado de <http://tts.speech.cs.cmu.edu/11-823/> el 13 de Febrero de 2018.
- Mintz, T. H. (2002). Category induction from distributional cues in an artificial language, *Memory and Cognition*, 30, 678–686.
- MIT Alumni Association, (2015, enero 22). Faculty Forum Online: A Conversation with Noam Chomsky. [Video en Youtube] Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=HZVxcoS1etE.
- Morera, P. A. (2015). Diseño de material complementario ENTÓNELE: enseñanza de la entonación a través del uso de expresiones rutinarias. Universidad Javeriana, Colombia.
- Nöth, W. (1995). Handbook of semiotics. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- O'Grady W., Archibald J., Aronoff M. & Rees-Miller J. (2005). Contemporary Linguistics: an introduction. Boston, Nueva York,
- O'grady, W., Dobrovolsky, Michael, Aronoff & Mark, (1989). *Contemporary Linguistics. An Introduction*. St. Martin's Press, Nueva York.
- Okrand, M. (1992). *The Klingon Dictionary*, Addendum Edition. New York: Pocket Books.
- Oostendorp, M. (2000). Artículo propuesto para: Planned language: From plan to reality. Association Belgique de Linguistique Appliquée. Klaus Schubert.
- Perelman, C. (2007). Lógica Informal y Lógica informal, Praxis Filosófica, núm. 25, julio-diciembre, 2007, pp. 139-144. Universidad del Valle, Cali, Colombia, traducido por Pierre Ángelo González.
- Peterson, D.J. (2014). *Living Language Dothraki*. Ivy Books
- Peterson, D.J. (2015). *The Art of Language Invention: From Horse-Lords to Dark Elves, the Words Behind World-Building*, Penguin Random House, Nueva York.
- Peterson, D.J. (2017). "The Linguistics of *Game of Thrones* and the Art of Language Invention Syllabus", recuperado 9 Mar. 2018 de <http://www.artoflanguageinvention.com/cal>.

- Real Academia Española. (2014). morfema [artículo nuevo]. En Diccionario de la lengua española (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Pol8j2>.
- Real Academia Española. (2014). lengua [artículo nuevo]. En Diccionario de la lengua española (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=N77BOII>.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Morfología y Sintaxis I. Espasa, Madrid, España.
- Romberg A.R. & Saffran J.R. (2013). All Together now: Concurrent Learning of Multiple Structures in an Artificial Language, *Cognitive Science* 37, Department of Psychology and Waisman Center, University of Wisconsin.
- Rosenfelder, M. (2010). *The Language Construction kit*. Yonagu Books, Chicago.
- Saffran, J.R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants, *Science*, 274, 1926–1928.
- Sakaguchi, A. (2003). Dychotomia „sztuczny” i „naturalny” z perspektywy języka międzynarodowego esperanto. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* V. (como esta citada en Strida, 2015)
- Sampieri, et al. (2006). *Metodología de la investigación: Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa*. México: McGraw-Hill.
- Sanders, N. (2016). Constructed languages in the classroom. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, 92, Nueva York.
- Schreyer, C. (2013). "The Culture of Conlanging: What Can We Learn About Culture from Created Languages?", *Fiat Lingua*, recuperado 9 Mar. 2018 de [http:// fiatlingua.org](http://fiatlingua.org).
- Staire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo, *Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8), 55 - 90.
- Shur, S. (1996). Modern Hebrew in the Light of Language Planning, Terminology, History, and Periodization, *Hebrew Studies* Vol. 37 pp. 39 - 54. University of Haifa, Israel.

- Stokoe, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 10 no. 1. Oxford University Press,
- Stria, I. (2015). *Towards a Linguistic Worldview for Artificial Languages*. Universidad de Adama, Mickiewicza, Instituto de Lingüística, Poznan, Polonia.
- Thakur, S.T. (2015). Using Supplementary Materials in the Teaching of English: Pedagogic Scope and Applications. Department of Languages and Translation. Dhofar University, Salalah, Sultanato de Omán.
- Penarredonda, J. L. (2018). The invented Language that found a second life online (enero 10), *BBC*. recuperado de: <http://www.bbc.com/future/story/20180110-the-invented-language-that-found-a-second-life-online>.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Cromwell Press, Inglaterra, Editorial Continuum.
- Tomlinson, B. (2011). The process of materials writing. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.
- Tonkin, H. (1997). *Esperanto, Interlinguistics, and Planned Language*. university Press of America, New York.
- Torres, (2003). La semiótica de las lenguas imaginarias, *Opción*, vol. 19, núm. 42. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Vera, L. (s.f.). *La investigación cualitativa*. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico.
- Weber, J. (1996). Toward a Language of Invention and Synthetic Thinking, *Creativity Research Journal* 1996, Vol. 9, No. 4, 353-367. University of New Mexico: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wilkins, J. (1668). *Essay towards a real character and a philosophical language*. Royal Society of London, Londres.

10. Anexos

1. Formato de entrevista
2. Entrevista 1
3. Entrevista 2
4. Material complementario

Formato de entrevista:

Entrevista para el material “creando la palabra”

Pontificia Universidad Javeriana – Proyecto de Grado

Objetivos:

- Entender las condiciones y dificultades de la clase de Estructuras lingüísticas desde la perspectiva docente.
- Conocer y resaltar posibles fortalezas pedagógicas que se alineen con la metodología de aplicación del material.

Momento de aplicación: previo al diseño del material.

Entrevista:

1. En su opinión: ¿cuáles son las dificultades pedagógicas o didácticas en la clase de Estructuras lingüísticas?
2. ¿De qué manera usted soluciona a estas dificultades?
3. ¿Qué estrategias considera usted que son necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿A través de qué recurso implementa estas estrategias?
5. ¿Creería usted que los estudiantes podrían beneficiarse de un material que consista en ejercicios en los que ellos construyen una lengua para entender y apropiarse de conceptos de la clase de estructuras lingüísticas?
6. ¿Le parece que ejercicios de construcción de lengua podrían ser un complemento adecuado para la clase de estructuras lingüísticas? Si es así, ¿Qué características esperaría que este tipo de ejercicios tengan?
7. ¿Sabe de alguna actividad que implemente procesos de construcción de lengua dentro de la pedagogía de lingüística?
8. ¿Considera que estos ejercicios podrían cambiar manera de aproximarse a los conocimientos de la materia por parte de los estudiantes en los niveles de compromiso y motivación?

Enlace a la entrevista:

<https://drive.google.com/open?id=1iSbWU8fGqHkGIX8MnFRntiP56JDYxhPQ>

Anexo 2

Formato de Encuesta:

Objetivos:

- Evaluar la experiencia dada por el material en cuanto a su influencia en el aula de clase.

Momento de aplicación: posterior a la implementación del material.

Encuesta profesores:

Estamos realizando la evaluación del material complementario basado en lenguas construidas “Haciendo la palabra” que servirá para la elaboración de una tesis de pregrado acerca de la implementación de lenguas construidas en la enseñanza de lingüística.

Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Los elegidos para este estudio son aquellos participantes que participaron en el pilotaje del material. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible y leas las instrucciones cuidadosamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas gracias por tu colaboración.

Califique su experiencia con el material marcando con una equis (X) la casilla correspondiente a la calificación frente a cada categoría.

Pregunta	Insuficiente	Aceptable	Sobresaliente	Excelente
Considero que la perspectiva del material le ofrece a los estudiantes una manera nueva de relacionarse con los contenidos.				
Implementar el material mejoró la participación en el aula de los estudiantes.				

Los ejercicios del material fueron fácilmente implementados en clase.				
Debido al material yo me involucré más en el proceso de la clase.				
El uso del material hizo la clase más dinámica.				
Adquirí mejor los conceptos de morfología gracias al material				

Responda las siguientes preguntas:

¿Cuál era su percepción inicial con respecto a las lenguas construidas?

¿Cree que el entendimiento de los estudiantes se vio impactado por el uso del material? Si la respuesta es sí ¿De qué manera?

¿Qué ventajas y desventajas reconoció en el material?

¿Qué cambiaría del material?

Muchas gracias.

Anexo 3

Formato de Encuesta:

Objetivos:

- Evaluar la experiencia dada por el material en cuanto a su influencia en el aula de clase.

Momento de aplicación: posterior a la implementación del material.

Encuesta Estudiantes:

Estamos realizando la evaluación del material complementario basado en lenguas construidas “Haciendo la palabra” que servirá para la elaboración de una tesis de pregrado acerca de la implementación de lenguas construidas en la enseñanza de lingüística.

Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes algunas preguntas. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Los elegidos para este estudio son aquellos participantes que participaron en el pilotaje del material. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales.

Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible y leas las instrucciones cuidadosamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Muchas gracias por tu colaboración.

1. Califique de 1 a 5 su experiencia con el material marcando con una equis (X) la casilla correspondiente a la calificación en frente de cada pregunta.

Pregunta	Insuficiente	Aceptable	Sobresaliente	Excelente
El material me ayudó a entender mejor los contenidos de morfología.				
El material me motivó a aprender los contenidos de clase.				
Pude entender mejor los contenidos de clase				

gracias a los ejercicios del material.				
Investigué de manera individual por que el material me motivó a hacerlo o me causó curiosidad.				
El material hizo la clase más dinámica.				

Responda las siguientes preguntas:

¿Cuál era su percepción inicial con respecto a las lenguas construidas?

¿De qué manera incidió el material en su proceso como estudiante?

¿Es diferente acercarse a los conocimientos lingüísticos de esta manera?
¿esta experiencia fue agradable o desagradable? ¿Por qué?

Entrevista 1

Alberto Mercado

1) En su opinión ¿cuáles son las dificultades pedagógicas o didácticas en la clase de Estructuras Lingüísticas?

Bueno... En primer lugar, cuando llega uno al salón de clase, a desarrollar los contenidos de esta asignatura Estructuras Lingüísticas, digamos como que varios son los asuntos. Eh, teniendo en cuenta lo que plantea el microcurrículo, en esta clase se espera que el estudiante, por lo menos, salga fortalecido en el aprendizaje de los cuatro componentes que componen, digamos, la estructura gramatical de una lengua. Y, entonces, siempre según lo establece el microcurrículo, se parte de la lengua materna, sí, la lengua materna, y se van introduciendo ejemplos y ejercicios de otras lenguas que, por lo general, termina siendo el inglés, pero entonces cuando empezamos con la lengua materna, una primera dificultad que siempre es reiterativa y es el asunto de la identificación de las categorías, por ejemplo. Sí, es lo que yo observo cuando (ininteligible). Es decir, los estudiantes no tienen apropiación del concepto de las categorías lexicales y gramaticales eh, a un número, a veces, se les dificulta hacer esas distinciones entre estas categorías, cuando estamos hablando de categorías, pues hablamos de lo que es un nombre, un sustantivo, del verbo, preposiciones, es una primera dificultad, las categorías, el asunto de las categorías. Eh, el segundo asunto que yo miraría es que por ser, digamos, altamente formal el estudio de la lengua en este curso, los estudiantes, a veces, digamos, como no entienden el asunto de que una gramática es, es también un conjunto de reglas, sí, un conjunto de reglas. Y esas reglas son las que permiten, por decirlo de alguna manera, mover las fichas del ajedrez. Sí, y entonces, allí ya hay también, como te digo, una dificultad que siempre vamos a identificar en el curso. Pero pues el reto del curso es que el estudiante entienda cómo una gramática es la que me posibilita generar un conjunto de enunciados, expresiones y que se combinan a partir de una serie de categorías y que hay un conjunto de reglas que son las que permiten eso. El reto del curso es que el estudiante sea consciente de eso. Pero digamos que esas son las dos dificultades que yo vería por el momento, sí Sí el asunto de las categorías

y el asunto de las reglas. Hay que hacer, por lo menos ya cuando uno está en el análisis, le toca hacer, cómo te diría, hay que realizar un análisis de cierta estructura, a veces a uno le toca, hacer generalizaciones, sí, para poder, digamos, explicar lo que se está presentando en fenómenos.

2) ¿De qué manera soluciona usted a estas dificultades principalmente?

A partir de lo anterior, ya vistas esas dificultades, entonces yo lo que hago es que, por lo general, es que yo comienzo el curso y hago un repaso para ubicar nuevamente a los estudiantes en el asunto de lo que te mencionaba. Segundo, hago una selección del corpus del español para trabajar en clase que me permita ir como iniciándonos, en, por ejemplo, en el componente sintáctico que es por el que yo inicio en el curso. Entonces tomo, trato de tomar corpus que el estudiante pueda trabajar con ellos, corpus del español, aclaro, corpus del español y, en la medida en que vamos avanzando, vamos introduciendo otros ejemplos, sí. Entonces, yo creo que el reto está en la selección del corpus también que uno lleva a la clase, que le permita al estudiante trabajar con él, hacer el análisis. Pero, lo primero que hago, como te digo también, el repaso, el repaso para ubicarnos en qué estamos. Digamos que eso es lo que yo suelo hacer en estos cursos. Ahora, no todos los cursos son iguales, porque también habría que hacer esa aclaración. Hay semestres en que llegan estudiantes que tienen unos conocimientos bien fortalecidos en lo que te digo, pero hay otros momentos en que, en que encuentra uno todo lo contrario. Entonces, yo empiezo es por la selección de un buen corpus para trabajar en la clase.

3) ¿La segunda dificultad que tu habías mencionado?

Ah de las reglas. Sí. Entonces ese corpus me sirve para solucionar el asunto de las categorías, pero también el corpus trato de que en ese corpus, por lo menos, se puedan visualizar ciertas, por denominarlo de alguna manera, irregularidades en ciertas construcciones lingüísticas que me permita mostrar a los estudiantes “miren aquí hay una violación... permítame el término violación que no, creo que no es el adecuado, pero aquí hay algo agramatical en esta frase, y entonces comienzo a analizar el asunto de las reglas, las reglas

gramaticales, sintácticas, en este caso, comienzo con el primer componente, que me permita ilustrar eso de las reglas.

4) y tengo una duda específicamente con eso ¿usted, elabora esos ejemplos a veces, pues en la selección del corpus, usted elabora esos ejemplos, digamos, dentro de las reglas del español o usted solamente visita corpus que ya son existentes?

No a veces, digamos como, hay varios asuntos, corpus que ya existen, sí, uno a veces puede tomarlos como ejemplo. Miren este corpus ya se ha trabajado o está en tal página, vamos a analizarlo o en otros casos es un corpus que termina uno buscando por otros medios, sí. Y puede uno detectar alguna anomalía gramatical y entonces uno lo va como, es como un banco de datos que uno va teniendo allí, va organizando que le permiten explicar ciertos asuntos ya.

4.1) Pero eso toca a través de estos corpus ¿verdad? Porque, o sea, regularmente, cuando uno está en esas clases, atacar el lenguaje real, de la nada, suele ser muy dificultoso... es muy...

No tu tienes que partir, en estas clases tienes que partir por decirlo de alguna manera, de un hecho real.

Claro, pero, a lo que me refiero es que el corpus tiene, tiene que ser real, pero tiene que ser adaptado dentro de unos límites que permitan al estudiante, justamente, acercarse al concepto que se quiere.

Claro, claro, dependiendo del tema, lo que estés discutiendo en la clase, tu tiene que ir llevando, bueno, este corpus, que yo tengo, me sirve para explicar tal tema que estamos viendo, si es la regla de concordancia, si es el asunto de la concordancia entre los determinantes, los complementos, bueno, en fin, hay una cantidad de asuntos que uno puede, puede llevar, pero claro, el corpus debe permitirte trabajar ese asunto.

5) Y pues, aparte de esta selección de corpus que ya nos ha mencionado aquí, ¿qué estrategias considera usted que son necesarias para mejorar el aprendizaje, la comprensión de los estudiantes de las categorías de clase?

Sí, uno es... yo creo que es a partir de la lengua en uso, por decirlo de alguna manera, sí, ¿eso qué significa? Que los pongo a, puede ser que los pongo a escribir, y ese mismo, ese mismo material que ellos hacen, lo analizamos, lo analizamos en clase, y los pongo a trabajar en grupo, sí, en grupo, no de manera individual, porque creo que eso permite socializar el aprendizaje y hay unos estudiantes que pueden estar ayudando a sus compañeros, sí, en ciertas dificultades...

Digamos ¿cuál es el objetivo que usted busca como en hacerlos escribir su propio corpus?

Porque entonces, allí vamos mirando, por ejemplo, lo que te decía anteriormente, el asunto de las reglas. Se pueden ver asuntos agramaticales y, mire, usted está utilizando las categorías de la lengua, tiene que tener claro que si usted va a escribir, tiene que tener claro cuáles son esas categorías de la lengua, cómo son las concordancias entre esas categorías, cómo es la estructura de una oración, cómo debe organizarla, sí... eso, digamos, lo que ellos hacen permite que ellos hagan como un metalenguaje, sí, un metalenguaje, que a partir del lenguaje que producen, con el lenguaje mismo puedan ellos explicar los asuntos del lenguaje.

6) ¿Hay alguna otra estrategia que usted considere necesaria o, a grandes rasgos...?

Pues, digamos que, yo, como te he explicado anteriormente, trabajo de esa manera. Estrategias yo creo que pueden haber muchas, digamos, estrategias, tu puedes crear muchas estrategias, y entonces tu pones en práctica esta estrategia, viste que de pronto que esa estrategia no te dio el resultado que tu esperabas y tu tienes que cambiar esa estrategia y reemplazarla por otra, porque digamos que en eso consiste la clase. Sí. Y terminas quedándote con aquella estrategia que te, que te produjo un alto desarrollo en cada uno de los estudiantes. Sí. Hasta ahora a mí me ha funcionado de esa manera. Sí. Y lo

otro, llevo, trato de llevar, a veces, corpus de distintos tipos de texto: texto literario, texto de discurso cotidiano. Sí.

7) Entonces, pues, tenemos, ahí, tres estrategias principales que serían, la elaboración del texto por parte de los estudiantes, la socialización y la variedad en cuanto a corpus. Ahora, pues, hay algunas que son evidentes, pero aquí, la siguiente pregunta es: ¿a través de qué recursos implementa usted esas estrategias? O sea ¿qué elementos, recursos de clase utiliza usted, un libro, alguna guía...

Ah sí. Bueno sí.

¿Los libros de reglas del español de la Real Academia son usados en su clase?

Sí. Nos guiamos por ciertos asuntos de la RAE, pero más que todo, digamos, son libros ya elaborados, por ejemplo, manuales, libros especializados de lingüística. Entonces yo procuro llevar ese material de unos libros que plantean ejercicios. Ahora estamos trabajando, por ejemplo, un libro de fundamentos de morfosintaxis que es de unos autores chilenos. Entonces, es interesante porque los ejemplos que están allí son del español chileno. Y entonces se encuentra una diferencia con el español colombiano. Entonces, yo les hago la aclaración, ojo vamos a desarrollar estos ejercicios que proponen estos autores aquí, pero el corpus que ellos tienen es del español chileno. Entonces, trato de llevar ese tipo de material. Libros que traigan, utilizo manuales que expliquen los asuntos, los temas, pero que propongan muchos ejercicios. Sí. Me gusta ese tipo de material.

8) Entonces, los materiales que usted utiliza son más que todo de nivel teórico...

Teórico avanzado, sí, lingüística, digamos pura en este sentido.

9) y ¿qué pasa con esos textos que, de los que usted habla que son de otros recursos, los de análisis más que todo?

Ah bueno, como te dije, ya ese es el corpus que yo voy recopilando ya para explicar de pronto un asunto que me explican en un libro, pero que lo hacen con el ejemplo que el libro trae, pero, a veces, el ejemplo se queda muy corto, entonces, qué bueno mejor llevar otro corpus, otro corpus para analizar un poco más el fenómeno, ya. Sí. Digamos que el material que yo tengo es para eso, para reforzar lo que el libro trae, porque siempre los libros se van a quedar cortos en algo. Entonces trato de ir un poco más allá de eso. Sí. Digamos que para eso yo utilizo el corpus.

10) Adicionalmente a lo que usted utiliza ¿creería usted que los estudiantes podrían beneficiarse de un material que consista en ejercicios en los que ellos construyen una lengua o aspectos de la misma para apropiarse de la clase, pues esa teoría que usted tiene en manuales... se podrían beneficiar? Y pues, si la respuesta es sí, ¿de qué manera?

Claro, yo sí diría que si existe un material bien elaborado, bien diseñado, con todas las condiciones, a mí me parece que, que sí, eso es viable. Un material que ayude a afianzar, en el caso del curso de Estructuras de lingüística, ayude a afianzar el conocimiento del estudiante, de acuerdo a los objetivos que propone el microcurrículo que es el análisis de una estructura de una lengua. Yo estoy de acuerdo con eso. Si hay, si hay corpus bien diseñados, bien elaborados a mí me parece que eso se puede, puede ayudar mucho al desarrollo de la clase. Sí.

11) La siguiente pregunta es más especulativa. ¿Le parece que los ejercicios de construcción de lengua podrían ser un elemento adecuado en la clase de Estructuras Lingüísticas?

Bueno yo, yo no lo he ensayado en ese caso, pero, pero, pues habría que mirar el tipo de ejercicio. Ya. Yo digo que, si los ejercicios que se llevan al aula de clase, sirven, buscan, están en la dirección de los propósitos del microcurrículo, yo digo que sí se puede implementar, no hay ningún problema. Pero vuelvo y digo, habría que mirar el diseño de ese material, sí, el diseño de ese material, la adecuación de ese material, sí.

12) Justamente, pues, aquí, pues más que todo una invitación entonces ya que usted pues no los practica, no los ha, ya nos ha comunicado que no los conoce, entonces, ¿qué tipos de características esperaría que tuvieran estos ejercicios? Pues, es más que todo como una invitación a imaginar lo que usted creería que fuera bueno que suministren estos ejercicios.

Sí. Yo pensaría que, bueno, los ejercicios que se propongan deberían estar, en lo posible, trabajados con distintos corpus, como te mencionaba lo de la clase, Es decir, no quedarse simplemente, porque puedes estar haciendo un tipo de ejercicios tomando en cuenta cierto uso de la lengua en cierto contexto, sí. Y de pronto no tomar otros corpus que permita esa diversidad. No sé si, digamos la, la pregunta que me hacía, que si sería bueno para la clase que se incorporara este tipo de ejercicio, yo diría que sí, pero que tuviera en cuenta esa diversidad en caso concreto del español, ya. Por lo que te mencionaba, sí. Porque el español es una lengua que tiene mucha variación en sus cuatro componentes, y yo creo que los ejercicios que propongan deben dar, aunque tu vas a trabajar específicamente lo, me comentabas, lo morfológico y, seguramente, pues hará hincapié en ese componente, pero una cosa es la morfología, por ejemplo, en el español andino, y otra cosa es la morfología que se puede presentar, puede haber una variación morfológica en el español de la zona norte de Colombia, entonces, yo creo que habría que tener en cuenta ese asunto. Ya, sí. Si queremos que el estudiante dimensione estos asuntos, estos fenómenos que se dan en la lengua.

13) Retomando, entonces, rápidamente, esta pregunta tendría que ser bien estructurados para la clase, y tendrían que reconocer variaciones dentro de las categorías, dentro de las cuatro grandes categorías de la lingüística.

Claro, en esa dirección te propondría, pero, pero, pero sí me parece que son apropiados, que se elaboren materiales, sí.

14) ¿Sabe de alguna actividad que implemente procesos de construcción de lenguas?

En mi caso, yo debo ser franco, no, digamos, este tema, no, no, digamos, este tema de la construcción de lengua, no tengo como darle explicación, entonces yo creería que más bien lo dejaría hasta allí, porque no voy a ponerme aquí a especular. Sí.

15) Teniendo en cuenta su contacto con los estudiantes, su experiencia como profesor, ¿considera que estos ejercicios, en los que al estudiante le toca realizar su propia lengua, dar un poco de sí mismo, en lugar de acercarse a la teoría, ¿podrían cambiar la manera en la que los estudiantes entienden los conocimientos de la materia?

Claro. Hay muchos estudiantes, digamos, como hay estilos de aprendizaje, ya. Muchos estilos de aprendizaje en el salón de clase, entonces, yo creo que sí, este material, bien elaborado, podría posibilitar que el estudiante se apropie de esos conceptos que en la lingüística suelen operar para el caso de, específicamente de la estructura gramatical de una lengua. Entonces yo creo que este material sí ayudaría un poco a conceptualizar esos asuntos de la lingüística, por ejemplo, lo que es un morfema, uno puede entonces explicar el morfema, pero quizás hay estudiantes que entienden en el concepto e incluso la aplicación, pero habrá otros que entenderán mejor el concepto si se le, si se hace un ejercicio práctico a través de un, de un, de un corpus concreto y él pueda asimilar un poco más ese concepto, por ejemplo, de morfema, entonces, yo creo que, que está bien, sí que se elabore.

Muchas gracias.

Entrevista 2

Buenos días estamos aquí en la entrevista para la investigación del material complementario “haciendo la palabra” con el profesor William Sánchez. A continuación voy a hacer una serie de preguntas que podemos dialogar, que podemos contestar de manera libre. La primera pregunta es: ¿En su opinión cuáles son las dificultades pedagógicas o didácticas en la clase de estructuras lingüísticas?

Yo creo que la primera dificultad con la que nos enfrentamos en este tipo de cursos es que estamos hablando de estructuras que no son visibles. A qué me refiero, o sea uno tiene que partir casi que de hacer el ejercicio de ir de lo que estructuras visibles o tangibles o inclusive cosas que no se ven como el esqueleto de uno o el sistema nervioso, o bueno toda una cantidad de cosas, que van a la parte de la dimensión simbólica, la dimensión del lenguaje, y muchas veces lo más tangible que tenemos o lo más visible es la escritura. Entonces, creo que parte de la dificultad está en la misma naturaleza de la realidad que vamos a estudiar, y la naturaleza de la realidad de lingüística es, por ejemplo, en el caso de las lenguas que no son lenguas de escritura, las lenguas de oralidad, si no tengo un corpus o una grabación o algo a lo que los estudiantes puedan acceder hace eso complejo. Entonces, creo que parte de la dificultad es cómo entender que hay estructuras de distinta naturaleza y que la lengua tiene una estructura también pero que es de distinta naturaleza a la naturaleza física o de otras realidades.

Esa sería la principal dificultad.

Esa creo que es una de las grandes dificultades que enfrentamos en los procesos

¿Hay alguna otra dificultad, o para usted la más y grande y la única que hay?

No, la otra dificultad es cómo acercarnos a las tareas relacionadas con el estudio de las estructuras lingüísticas, o sea que es lo que pretendemos con esos estudios. Describir esas estructuras, caracterizarlas, encontrar los principios, encontrar las reglas que subyacen a esas estructuras, o sea, fíjese todo el problema de lo patente y de lo latente, que es lo que en últimas nos interesa mirar y eso pues implica pensar los procesos de acercamiento tanto a la realidad, digamos que vamos a estudiar, y eso es digamos el primer elemento, y el segundo es como acercarnos a esa realidad uno desde las lenguas que los estudiantes conocen y hablan que a veces los vicia pero que también se puede convertir en un instrumento o digamos el objeto mismo de descripción o enseñanza.

Ok, Entonces está la naturaleza del fenómeno y está segunda

De la realidad

La segunda sería la realidad

No, la primera es la realidad, la naturaleza de realidad que estudiamos que es la naturaleza de la estructura lingüística, y segundo pues claro cómo acercarnos cognitivamente a eso, o sea a través de que procesos podemos hacer que el estudiante se acerque a entender lo que necesitamos entender, que sea pertinente para su formación y su futuro desempeño como docente.

Teniendo en cuenta entonces estas dos grandes dificultades que usted expresa ¿de qué manera usted las soluciona en clase?

Bueno uno, pues acudiendo a como ya te decía a la lengua materna de los estudiantes y a las lenguas que están aprendiendo, con el nivel en el que ellos están ya han tenido algún contacto pues tienen contacto con su lengua materna, otros ya han tenido contacto con el inglés o con el francés y en este curso encontré que hay gente estudiando alemán, japonés, chino entonces digamos que fue un elemento interesante pues los ejemplos y los contrastes que se pueden establecer a veces son más sencillos cuando tú tienes más de una lengua a tu disposición para hacerlo, eso no necesariamente simplifica los procesos a veces los hace más complejos pero digamos igualmente interesantes.

¿Los hace también en alguna materia más completos según lo que usted opina ósea al momento de adecuar esos procesos lingüísticos tener más variedad aumenta la...?

Si, claro pues yo creo que si uno parte ósea dependiendo de los procesos cognitivos que quiera desarrollar a veces será útil el conocimiento. Por ejemplo a veces la lengua materna se te puede convertir en una herramienta que te permite entender o que te dificulta el entendimiento precisamente por el hecho de que tienes un conocimiento que es intuitivo ¿no? de tu lengua, entonces, a veces desarrollar otros procesos si tienes variedades de realidades te lo va a permitir.

Entonces, teniendo en cuenta todo lo anterior ¿qué estrategias considera usted que son necesarias pues para que el estudiante se pueda hacer estos procesos, conocer la lengua desde lo que usted menciona un fenómeno real que no es como el resto de los fenómenos que estudian las ciencias, a través de que estrategias usted logra llevar eso a clase?

Pues hay unas que son herramientas más deductivas digamos como de las categorías de los conceptos e ir derivando a que se mire en los casos particulares, y en el otro caso es hacer el ejercicio desde una lógica más inductiva. Digamos mostrarles un corpus por ejemplo donde ellos ya no se tienen que... cómo trabajo el tema de la propiedad de lo discreto por ejemplo. Entonces, cómo es que efectivamente si tu hablas en cadenas de habla pues entonces cómo haces esa separación en una lengua que no conoces, porque cuando pues tienes la lengua que conoces pues tú dices: a no aquí se corta, pero uno puede partir de ahí y luego irlos llevando a cosas más complejas y decirles pues puedo partir de la lengua conocida donde es muy evidente dónde se hacen las separaciones, a otras lenguas donde efectivamente tiene que descubrir cuál es el principio o el patrón que tiene que hacer, ¿sí?, que son

tanto o lenguas existentes que ellos no conocen pero que también le permiten hacer el mismo ejercicio.

Claro porque pues uno cuando está recién aprendiendo una lengua uno pues le parece todo un solo chorro de palabras y después lo va cortando

Exactamente entonces por eso es que uno va digamos la primera vez es que la gente habla muy rápido y uno vuelve y le pregunta y vuelven lo hacen rápido porque la gente pues uno está confundiendo la velocidad con el hecho de que no me van a hablar de forma discreta, o sea si separando los elementos que componen la cadena hablada.

¿A través de qué recursos implementa estas estrategias? Ya habías mencionado el uso de corpus de lenguas que están aprendiendo y el uso de lenguas maternas, pues a través de qué recursos implementas esos dos elementos.

Bueno, ahí en algunos casos es relativamente fácil pues por el tipo de cosas que se están trabajando de hacer, tomar muestras o idiomas teniendo acceso por suerte a videos a audios inclusive por suerte tenemos acceso a espectrogramas, ¿sí? Hoy tenemos esa posibilidad de decirle mire aquí está la representación de este sonido, o ósea a partir digamos de muestras reales de lengua de los propios textos con los que ellos aprenden, o de buscar en algunos casos herramientas de algunos textos o de trabajos que han sido pensados para la enseñanza de esas cuestiones específicas, entonces digamos que la dificultad que digamos en algún momento teníamos antes era que no teníamos el acceso a los datos reales que hoy creo que se hace posible. Se puede ir a los corpus que se han recolectado para muchas lenguas o para variedades de lenguas que te permiten por ejemplo contrastar cuestiones fonológicas en fonéticas y fonológicas en lenguas o en variedades de lengua.

Tengo una duda porque pues lo mencionaste como en la mitad, pero tú utilizas los textos de enseñanza con los que los estudiantes aprenden su segunda lengua?

Sí, por ejemplo yo les llevo mis textos con los que aprendí chino o con los que aprendí japonés, y a partir de ahí entonces hago el traslado para que ellos se enfrente a realidad lingüísticas que no necesariamente conocen. Por ejemplo, pueden expresar cómo el tono en la lengua china sirve para expresar diferente significado para que ellos entiendan cómo las estructuras de significante son mecanismos, que te permiten expresar significado y que por lo tanto la importancia de que los entendamos, los comprendamos, y podamos entender cuál es la dificultad que tiene el estudiante

Eso es por parte del estudiante o tú llevas tus textos

Yo llevo a veces textos, a veces les digo que los lleven, a veces llevo diccionarios, a veces les digo que los traigan. Digamos hoy, vuelvo y repito, la facilidad que no teníamos antes en un salón de poder acceder a un audio, a un video a representaciones, a cosas de esas creo que hoy se facilita o sea esos

recursos por ejemplo cuando enseñé a ingenieros hace 20 o 30 años creo ya era básicamente los recursos que nos daban los libros digamos.

5. La quinta pregunta sería ¿cree usted que los estudiantes podrían beneficiarse de un material que consista de ejercicios en los que ellos construyan la lengua para entender y apropiarse conceptos de la clase?

Pues yo creo que cualquier material o cualquier herramienta que nos permita pensar procesos de manera distinta puede ser útil. Ahora, como te lo señalaba en un comienzo yo creo que depende para quién, entonces habrá ejercicios que son más pertinentes para un lingüista que para un lingüista aplicado, y eso no quiere decir que alguien que no va a enseñar digamos la lengua no se beneficie de un conocimiento adecuado de lo gramatical, de lo fonológico, de lo morfológico, de lo sintáctico, pero claro hay niveles de relevancia de esos conocimientos dependiendo de para qué los aprendes.

¿Le parece que los ejercicios de construcción de lengua podrían ser un complemento adecuado o tendrían un lugar en la clase de estructura o no realmente?

No, vuelvo y te repito lo que uno tendría que cuestionarse en este caso es qué lo que me da esa aproximación que no me den las otras más allá del raw material con el cual van a trabajar. Entonces claro, creo que cuando uno tiene que digamos no es lo mismo que tú construyas un rompecabezas cuando tienes la imagen ¿cierto? Con la cual digamos debes armar ese paso de cuando tú tienes que hacer la construcción específica de eso, claro te desarrolla unas herramientas y te exige unos procesos de conocimiento y de aproximación absolutamente distintos, pero creo que eso en principio no necesariamente se garantiza a través de la lengua creada. Creo que es una herramienta pero no creo que sea necesaria o digamos la herramienta única y exclusiva con la cual eso se puede lograr.

¿Resultaría pertinente de todas maneras o depende el caso?

Yo sí creo que puede resultar pertinente pues con un elemento más que se puede mostrar efectivamente para que el estudiante vea las diferencias cuando se aproxima a situaciones en las cuales digamos no conoce una lengua, o que claro digamos los ejercicios que hacen sobre todo los docentes de lengua, en principio no son hacer descripciones lingüísticas de las lenguas que van a enseñar, efectivamente para enseñarlas deben conocerlas. Entonces ¿sí ves? Ahí es donde uno debe evaluar en principio la pertinencia o no de tener que desarrollar a partir de lenguas que no se conocen, pero si el propósito digamos es no describir la lengua sino desarrollar formas de aproximación a la realidad lingüística son dos cosas distintas.

La séptima pregunta es ¿sabe de alguna actividad actualmente que implemente procesos de construcción de lengua para la pedagogía de lingüística?

No, que yo conozca no, tal vez porque hace mucho no enseñaba este tipo de cursos entonces no me había preocupado por revisar exactamente qué es lo

que hay. De hecho tengo que actualizarme mucho sobre las posibilidades que nos brinda tanto la tecnología como otro tipo de cosas, lo que te decía, conozco toda esta existencia de toda esta metodología de corpus con las cuales hoy se están desarrollando diccionarios, gramáticas, todos los niveles de descripción lingüística que nos permiten con datos reales, claro, con lenguas existentes digamos hacer esa aproximación.

Pero me imagino que digamos sus compañeros de trabajo le habrán mostrado el el., no es de lengua construida pero me imagino que pues en esta adecuación usted habrá conocido el banco fonético de la Universidad de California, la UCLA creo que es, en el que se muestran todos los fonemas y hay videos de las personas pronunciando y...

Por ahora no los he visto pues no los he visto no los conozco pero pues supongo que hoy hay precisamente esa alternativa.

Bueno lo último es ¿considera que por el ejercicio de construcción de lengua los estudiantes se podrían ver beneficiados en cuanto a compromiso y motivación?

Bueno, pues esa digamos creo que esa es una hipótesis a probar, ósea habría que ver cuando ya me acerco a procesos de esa naturaleza, por eso le repito creo que es el tema de qué tan pertinente lo veo, pues te estaba señalando por ejemplo hacer una descripción lingüística, fonética o fonológica de un corpus, pues cuando a nosotros nos ponían a hacer esas tareas como filólogos, pues porque no éramos lingüistas éramos filólogos, y claro uno se preguntaba ¿y esto para qué? Y creo que desde la formación de un filólogo o de un futuro lingüista pues eso tiene todo un peso. Por ejemplo, los estudios que tenemos que hacer de nuestras lenguas nativas que la mayoría están sin estudiar, por ejemplo requieren que tú tengas una formación lingüística lo suficientemente fuerte para poder hacer ese tipo de acercamiento, pero habría que ver hasta dónde digamos eso resulte relevante para alguien que tiene que enseñar una lengua que en principio debe conocer para poderlo hacer. Esa digamos sería como la duda que surge, pero eso creo que es una buena hipótesis a validar, o sea ¿qué tan motivante resulta o no ese tipo de cosas? Eso es parte de lo que pues cualquier material debe mostrar ¿no? Sea de base o complementario, es que tan adecuado, pertinente y motivante resulta para el proceso de enseñanza-aprendizaje

Bueno, eso sería todo, muchas gracias

Bueno

HACIENDO LA PALABRA

Pontificia Universidad Javeriana

Primera Edición - Noviembre de 2019.



Sebastián Rigoni Ham.



Pontificia Universidad Javeriana.

"Haciendo la palabra" en su versión digital es creación de Sebastián Rigoni. Este contenido puede ser descargado e impreso bajo licencia Creative Commons 4.0 Atribución - no comercial - compartir igual.

Diagramación y diseño: Felipe Caicedo.

Impreso en Bogotá Colombia.



Presentación

Qué es "haciendo la palabra"

Esta es una guía pedagógica creada para los estudiantes de la clase de Estructura lingüística de la Pontificia Universidad Javeriana, que busca apoyar el desarrollo del módulo de morfología del curso mediante la exploración el uso de lenguas construidas. La utilización de lenguas construidas se fundamenta tanto en los beneficios que tiene utilizar un corpus producido por el estudiante como en las oportunidades que proveen este tipo de lenguas como artefactos lingüísticos desde los que el estudiante pueda evidenciar sus conocimientos teóricos.

La metodología se basa en la utilización del enfoque por tareas, para ofrecer al estudiante la oportunidad de relacionarse con los contenidos de clase mediante ejercicios, a través de los cuales se propone una reconstrucción de los conocimientos morfológicos. De esta manera, el material propone la elaboración de una secuencia de actividades para que el estudiante elabore un sistema morfológico funcional, que representa el producto final del material.

La cartilla se divide en cuatro unidades relacionadas con los contenidos temáticos propuestos para la clase de Estructura lingüística. Cada unidad se divide en dos capítulos compuestos por cuatro partes. Primero, se propone una exploración del nivel teórico a tratar. Segundo, se brinda la teoría que resulta relevante para la comprensión de los contenidos temáticos y actividades. Tercero, se implementan ejercicios de construcción de lengua que buscan afianzar los conocimientos de clase para beneficiar su formación lingüística. Finalmente, se plantea una actividad de reflexión mediante la cual el estudiante puede dar cuenta del cumplimiento del proceso propuesto.

Finalmente, esta guía pedagógica se diseñó para que el estudiante lo acompañe con un cuaderno que lleve constantemente a la clase para registrar su proceso de creación de lengua mediante el establecimiento de un diccionario y una gramática. Junto con la unidad didáctica, el cuaderno se espera registrar el proceso creativo, que consta de todos los procesos de creación en los que el estudiante combina sus saberes con su imaginación para manifestar una obra propia, que a través de su elaboración representó un proceso de aprendizaje.

Contenidos

UNIDAD	UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3	UNIDAD 4
CONCEPTOS LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> •Morfología •Palabra 	<ul style="list-style-type: none"> •Morfema y alomorfo •Tipología morfológica 	<ul style="list-style-type: none"> •Procesos de composición •Afixos y sus tipos •Gramema y lexema 	<ul style="list-style-type: none"> •Palabras de función y de contenido •Tipología por orden de palabras
CONCEPTOS GRAMATICALES	<ul style="list-style-type: none"> •Categoría gramatical •Determinantes demostrativos 	<ul style="list-style-type: none"> •Género y número nominal •Pronombres 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiempo, aspecto y modo verbal 	<ul style="list-style-type: none"> •Caso nominal •Adposición
TAREA FINAL	Crear la lengua, a sus hablantes y un pequeño banco de palabras expandible.	Identificar morfemas base y morfemas ligados.	Expandir afixos y documentar su uso.	Diseñar un sistema mediante el cual se pueda convenir información morfosintáctica.



Unidad 1

La morfología

Explora

Ejercicio 1: responde las siguientes preguntas:

1. Supongamos que "hojarasquear" es un verbo que significa que a un árbol se le están cayendo las hojas. Imagina que a un árbol afuera de tu ventana se le caen las hojas. Si este verbo existiera, podríamos decir:

El árbol está _____



2. Ahora, pensemos que la ciencia logra mover algo a la velocidad de la luz mediante la transformación de lo que se desea transportar en energía. Debido a sus aportes al campo de la física deciden nombrar a esta acción en honor a Albert Einstein. ¿cómo sería el verbo?



3. Finalmente, en español tenemos verbos como reintentar, recalentar y reafirmar; entonces, ¿es correcto decir reexplotar, rearrojar o repreguntar?, ¿por qué?

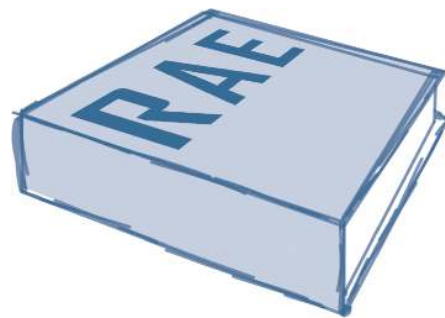


Conoce

Para todas estas respuestas te basaste en la morfología del español. La morfología estudia las palabras de las lenguas, su proceso de formación y cómo estas varían dependiendo como se usan dentro de una oración. Para el caso del español, la RAE caracteriza a la morfología como: "La parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan" (2009, p. 21).

Así, de acuerdo a cómo funciona el español, lo más probable es que a la primera se responda "hojarasqueando", a la segunda algo relacionado con "einsteinizar" y en la última sea difícil hacer uso de la palabra. El hecho de que puedas inventar y manio-
brar con estas palabras que no existen es una prueba de los conocimientos acerca de cómo se comportan las palabras de tu lengua a nivel estructural.

A pesar de que las palabras son de uso diario, no es común dar una definición explícita al concepto en general, aunque se debe aclarar todos tenemos una idea de lo que es una palabra. En español la Real Academia Española define una palabra como una "unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura" (RAE, 2014). Para la lingüística, podemos seguir la definición de O'grady y Guzmán (1989), quienes la definen como "la forma libre más pequeña, es decir que es un elemento que no tiene que ocurrir en una posición fija con respecto a otros elementos".



Las lenguas son sistemas de signos que sirven como herramientas para la comunicación, por ello las lenguas se originan y reglamentan desde el uso de sus hablantes; teniendo en cuenta esto Dearborn (2005) establece que podemos entender la morfología como "el sistema a través del que los usuarios del lenguaje entienden y crean palabras".

De ahí a que, la mayoría de lenguas construidas con notoriedad también cuenten con hablantes, así sean ficticios. Los dothraki de Juego de Tronos cuentan con su propia lengua al igual que los klingon de Star Trek, y los elfos de J.R.R. Tolkien hablan Sindarín o Quenya, y estas lenguas van atadas a su identidad como hablantes, que invariablemente afectará su lengua, creando palabras y expresiones. Por ejemplo, la palabra dothraki literalmente significa "aquellos que montan", que acentúa cultura de pueblo nómada. En las lenguas naturales esto se refleja más en locuciones como en inglés, que cuenta con muchas expresiones navales: "to keep at bay", "out of the blue", etc.

Inventa

Ejercicio 1: De acuerdo a lo que sabes...

¿Es "persona" una palabra diferente a "personas"? ¿por qué?

¿Es "gente" una palabra diferente a "personas" y "persona"? ¿por qué?

Ejercicio 2: define qué es una palabra para ti. Esta respuesta no tiene por qué ser definitiva, y puedes cambiarla más adelante.

Ejercicio 3: Responde las siguientes preguntas

- ¿Dónde viven sus hablantes? ¿cómo son sus alrededores?

- ¿Quiénes son tus hablantes? ¿hay algún rasgo cultural que los defina?

- ¿Vas a basarte en una lengua real? Si la respuesta es sí ¿cuál?

Evalúate:

De acuerdo a lo anterior ¿cuál es la definición de palabra en tu lengua?

Teniendo en cuenta lo visto en el capítulo describe morfología en tus propias palabras

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Entender de que trata la morfología					
Comprender la relación entre el hablante y su lengua					
Correspondencia entre mis respuestas y las de la hoja de respuestas					

La palabra

Explora

Como se establece en el capítulo anterior el nivel morfológico estudia la composición interna de las palabras. Una de las primeras cosas que debemos tener en cuenta a la hora de examinar una palabra es su utilidad en una oración.

Ejercicio 1: Lee el siguiente texto y responde las preguntas a continuación.

"Y sucedió que Ilúvatar convocó a todos los Ainur, y les comunicó un tema poderoso, descubriendo para ellos cosas todavía más grandes y más maravillosas que las reveladas hasta entonces; y la gloria del principio y el esplendor del final asombraron a los Ainur, de modo que se inclinaron ante Ilúvatar y guardaron silencio." (Tolkien, 1977, p.10)

1. ¿Qué palabras denotan agentes o cosas dentro de la narración?

2. ¿Qué palabras son procesos o acciones dentro de la narración?

3. De las otras palabras que describen aspectos dentro de la narración ¿Cuáles des-

criben a las palabras de la primera pregunta y cuáles describen las acciones de la segunda pregunta?

Primera pregunta	Segunda pregunta

Conoce

Como se nota a través del ejercicio anterior no todas las palabras tienen la misma función. Para poder entender, y por tanto componer, palabras, primero debemos conocer cuatro tipos básicos de la categoría gramaticales que existen dentro de la lengua.

La primera categoría es el **sustantivo**, que también puede ser denominado **nombre** y expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase (Bosque, 1999). Los sustantivos en una oración funcionan como sujeto o complemento, y por lo general se refieren a personas u objetos (Alarcos, 1994). Los nombres pueden ser clasificados en nombres propios, que se refieren a un individuo, y los nombres comunes que se refieren a un tipo, clase o familia de individuos (Bosque, 1999).

La segunda categoría gramatical es el **verbo**. Los verbos denotan una acción, estado o proceso, funcionando como núcleo del predicado; además de proporcionar información en cuanto al modo, tiempo, número y persona en español (RAE, 2014). Debido a esta función, el verbo se refiere generalmente a acciones, sensaciones y estados (Alarcos, 1994).

La tercera categoría gramatical es el **adjetivo**, que son palabras que al usarse junto con sustantivos les proporcionan un atributo o modificador (Alarcos, 1994). Los adjetivos poseen dos subcategorías dependiendo de la cantidad de propiedades que cada adjetivo conlleva, por lo que llamaremos calificativos a los que proporcionan una sola propiedad y relacionales a los que expresan varias (Bosque, 1999). Para notar esta diferencia consideremos que "una enciclopedia verde" posee muchos menos atributos que "una enciclopedia náutica".

Finalmente, la cuarta categoría gramatical es el **adverbio**. Bosque (1999) menciona que los adverbios son un grupo que ha sido históricamente difícil de delimitar debido a su variedad de usos, ya que pueden modificar cualquier otro tipo de palabra con excepción de los sustantivos (aunque pueden modificar adjetivos que califican sustantivos). Dentro de este grupo, se clasifican cuatro tipos de adverbio dependiendo de su uso

para determinar calificación (rápidamente, eficazmente), lugar (cerca, adentro), tiempo (frecuentemente, pronto) o modalidad (quizás, probablemente).

Inventa

Ejercicio 1: A continuación, se presenta una lista de palabras en español, para cada término Crea sustantivos para tu lengua.

1. Sol: _____
2. Árbol: _____
3. Persona: _____
4. Fuego: _____
5. Agua: _____

Ejercicio 2: Inventa tres sustantivos para tu lengua. Ten en cuenta que deben ser de uso frecuente para los hablantes.

1. _____
2. _____
3. _____

Ejercicio 3: Diseña los equivalentes en tu lengua para los verbos a continuación y añade otros dos que sean de uso cotidiano para tus hablantes.

1. Comer: _____
2. Beber: _____
3. Caminar: _____
4. Dormir: _____
5. Mover: _____
6. _____: _____
7. _____: _____

Ejercicio 4: Establece tres adjetivos para los términos en español a continuación, y dos más que tus hablantes usan para describirse:

1. Rojo: _____
2. Grande: _____
3. Pequeño: _____
4. _____
5. _____

Ejercicio 5: Teniendo en cuenta los cuatro tipos de adverbio, selecciona uno de cada tipo en español y crea su equivalente en tu lengua.

Calificativo:

Tiempo:

Lugar:

Modo:

Adicionalmente, encontramos otro pequeño grupo de palabras llamadas determinantes demostrativos, que se utilizan para hacer deixis espacial (Bosque, 1999), que comúnmente tienen como referencia al hablante. En español tenemos "esto", "eso" y "aquello", que se utilizan para hablar de algo cerca al hablante, cerca de la persona con la que habla o lejano a ambos respectivamente. Sin embargo, en otras lenguas como el inglés no existe "aquello", por lo que "that" cubre la función de "eso" y "aquello".

Ejercicio 6: ¿Cuáles son tus equivalentes para los determinantes de tu lengua? ¿Se te ocurre otro determinante? utiliza la siguiente tabla para establecer tus determinantes demostrativos, no es necesario que la llenes toda.

	Español	Lengua construida
Cerca al hablante	Este	
Cerca al interlocutor	Ese	
Lejos de ambos	Aquel	
	N/A	

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo consideras que te fue en los siguientes aspectos:

Criterio	1	2	3	4	5
Entiendo qué es una palabra					
Puedo distinguir entre categorías gramaticales					
Entiendo el uso de determinantes demostrativos en la lengua					

Ejercicio 2: ¿Consideras que las palabras que elegiste reflejan aspectos de los hablantes de su cultura? ¿Por qué?

.....
.....

-----.

Ejercicio 3: Finalmente, a partir de ahora usa un cuaderno adicional (preferiblemente en blanco) y expande las palabras de tu lengua poco a poco. Por ahora registra las palabras que inventaste en esta lección.



Unidad 2

Morfema y alomorfo

Explora

Ejercicio 1: Lee el texto a continuación y responde las preguntas:

"... Khal Drogo ni la miraba mientras cabalgaban, igual que no la había mirado durante la boda. Se pasaba las noches bebiendo con sus guerreros y jinetes de sangre, organizando carreras con los mejores caballos, y viendo a las mujeres danzar y a los hombres morir..." - Martin (1996, p. 125)

En este texto hay dos palabras relacionadas "cabalgaban" y "caballos". de la siguiente lista ¿qué otras palabras comparten esta relación?

Cabalgata
Montaraz
Caballete
Hipódromo
Caballero
Carro
Cábala
Poni
Caballería
Corcel

¿Cómo sabes que están relacionadas?

Conoce

Una de las maneras en las que la morfología analiza las palabras es desde su estructura interna y cómo se forma, esto se logra mediante la identificación y estudio de los morfemas. Los morfemas son los elementos más pequeños con significado gramatical en una lengua (O'grady et al, 2005). De esta manera, observa la división de la palabra "cabalgar"

Cabalgar

Cabal gar

Los morfemas se diferencian de acuerdo al significado que aportan a la palabra. Estos se clasifican en morfemas libres que pueden ser una palabra de manera independiente, y morfemas ligados que solo aparecen ligados a otros elementos (Aronoff y fudeman, 2011).

De esta manera, "cabal" es el morfema que aporta una base de significado y "-gar" está modificándolo.

Sin embargo, los morfemas no siempre aparecen en la misma forma. Los alomorfos son todas las posibles formas variantes del mismo morfema, que se reconoce debido a que posee el mismo significado. Mira el ejemplo a continuación

En español, por ejemplo, tenemos el sufijo para indicar plural "-s".

Cabal los

Sin embargo, al seguir una consonante o una "i" o "u" tónica puede adoptar la forma

Iglú es

Ejercicio 1: trata de dividir las palabras en español a continuación en sus morfemas constituyentes:

Reaccionar:

.....

Panadería:

.....

Inesperadamente:

.....

Ejercicio 2: de la división de la palabra reaccionar ¿qué significa cada morfema?

Morfema:

Significado: _____.

Morfema: _____.

Significado: _____.

Morfema: _____.

Significado: _____.

Adicionalmente, en esta sección vamos a usar esta información para añadir un sistema a tu lengua. En este caso vamos a hablar de la clase nominal¹. La clase nominal es la agrupación de los sustantivos con base en diferentes rasgos o combinación de los mismos (Aronoff y Fudeman, 2011) y suelen tener un efecto en las palabras asociadas al sustantivo que marcan en adición al sustantivo en sí. Los aspectos que tienden a agruparse en este aspecto incluyen rasgos como femenino y masculino a veces añadiendo un caso neutro, aumentativo y diminutivo, animado e inanimado y contable y no contable.

Inventa

Ejercicio 1: Escoge 3 palabras de tu lengua y dividelas en sus morfemas constituyentes.

1. _____

2. _____

3. _____

Ejercicio 2: Escoge tres morfemas que identificaste en el ejercicio anterior menciona sus alomorfos y explica su significado.

Morfema: _____ Alomorfos: _____.

Significado: _____.

Morfema: _____ Alomorfos: _____.

¹ también puede llamarse género gramatical dependiendo de la fuente

Significado:

Morfema: Alomorfos:

Significado:

Ejercicio 3: ¿Tiene tu lengua alguna clase nominal? ¿cuál?

.....

Ejercicio 4: Si tu lengua marca alguna clase gramatical utiliza el siguiente formato para que en la segunda mitad de tu cuaderno (que a partir de ahora designaremos como la gramática de tu lengua) definas los morfemas a través de los cuales se marcan las clases nominales.

Morfema: Alomorfos:

Significado:

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Entiendo el concepto de morfema					
Entiendo la diferencia entre morfema ligado y morfema libre					
Comprendo qué es un alomorfo					
Puedo dividir una palabra en sus morfemas constituyentes					
Entiendo la función del caso gramatical					

¿Has creado más palabras? para que tu lengua funcione necesitarás hacer esto de manera constante, para asignarle una nota a este progreso divide el número de palabras nuevas entre 4 con un máximo posible de 5.

Nota de desarrollo de vocabulario:

Tipología morfológica

Explora

Tomando como punto de partida el capítulo anterior, ya sabemos que los morfemas son la unidad más pequeña con significado en una lengua, pero ¿cómo utiliza el español estas unidades para crear palabras?

Piensa en la palabra "incomprensible", que está compuesta por el morfema "compren" que veríamos en "comprender" o en "comprensión", que significa entender o capturar al nivel del entendimiento, y los morfemas ligados "-ible" e "in-". En español, "-ible" se añadiría primero para indicar que se puede entender, y el otro morfema ligado "in-" indica la negación del morfema o grupo de morfemas a los que se añade. De esta combinación conseguimos una palabra que expresa que no es posible poder capturar algo mediante el entendimiento.

Esta es la manera en la que el español forma sus palabras, pero no es la manera en la cual todas las lenguas realizan este proceso.

Ejercicio 1: Responde las siguientes preguntas

¿Estudias otras lenguas? ¿cuáles?

¿Tiene alguna de esas lenguas un sistema diferente para crear palabras? si la respuesta es no ¿sabes de alguna lengua que tenga un sistema diferente? describela a continuación

Conoce

La tipología morfológica, es la clasificación de las lenguas basándose en cómo estas forman palabras desde la combinación de morfemas. Para visualizar esto pensemos que cada morfema es un cuadro y su significado es un color.



En primer lugar, las lenguas analíticas o aislantes se reconocen por tener una estructu-

ra morfológica simple, de manera que las palabras constan de un solo morfema, por lo que, en lugar de tener flexión morfológica, el significado y las relaciones gramaticales se compone mediante el orden de los elementos.



En segundo lugar, las lenguas aglutinantes tienen una estructura morfológica que construye tanto el significado como las relaciones gramaticales dentro de la palabra, y permite el uso de uno o más morfemas sobre una base. En este tipo de lengua los morfemas son fácilmente diferenciables entre sí, debido a que conservan una relación uno a uno con su significado.



En tercer lugar, en las lenguas fusionantes también forman significado y relaciones gramaticales dentro de la palabra utilizando uno o más morfemas. Sin embargo, los morfemas combinan múltiples piezas de información gramatical, por lo que no hay una relación directa entre los morfemas y la información que suministran.



Finalmente, las lenguas polisintéticas poseen una morfología muy compleja de manera que lo que podría resultar en oraciones enteras en otras lenguas puede constituir sólo una palabra en este tipo de lenguas. Por esta característica, las lenguas polisintéticas permiten la secuenciación de morfemas base en adición a morfemas ligados dentro de la misma palabra.

Finalmente, debemos mencionar que, aunque esta tipología se utiliza para clasificar lenguas de manera general, ninguna lengua corresponde absolutamente con ninguna definición, sino que se ubica en algún lugar en el siguiente espectro:



Analítica \longleftrightarrow aglutinante/flexiva \longleftrightarrow polisintética
Morfema=palabra \longleftrightarrow morfema<palabra \longleftrightarrow morfema=cláusula

Ejercicio 1: Lee los siguientes ejemplos e indica qué tipo de lenguas son de acuerdo a las tipologías descritas anteriormente. Las oraciones que ves son traducciones de "si me esperas, iré contigo", y a estas le sigue una separación por morfemas y lo que significa cada uno aproximadamente.

Inuktitut: utaaqiguinga aullaqatiginiaqpagit. _____.

Utaqqi - gu - vi- nga - aulla - qati - gi - niaq - pa - git

Esperar - si - tú - yo - ir - compañero - tener - futuro - afirmación - yo y tú

Turco: eğer beni beklersen, seninle giderim. _____.

eğer - ben - i - bekle - rsen, - se - ninle - gi - derim

si - yo - objeto directo - esperar - condicional, - tú - con - yo - ir

Chino: 你等我, 我就跟你去。 _____.

你(Nǐ) - 等(děng) - 我(wǒ), - 我(wǒ) - 就(jiù) - 跟(gēn) - 你(nǐ) - 去(qù)

tú - esperar - yo, - yo - si - con - tú - ir

Italiano: Se mi aspetti, verrò con te. _____.

Se - mi - aspett - i, - and - rò - con - te

si - me - esperar - segunda persona singular subjuntivo presente, - ir - primera persona singular indicativo futuro - con - tú

Inventa

Ejercicio 1: Inventa una manera de decir "este ejercicio no es difícil" en cada una de las cuatro tipologías morfológicas utilizando tu lengua construida.

Analítico:

_____.

Aglutinante:

_____.

Fusionante:

_____.

Polisintético:

.....

Ejercicio 2: Separa los morfemas de cada una de las oraciones que creaste y explica su significado individual siguiendo el modelo de la Ejercicio 2 del capítulo de tipología morfológica.

Analítico:

.....
.....

Aglutinante:

.....
.....

Fusionante:

.....
.....

Polisintético:

.....
.....

Ejercicio 3: Teniendo en cuenta tu experiencia con el ejercicio anterior ¿qué tipología prefieres para implementar en tu lengua?

.....

Otro sistema que debes considerar para tu lengua es el de número gramatical. Aunque algunas lenguas no tengan morfemas asociados al número, es un atributo común distinguir entre singular y plural en nombres y pronombres, que a veces también afecta adjetivos y verbos. Algunas lenguas específicas añaden duales (2), triales (3), o paucal (números indeterminados) (Aronoff y Fudeman, 2011).

Ejercicio 4: ¿Indica tu lengua número gramatical? ¿cuáles?

.....
.....
.....

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Conozco e identifico las diferentes tipologías morfológicas					
Entiendo a qué se refiere el número gramatical					
Asigne de manera efectiva una tipología morfológica guía a mi lengua					

Nota de desarrollo de vocabulario: _____

Ya que conoces las maneras en las que se puede formar una palabra, vamos a establecer cómo se forman palabras en tu lengua. Ve a la mitad del cuaderno en el que estás registrando las palabras y has una división, esta sección será la gramática de tu lengua.



Unidad 3

Lexemas y gramemas

Explora

Regularmente las es fácil identificar palabras por su afiliación con un significado, pero ¿qué hay de palabras como banco? a la fecha la Real Academia española reconoce múltiples definiciones dentro de las que encontramos:

1. Asiento, con respaldo o sin él, en que pueden sentarse dos o más personas.
2. Madero grueso escuadrado que se coloca horizontalmente sobre cuatro pies y sirve de mesa para labores de carpinteros y otros artesanos.
3. En los mares, ríos y lagos navegables, bajo que se prolonga en una gran extensión.
4. Conjunto de peces que van juntos en gran número.
5. Empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes." - (RAE, 2014)

A este fenómeno se le conoce como homonimia que se usa para describir cuando dos o más palabras son similares pero su significado no está relacionado, y cuando sucede se dificulta hablar de estas palabras o entenderlas fuera de contexto.

Ejercicio 1: ¿Conoces otras palabras que compartan esta característica? cuéntanos cuáles y algunos de sus múltiples significados.

1. _____

_____.
2. _____

_____.
3. _____

_____.
4. _____

_____.

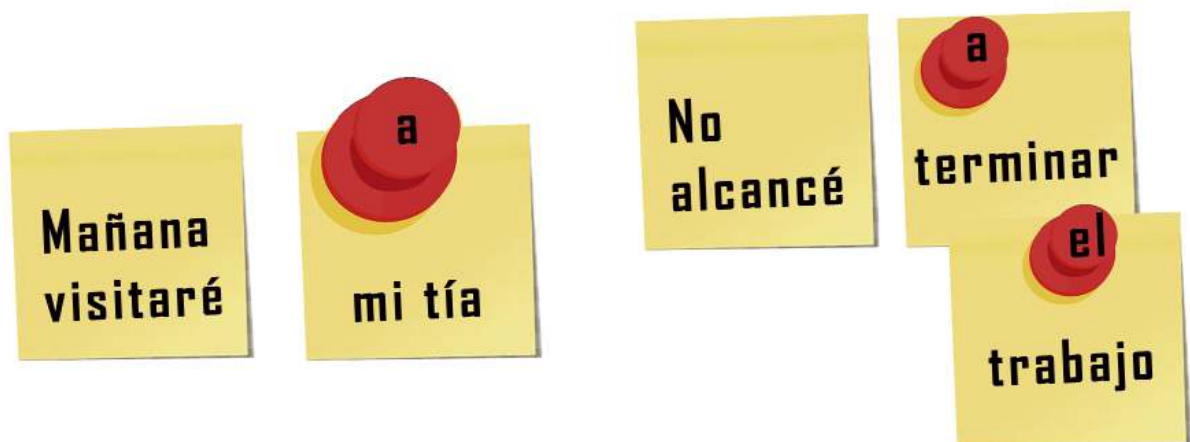
Conoce

Para resolver esta palabra en lingüística existe el término **lexema**, y se utiliza regularmente como un equivalente menos ambiguo de "palabra", ya que el lexema es un término que se refiere a una unidad semántica, por lo que cada uno de los "banco" del ejemplo son de hecho un lexema diferente. No hay necesidad de que una palabra tenga homónimos para ser un lexema, todas las palabras son lexemas o le pertenecen al paradigma de un lexema (Aronoff y Fudeman, 2011). El lexema también se puede referir a unidades más pequeñas que una palabra como los afijos y unidades más grandes como modismos lexicalizados (Como "juego de mesa"), siempre y cuando la unidad cumpla con las siguientes características:

- Es un signo o grupo de signos que existe independientemente de cualquier contexto sintáctico.
- Tiene un significado o función gramatical específico.
- Generalmente se les conoce por su forma de cita (libro, comer), pero su forma puede variar sistemáticamente según el contexto sintáctico en el que se usa (dos libros; Estoy comiendo ahora mismo, comí una gran cena ayer).

Por su parte, los gramemas son morfemas gramaticales sin significado lexical propio y pueden ligarse a una palabra sin cambiar la categoría de la base o tema; además, su unión no da como resultado una nueva palabra. Así, en español encontramos los gramemas nominales, que se encargan de marcar cosas como género y número, y los gramemas verbales, en los que marcamos tiempo, persona, número y modo y las proformas.

Como ejemplo, tomemos el tiempo verbal, que es la codificación gramatical de cuando sucede el verbo, y puede ser marcada por medio de morfemas, como de otros verbos que actúan de manera auxiliar. Observemos los siguientes ejemplos:



¹ Para referirse al primer significado de banco por ejemplo se escribiría BANCO1 asumiendo como referencia los significados como están citados por la RAE. A esto se le conoce como forma de citación.

Otro elemento verbal importante es el aspecto, que tiene que ver con la manera en la que se considera que se desarrolla un evento, de manera que resalta aspectos como la emoción y compromiso que el hablante tiene con respecto a una proposición (Aronoff y Fudeman, 2011). En español y en la mayoría de las lenguas romances solo tenemos el aspecto perfecto e imperfecto, de manera que "yo manejaba" da una información diferente a "yo manejé" en los que se codifican múltiples usos diferentes. Sin embargo, otras lenguas se pueden hablar de un "habitativo" o un "continuo" independientemente del imperfecto que las contendría en español. Otro ejemplo de cómo se utiliza el modo son los verbos modales auxiliares del inglés dentro de los que reconocemos "will" y "would", que aunque son el mismo verbo en dos tiempos distintos en su forma auxiliar difieren al expresar la opinión del que los usa; de manera que "will" se utiliza para una acción que se espera que suceda en el futuro y "would" para indicar una condición.

Ejercicio 1: En las lenguas naturales existen muchos tiempos verbales, investiga algunas lenguas que te interesen y establece los tiempos verbales de tu lengua y el periodo de tiempo en el que se usan.

Ejercicio 2: ¿Estos rasgos se marcan a través de gramemas? ¿son estos auxiliares o afijos?

Inventa

Ejercicio 1: Crea una palabra que tenga dos posibles interpretaciones como lexema e indica qué significa cada una.

Ejercicio 2: Menciona 2 gramemas que hayas establecido en tu lengua y justifica por qué es un gramema desde los aspectos gramaticales que expresa.

Gramema: _____

Justificación: _____
_____.

Gramema: _____

Justificación: _____
_____.

Ejercicio 3: ¿Qué tiempos verbales posee tu lengua? (mínimo presente y pasado)

Ejercicio 4: Inventa gramemas para:

1. El tiempo verbal.
2. El número nominal.
3. Las clases nominales (si las tienes).

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Entiendo el concepto de gramema					
Entiendo el concepto de lexema					
Puedo relacionar la utilización de los gramemas con información gramatical					
Entiendo cual es la función del lexema dentro de la formación de palabras					

Nota de desarrollo de vocabulario: _____

Ahora que conoces la función de los gramemas y has establecido gramemas en el ejercicio cuatro de la sección "inventa" de esta lección registra los gramemas en la gramática de tu lengua junto con una explicación de su funcionamiento.

Procesos de composición

Explora

Ejercicio 1: lee la lista a continuación e indica cuál es su lexema raíz, si hubo un cambio de categoría gramatical y qué parte de la palabra lo provocó

Enterrar:

.....

Gatas

.....

Independencia:

.....

Entrenar:

.....

Increible:

.....

Saltó:

.....

Determinación:

.....

Integrante:

.....

Deshacer:

.....

Ciertamente, podemos determinar cuando una palabra ha cambiado dependiendo de los morfemas ligados que añadimos. Sin embargo, retomemos un segundo la pregunta ¿es la palabra personas diferente a personas? y comparemosla con ¿es la palabra hacer diferente a deshacer?

Ejercicio 2: responde a la pregunta planteada anteriormente:

.....
.....
.....

No hemos cambiado la categoría gramatical pero ciertamente podemos determinar que es una palabra distinta.

Conoce

Existen dos tipos de procesos morfológicos la derivación y la flexión. Dentro de la morfología basada en lexemas, la diferencia entre los procesos se resume a que la derivación crea nuevos morfemas mientras que la flexión da como resultado nuevas formas del mismo lexema. En otras palabras, a través de la derivación creamos una nueva palabra, mientras que a través de la flexión conjugamos una palabra para que exprese un información gramatical. Además de esta diferenciación primaria, existen cinco generalizaciones con varios grados de validez dentro de la lingüística propuestas por Aronoff y Fudeman (2011).

- La primera generalización es que la flexión no cambia la categoría gramatical de la palabra que modifica.

Hábil

- La segunda generalización es que la flexión a diferencia de la derivación se realiza por necesidades sintácticas².

Habilidad

- La tercera generalización es que la flexión es más producida que la derivación debido a que hay una mayor cantidad de lexemas que pueden aceptar una misma flexión que los que aceptan el mismo proceso derivativo.

Habilidades

- La cuarta generalización es que la derivación tiende a ocurrir con palabras más cercanas al lexema base. Es decir, palabras que hayan pasado por menos procesos de composición.

Habilidoso

- Por último, es comúnmente aceptado que los lexemas derivados son aquellos que se aceptan en el léxico y no los morfemas flexionados. Sin embargo, esta generalización no es absoluta ya que se han encontrado pruebas de lo contrario desde el campo de la psicolingüística.

Gato

Gatos

Gata

² Si bien el material trata del nivel morfológico, la morfología es difícil de delimitar y aunque la lingüística clasifica regularmente estos elementos como morfosintácticos el currículo de la clase Estructura lingüística los enseña dentro del nivel morfológico.

Indiferentemente del proceso, tanto la derivación como la flexión se realizan por medio de la afijación. Para este proceso distinguiremos los morfemas que se entre morfemas raíz y afijos. El morfema raíz es la base del significado de la palabra y poseen una categoría léxica. Por su parte, los afijos son siempre morfemas que se ligan a un morfema raíz y no poseen categoría gramatical, sino que transforman de alguna manera el significado del morfema al que se adicionan.

Por ejemplo, la palabra "subconsciente" se puede dividir en los morfemas sub-con -scie -nte. Si nos acercamos más podemos darnos cuenta de que sub- significa básicamente por debajo de o inferior a, con- significa todo o junto y -nte o -ente cuando la raíz a la que se añade no termina en "e" indica agencia, pero scie significa ciencia o conocimiento. Es "scie" la que da la referencia, ya que podemos definir "subconsciente" como "todo aquello por debajo del conocimiento".

Ejercicio 1: ¿Cuáles afijos encontraste? Regístralos a través del siguiente formato

Afijo: _____. Proceso: _____. Alomorfo(s): _____.

Qué hace: _____.

Afijo: _____. Proceso: _____. Alomorfo(s): _____.

Qué hace: _____.

Afijo: _____. Proceso: _____. Alomorfo(s): _____.

Qué hace: _____.

Afijo: _____. Proceso: _____. Alomorfo(s): _____.

Qué hace: _____.

Dependiendo de la ubicación a la que se añade el afijo este adquiere diferentes nombres, esto tiene mucho que ver con la manera en la cual las lenguas forman palabras.

Ejercicio 2: Conecta las definiciones con sus ejemplos como se muestra a continuación.

1. Prefijos: se añade antes de la base o raíz. A
2. Sufijos: se añaden después de la base o raíz. ____
3. Circunfijos: consisten de dos partes que se añaden antes y después de la base o raíz. para sustantivar algunos adjetivos. ____
4. Infijos o interfijo: se añaden dentro de la base o raíz. ____
5. Transfijos: se añaden de manera discontinua a la base o raíz. Estos no son combinaciones de otros afijos sino su propia estructura. ____
6. Suprafijos: es un tipo de afijo en el cual un suprasegmento se sobrepone en una o más de las sílabas de la base o raíz, señalando una operación morfosin t á c t i c a particular. ____
7. Simulfijos: cambio o reemplazo de vocales o consonantes lo que cambia el significado de una palabra. ____

A) En inglés "un-" se utiliza para dar el significado opuesto al morfema al que se añade en casos como "stable" "unstable" o "do" "undo".

B) En malayo, se puede utilizar el circunfijo "ke-an" como es el caso de la transformación de adil (justo) a Keadilan (justicia).

C) En español el sufijo "-mente" se utiliza para indicar la manera en la que se realizó una acción.

D) Por ejemplo, en alemán, se utiliza el interfijo "-s-" con algunos sustantivos que son palabras compuestas como en el caso de "Arbeitszimmer" (cuarto de trabajo).

E) Por ejemplo, en maltés "ktb" es el morfema raíz de escribir, pero "kiteb" significa "escribir"; sin embargo, "kitba" es escritura, "mikteb" es un escritorio, y "kittieb" es escritor.

F) Por ejemplo, en waurá hay una nasalización en construcciones posesivas: "mapá" miel "nu-mapá" mi miel.

G) Por ejemplo, en inglés, el verbo presente "eat" se pasa a ser "ate" en pasado.

Inventa

Ejercicio 1: ¿Has establecido algún tipo de derivación o flexión sin saberlo? si la respuesta es sí indica cuál

Ejercicio 2: Establece una manera de convertir las siguientes categorías gramaticales en la categoría gramatical que se indica (pueden ser palabras o afijos):

Sustantivo a adjetivo: _____
_____.

Adjetivo a adverbio: _____

.....

Verbo a adjetivo:

.....

Sustantivo a verbo:

.....

Ejercicio 3: Regularmente un proceso de afijación tiene predilección en una lengua, por ejemplo en español tenemos muchos sufijos y prefijos, pero también tenemos algunos circunfijos. ¿cuáles son los afijos más usados en tu lengua?

.....
.....
.....

Autoevaluación

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo te consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Entiendo la diferencia entre los procesos de derivación y flexión					
Comprendo la manera en la cual cada tipo de afijo puede añadirse a una palabra					
Diferencio cuando el resultado de un proceso de derivación da como resultado un nuevo lexema					

Nota de desarrollo de vocabulario:

Registra los afijos de tu lengua, su significado y alomorfos en tu gramática utilizando el siguiente formato:

Afijo: Proceso: Alomorfo(s):

Qué hace:



Unidad 4

Palabras de contenido y de función

Explora

Ejercicio 1: Por favor lee el siguiente texto en inglés y cuenta cuantas "f" aparecen:

Finished files are the result of scientific study combined with the experience of the years.

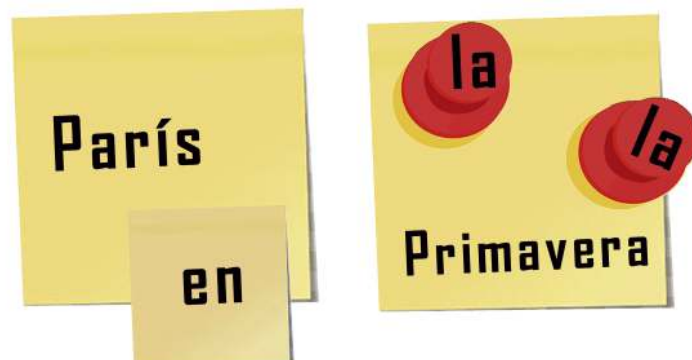
Si contaste 3, que es perfectamente normal, mira otra vez, son 6, pero tranquilo es totalmente normal. Lo que sucede si contaste 3 es que probablemente leer para ti es una función automática, es español este fenómeno también se puede ver en:

Paris
en la
la primavera¹

Si se lee esto sin mucha atención, la primera vez se leer "París en la primavera" aunque dice "París en la la primavera". Este es un caso conocido de la expectativa afectando la percepción... pero ¿por qué?

Conoce

Estos efectos particulares en ambos puntos resultan porque uno esperaría solo un determinante, o no pone atención tanta las preposiciones así que no se procesa el hecho de que el estímulo contiene dos. Sin embargo, si notamos cuando estos fenómenos suceden en las palabras con significado en lugar de aquellas que establecen relaciones entre ellas.



Para propósitos comunicativos, se distinguen dos tipos de palabras las palabras de contenido y las palabras de función. Las primeras son aquellas que expresan referencia a objetos, eventos o conceptos, ya sean abstractos o concretos. De acuerdo con esta definición, la mayoría de los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios son

¹ Aronoff y Fudeman (2011, p. 42)

palabras de contenido. Las segundas establecen relaciones gramaticales, que pueden contener (pero no se limita a) tiempo, modalidad, referencia y deixis, por lo que en este grupo encontramos palabras como los determinantes, los pronombres, la mayoría de las preposiciones, las conjunciones y los verbos auxiliares.

Este truco se aprovecha del uso de las palabras de función, ya que si en su lugar duplicáramos una palabra de contenido sería muy notorio, un ejemplo de palabras de contenido son las preposiciones. Las preposiciones son unidades que establecen relaciones semánticas que se asocian con conceptos espaciales (Bosque y Demonte, 1999). Sin embargo, las preposiciones se utilizan antes de la palabra que marcan mientras que otras lenguas manejan posposiciones, que abarcan esta definición de manera similar con la única diferencia de que se ubican después de la palabra que marcan. Para referirse a ambos términos a la vez se emplea el término preposiciones. Las preposiciones en español son "a", "ante", "bajo", "cabe", "con", "contra", "de", "desde", "durante", "en", "entre", "hacia", "hasta", "mediante", "para", "por", "según", "sin", "so", "sobre", "tras", "versus" y "vía"

observemos cómo esto cambia a través del siguiente ejemplo:

三時に電車で旭川から京都へ行く。

Sanji ni densha de Asahikawa kara Kyôto e iku.

A las tres, iré en tren desde Asahikawa a Kioto.

Las palabras subrayadas corresponden a las palabras subrayadas del mismo color, así que como podemos ver las preposiciones en español corresponden a posposiciones en japonés.

Inventa

Ejercicio 1: Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Existen palabras de función en tu lengua? ¿Cuáles son?

Ejercicio 2: ¿Qué manera de convenir relaciones entre palabras utiliza tu lengua?

a) Preposiciones B) Posposiciones

Ejercicio 3: Crea equivalentes en tu lengua para las siguientes preposiciones en español, luego crea dos adposiciones e indica su equivalente en español:

A _____.

De _____.

Por _____.

Sin _____.

_____:

_____:

Ejercicio 4: Las palabras de función convienen todo tipo de información gramatical, si no estableciste información como tiempo, modo o aspecto verbal, número nominal establece ahora palabras de función para ello:

Ejercicio 5: ¿existen artículos en tu lengua? ¿Cuáles son?

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo te consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Reconozco las palabras de función y su papel en su lenguaje a través de su uso					
Comprendo el concepto de palabra de contenido y cómo difiere del de palabra de función					
Entiendo las relaciones que se establecen a través de adposiciones					

Nota de desarrollo de vocabulario: _____

¿Cuáles de tus gramemas previamente establecidos son palabras de función?

Registra las adposiciones de tu lengua y otras palabras de función que hayas establecido previamente en la gramática de tu lengua

Tipología por orden de las palabras

Explora

Hablemos de proposiciones simples, utilicemos la oración "David va a Bogotá en carro" de ejemplo, esta es la manera que el español tiene para codificar información, pero muchas lenguas en el mundo podrían decir "David a Bogotá en carro va" y otras dirán "va David en carro a Bogotá". Si te preguntabas cuál es el orden menos común es "a Bogotá en carro David va", y si bien es posible que alguna vez hayas escuchado cada una de estas combinaciones en alguna canción con objetivos poéticos o para forzar una rima, intenta hacerlo con más de 10 oraciones consecutivas y notarás que los patrones convienen información de diferente manera.

Ejercicio 1: ¿Cómo crees que el orden de las palabras afecta la manera en la que estas se disponen internamente?

Conoce

También podemos clasificar a las lenguas por el orden básico de las palabras. Esta clasificación nos ayuda en primer lugar, a entender que la estructura de una lengua nos ayuda a interpretar y producir información, y en segundo lugar, se ha demostrado que las lenguas del mismo grupo también comparten tendencias estructurales.

La tipología por orden de las palabras se determina por el lugar que se le da a los elementos sujeto (S), objeto (O) y verbo (V) en una oración declarativa típica. De las seis posibles combinaciones de estos tres elementos, la gran mayoría de las lenguas ordenan estos elementos en una de estas tres maneras:

SOV (japonés, tamil, turco, etc.)

SVO (fula, mandarín, inglés, etc.)

VSO (árabe, tonga, galés, etc.)

Estos grupos de lengua suelen tener aspectos en común como el uso de adposiciones. La tendencia a posposiciones es muy regular en las lenguas SOV, mientras que las SVO demuestran la misma tendencia hacia el uso de preposiciones, aunque hay excepciones puesto que esto es una tendencia, no una regla.

Sin embargo, debemos remarcar que hay una alternativa al ordenamiento de las palabras, ya que aunque pueden poseer un orden tipológico cualquier combinación de palabras es válido. Esto ocurre debido a que algunas lenguas como el griego o el vasco establecen relaciones desde el interior de la palabra a través de casos gramaticales, que se refieren a un sistema para categorizar por medio de inflexiones, y se comportan de manera similar a las conjugaciones verbales o a las clases nominales (Haspelmath, 2006).

Regularmente a este sistema se le llama declinaciones, y se aplican a los lexemas dependiendo del caso o función que tengan en la oración. Esta característica es común en lenguas indoeuropeas, especialmente las más antiguas. Existen muchos más casos gramaticales que varían dependiendo de la familia lingüística, esta lección se centrará en los casos usados por el latín:

Nominativo: Caso regularmente utilizado para indicar la forma básica de un sustantivo, y es usualmente el sujeto de una oración.

Accusativo: Caso que marca al sujeto de la acción que se afecta mediante la oración.

Genitivo: El genitivo denota posesión y también es llamado posesivo.

Dativo: Este caso marca el objeto indirecto de un verbo, o en otras palabras, al beneficiario o recipiente.

Ablativo: Normalmente indica movimiento desde un lugar, es decir lugar de procedencia.

Ejemplo de casos en latín para el sustantivo neutro tiempo:

	Singular	Plural
Nominativo	Tempus	Tempora
Genitivo	Temporis	Temporum
Dativo	Tempori	Temporibus
Acusativo	Tempus	Tempora
Ablativo	Tempore	Temporibus

Inventa

Ejercicio 1: Busca una tendencia adicional de cada grupo y anótala en el recuadro de abajo

Grupo	SOV	SVO	VSO
Tendencia			

Ejercicio 2: asígnales un orden a las palabras e investiga cómo el orden asignado incide en la formación y uso de palabras.

SOV B) SVO C) VSO D) Otro, cuál: _____.

Ejercicio 3: Investiga acerca de otros dos casos, y utilízalos para crear un bosquejo y declina tu lengua utilizando el afijo que prefieras, recuerda incluir otras distinciones que tu lengua marque.

Evalúate

De 1, siendo malo a, 5 siendo excelente cómo te consideras que te fue en los siguientes aspectos

Criterio	1	2	3	4	5
Entiendo las diferentes maneras en las que las palabras pueden ser ordenadas a través de diferentes lengua					

Puedo indicar cómo la tipología por orden de palabras y las relaciones que crea afectan el nivel interno de las palabras					
Puedo ver cómo se establecen relaciones entre palabras a partir de los casos gramaticales					

Nota de desarrollo de vocabulario: _____

Registra cómo se organizan tus palabras en tu gramática
 Marca con una X si consideras que en tu lengua hay suficientes:

Lugares	Si	No
Animales	Si	No
Verbos:	Si	No
Colores	Si	No
Emociones	Si	No
Adverbios	Si	No
Calificativos	Si	No
Objetos	Si	No

Crea los que te hagan falta, ya sea creándolos desde cero o usando procesos de composición para formarlos desde otra palabra

Hacer la palabra no termina

A lo largo de este material has creado el esqueleto morfológico de una lengua, y definido muchos de sus atributos. Sin embargo, así como las lenguas naturales o un proyecto de investigación lo que creaste no termina hasta que no quede nadie que lo desarrolle. La lengua que creaste es tuya y puedes seguir avanzando tu lengua, incluyendo aspectos nominales y verbales, expandiendo los que ya tienes, creando vocabulario, una grafía, etc. si así lo deseas, o crear un mundo alrededor de ella como hizo J.R.R. Tolkien. Espero que el ejercicio de crear una lengua te haya resultado provechoso y entretenido, y te haya evocado muchas preguntas e inquietudes que fortalecieron tu proceso como lingüista.

Muchas gracias

Bibliografía

Alarcos, E. (1994). Gramática de la lengua española. Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.

Aronoff, M. y Fudeman, K. (2011). What is Morphology, 2da edición. Wiley-Blackwell, Chichester, Reino Unido.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). Gramática Descriptiva de la Lengua Española, sintaxis básica de las clases de palabras. Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.

Real Academia española (2009). Nueva Gramática de la lengua española, Morfología y sintaxis I. Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ra edición). Ed. Espasa Calpe S.A., Madrid, España.

Real Academia Española. (2014). banco, edición tricentenario. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=N77BOll> el 20 de Octubre de 2019.