

Eugenio R. Luján (coord.)

Seminario

**Aplicaciones de las TIC en la docencia en
Lingüística Histórica y Comparada**

Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
10 de diciembre de 2008

Seminario realizado en el marco de la Acción Complementaria C/7885/07 de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo «Aplicación de las TIC a la formación de profesores de Lingüística Histórica y Comparada y al desarrollo de materiales didácticos»



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



Índice

PRESENTACIÓN	2
La entrada de la asignatura Introducción al antiguo eslavo en el Campus Virtual <i>Juan Antonio Álvarez-Pedrosa, Enrique Santos Marinas</i>	5
Las asignaturas de Lingüística Indoeuropea en el Campus Virtual de la Universidad Complutense <i>Eugenio R. Luján, Julia Mendoza</i>	10
Materiales didácticos para Tipología Lingüística: causatividad en P'orhépecha <i>Ricardo Maldonado</i>	18
El proyecto E-Ling: un espacio metodológico para la investigación en Lingüística. <i>Elena de Miguel García</i>	27
Intercomprensión de español de México y portugués de Brasil: actividades de aprendizaje en Moodle <i>Sofía Monco Taracena</i>	39
Materiales didácticos para asignaturas de Tipología Lingüística <i>Enrique L. Palancar</i>	51
Análisis de gramaticalización en algunos temas de historia de la lengua española dentro del manejo de las TICs. <i>Arántzazu Pascual, María Luisa Álvarez</i>	70

Presentación

Durante el año 2008 un grupo de profesores e investigadores de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y de Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro hemos desarrollado un programa de trabajo conjunto sobre la aplicación de las TIC en la formación y docencia en Lingüística Histórica y Comparada.

Los profesores implicados en el proyecto tenían ya experiencia en el uso de las TIC aplicadas a la docencia en sus respectivas áreas de especialización, pero el objetivo era ahora coordinar actuaciones, de forma que pudiéramos comenzar a tener disponible en español una serie de recursos docentes y discentes en Lingüística Histórica y Comparada, entendidas éstas en sentido amplio. Resultaba posible así comenzar a afrontar de forma adecuada los cambios que se están produciendo en la docencia universitaria como consecuencia de la aplicación de las TIC, cambios que es de prever que se intensifiquen cada vez más y tengan consecuencias de alcance en cuanto a la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Los dos equipos han trabajado coordinándose a distancia durante todo este año, pero, además, se han realizado sendas reuniones de trabajo en cada una de las universidades implicadas. La primera de ellas tuvo lugar en la Universidad de Querétaro a comienzos del mes septiembre y nos sirvió para realizar un fructífero intercambio de experiencias que contribuyó a dar un gran impulso al trabajo que ya habíamos puesto en marcha previamente.

La labor continuó en los meses siguientes y en la segunda reunión, celebrada en la Universidad Complutense durante la segunda semana del mes de diciembre, se pudieron presentar resultados más consolidados y que marcan la línea por donde tenemos la intención de continuar en el futuro. Esta segunda reunión incluyó un Seminario sobre «Aplicaciones de las TIC en la docencia en Lingüística Histórica y Comparada», cuyo programa se encuentra en las páginas siguientes. En dicho seminario se presentaron las contribuciones que aquí reunimos, a las que hemos añadido la del Dr. Juan Antonio Álvarez-Pedrosa, quien no pudo estar presente ese día por encontrarse realizando una estancia de investigación en Roma. Prueba del interés que suscitaron entre los participantes los temas abordados es el hecho de que el horario previsto no pudo respetarse y el seminario se alargó casi tres horas más de lo previsto.

El desarrollo de estos trabajos y, especialmente, de las sesiones presenciales celebradas en las respectivas universidades ha sido posible gracias a la concesión por parte de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) de la Acción Complementaria «Aplicación de las TIC a la formación de profesores de Lingüística Histórica y Comparada y al desarrollo de materiales didácticos» (C/7885/07) y a la financiación por parte de la Universidad Complutense y de la Universidad Autónoma de Querétaro de los gastos de alojamiento y manutención de los profesores desplazados de la otra universidad.

En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, debemos dar las gracias por su

apoyo al Rector de la Universidad, Excmo. Mtro. Raúl Iturralde Olvera, así como a la Mtra. Alma Rosa Sánchez Albalat, Directora de la Facultad de Lenguas y Letras, por su excelente acogida y por todas las facilidades que nos prestó para nuestro trabajo.

Por lo que se refiere a la Universidad Complutense, ha sido fundamental la ayuda prestada por parte de la Oficina de Relaciones Internacionales, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Igualmente, hemos recibido el apoyo de la Vicerrectora de Espacio Europeo de Educación Superior, D.^a Covadonga López Alonso. También queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento al equipo decanal de la Facultad de Filología, especialmente al Ilmo. Sr. Decano, D. Dámaso López, que tuvo a bien inaugurar el seminario en el que se presentaron los trabajos que aquí incluimos, y a la Vicedecana de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Filología, D.^a Ana Fernández-Pampillon, que participó en los trabajos del seminario. Igualmente, agradecemos el apoyo y participación en la actividad de la Subdirectora del Campus Virtual de la Universidad Complutense, D.^a Amelia Sanz Cabrerizo.

Eugenio R. Luján
Enero de 2009

**SEMINARIO SOBRE APLICACIONES DE LAS TIC EN LA DOCENCIA
EN LINGÜÍSTICA HISTÓRICA Y COMPARADA**

Miércoles, 10 de diciembre de 2008
Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid
Aula A-49

- | | |
|-------------|---|
| 10.00-10.15 | Inauguración del Seminario por el Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Filología |
| 10.15-10.45 | Amelia Sanz Cabrerizo: «El Campus Virtual de la UCM» |
| 10.45-11.15 | Ana Fernández-Pampillón: «La informática y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Filología de la UCM: usos y actuaciones» |
| 11.15-11.45 | Pausa |
| 11.45-12.45 | Elena de Miguel: «El proyecto E-Ling: un espacio metodológico para la investigación en Lingüística» |
| 12.45-13.15 | Enrique L. Palancar y Ricardo Maldonado: «Primera aproximación a ejercicios de tipología: Alineamiento y Causativos» |
| 13.15-13.45 | Aránzazu Pascual y M ^a Luisa Álvarez: «Temas de gramaticalización en español medieval: análisis en la plataforma Moodle» |
| 13.45-15.30 | Pausa |
| 15.30-16.00 | Sofía Moncó: «Intercomprensión de español de México y portugués de Brasil: actividades de aprendizaje en Moodle» |
| 16.00-16.30 | Eugenio R. Luján y Julia Mendoza: «Las asignaturas de Lingüística Indoeuropea en el Campus Virtual de la UCM» |
| 16.30-17.30 | Conclusiones y perspectivas de trabajo futuro |

La entrada de la asignatura *Introducción al antiguo eslavo* en el Campus Virtual

Juan Antonio Álvarez-Pedrosa - Enrique Santos Marinas
Dpto. de Filología Griega y Lingüística Indoeuropea
Universidad Complutense de Madrid

Antes de que existiera una herramienta consolidada de Campus Virtual, se hizo patente que la red ofrecía grandes ventajas para la facilitación de materiales de la asignatura *Introducción al antiguo eslavo* a los alumnos.

Poder colgar materiales útiles para los alumnos en alguna página de fácil acceso se reveló como una primera solución óptima para evitar la distribución de cientos de fotocopias entre los alumnos. La webmaster de la página institucional de la Titulación de Filología Eslava, Dra. Tania Láleva, facilitó mucho las cosas y permitió colgar en la sección «Materiales de las asignaturas» de dicha página dos documentos de uso obligado en el segundo y tercer trimestre, a saber, el *Diccionario* o *Léxico del Antiguo Eslavo* y los *Paradigmas del Antiguo Eslavo*.



El léxico fue una realización bastante laboriosa del Dr. Álvarez-Pedrosa a partir de los textos que se comentan en el tiempo docente dedicado a fonética y morfología. En él se incluyó el enunciado de la palabra en antiguo eslavo canónico de la forma más completa posible para evitar confusiones, algunas informaciones morfológicas complementarias, como el género en el caso de los temas en *-i* o el aspecto de cada verbo, y la traducción del término en cuestión. La grafía se normalizó a partir de la transcripción del glagolítico,

excepto en el caso de los verbos de la Clase III, en los que se incluyeron siempre los grafemas preyodizados, para favorecer la identificación de la citada clase verbal.

Los paradigmas sirvieron para apoyar toda la explicación del trimestre de morfología y complementar algunos paradigmas difíciles o irregulares que difícilmente tendrían cabida en una explicación articulada. Por otra parte, se convirtieron en el elemento de aprendizaje esencial de dicho trimestre.

Uno de los problemas más grandes de esta asignatura es el aprendizaje de dos alfabetos antiguos, cirílico antiguo y glagolítico, así como las transcripciones correspondientes. La primera resolución que se adoptó para salvar ese complejo escollo fue colgar los documentos citados en versión *.pdf, de modo que los distintos tiparios quedaran inalterados al bajarse de la página web.

Un segundo paso del proceso de entrada en Campus Virtual ha sido gestionado sobre todo por el Dr. Santos Marinas, con la revisión del Dr. Álvarez-Pedrosa. En este estadio de introducción de materiales en campus virtual hemos añadido dos módulos de contenidos y una herramienta de calendario.

En el primer módulo de contenidos, que hemos titulado «contenidos», hemos incluido cuatro archivos PowerPoint con las presentaciones mostradas en clase. Las presentaciones en PowerPoint tienen una ventaja muy grande para los temas iniciales del primer trimestre, destinados a introducir a los alumnos en el contexto geográfico, histórico y filológico de la realidad lingüística que conocemos como «Antiguo Esloveno Canónico». La visualización de mapas históricos, de imágenes de los protagonistas de la historia y de los lugares donde ésta se ha producido, y la materialidad de los soportes en los que se han conservado los textos en antiguo eslavo, los códices, ayudan mucho en una explicación que, de otro modo, corre el riesgo de hacerse excesivamente erudita y a veces árida para los alumnos. Por otra parte, no cabe duda de que éstos se han educado en un universo eminentemente visual, por lo que la explicación ilustrada con diapositivas hace que sientan los contenidos de una asignatura que describe unos procesos tan alejados en el tiempo de modo más cercano. Por otra parte, la posibilidad de elaborar esquemas, que son tan fáciles de hacer en PowerPoint, permite organizar una explicación muy bien ordenada y evita digresiones inútiles.

The screenshot displays the 'Campus Virtual' interface for the course 'CURSO 08/09: INTRODUCCION AL ANTIGUO ESLAVO (Grupo A) (08/09)'. The main content area is titled 'Tabla de contenidos' and provides instructions for editing content pages. Below the instructions is a list of four content items:

1. Temas 1 2 3 (Archivo: Documentos/123.ppt)
2. Temas 4 5 (Archivo: Documentos/45.ppt)
3. Tema 6 El canon + fuentes epigráficas (Archivo: Docur...
4. Tema 7 Grafemática (Archivo: Documentos/Tema_7.pj)

The right-hand sidebar contains two sections: 'Acciones' with a note about selection requirements, and 'Opciones: Módulo de contenidos' with buttons for 'Actualizar la vista del alumno' and 'Editar configuración del Módulo de contenidos'. Below that, 'Opciones: Tabla de contenidos' includes buttons for 'Añadir cabecera', 'Añadir archivos', 'Crear y editar archivo HTML', 'Añadir examen', and 'Editar títulos'.

El primer PowerPoint, titulado «Temas 1 2 3», contiene recursos relativos a los tres primeros temas explicados en clase: tema 1 «Las lenguas eslavas», tema 2 «La patria originaria de los eslavos» y tema 3 «La Gran Expansión eslava». En dicho PowerPoint hemos insertado diversos mapas que ilustran la distribución geográfica de las lenguas eslavas modernas, la extensión de la Gran Expansión de los pueblos eslavos que tuvo lugar en el siglo VI d. C., los estados europeos medievales con los que entraron en contacto, los primeros estados eslavos que surgieron entre los siglos VII-X, y las posibles ubicaciones de la patria originaria de los pueblos eslavos según distintas teorías, así como de los pueblos mencionados por autores clásicos y de las culturas arqueológicas que podrían identificarse con pueblos eslavos. Además, hemos incluido un esquema que muestra la posición de las lenguas eslavas dentro de la familia de las lenguas indoeuropeas, y un apartado final con bibliografía sobre los temas. Dichos mapas son muy ilustrativos y resultan de gran utilidad para que el alumno ubique todos estos conceptos eminentemente geográficos que caracterizan las primeras lecciones.

El segundo PowerPoint, titulado «Temas 4 5», contiene los temas correspondientes mencionados en el título: tema 4 «La entrada en la Historia del antiguo eslavo: la misión cirilo-metodiana» y tema 5 «La posición dialectal del antiguo eslavo». En él hemos insertado imágenes y esquemas alusivos a los distintos personajes que estuvieron directa o indirectamente implicados en la misión evangelizadora bizantina del siglo IX que llevó a los eslavos de la Gran Moravia la liturgia en antiguo eslavo junto con la primera escritura eslava, así como en el posterior florecimiento de la tradición literaria del antiguo eslavo en el Primer Imperio Búlgaro entre los siglos IX-X. Además, hemos incorporado algunos mapas de los territorios en los que se desarrolló la misión de Cirilo y Metodio y la subsiguiente actividad traductora de sus discípulos, así como un esquema con los distintos dialectos eslavos que dieron forma al antiguo eslavo en sus distintas fases de creación como lengua, y que coinciden con las diversas etapas de la misión cirilo-metodiana. Al poner ambos temas en el mismo PowerPoint los alumnos ponen en relación más fácilmente las fases de creación del antiguo eslavo con las etapas de la misión cirilo-metodiana.

El tercer PowerPoint titulado «Tema 6 El canon + fuentes epigráficas» se corresponde con el tema 6 «El canon del antiguo eslavo» e incluye los siguientes recursos: esquemas explicativos de diversos conceptos (lenguas de corpus o canon, antiguo eslavo canónico frente a antiguo eslavo eclesiástico, criterios lingüísticos que definen el canon del antiguo eslavo), imágenes de los manuscritos glagolíticos y cirílicos que componen el canon del antiguo eslavo, de algunos de sus monasterios de procedencia, así como de las primeras inscripciones glagolíticas y cirílicas que se conservan, mapas de sus lugares de procedencia, y bibliografía para los temas 4, 5 y 6. Con estos recursos los alumnos realizan una primera aproximación y tienen un primer contacto visual con los manuscritos e inscripciones de los siglos X-XI en los que se ha conservado el antiguo eslavo, así como con los alfabetos glagolítico y cirílico en los que están escritos.

El cuarto y último PowerPoint por el momento se titula «Tema 7 Grafemática» y se corresponde con el tema 7 «Grafemática: alfabetos glagolítico y cirílico». En él hemos insertado los siguientes recursos: fragmentos de fuentes eslavas que hablan sobre la creación del primer alfabeto eslavo por parte de Constantino-Cirilo y sobre la posible existen-

cia de una escritura eslava anterior a la cristianización, esquemas con las principales características de los dos alfabetos eslavos (glagolítico y cirílico), con sus tendencias en la adaptación de caracteres griegos en el caso del glagolítico y de caracteres glagolíticos por parte del cirílico, con los indicadores del alfabeto original de los manuscritos del canon editados convencionalmente en cirílico, así como con los principales argumentos a favor de la mayor antigüedad del glagolítico con respecto al cirílico.

Próximamente incorporaremos un nuevo archivo PowerPoint con el tema 8 «Fonética del antiguo eslavo» que incluya cuadros de los fonemas vocálicos y consonánticos del antiguo eslavo, así como de los fonemas vocálicos unitarios frente a las vocales preyodizadas, y de las vocales nasales con su correspondiente representación gráfica y su distribución en manuscritos glagolíticos y cirílicos.

En segundo lugar, hemos añadido una herramienta de calendario para indicar las fechas de los exámenes y de las AADs. Esta es una herramienta muy interesante porque permite dar a conocer la fecha, hora y resumen de las actividades previstas a aquellos alumnos que no puedan acudir regularmente a clase por su trabajo, y recordárselos a los demás alumnos. De esta forma, resulta más fácil mantenerlos a todos informados de las actividades. Además, hemos incluido en cada entrada del calendario un enlace con el apartado de materiales para que los alumnos consulten más fácilmente los materiales a utilizar.

CAMPUS VIRTUAL

mi Campus Reanudar curso Mapa del curso Salir Ayuda

Panel de control CURSO 08/09: INTRODUCCION AL ANTIGUO ESLAVO (Grupo A) (08/09)

Ver Opciones del profesor

Menú del curso

Inicio
Contenidos
Calendario
Materiales

Inicio > Calendario > Ver semana > Ver día

Miércoles, Enero 14, 2009

Día anterior Día siguiente Ver semana Ver mes

Acciones

Editar configuración Importar entradas Eliminar entradas públicas Borrar todas del curso

10:00-11:30 AAD Aula 0317

Lectura de los folios 130r (desde línea 19), 130v y 131r del manuscrito glagolítico Assemanianus que previamente se han transliterado al alfabeto cirílico en casa (ver materiales)

indica que es necesaria una selección en la lista anterior.

Añadir entrada Editar Borrar Borrar todas del día

Nota: Todas las entradas privadas están en cursiva.

Por último, hemos añadido un nuevo bloque de contenidos que hemos llamado «Materiales», y en él hemos cargado diversos materiales a utilizar en las AADs, como por ejemplo la reproducción de tres folios del manuscrito glagolítico Assemanianus que los alumnos deberán transliterar al alfabeto cirílico para después leerlos en clase, o un fragmento de las ediciones cirílicas de los manuscritos Zographensis y Assemanianus en el que los alumnos deberán buscar todos los indicadores del alfabeto original de los manuscritos y detectar las neutralizaciones sufridas por los jers, y que además leerán en clase.

CAMPUS VIRTUAL miCampus Reanudé curso Mapa del curso Salida Ayuda

Panel de control CURSO 08/09: INTRODUCCION AL ANTIGUO ESLAVO (Grupo A) (08/09)

Ver Opciones del profesor

▼ Menú del curso Inicio > **Materiales**

Inicio
Contenidos
Calendario
Materiales

Tabla de contenidos
Para editar una página de contenidos, haga clic en el título de la página. Consejo: Seleccione un elemento de la tabla de contenidos antes de añadir una cabecera, un archivo o un examen, y éstos se añadirán directamente debajo del elemento seleccionado.

1. [Assemanianus 130r](#) (Archivo: Documentos/Assemanianus 130r)
2. [Assemanianus 130v](#) (Archivo: Documentos/Assemanianus 130v)
3. [Assemanianus 131r](#) (Archivo: Documentos/Assemanianus 131r)
4. [Juan 1,1-17 Zog. Ass. I](#) (Archivo: Documentos/Juan 1,1-17 Zog. Ass. I)
5. [Juan 1,1-17 Zog. Ass. II](#) (Archivo: Documentos/Juan 1,1-17 Zog. Ass. II)

Acciones
↻ indica que es necesaria una selección en el marco principal.

Opciones: Módulo de contenidos
Actualizar la vista del alumno
Editar configuración del Módulo de contenidos

Opciones: Tabla de contenidos
Añadir cabecera
Añadir archivos
Crear y editar archivo HTML
Añadir examen

Las asignaturas de Lingüística Indoeuropea en el Campus Virtual de la Universidad Complutense¹

Eugenio R. Luján – Julia Mendoza
Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Durante el año 2008 los profesores del área de Lingüística Indoeuropea hemos desarrollado un programa de trabajo de potenciación del uso del Campus Virtual de la UCM como herramienta de docencia y aprendizaje en las asignaturas que impartimos dentro de varias titulaciones de la Facultad de Filología. Nuestro objetivo era aumentar el número de recursos utilizados en las asignaturas cuya “virtualización” ya había comenzado en cursos anteriores e incorporar al Campus Virtual aquellas otras para las que todavía no había materiales disponibles en él.

El trabajo se ha planteado de forma conjunta y coordinada entre todos los profesores del área, de forma que los materiales generados pudieran ser utilizados por cualquiera de los profesores en función de las necesidades de cada asignatura, con independencia de quién sea el encargado de impartir cada una de ellas en un curso concreto. Esto ha permitido superar uno de los obstáculos que habitualmente se presenta cuando se comienza a utilizar el Campus Virtual como herramienta para la docencia de una materia y se crean los materiales didácticos adecuados para ellos: dado el enorme trabajo que implica en una primera fase el desarrollo de los materiales para la docencia a través de las TIC y la inversión de tiempo que ello conlleva, la inseguridad acerca de la continuidad o no como responsable de la asignatura en los años siguientes constituye un factor de desmotivación que en muchos casos frena el impulso del profesor por acometer la tarea².

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad de la Docencia “Diseño y desarrollo de materiales para la docencia en Campus Virtual de la Lingüística Indoeuropea”, concedido por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la Universidad Complutense (n.º 13, convocatoria del año 2008).

² Véase, por ejemplo, las reflexiones a este respecto en algunas de las contribuciones al volumen de José J. Caerols y Eugenio R. Luján (coords.), *Estudio contrastivo de experiencias en la aplicación de las NTIC a la enseñanza/aprendizaje en Filología (Informe final del Proyecto de Innovación Educativa)*, en prensa. Un resumen de las conclusiones puede encontrarse en: Eugenio R. Luján, “La aplicación de las TIC en la docencia universitaria en Filología: un estudio contrastivo”, en Jorge Merino, Alfredo Fernández-Valmayor y Ana Fernández-Pampillón (coords.), *Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 90-97 [= <http://eprints.ucm.es/5504/>].

Las asignaturas que han estado a cargo de profesores del área de Lingüística Indoeuropea en la Universidad Complutense de Madrid y que se han incorporado al Campus Virtual durante los cursos 2007/2008 y 2008/2009 han sido las siguientes (indicamos entre paréntesis las titulaciones a las que pertenecen)³:

- Indoeuropeo I (Filología Clásica)
- Indoeuropeo II (Filología Clásica)
- Tipología Lingüística (Lingüística)
- Lingüística Histórica (Lingüística)
- Antiguo eslavo (Filología Eslava)
- Antiguo Indio I (Filología Clásica)

Igualmente, se había hecho la planificación para trabajar con Campus Virtual en una asignatura del Máster de Filología Clásica, concretamente «Lengua(s) indoeuropea(s) antigua(s)», durante el curso 2008/2009. Sin embargo, debido al número de alumnos matriculados, ha parecido más operativo no utilizar la herramienta al menos durante este curso.

La utilización que hemos hecho de Campus Virtual para estas asignaturas ha tenido siempre presente que el objetivo último no era el de «virtualizar» las asignaturas, en el sentido de que llegara a ser posible un trabajo autónomo y a distancia por parte del alumno, sino que el Campus Virtual tenía que ser una herramienta adicional dentro de una enseñanza que es y pretende seguir siendo básicamente presencial. Desde esta perspectiva, la incorporación del Campus Virtual ha resultado especialmente útil para desarrollar las Actividades Académicas Dirigidas de cada asignatura⁴, aunque el uso que hemos hecho de esta herramienta no ha estado limitado únicamente a ellas. Aún no hemos incorporado el Campus Virtual a la docencia presencial dentro del aula, puesto que siguen existiendo limitaciones en cuanto a la disponibilidad de los recursos informáticos dentro de las aulas. La Facultad de Filología ha realizado esfuerzos importantes en los últimos años para aumentar el número de aulas informáticas y de ordenadores portátiles disponibles para la docencia, pero, si no se ponen en marcha planes a gran escala que permitan dar por hecho que en clase todo estudiante dispone de un ordenador con conexión a Internet en cualquier momento, la introducción de las TIC en las clases presenciales seguirá estando muy limitada.

Como plataforma docente hemos utilizado hasta el momento WebCT, que era la única disponible dentro del Campus Virtual de la Universidad Complutense. Sin embargo, una de las asignaturas, concretamente «Tipología lingüística», pasará a la plataforma Moodle

³ Véase el resumen que sobre el conjunto de asignaturas del área se encuentra en la ficha correspondiente (p. 29) de A. Fernández-Pampillón y A. Sanz, Una prospectiva sobre el uso de la Informática en Filología para la docencia e investigación. Informe de la Jornada Científica del 5 de noviembre de 2008. Facultad de Filología, UCM [=http://eprints.ucm.es/8382/].

⁴ En los planes de estudio actuales de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense un tercio de los créditos que corresponde a cada asignatura se cursa en concepto de «Actividades Académicas Dirigidas» (AADs), por lo que, en las asignaturas de seis créditos, como «Indoeuropeo I» e «Indoeuropeo II», las AADs abarcarían dos créditos, es decir, veinte horas lectivas.

durante el segundo semestre de este curso 2008/2009, dentro del programa piloto de introducción de esta plataforma dentro del Campus Virtual de la UCM.

En la presentación que sigue nos centraremos en la explicación del trabajo realizado en las asignaturas «Indoeuropeo I» e «Indoeuropeo II». Para el diseño de materiales de estas asignaturas nos ha sido concedido para el año 2008 un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad de la Docencia (PIMCD) por parte del Vicerrectorado de Calidad y Desarrollo de la Docencia de la Universidad Complutense, lo que nos ha permitido contar con la ayuda de D. César Hernández García para los trabajos de digitalización y adaptación de materiales.

2. Recursos materiales de los alumnos

Antes de entrar en la exposición de los planteamientos desde los que se ha abordado la utilización de Campus Virtual en las asignaturas «Indoeuropeo I» e «Indoeuropeo II», resulta conveniente analizar cuál es la situación de partida en la que se encuentran los alumnos en cuanto a los recursos materiales de que disponen y la formación previa en el uso de las TIC. Son aspectos que hay que tener muy en cuenta a la hora de plantearse la utilización de Campus Virtual, pues condicionan de entrada las posibilidades reales de acceso a los materiales y ejercicios que van a tener los alumnos.

Por el momento, los datos que hemos podido recabar durante el desarrollo de este PIMCD se refieren únicamente a la asignatura «Indoeuropeo II» del curso 2007/2008⁵, por lo que no pueden tomarse como estadísticamente significativos para el conjunto de la universidad o, ni siquiera, de la Facultad de Filología. Sin embargo, sí que pueden resultar ilustrativos por comparación con los datos de que disponemos a partir del desarrollo de un Proyecto de Innovación Educativa realizado con anterioridad⁶.

Así, por ejemplo, se percibe una clara evolución en tanto que el 100% de los alumnos de la asignatura «Indoeuropeo II» que realizaron la encuesta dispone de ordenador personal. Son una inmensa mayoría también los que se conectan a Internet desde su propio domicilio, si bien todavía hay algunos que dependen de los recursos de la Facultad (básicamente, el aula de informática de acceso libre) para poder utilizar el Campus Virtual, así como algunos otros que se conectan desde bibliotecas, cibercafés o su lugar de trabajo. También es ya muy mayoritario el uso de una conexión ADSL, lo cual no era así hace tan solo unos años. Así pues, por comparación con la situación de los cursos 2003/2004 y 2004/2005, se percibe claramente una tendencia a que el número de estudiantes que, por así decirlo, tienen autonomía en cuanto al acceso a Campus Virtual por disponer de ordenador y conexión ADSL desde su casa, sea cada vez mayor. Este hecho, lógicamente, tiene sus repercusiones en cuanto a los planteamientos docentes que se pueden hacer, ya que

⁵ Los datos se refieren a un conjunto de 18 estudiantes matriculados en la asignatura y que completaron la encuesta correspondiente.

⁶ Proyecto de Innovación Educativa «Estudio contrastivo de experiencias en la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza/aprendizaje en Filología», financiado por el Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Complutense en el año 2004. Véase nota 2.

cada vez son menos las limitaciones que tiene que tener presentes el profesor de una asignatura a este respecto.

En cuanto a las aplicaciones informáticas, la totalidad de los encuestados afirma manejar habitualmente el correo electrónico y la práctica totalidad, también los programas de tratamiento de texto, así como la navegación por Internet. Sin embargo, sólo un tercio de los alumnos manifiesta estar acostumbrado a manejar bases de datos, programas de tratamiento de imágenes o programas multimedia. La valoración que hacen los propios alumnos sobre sus conocimientos informáticos es moderada, pues en una escala del 0 al 10 la moda es 6, con una distribución uniforme hacia arriba y hacia abajo.

Por lo que se refiere al sentimiento de los alumnos ante la perspectiva de tener que utilizar el Campus Virtual para la asignatura, se puede decir que sus expectativas de partida son moderadas. La inmensa mayoría cree que el uso de las TIC para la impartición de la asignatura cambiará algo su forma de estudiar. Sólo un alumno no espera que cambie nada y otro, que cambien muchas cosas.

También hay un moderado optimismo en cuanto a las posibilidades de comunicación con el profesor y con los compañeros y de acceso a los contenidos teóricos y a las prácticas de la asignatura. Prácticamente todos consideran a priori beneficiosa la utilización de las TIC en las asignaturas de Filología, en general, y en la asignatura de «Indoeuropeo II» en concreto.

Frente a los resultados de las encuestas realizadas en los cursos 2003/2004 y 2004/2005, podríamos concluir que los estudiantes, al estar ya más familiarizados con el uso de las TIC en la docencia universitaria, son más realistas y, por tanto, tienen unas expectativas mucho más acordes con lo que sucede en la realidad.

3. Las asignaturas «Indoeuropeo I» e «Indoeuropeo II» en el Campus Virtual

La asignatura «Indoeuropeo I» (6 créditos) es troncal en la titulación de Filología Clásica y en la Universidad Complutense se imparte en el primer semestre del 4.º curso de la licenciatura. Sus contenidos comprenden, básicamente, la introducción al método comparativo, el conocimiento de cuáles son las lenguas que integran la familia indoeuropea y los datos históricos básicos sobre esas lenguas y los pueblos que las hablaban, así como la fonética y fonología comparada de las lenguas indoeuropeas y la reconstrucción del sistema fonético y fonológico de la protolengua.

Hasta el momento, la utilización de Campus Virtual para la docencia en esta asignatura ha ido en cuatro direcciones (véase página de Inicio del curso en la Fig. 1):

- a) Uso de herramientas generales de WebCT, especialmente las destinadas a facilitar la comunicación con los alumnos. Se han activado así las herramientas «Agenda» y «Foro de discusión» de WebCT. También se ha activado la opción «Mi espacio» para los alumnos, de forma que puedan conocer cuál es su nivel de actividad y recibir por esta vía las calificaciones que han obtenido en la asignatura. Además de la facilidad para la actualización inmediata de la información referida al desarrollo de la asigna-

tura que permite una herramienta como la «Agenda», nos gustaría destacar las posibilidades que abre el «Foro de discusión» en combinación con la realización de prácticas (véase punto d, infra), puesto que se pueden crear espacios de discusión concretos a propósito de las prácticas que van teniendo que realizar los alumnos. De esta forma, se puede llevar a cabo un trabajo en conjunto sobre ellas, de modo que los alumnos vayan proponiendo las soluciones y discutiendo los problemas que se plantean y el profesor pueda intervenir cuando considere necesario matizar alguno de los planteamientos que se están haciendo o llevar al cabo alguna corrección.

- b) Incorporación al espacio de la asignatura en Campus Virtual de materiales utilizados en las clases presenciales. Se han digitalizado e incluido por el momento los cuadros de correspondencias fonéticas entre las lenguas indoeuropeas antiguas que constituyen la base de la explicación teórica del grueso de la asignatura, de forma que los alumnos puedan tenerlos disponibles en todo momento.
- c) Desarrollo de materiales complementarios de uso exclusivo en el Campus Virtual. Para algunos temas se han facilitado a los alumnos través del Campus Virtual materiales complementarios a las clases teóricas y prácticas. Estos pueden servirles de guía para profundizar en algunos aspectos de la materia que les resulten especialmente interesantes o ayudarles a preparar algunos de los temas que tienen que estudiar a través de la bibliografía recomendada. Por el momento, tienen disponibles:
 - a. enlaces a páginas web con explicaciones sobre las lenguas y los pueblos indoeuropeos antiguos;
 - b. lecturas complementarias sobre el surgimiento de la Lingüística Comparada y el Método Comparativo, que se han incorporado al espacio de la asignatura dentro del Campus Virtual después de haber sido digitalizadas;
 - c. artículos recientes con nuevas perspectivas para la clasificación dialectal de las lenguas indoeuropeas y enlaces a sitios web con información sobre este tema.
- d) Prácticas. A través de Campus Virtual los alumnos tienen disponibles dos tipos de prácticas:
 - a. Un conjunto de prácticas, a las que pueden acceder a través de la misma carpeta en la que se encuentran los materiales mencionados en el punto b), que les permiten ejercitar los conocimientos teóricos sobre las correspondencias fonéticas.
 - b. Un segundo juego de ejercicios de dificultad graduada. Frente a las prácticas del tipo anterior, que están disponibles durante todo el tiempo en que se imparte la asignatura, los ejercicios de este grupo sólo se van activando gradualmente, a medida que se va avanzando en la explicación de la materia.

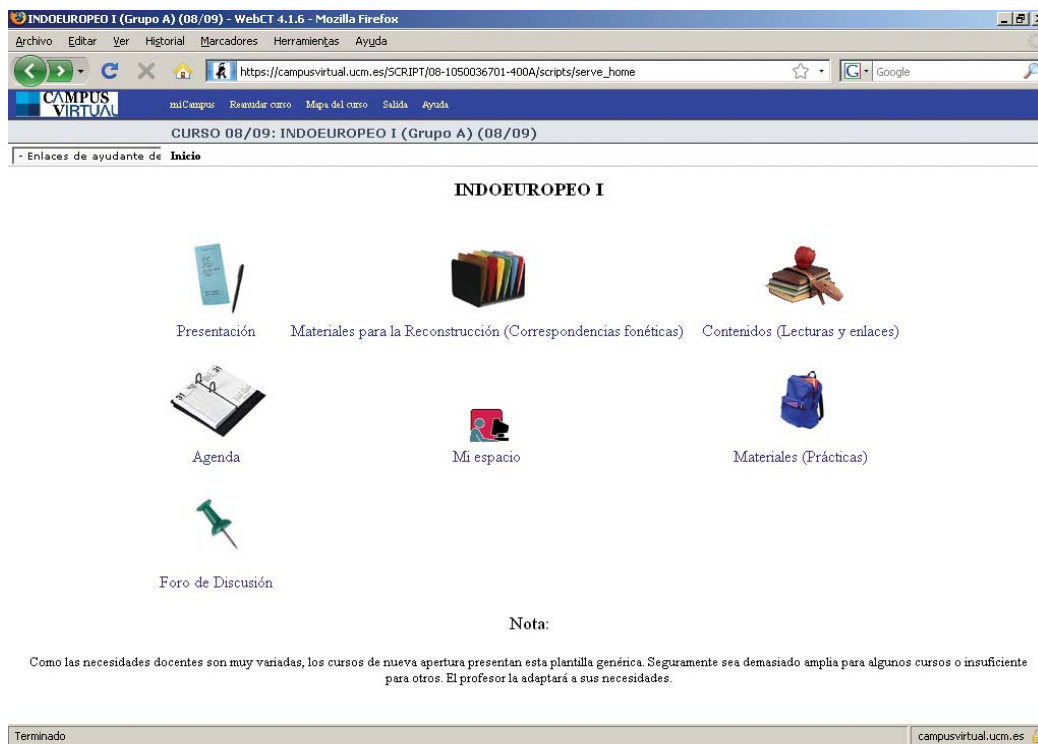


Figura 1: Página de inicio de la asignatura «Indoeuropeo I» en el Campus Virtual de la UCM.

La asignatura «Indoeuropeo II» (6 créditos) también tiene carácter troncal y se imparte en el segundo cuatrimestre del 4.º curso de la licenciatura en Filología Clásica. Es la continuación de la anterior y se centra fundamentalmente en cuestiones de morfología comparada de las lenguas indoeuropeas y de la reconstrucción de los diferentes subsistemas morfológicos de la protolengua, especialmente en la morfología nominal y verbal.

Durante el curso 2007/2008, en que estuvo encargado de impartir la asignatura el Prof. Juan Antonio Álvarez-Pedrosa, ya se comenzó a acometer la incorporación de esta asignatura al Campus Virtual. En esa fase inicial se trabajó fundamentalmente en tres aspectos (véase página de Inicio de la asignatura en la Fig. 2):

- a) Herramientas de comunicación. En ese primer momento sólo resultaba útil activar el «Calendario» como vía de contacto inmediato con los alumnos.
- b) Materiales básicos. Durante este curso se ha procedido a la digitalización de algunos de los materiales fundamentales para el trabajo en la asignatura, concretamente aquellos que permiten la reconstrucción de los casos de la flexión nominal indoeuropea.
- c) Prácticas. También se ha llevado a cabo la digitalización de las prácticas de la asignatura, que son de dos tipos.
 - a. Un primer conjunto de prácticas referidas a la flexión nominal. A través de un enlace se puede acceder a las soluciones de los ejercicios planteados, de tal forma que los alumnos matriculados en la asignatura pueden realizar una autoevaluación.

- b. Un repertorio de ejercicios que se utilizan en las clases prácticas y que los alumnos tienen disponibles a través del Campus Virtual.

Para el actual curso 2008/2009 está previsto continuar con el uso del Campus Virtual para esta asignatura, potenciando la utilización de las herramientas de comunicación con que cuentan las plataformas disponibles a través del Campus Virtual de la UCM e incorporando nuevos materiales, tanto referidos a los contenidos teóricos de la asignatura, como ejercicios prácticos.



Figura 2: Página de inicio de la asignatura «Indoeuropeo II» en el Campus Virtual de la UCM.

4. Conclusión y perspectivas de desarrollo futuro

La utilización del Campus Virtual para la docencia de las asignaturas de Lingüística Indoeuropea ofrece sin lugar a dudas toda una serie de ventajas, entre las que podemos mencionar:

- contacto más directo con los documentos conservados en cada una de las lenguas indoeuropeas antiguas, de forma que el alumno puede visualizar el tipo de materiales (inscripciones, manuscritos, etc.) sobre los que se trabaja en la disciplina;
- facilidad de acceso a bibliografía y fuentes de información sobre la materia;
- acceso a recursos didácticos sobre Lingüística Indoeuropea existentes en Internet;
- aumento de las posibilidades de comunicación con el profesor de la asignatura y con los otros estudiantes, al no estar limitada a las clases presenciales;

- posibilidad de adaptación de los contenidos, prácticas y materiales a las necesidades de cada estudiante en función de sus conocimientos previos y su interés por profundizar en algunos aspectos de la materia.

No obstante, la utilización de Campus Virtual en la docencia de esta materia también plantea algunos problemas importantes. El primero de ellos es de índole técnica y tiene que ver muy directamente con la plataforma WebCT, que hasta el curso 2008/2009 era la única disponible en el Campus Virtual de la Universidad Complutense. A través de ella es imposible una adecuada gestión de fuentes especiales, como las que resultan necesarias en asignaturas de este tipo, dado que resulta imprescindible el manejo de signos pertenecientes a varios sistemas de escritura diferentes (alfabetos, silabarios, etc.), así como de diacríticos y de signos especiales para la transcripción fonética. La imposibilidad de utilizar directamente en la plataforma WebCT teclados que permitan escribir con fuentes Unicode resulta una barrera infranqueable para llegar a sacar todo el partido que sería posible a las herramientas de que dispone la propia plataforma. Por ejemplo, no se pueden elaborar exámenes y cuestionarios en los que el alumno tenga que escribir la solución, por lo que únicamente cabría recurrir a cuestionarios de elección múltiple; sin embargo, desde un punto de vista didáctico, este tipo de cuestionarios no es, en la mayoría de los casos, la mejor opción para la docencia en esta materia. Tampoco resulta fácil discutir problemas en los foros, dado que, por la misma razón, es imposible reproducir en ellos de forma adecuada los elementos fonéticos o morfológicos sobre los que se plantea una duda o sobre los que el profesor tiene que dar una explicación.

La posibilidad de utilizar otras plataformas como Moodle dentro del Campus Virtual de la Universidad Complutense a partir del curso 2008/2009 (aunque todavía con carácter experimental durante este curso) puede venir a solucionar algunos de estos problemas, en la medida en que esas plataformas sean compatibles con la utilización de fuentes Unicode y los teclados correspondientes.

En cuanto los desarrollos futuros previsibles para la docencia en Lingüística Indoeuropea a través del Campus Virtual, pueden mencionarse al menos actuaciones en las siguientes direcciones:

- a) realización de una guía docente de recursos existentes en Internet para el estudio de las lenguas y pueblos indoeuropeos que sean adecuados al nivel de los estudiantes de la asignatura;
- b) potenciación de los ejercicios graduados con autocorrección o auto-comprobación de conocimientos, recurriendo a las herramientas con que cuenten las plataformas docentes a las que se pueda acceder a través de Campus Virtual, guiando así el recorrido de estudio de los alumnos;
- c) incentivación del trabajo colaborativo entre los estudiantes, a través de los foros y chats creados para la resolución de ejercicios y prácticas concretas;
- d) utilización avanzada de las herramientas de comunicación con el profesor, de tal forma que se puedan llevar a cabo tutorías virtuales por medio de recursos tipo Messenger o crear blogs específicos para la asignatura.

Materiales didácticos para Tipología Lingüística: causatividad en P'orhépecha

Ricardo Maldonado

Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México

Posgrado en Lingüística, Universidad Autónoma de Querétaro

En este ejercicio el alumno deberá hacer explícitos los criterios con los que se marca en causativo en la lengua p'orhépecha. Ello le permitirá identificar los patrones básicos de marcación del causativo en las lenguas del mundo a la vez que podrá confirmar que partir de los patrones de la lengua española quizá no permita tener una comprensión completa del fenómeno.

I. Introducción

El causativo introduce un participante agente en un evento que se encarga de inducir un cambio de estado.

1.a. ura-pi-ni
blanco-intr-inf
'ser algo blanco'

b. úra-pe-ra-ni
blanco-intr-caus-inf
'blanquear algo'

El sujeto de la forma original se convierte en objeto causado del evento derivado. El nuevo agente es el sujeto causante.

2.a. takusi ura-pi-s-0-ti
tela-nom blanco-intr-perf-pres-ind.3
'La tela es blanca'

b. Valeria-0 ura-pe-ra-s-0-ti takusi-ni
Valeria-nom blanco-intr-caus-pres-ind.3 tela-acc
'Valeria blanqueó la tela'

A diferencia de otras lenguas, en p'orhépecha hay más de un morfema causativo. La selección del morfema causativo está relacionada con distintas maneras en que se pueden relacionar el causante y el causado.

Típicamente, distinguimos entre causación **directa** y causación **indirecta**.

La causación es **directa** cuando el causante actúa directamente sobre el causado y le impone un cambio de estado sin que el causado tenga mayor participación en el evento. Ese es el caso del ejemplo (2).

La causación es **indirecta** cuando el causante no interactúa directamente con el causado y para generar un cambio de estado emplea algún medio que hace que el causado participe de alguna manera en dicho cambio. Normalmente este tipo de causación se obtiene por medio de construcciones perifrásticas, con un verbo auxiliar como en (3):

3. Ji u-sin-0-ka eski-ksĩ sapi-icha hore-n-kurhi-a-ka
 I hacer-hab-pres-ind1/2 que-pl3 niño-pl saber-?-rflx-fut-subj
 'Hago que los niños sepan (les enseño a los niños)'

Podríamos decir que el causado y el causante se apegan a las siguientes representaciones:

Causante	Causado	
Activo	Inactivo	directa
Activo	Activo	indirecta

Sin embargo, entre estos dos extremos hay una gama de relaciones que se pueden distinguir. En p'orhépecha la mayoría de los verbos son intransitivos, así que las situaciones transitivas se obtienen, en la mayoría de los casos, por medio de morfemas causativos.

Lo más interesante es que en p'orhépecha hay más de un morfema causativo.

-ku-
-ra
-ta
-na
-pa
-ma

El objetivo de este ejercicio es determinar cuántos tipos de causación se pueden reconocer en la lengua según se corresponden con los morfemas causativos del p'orhépecha.

II.1. Explique qué tipo de marcación se obtiene por medio del morfema *-ku*

4.a. Anatapu k'undi-s-0-ti
árbol-nom doblar-perf-pres-ind.3
'El árbol está inclinado/doblado'

b. Adrianu k'undi-**ku** -s-0-ti anatapu-ni
Adrian-nom doblar-caus-perf-pres-ind.3 árbol-acc
'Adrian inclión/dobló el árbol'

5.a. Eratzini yurhu-tsi-s-0-ti
Eratzin-nom gotear-perf-pres-ind.3
'Eratzin es delgada'

b. Wandaniata yurhu-s-**ku**-s-0-ti Eratzini-ni
pena-nom gotear-caus-perf-pres-ind.3 Eratzin-acc
'Las penas adelgazaron a Eratzin'

Vea además cómo opera *-ku* con verbos cuyo significado es locativo.

6.a. tasambani p'era-ndi-s-0-ti
azulejo-nom largo/inclinado-esquina-perf-pres-ind.3
'El azulejo está inclinado en la esquina'

b. Adrianu tasambani-ni p'era-ndi-**ku**-s-0-ti
Adrian-nom azulejo-acc largo/inclinado-esquina -caus-perf-pres-ind.3
'Adrian puso el azulejo inclinado en la esquina'

Y ahora vea qué tipo de causación se da cuando el causado es animado.

7.a. Valeria amba-ts'i-s-0-ti
Valeria-nom limpiar-cabeza-perf-pres-ind.3
'Valeria se cepilló el pelo'

b. Eratzini ambá-ts'i-**ku**-s-0-ti Valeria-ni
Eratzin-nom limpiar-cabeza-caus-perf-pres-ind.3 Valeria-acc
'Eratzin le cepilló el pelo a Valeria'

8.a. Yuyani kutsu-mu-s-0-ti
Yuyani-nom limpiar con trapo-boca-perf-pres-ind.3
'Yuyani se limpió la boca'

- b. Adrianu kutsu-mu-ku-s-0-ti Yuyani-ni
 Adrian-nom limpiar con trapo-boca-caus-perf-pres-ind.3 Yuyani-acc
 ‘Adrian le limpió la boca a Yuyani’

III.2. Morfema *-ra-* ¿Habrá un nivel más alto o más bajo de causación?

Considere primero los verbos dependientes derivados de adjetivos.

- 9.a. takusi ura-pi-s-0-ti
 tela-nom blanco-intr-perf-pres-ind.3
 ‘La tela es blanca’

- b. Valeria-0 ura-pe-ra-s-0-ti takusi-ni
 Valeria-nom blanco-intr-caus-pres-ind.3 tela-acc
 ‘Valeria blanqueó la tela’

- 10.a. k’ereri tere-s-0-ti
 tabla-nom pudrir-perf-pres-ind.3
 ‘La tabla está podrida’

- b. itsi tere-ra-s-0-ti k’ereri-ni
 agua-nom pudrir-caus-perf-pres-ind.3 table-acc
 ‘El agua pudrió la tabla’

- 11.a. anatapu p’uku-s-0-ti
 árbol-nom gordo-perf-pres-ind.3
 ‘El árbol es grande’

- b. terenda p’uku-ra-s-0-ti anatapu-ni
 estiercol-nom gordo-caus-perf-pres-ind.3 árbol -acc
 ‘El estiercol engordó el árbol’

Compare los ejemplos siguientes con los derivados de adjetivos (9) a (11). ¿Se puede hablar de causación directa?:

- 12.a. Fernando kawi-s-0-ti
 Fernando-nom beber-perf-pres-ind.3
 ‘Fernando se emborrachó’

- b. Ricardu Fernando-ni kawi-ra-s-0-ti
 Ricardo-nom Fernando-acc beber-caus-perf-pres-ind.3
 ‘Ricardo emborrachó a Fernando’

Note que las raíces transitivas también pueden tomar el causativo *-ra*.

- 13.a. Yuyani urhu-s-0-ti tsiri-ni
 Yuyani-nom moler-perf-pres-ind.3 maíz-acc
 ‘Yuyani molió el maíz’
- b. Valeria urhu-**ra**-s-0-ti tsiri-ni Yuyani-ni
 Valeria-nom moler-caus-perf-pres-ind.3 maíz-acc Yuyani-acc
 ‘Valeria hizo que Yuyani moliera el maíz’
- 14.a. Adrianu iwi-s-0-ti chkari-ni
 Adrian-nom cortar-perf-pres-ind.3 madera-acc
 ‘Adrian cortó la madera’
- b. Eratzini iwi-**ra**-s-0-ti chkari-ni Adrianu-ni
 Eratin-nom cortar-acus-perf-pres-ind.3 madera-acc Adrian-acc
 ‘Eratzin hizo que Adrián cortara la madera’

El causativo *-ra* puede incluso usarse con verbos ditransitivos:

- 15.a. Valeria arhi-s-0-ti ma wandantskwa Yuyani-ni
 Valeria -nom decir-perf-pres-ind.3 una historia Yuyani-acc
 ‘Valeria le contó una historia a Yuyani’
- b. Ricardu arhi-**ra**-s-0-ti ma wandantskwa Valeria-ni Yuyani-ni
 Ricardo-nom decir-caus-perf-pres-ind.3 una historia Valeria-acc Yuyani -acc
 ‘Ricardo hizo que Valeria le contara una historia a Yuyani’

¿De qué manera contrastan *-ku* y *-ra* en los siguientes ejemplos?:

- 16.a. Yuyani wisi -s-0-ti
 Yuyani-nom arrastrarse/gatear-perf-pres-ind.3
 ‘Yuyani se arrastraba (en el piso)’
- b. Adrianu wisi-**ku**-s-0-ti Yuyani-ni
 Adrian-nom arrastrarse/gatear-caus-perf-pres-ind.3 Yuyani-acc
 ‘Adrian arrastró a Yuyani’
- c. Adrianu wisi-**ra**-s-0-ti Yuyani-ni
 Adrian-nom arrastrarse/gatear-caus-perf-pres-ind.3 Yuyani-acc
 ‘Adrian hizo que Yuyani se arrastrara por el piso’

¿Qué se puede concluir del contraste entre los causativos *-ku* y *-ra*?

¿Qué marcador se acerca más a la causación directa?

¿Hay manifestaciones de la causación indirecta?

III.3. *-ta-*

-ta marca raíces dependientes que toman un marcador formativo o derivativo de verbos medios.

Los cambios de locación/posición son la norma para *-ta*. Pero lo interesante es que genera lecturas ambiguas entre causación directa e indirecta:

- 17.a. Valeria mana-ra-s-0-ti
Valeria-nom temblar-mdl-perf-pres-ind.3
'Valeria está temblando'
- b. Adrianu Valeria-ni mana-ta-s-0-ti
Adrian-nom Valeria-acc temblar-caus-perf-pres-ind.3
'Adrian sacudió a Valeria/Adrian hizo que Valeria temblara'
- 18.a. Adrianu waxa-ka-s-0-ti
Adrian-nom sentarse-mdl-perf-pres-ind.3
'Adrian está sentado/se está sentando'
- b. Eratzini Adrianu-ni waxa-ta-s-0-ti
Eratzin-nom Adrian-acc sentarse-caus-perf-pres-ind.3
'Eratzin sentó a Adrian / Eratzin hizo que Adrian se sentara'

Si el movimiento es agentivo, ¿qué tipo de causación se obtiene?:

- 19.a. Adrian xana-ra-s-0-ti
Adrián-nom caminar-mdl-perf-pres-ind.3
'Adrian caminó'
- b. Eratzini-ni Adrianu-ni xana-ta-s-0-ti
Eratzin -nom Adrian-obj caminar-caus-perf-pres-ind.3
'Eratzin hizo caminar a Adrian'

¿Sucede lo mismo con los estados?

- 20.a. Fernandu jorhena-s-0-ti
 Fernando-nom saber-perf-pres-ind-3
 ‘Fernando sabe (mucho)’
- b. Fernandu Ricardo-ni jorhen-ta-s-0-ti pire-ni
 Fernando-nom Ricardo-acc saber-caus-perf-pres-ind.3 cantar-inf
 ‘Fernando está haciendo que Ricardo sepa cantar (le está enseñando a cantar)’

Preguntas finales:

¿Qué nos dicen los datos hasta aquí aportados respecto de la manera en que contrastan los tres marcadores causativos en el p’orhépecha?

¿Qué nos dicen los datos del p’orhépecha respecto del contraste entre causación directa e indirecta?

¿Tenemos principios para describir el contraste entre los tres morfemas causativos?

Extraído de Nava y Maldonado (2002)



Bibliografía básica

- ACHARD, M. (1996): «Two causation/perception constructions in French», *Cognitive Linguistics* 7.4: 315-357.
- ACHARD, M. (2002): «Selección de modo en complementos oracionales». En R. Maldonado (ed.) *Estudios cognoscitivos del español* [= *Revista Española de Lingüística Aplicada*], Castellón - Querétaro, Asociación Española de Lingüística Aplicada - Universidad Autónoma de Querétaro.
- AISSÉN J. & Perlmutter, D. (1983): «Clause Reduction in Spanish». En D. Perlmutter, *Studies in Relational Grammar I*, Chicago - London, The University of Chicago Press, pp. 360-403.
- CAPISTRÁN, A. (ms.): «Morfemas espaciales del P’orhépecha. Marcación de caso y construcciones sintácticas».
- CAPISTRAN, A. & Nava L., F. (1998): «Medio siglo de una lengua del Occidente de México: del tarasco de 1946 al p’urhépecha de 1996». En R. Brambila (ed.), *Antropología e Historia del Occidente de México. XXIV Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología*, vol. I, México, Sociedad Mexicana de Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 143-163.

- CHAMOREAU, C. (1999): «Le marquage différentiel de l'objet en purépecha», *La linguistique* 35.2: 99-114.
- COLE, P. (1983): «The Grammatical Role of the causee in Universal Grammar», *International Journal of American Linguistics* 49: 115-133.
- COMRIE, B. (1976): «The Syntax of Causative Constructions: Cross-language Similarities and Divergencies». En M. Shibatani (ed.), *Syntax and Semantics 6: The Grammar of Causative Constructions*, New York, Academic Press, pp. 261-312.
- COMRIE, B. (1985): «Causative verb formation and other verb-deriving morphology». En T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, Vol. III *Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DIXON, R. (2000): «A Typology of Causatives». En R. Dixon & A. Aikenvald (eds.), *Changing Valency Case. Studies in Transitivity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. & Turner, M. (1996): «Blending as a Central Process of Grammar». En A. Golberg (ed.), *Conceptual Structure Discourse and Language*, Stanford, CSLI, pp. 113-129.
- FRIEDRICH, P. (1971): *The Tarascan suffixes of locative space. Meaning and morphotactics*. (Language Research Monograph, 9), Bloomington, University of Indiana Press.
- FRIEDRICH, P. (1985): «Tarascan: from meaning to sound». En M. S. Edmonson (ed.), *Supplement to the Handbook of Middle American Indians*, Austin, University of Texas Press, pp. 56-82.
- FOSTER, M. L. (1969): *The Tarascan language* (Publications in Linguistics, 56), Berkeley: University of California Press.
- GIVON, T. (1984): *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I, Amsterdam, Benjamins.
- GIVON, T. (1990): *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume II. Amsterdam, Benjamins.
- HASPELMATH, M. (1999): «Explaining article-possessor complementarity: Economic motivation in noun phrase syntax», *Language* 75.2: 277-243.
- KEMMER, S. (1988): *The Middle Voice* (Typological Studies in Language 23), Amsterdam, Benjamins.
- KEMMER, S & Verhagen, A. (1994): «The Grammar of Causatives and the Conceptual Structure of Events», *Cognitive Linguistics* 5.2, pp. 115-156.
- LANGACKER, R. (1991): «Transitivity, Case and Grammatical Relations». En *Concept, Image and symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin - New York, Mouton de Gruyter, pp. 209-260.
- MALDONADO, R. (1999): *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM).
- MALDONADO R.: «Tanto para nada: Trayectorias conceptuales en construcciones benefactivas y finales». En R. Maldonado (ed.) *Estudios cognoscitivos del español [= Revista Española de Lingüística Aplicada]*, Castellón - Querétaro, Asociación Española de Lingüística Aplicada - Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 111-130.
- MONZÓN C. (1998): *Los morfemas de espacio del p'urhépecha; significado y morfosintaxis*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- NAVA, F. (ms.): *Voz media en Tarasco*. Tesis de Doctorado. UNAM.
- NAVA, F. & Maldonado, R. (2004): «Basic Voice Patterns in Tarascan». En M. Achard & S. Kemmer (eds.), *Conceptual Structure and Language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information. Stanford University Press, pp. 461-478.
- Nava, F. & Maldonado, R. (2002): «Tarascan Causatives and Event Complexity». En M. Shibatani (ed.), *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation* (Typological Studies in Language 48), Amsterdam: Benjamins, pp. 157-195.
- PAYNE, D. (2002): «Causatives in Asheninka. The case for a sociative source». En M. Shibatani (ed.), *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation* (Typological Studies in Language 48), Amsterdam: Benjamins, pp. 485-505.
- SHIBATANI, M. (1976): «The Grammar of Causative Constructions: a Conspectus». En M. Shibatani, M. (ed.), *Syntax and Semantics*, Vol. VI, *The Grammar of Causative Constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-40.
- SHIBATANI, M. (2002): «Introduction. Some basis issues in the grammar of causation». En M. Shibatani (ed.), *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation* (Typological Studies in Language 48), Amsterdam: Benjamins, pp. 1-22.
- TALMY, L. (1988): «Force dynamics in language and cognition», *Cognitive Science* 12: 49-100.
- VÁZQUEZ V.: «Some constraints on causative constructions in cora». En M. Shibatani (ed.), *The grammar of Causation and Interpersonal Manipulation* (Typological Studies in Language 48), Amsterdam: Benjamins, pp. 197-244.
- VILLAVICENCIO F. (ms.): *Estructura y cambio del sistema de casos en p'orhépecha*. Tesis de Doctorado. El Colegio de México.
- WOLF, P. De (1989): «Causativo, transitivo y traslocativo en la sufijación verbal del Phoré». En *Seis estudios lingüísticos sobre la lengua phorhé*, Zamora (Michoacán), El Colegio de Michoacán, pp. 111-155.

El proyecto E-Ling: un espacio metodológico para la investigación en Lingüística

Elena de Miguel García

Becaria FPI del Área de Lingüística

Dpto. de Filología Eslava, Románica y Lingüística General

Universidad Complutense de Madrid

¿Qué es el proyecto E-Ling?

Desde hace más de 10 años en el área de Lingüística de la Universidad Complutense de Madrid estamos trabajando en diferentes proyectos relacionados con la medida en que la tecnología de Internet puede apoyar los procesos de aprendizaje. En estos momentos existen dos tecnologías de Internet bien desarrolladas que se aplican a la educación: (I) el hipertexto y, (II) las plataformas de *e-Learning*. Sin embargo cuando comenzamos esta investigación la única tecnología disponible era el hipertexto. Durante varios años pusimos a la disposición de los alumnos de Lingüística una página web llamada *Hipertexto de Lingüística*, en la que podían navegar en páginas de información sobre Lingüística, desde planes de estudio, programas y contenidos de las asignaturas hasta los recursos que un lingüista tendría que conocer. El *Hipertexto de Lingüística* compilaba cientos de enlaces y textos lingüísticos en los campos de estudio que se ofrecen en la licenciatura recopilados por diferentes expertos en este área. Aunque el *Hipertexto* tuvo una gran acogida, una de las deficiencias que encontramos fue la falta de comunicación entre los participantes, por lo que en el momento en que tuvimos a nuestra disposición las primeras plataformas de *e-Learning* decidimos trasladar el *Hipertexto* a esta nueva tecnología.

En el año 2005 decidimos crear un nuevo espacio, diferente al *Hipertexto*, llamado E-Ling, implementado en el Campus Virtual UCM y con el objetivo de constituir un espacio virtual para la investigación y desarrollo de metodologías en Lingüística. Para ello, en primer lugar, proponemos un esquema de los pasos que un lingüista tendría que seguir para aprender a investigar (Fig. 1).

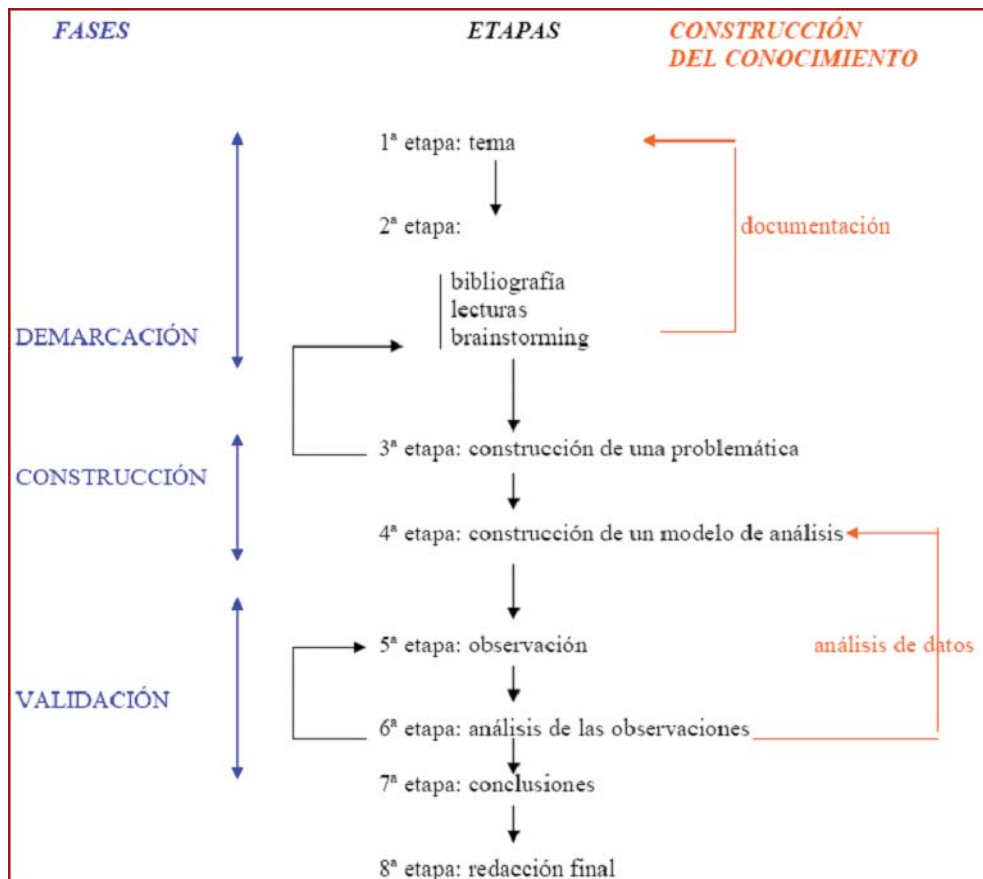


Figura 1: Esquema de las fases y etapas que definen el procedimiento para aprender a investigar.

La etapa 1 corresponde a la formulación del ‘tema’, etapa de carácter inicialmente individual y que puede ser discutido en grupo. La etapa 2, esencialmente teórica, es conocer otras investigaciones sobre el tema y sus métodos de análisis. La ‘construcción de la problemática’ (etapa 3) corresponde al enfoque teórico que va a adoptarse según el tema planteado, justificando su elección. ‘La construcción de un modelo de análisis’ (etapa 4) se compone de los conceptos e hipótesis que presiden el trabajo de observación y de análisis. ‘La observación’ (etapa 5) de los datos para verificar las hipótesis y el cómo observarlos. El ‘análisis de las observaciones’ (etapa 6) es dar cuenta de la información obtenida y comparar los resultados con las hipótesis. Las conclusiones (etapa 7) sintetizarán la línea de investigación seguida, las características del modelo de análisis, el campo de observación y el método seguido, los resultados de la investigación y las perspectivas.

En segundo lugar, elegimos el modelo de aprendizaje/ enseñanza que vamos a aplicar al espacio virtual: modelos de aprendizaje socio-constructivista en los que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Para demostrar la efectividad de estos modelos de aprendizaje en espacios virtuales, principalmente dedicados a la investigación, realizamos una serie de experimentos (López Alonso et al. 2007). En éstos se demuestra la eficacia del modelo de aprendizaje socio-constructivista frente a modelos conductistas y a aprendizajes individuales.

Hasta el momento hemos realizado cinco experiencias completas, desde el diseño y prueba con los estudiantes hasta su evaluación, utilizando el espacio virtual E-Ling (Tabla 1), aunque en este curso estamos llevando a cabo cuatro experiencias más.

<p>E-Ling: Análisis del discurso Asignatura optativa Curso 2006/ 2007 y 2007/ 2008 Recopilar y etiquetar un corpus de textos electrónicos. Analizar discursos electrónicos. Trabajo grupal- blended learning</p>	<p>E-Ling: Lingüística aplicada Asignatura troncal de 2º Curso 2007/ 2008 Presentar un método de enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo grupal- mixto</p>
<p>E-Ling: Lingüística textual Asignatura obligatoria de 2º Curso 2007/ 2008 Recopilar y analizar materiales audiovisuales del discurso político. Trabajo grupal- e-Learning</p>	<p>E-ling: Técnicas de investigación en Análisis del Discurso Asignatura de doctorado Curso 2007/ 2008 Aplicar técnicas de investigación en Análisis del Discurso en un tema elegido por el alumno Trabajo grupal- blended learning</p>

Tabla 1: Experiencias completas realizadas en el espacio E-Ling.

E-Ling: Análisis del Discurso se ha realizado en dos cursos consecutivos. En 2006/2007 utilizamos Campus Virtual, aplicamos la metodología de E-Ling pero el espacio no estaba diseñado de la misma manera, a esta experiencia la hemos denominada *E-Ling Beta* (López Alonso et al. 2007). Es importante destacar en esta experiencia el uso del chat (13 sesiones con una media de 60 minutos). En el curso siguiente, 2007/2008, ya utilizamos el espacio virtual E-Ling en su diseño completo. Análisis del discurso es la primera asignatura en la que utilizamos este espacio y su uso se alargó durante todo el semestre. Las actividades realizadas en esta asignatura fueron variadas: la principal consistió en, grupalmente, recopilar y etiquetar un corpus de textos electrónicos para su posterior análisis; pero a la vez se construyó colaborativamente una parte de la teoría relacionada con el estudio de los diferentes enfoques del análisis del discurso (utilizando la pizarra electrónica). La modalidad en la que se utilizó el espacio fue principalmente *blended-learning*, ya que se utilizaba la tecnología dentro del aula, como parte de las AAD. En este caso esta modalidad tuvo mucho éxito debido al alto número de estudiantes extranjeros en la asignatura, un 40 %. Hay estudios, sobre todo en niños, que afirman que esta modalidad beneficia a los estudiantes más débiles, por ejemplos los más tímidos, lentos o con discapacidades. En nuestro caso se confirmó que incluso los alumnos con problemas con el idioma participaban en la asignatura en igual medida.

Lingüística aplicada en una asignatura troncal del primer semestre de 2.º curso. El espacio se utilizó a la vez que en la asignatura anterior, aunque la mayoría de los alumnos eran diferentes a los de Análisis del Discurso. La práctica realizada en el espacio fue la búsqueda de información y presentación de un método de enseñanza de lenguas extranjeras. Este trabajo se realizó grupalmente. Cabe destacar el uso del foro como herramienta central de la construcción del trabajo (11 alumnos tienen un total de 300 mensajes). La modalidad utilizada fue *blended learning* en un principio y *e-Learning* pasadas dos semanas del inicio. La primera modalidad se utilizó para realizar ejercicios de familiarización con el espacio, ya que la mayoría de los alumnos no había utilizado ninguna herramienta de comunicación, aparte del correo. Una vez los alumnos se sintieron cómodos con el uso del espacio se pasó a modalidad *e-Learning*.

La experimentación con la asignatura *Lingüística textual* se llevó a cabo en el segundo semestre del curso 2007/2008 con prácticamente los mismos alumnos que en la asignatura de *Lingüística aplicada*. El objetivo de la práctica fue, grupalmente, recopilar, etiquetar y analizar un corpus de materiales audiovisuales del discurso político para su posterior análisis. La modalidad utilizada en esta práctica fue *e-Learning* desde principio a fin, ya que el profesor de prácticas no se encontró en el centro en todo el semestre. Cabe destacar, de nuevo, el uso del foro como herramienta central con 420 mensajes por 13 alumnos.

En el último caso, *E-Ling: Técnicas de investigación en Análisis del Discurso* el uso del espacio ha sido diferente. Se trata de una asignatura de doctorado donde los alumnos tienen que llevar a cabo una investigación completa, desde elección del tema, técnicas de investigación a exposición de los resultados, de forma individual. En esta experiencia hemos elegido una modalidad de *e-Learning* pero con una pequeña diferencia en la publicación: un mes antes el trabajo individual de cada alumno se publica al resto de la clase. Esta forma de trabajo se conoce como «semi-individual» ya que aunque el trabajo sea individual en un momento determinado el resto de la clase puede opinar y criticar tu trabajo. Esta modalidad tiene éxito en cuanto a que se consigue que el estudiante no deje el trabajo para las semanas anteriores a su entrega, y a que se consigue un mayor esfuerzo por parte del alumno.

Implementación de E-Ling en Campus Virtual UCM

Hemos implementado el espacio virtual E-Ling en la plataforma WebCT 4.0 (Fig. 2), la utilizada por Campus Virtual UCM; sin embargo, el curso que viene pasaremos esta metodología a otras plataformas, por ejemplo a Moodle.



Figura 2: Página de inicio del espacio virtual E-Ling, vista del alumno.

El espacio virtual E-Ling consta de cuatro escenarios: (I) contenidos, (II) actividades, (III) mi biblioteca de apoyo; y, (IV) comunicación.

En el módulo «Contenidos» los alumnos encuentran información general sobre el espacio y la asignatura (Fig. 3), desde documentos para conocer la metodología de investigación, vídeos que muestran el uso del espacio, manuales de uso de las herramientas que van a utilizar hasta contenidos de la asignatura.

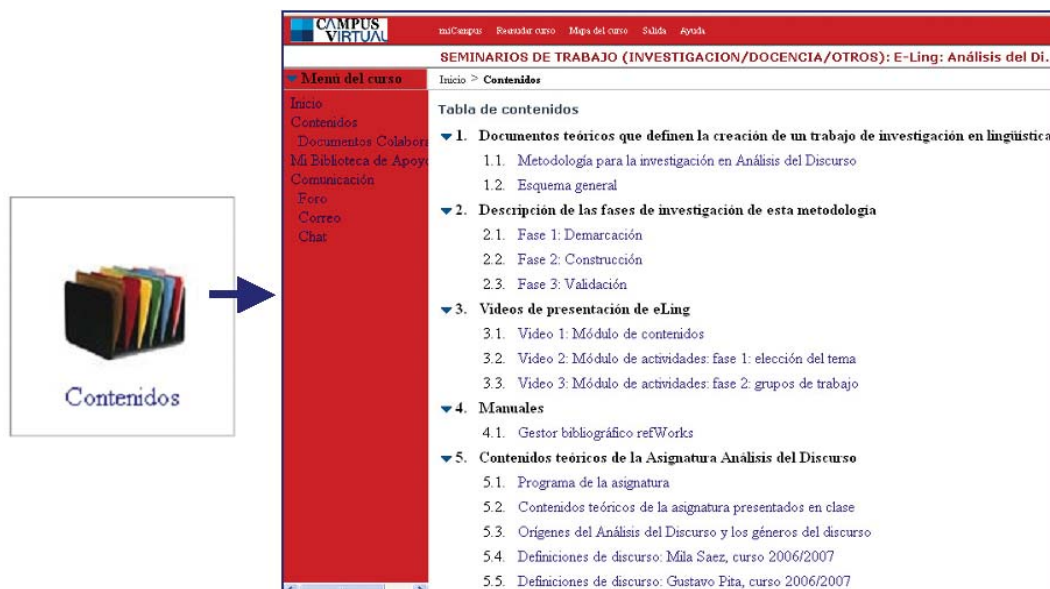


Figura 3: Vista del módulo de Contenidos.

El módulo *actividades* (Fig. 4) es el escenario principal de trabajo en el espacio virtual E-Ling, en él los alumnos siguen las tres fases de un trabajo de investigación en lingüística así como las diferentes etapas.



Figura 4: Vista del módulo de Actividades.

Dentro de este módulo los alumnos tienen a su disposición la herramienta «Grupos de trabajo» (Fig. 5), con la que compilan los datos, los describen, los analizan, y se comunican entre sí. El objetivo final de los alumnos es construir un documento, index.html, desde el cual se enlazará todo el trabajo del equipo.



Figura 5: Herramienta Grupos de trabajo.

El módulo «Mi biblioteca de apoyo» (Fig. 6) se elaboró en colaboración con la Biblioteca de Filología de la UCM para mostrar a los alumnos todos los recursos relacionados con la investigación en Lingüística que la biblioteca dispone. Uno de los recursos más utilizado por los estudiantes ha sido el gestor bibliográfico *RefWorks*, ya que les permite crear una base de datos bibliográfica y crear bibliografías en diferentes formatos.

CAMPUS VIRTUAL miCampus Reentrar curso Mapa del curso Salir Ayuda

SEMINARIOS DE TRABAJO (INVESTIGACION/DOCENCIA/OTROS): E-Ling: Análisis del Di...

▼ Menu del curso Inicio > **Mi Biblioteca de Apoyo**

Tabla de contenidos

- ▼ **1. Cómo buscar información en Lingüística**
 - 1.1. Cómo buscar información en Lingüística (Tutorial)
 - 1.2. Buscar información en MLA
 - 1.3. Buscar información en LLBA
 - 1.4. Buscar libros electrónicos en Lingüística
 - 1.5. Buscar revistas electrónicas en Lingüística
 - 1.6. Zona de Lingüística en la Biblioteca
- ▼ **2. Crear Alertas**
 - 2.1. Mi cuenta en el catálogo CISNE
 - 2.2. Alertas en MLA + LLBA
 - ▼ **2.3. RSS en revistas**
 - 2.3.1. Tutorial
 - 2.3.2. Pongo en práctica en Project Muse y en tu gestor
- ▼ **3. Gestor Bibliográfico**
 - 3.1. Bibliografía del profesor
 - 3.2. Crea tu propa bibliografía usando el gestor RefWorks
- ▼ **4. Mi bibliotecario**
 - 4.1. Isabel Delgado Benítez: delgado@buc.ucm.es


Mi Biblioteca de Apoyo

Figura 6: Vista del módulo de Mi biblioteca de apoyo.

El módulo «Comunicación» contiene las herramientas dedicadas a la comunicación tanto síncrona como asíncrona: (I) foro, (II) correo electrónico, (III) chat, y (IV) pizarra electrónica.

Integración de otras herramientas en el Campus Virtual UCM

La plataforma WebCT 4.0 nos ofrece una gran cantidad de herramientas para la productividad, administración, comunicación, seguimiento del curso y los alumnos. Sin embargo, hemos echado en falta otro tipo de herramientas, que hemos tratado de integrar dentro de la plataforma, como LAMS para el diseño de secuencias de actividades y GoogleDocs para el trabajo en grupo de manera colaborativa.

LAMS

LAMS (<http://www.lamsinternational.com/>) es una plataforma de enseñanza/ aprendizaje que puede utilizarse independientemente pero que también permite su integración con otras plataformas, como Moodle o Blackboard 7.0. Desde el proyecto E-Ling (López Alonso et al. 2008) nos interesa la herramienta de LAMS integrada dentro del módulo de actividades (Fig. 7). El enfoque de esta herramienta se centra en la creación de diseños de aprendizaje secuenciando actividades colaborativas. Estos diseños pueden ser guardados, compartidos y sobre todo pueden ser reutilizados.

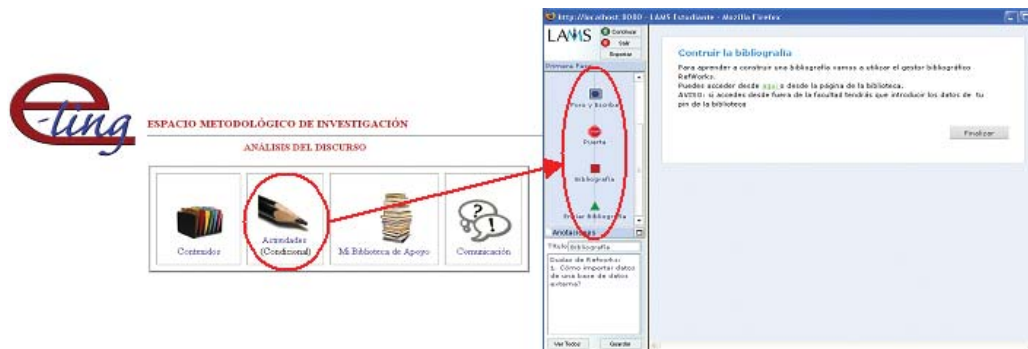


Figura 7: Integración del escenario Actividades LAMS en el espacio de aprendizaje E-Ling.

Una de las mayores ventajas de esta herramienta es su entorno gráfico. A la hora de crear una secuencia el diseñador únicamente tiene que arrastrar las herramientas al espacio central y hacer doble click sobre ellas para programarlas (Fig. 8).

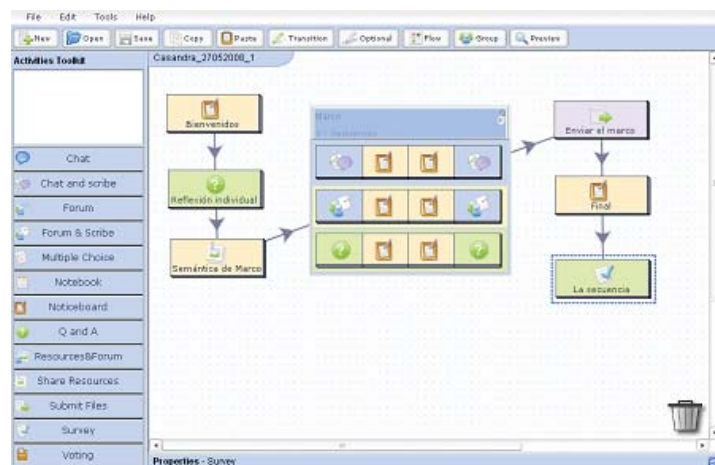


Figura 8: Vista de autoría de la herramienta LAMS en la secuencia *El sueño de Cassandra*.

Una de las secuencias que hemos puesto en práctica ha sido *El sueño de Cassandra* con los alumnos de Análisis del Discurso. En esta secuencia los alumnos construían el marco semántico de la película *Cassandra's dream* de Woody Allen. Esta secuencia está diseñada entorno al concepto de estilos de aprendizaje, así que cada alumno puede escoger su manera de trabajar: individual, en grupo con foros o en grupo con chats.

La administración es otra de las grandes ventajas de LAMS respecto a WebCT 4.0. El administrador puede acceder al trabajo del alumno de dos maneras diferentes (Fig. 9).

En la parte superior el administrador tiene una vista de la secuencia con la situación de todos los alumnos, en esta vista, se puede hacer edición en vivo. En la parte inferior se presenta el progreso de la clase. Esta herramienta permite obtener información de cada alumno, de la clase en general o de cada actividad.

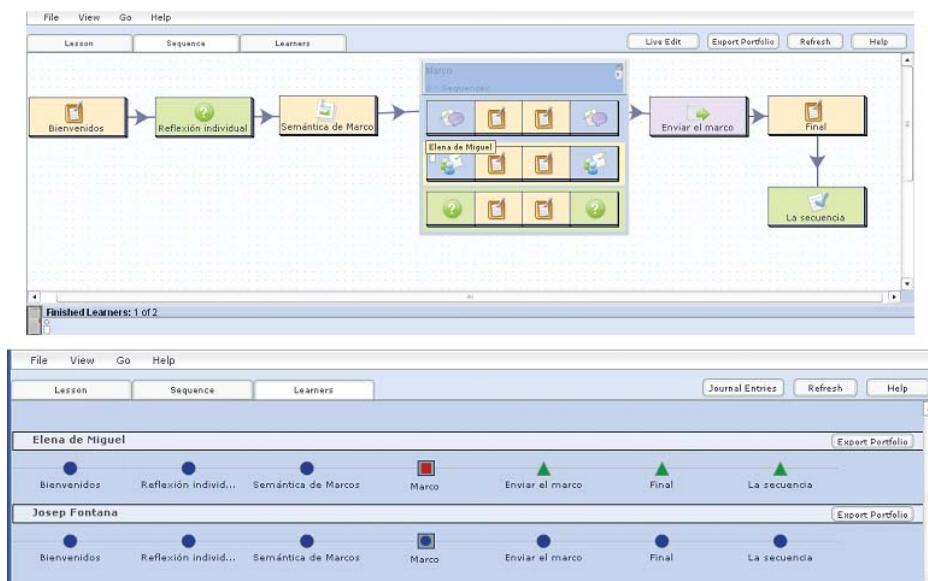


Figura 9: Vista de administración de la herramienta LAMS en la secuencia *El sueño de Cassandra*.

Google Docs

Google Documents (<http://docs.google.com>) es una herramienta gratuita de Google que permite la elaboración en línea de documentos de texto, bases de datos, hojas de cálculo y presentaciones. Google Docs permite la participación de más de un usuario en la construcción de un documento (Fig. 10), tanto síncrona como asincrónicamente.

Hemos utilizado esta herramienta en el curso 2008/2009 en la asignatura *Tratamiento automático de materiales lingüísticos* para dos funciones, por una parte, organizar las discusiones en clase y por otro, organizar la presentación final del trabajo realizado en grupos.



Figura 10: Usuarios que comparten un documento.

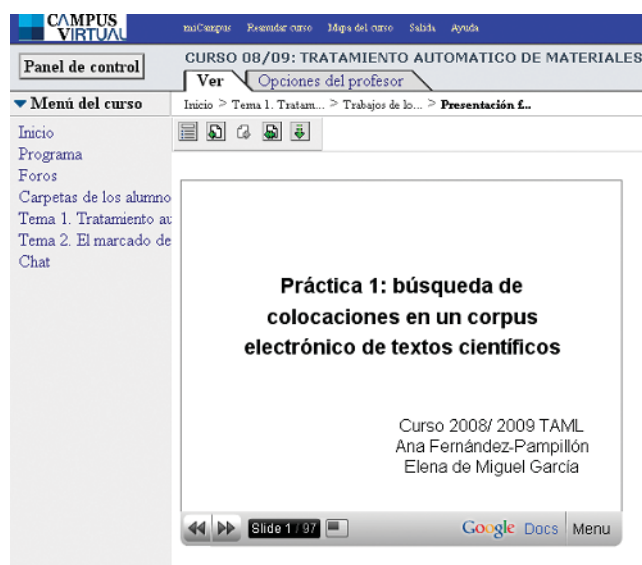


Figura 11: Google Docs embebido dentro de Campus Virtual.

Aunque trabajamos con una herramienta que no está incluida en Campus Virtual UCM, una de las ventajas de la aplicación Google Documents es que permite que el documento creado se integre en el espacio de trabajo de los alumnos (Fig. 11). De esta manera, los estudiantes no tienen que cambiar de pantalla, ni navegar por Internet para encontrar la herramienta con la que están

trabajando. Aunque estemos trabajando con diferentes aplicaciones externas a Campus Virtual, es importante, tanto para los alumnos como para los profesores, que su acceso se realice desde un mismo espacio.

Uso de herramientas e-Learning en el aula: la experiencia del profesor

Durante las experiencias realizadas en el espacio E-Ling, los profesores hemos constatado que hay algunas herramientas que funcionan mejor que otras. En la figura 12 se expone una escala con el nivel de rentabilidad de las herramientas utilizadas.



Figura 12: Escala de rentabilidad de las herramientas de E-Ling.

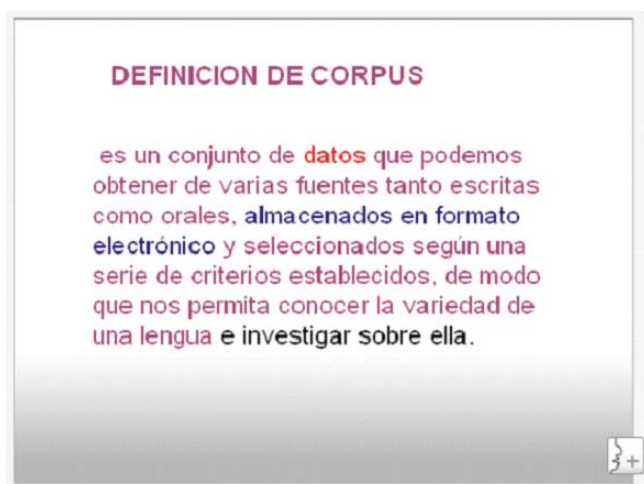


Figura 13: Ejemplo de diapositiva en Google Docs.

El caso que nos ha llamado más la atención ha sido la baja rentabilidad en el uso de wikis, páginas web que pueden ser editadas por múltiples voluntarios sin considerarse la autoría. La clave la encontramos en la misma definición de wiki: los alumnos tienen problemas con trabajar sin una autoría definida. En el otro extremo, el caso de GoogleDocs, en el que se trabaja de manera parecida a las wikis, ya que puede ser editado por múltiples usuarios, pero en este caso no son voluntarios sino usuarios registrados. Para evitar los problemas que ya habíamos identificado cuando trabajamos con wikis, a cada usuario o pareja de usuarios se le asigna un color (Fig. 13).

Otras herramientas con alta rentabilidad para el trabajo de investigación en E-Ling son: (I) el foro, (II) el chat, (III) la mensajería instantánea, (IV) grupos de trabajo, y (V) la navegación por recursos en Internet.

Evaluación de los alumnos

Dentro de la investigación del proyecto E-Ling ha sido importante la evaluación de la calidad del entorno virtual. Uno de los ejes de esta evaluación es la opinión de los alumnos, por lo que hemos realizado varios cuestionarios de satisfacción, entrevistas y observaciones en el aula. En la tabla 2 presentamos algunas de las opiniones más significativas.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Aprendizaje efectivo, ya que lo he construido yo	Las herramienta son un poco rudimentarias por lo que a veces son un poco lentas
Gracias a esta experiencia se ha creado una identidad de grupo que antes no teníamos	A veces la información se trata con poca profundidad
Aprendizaje dinámico, estimulativo, eficaz, en resumen más cercano a la sociedad actual	Todavía hay mucho que hacer y mucho tiempo que invertir
Adquirimos contenidos, pero también estrategias que estarán con nosotros a lo largo de todos nuestros proyectos	No sabía ni encender el ordenador, me ha costado bastante seguir el ritmo
He aprendido otras perspectivas de aprendizaje e investigación, sobre todo para el trabajo en grupo	Tiene varios aspectos que mejorar, como por ejemplo incluir un pequeño chat dentro del documento
Se fomenta el intercambio de conocimientos de manera rápida y eficaz	Cuando trabajamos muchos a la vez y colgamos muchas imágenes se hace un poco lento
El trabajo final no se convierte en una suma secuencial de partes sino un trabajo conjunto	Sería útil que las aportaciones de cada usuario quedaran marcadas
Por fin la universidad entra en el s. XXI	

Tabla 2: Opiniones de los alumnos sobre el uso de E-Ling.

Financiación

«Un modelo hipermedia modular para la enseñanza de la Lingüística General»
TIN2005-08788-C04-03 financiado por DGICYT

Investigadora Principal: Covadonga López Alonso.



Bibliografía básica

- LÓPEZ ALONSO, C.; FERNÁNDEZ PAMPILLÓN, A.; MIGUEL, E. de, y PITA PUÉRTOLAS, G. (2008): «Learning to research in a Virtual Learning Environment: a case study on the effectiveness of a socio-constructivist learning design» en Papadopoulos, G. A., Wojtkowski, W., Wojtkowski, W. G., Wrycza, S., & Zupancic, J. (eds), Information Systems Development: Towards a Service Provision Society, Springer-Verlag: New York <http://eprints.ucm.es/8109/>
- LÓPEZ ALONSO, C.; MIGUEL, E. de, y FERNÁNDEZ PAMPILLÓN, A. (2008): «Propuesta de integración de LAMS en el marco conceptual del espacio de aprendizaje socioconstructivista E-Ling». Actas de la Conferencia Europea de LAMS 2008. Cádiz <http://eprints.ucm.es/8110/>
- LÓPEZ ALONSO, C., Miguel, E. de, y FERNÁNDEZ PAMPILLÓN, A. (2007): «La construcción del conocimiento en el Campus Virtual. Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo». IV Jornada Campus Virtual UCM. Experiencias en el Campus Virtual: resultados. Madrid. Editorial Complutense <http://eprints.ucm.es/7807/>

Intercomprensión de español de México y portugués de Brasil: actividades de aprendizaje en Moodle

Sofía Moncó Taracena
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro

Introducción

Nuestro propósito es presentar un proyecto piloto de un taller virtual de intercomprensión de español de México (EM) y portugués de Brasil (PB) que forma parte de un taller más amplio de intercomprensión de lenguas romances en el que se combinan las clases presenciales, la tutoría virtual y el aprendizaje tándem por correo electrónico y videoconferencia¹. Los contenidos y materiales que aquí se presentan han sido diseñados dentro de el marco de un Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI), bajo el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), destinado a experimentar acerca de la «Aplicación de las TIC a la formación de profesores de Lingüística Histórica y Comparada y al desarrollo de materiales didácticos», en el que participan la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Complutense de Madrid (UCM)².

Si bien la intercomprensión de las lenguas romances era una práctica antigua en las ferias medievales o los puertos mediterráneos y sigue siendo una práctica habitual en las familias emigradas, por ejemplo españolas en Francia, en las que los hijos hablan francés y los padres español, parejas bilingües y familias de parejas bilingües, zonas de frontera, etc., el concepto de Intercomprensión ha sido objeto de diversas investigaciones en el ámbito europeo en los últimos años³, especialmente a partir de la inclusión de la competencia plurilingüe y pluricultural en el *Portfolio lingüístico europeo* que propone el *Marco común europeo de referencia*.

La elección de las lenguas, español de México y portugués de Brasil, responde a razones de peso, pues se trata de las variantes más habladas en cada caso, con características específicas bien definidas, así como a las necesidades específicas del alumnado, en general

¹ El «Taller de intercomprensión en lenguas romances» se llevará a cabo durante el semestre enero-junio de 2009 con alumnos de la Maestría en Literatura de la UAQ.

² Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI) N° C/7885/07 «Aplicación de las TIC a la formación de profesores de Lingüística Histórica y Comparada y al desarrollo de materiales didácticos».

³ Cf. Blanche-Benveniste et al. (1997), Degache (2006, 2003), Doyé (2005), Tost Planet (2005), entre otros.

menos expuesto a las lenguas romances que los hablantes peninsulares. Si bien existen diversos proyectos europeos de intercomprensión de lenguas romances⁴, si nos trasladamos al continente americano, ajeno a la financiación europea y preocupado por otros problemas lingüísticos más acuciantes, como los relativos a las lenguas indígenas, apenas encontramos el proyecto DialogAm (dilogam.org), que a pesar de ser una buena la iniciativa se encuentra prácticamente en estado de hibernación.

La metodología empleada para la creación de actividades se basa en trabajos anteriores sobre el aprendizaje colaborativo⁵, la lectura en Lengua Extranjera (LE)⁶, sobre la comunicación intercultural⁷, y el uso de correo-e, e-tándem y videoconferencia en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas⁸.

Descripción del proyecto

El taller virtual de intercomprensión consta de cuatro fases, distribuidas a lo largo de 18 semanas:

- Fase 1: presentación y búsqueda de *e-pals*
- Fase 2: estrategias de intercomprensión
- Fase 3: intercomprensión por correo electrónico
- Fase 4: intercomprensión por videoconferencia

Las herramientas empleadas serán una plataforma Moodle del Campus Virtual de la UAQ, que servirá al desarrollo de las estrategias necesarias para abordar la intercomprensión en tándem, y servidores de e-tándem y teletándem⁹ destinados a la búsqueda de compañeros de intercambio.

La plataforma Moodle está albergada en el Campus Virtual UAQ¹⁰, en la cual además de las herramientas propias del sistema, como calendario, buscador, etc., se han diseñado diversos contenidos agrupados por secciones:

1. Presentación: donde el alumno encuentra información que responde a las preguntas «¿Qué es este taller?» (objetivos, metodología, estructura) y «¿Qué es la intercomprensión?» acompañada de un listado de proyectos de intercomprensión y un listado de bibliografía específica consultable en la red, ambos con sus correspondientes enlaces.

⁴ EuroCom: www.eurocomcenter.de; EU + I: www.usz.at/eui; Euromania: <http://w3.univ-tlse2.fr/elire/pescude.htm>; Eurom4: www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4; Galanet: www.galanet.eu; ILTE: www.lett.unipmn.it/ilte; Unión latina: <http://ir.unilat.org>; LaLiTa: www.ciid.it/lalita

⁵ Cf. Crandall (1999), Arnold (1999), Johnson - Johnson - Holubec (1999), Salinas (2000), etc.

⁶ En especial López Alonso - Séré (2001), Torresan (2008).

⁷ Cf. Kreuz - Roberts (1993), Scollon - Scollon (1983, 1995), Tannen (1985).

⁸ Cf. López Alonso (2006), Vinagre (2005), Jauregui (2006).

⁹ Principales servidores de e-tándem y teletándem: E-tandem: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>; Epals: <http://www.epals.com>; Mixxer: <http://www.language-exchanges.org>; Shared Talk: <http://www.sharedtalk.com>; TeletandemBrasil: <http://www.teletandembrasil.org>; GlobalLeap: <http://www.global-leap.com>

¹⁰ <http://campusvirtual.uaq.mx/>

2. Recursos:

- a) Diccionarios: con enlaces a diccionarios bilingües y monolingües en la red.
- b) Lecturas lingüísticas: enlaces a estudios contrastivos del PB y EM, así como descripciones del PB, destinadas a cubrir las necesidades de diferentes estilos de aprendizaje.
- c) Periódicos de Brasil: con enlaces a los principales periódicos brasileños.
- d) Servidores e-tándem: con enlaces a los principales servidores de e-tándem y tele-tándem.
- e) Un wiki de comparación interlingüística, que elaborarán los estudiantes, destinado a aunar esfuerzos, a poner en común y a organizar los resultados de la comparación interlingüística, tras haberse puesto de acuerdo en el foro en un planteamiento común. De esta forma, los alumnos podrán disponer de todo su trabajo centralizado con una página inicial a modo de índice. El profesor podrá realizar un seguimiento continuo de su actividad sin más que ir revisando el wiki de cada alumno. Ejemplos de entradas pueden ser: artículos, sufijos, correspondencias ortográficas, falsos amigos, etc.

3. Actividades de comprensión escrita y auditiva creadas con las herramientas de Moodle como tareas (actividad fuera de línea, subir un único archivo y tarea de texto en línea) o como cuestionarios (de opción múltiple o respuesta corta). Las diferentes actividades están destinadas a movilizar y desarrollar una serie de estrategias actuales y potenciales de comprensión lectora e interacción en LE, como:

- activar diferentes tipos de lectura: globalizada (*skimming*)/focalizada (*scanning*), de arriba abajo (*top down*)/de abajo arriba (*bottom up*), etc. (ejemplo 3)
- Evitar el «cortocircuito» de los procesos *top-down* en la lectura en LE, al centrar la atención en el nivel lingüístico y funcionar con modelos *bottom up*.
 - desbloquear palabras transparentes sólo por contexto (ejemplos 1 y 6)
 - eliminar el exceso de información, disminuyendo la distancia de los constituyentes de las frases (ejemplo 5).
 - anticipar hipótesis (ejemplos 4, 7).
- activar el conocimiento del mundo, así como los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de la lengua del lector (LM) y una toma de conciencia de la LE (ejemplos 2, 4 y 8).
- explotar el paratexto (ejemplo 2, 4 y 8)
- relectura (ejemplo 3)
- desarrollar competencias de interacción plurilingüe y negociación de significados.
- desarrollar un sentimiento de confianza en sí mismo en cuanto lector/hablante romance.

4. Seguimiento: El seguimiento de los alumnos se hará a través de la plataforma Moodle. En la primera etapa se tendrá en cuenta no sólo la realización de las actividades, sino la participación en los foros y el wiki.

Aunque el intercambio tándem tendrá lugar fuera de la plataforma, el seguimiento se realizará dentro de la plataforma a través de diarios de aprendizaje, en los que se pide a los alumnos que anoten los siguientes datos:

Diario de aprendizaje e-tándem:

Anote los siguientes datos de cada correo-e recibido.

1. ¿Entendí el contenido a la primera lectura? Sí / No
2. ¿Qué palabras o expresiones me impidieron la comprensión?
3. ¿Qué estrategias me ayudaron a la comprensión?
 - a. Contexto: palabras que me ayudaron a comprender otras:
P. ej: «Se casamento fosse bom não precisaria de testemunhas»
Formulación: Si casamento = boda > testemunha = testigo
 - b. Paratexto:
 - c. Traducción
 - d. Sustitución por palabras comodín: «cosa», «hacer», «pitufo», «pitufar»
 - e. Interacción: ayuda de mi compañero electrónico
 - f. Herramientas externas: diccionarios, buscadores, etc.
 - g. Otros

Diario de aprendizaje teletándem:

Anote los siguientes datos de cada intercambio teletándem realizado:

1. ¿Cuáles fueron las dificultades de (inter)comprensión?
2. ¿Qué estrategias le(s) ayudaron a salvarlas?
 - a. Repeticiones (más lentas)
 - b. Reformulaciones
 - c. Interacción: gestos, imágenes
 - d. Cambio de canal: canal escritos en el chat
 - e. Otros

El seguimiento de los alumnos se completará mediante encuestas de motivación en la fase inicial y de evaluación del taller al final del mismo.

Intercomprensión en tándem

La Intercomprensión por correo electrónico y videoconferencia presentan una serie de características compartidas, diferenciándose por el canal de comunicación y la sincronía de la interacción, siendo por tanto la primera el trampolín ideal de la segunda:

CORREO-E	VIDEOCONFERENCIA
comunicación escrita comunicación asincrónica reciprocidad autonomía negociación equilibrio de lenguas	comunicación oral comunicación sincrónica reciprocidad autonomía negociación equilibrio de lenguas

La investigación precedente ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones las numerosas ventajas del correo electrónico y la videoconferencia en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas; una completa revisión de la bibliografía se encuentra en Vinagre (2008) y el Proyecto de videoconferencia de la Universidad de Utrecht¹¹, respectivamente. Los trabajos anteriores sugieren que estos canales pueden, entre otros: facilitar la comunicación, reducir la ansiedad, aumentar la discusión oral, aumentar la motivación del estudiante, facilitar el aprendizaje social, facilitar la exposición a un *input* comprensible y oportunidades de interactuar favoreciendo la negociación de significados, reflexionar sobre diferencias.

El método, basado en el aprendizaje autónomo, es sencillo, conocido y probado con éxito por pioneros como E-tandem¹². El profesor no lee los correos, ni participa en las videoconferencias. Cada participante escribe/habla en su lengua materna e intenta desarrollar sus competencias de comprensión en dos niveles: contenido y forma. El ritmo del intercambio de mensajes debe de ser regular y frecuente (al menos dos veces por semana). A través de la plataforma Moodle se propondrá a los participantes una lista de temas de discusión (presentación, costumbres, comidas, etc.) de modo que haya un equilibrio en el aducto (*input*). Durante todo el intercambio los estudiantes llevarán un diario de aprendizaje (actividad en Moodle) donde anotarán sus adquisiciones y problemas.

Resultados esperados

Los principales resultados esperados de este taller son la separación de las competencias, el desarrollo de la capacidad de comprensión escrita y oral del portugués brasileño, la práctica de la interacción plurilingüe, la movilización de recursos: conocimientos y estrategias y el aprendizaje intercultural.



¹¹ <http://www.let.uu.nl/users/Kristi.Jauregi/personal/videoconferencia.htm>

¹² <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/index.html>

Anexo: ejemplos de actividades

Ejemplo 1

1. ¿Sabe qué significa la palabra «testemuhna»? Sí / No.
2. Lea la máxima siguiente y trate de deducir su significado: «Se casamento fosse bom não precisaria de testemunhas».

Ejemplo 2

Observe el anuncio de la imagen y responda a las preguntas del cuestionario:

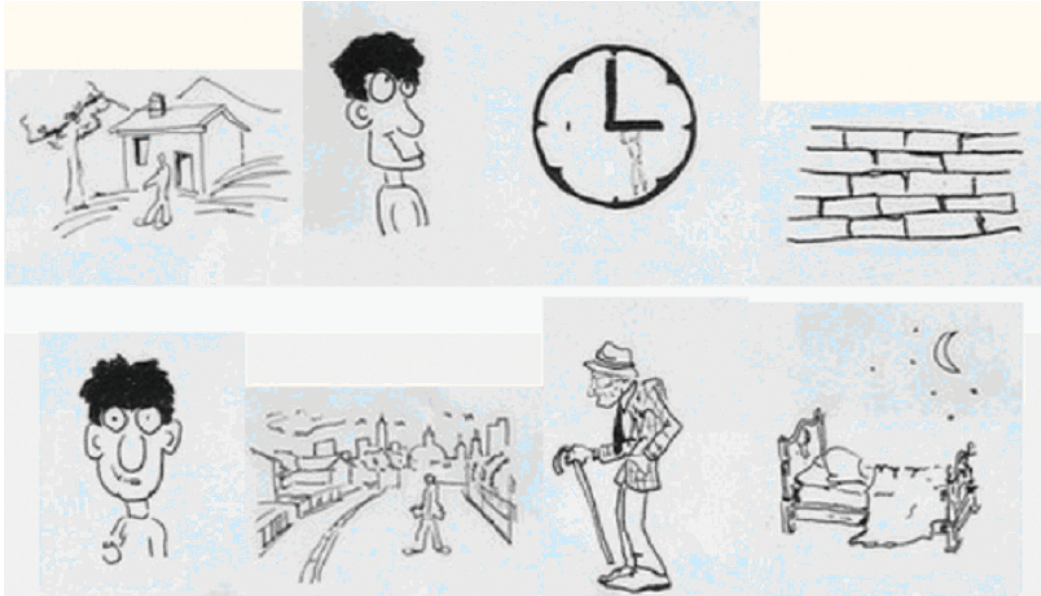


1. ¿De qué se trata?
2. ¿A quien va dirigido?
3. ¿Qué mensaje quiere transmitir?
4. Traduzca el texto del anuncio (Discuta las palabras que no le resulten transparentes con sus compañeros en el Foro).
5. Una vez completada la traducción compárela con el texto original.
6. Trate de establecer reglas: pulmão = pulmón à -ão = -ón.
7. Verifique el cumplimiento de las reglas en las próximas actividades.

Ejemplo 3: Giuha do campo e Giuha da cidade¹³

Lea la fábula *Giuha do campo e Giuha da cidade* y busque en el texto las palabras o las expresiones que correspondan a las imágenes:

¹³ Esta actividad ha sido adaptada de los materiales del curso «Risvegliare l'attenzione del lettore: nuove tecniche di comprensione» impartido por P. Torresan en el Istituto Italiano de Cultura de la México DF, del 16 al 17 de mayo de 2008.



Era uma vez uma historia de dois Giuha: um Giuha do campo e um Giuha da cidade. O Giuha do campo era bobo, enquanto o Giuha da cidade era esperto. Em uma manhã, bem cedo, o Giuha do campo decidiu visitar o Giuha da cidade. Quando chegou na cidade encontrou um homem que se apoiava em um muro. «Bem-vindo, estrangeiro!» diz o homem ao Giuha do campo.

«O que vos trouxe a nós?»

«Vim aqui para conhecer um home que se chama Giuha da cidade. Quero ver se ele é realmente esperto como as pessoas falam. Sabe onde ele mora?».

«Sim, é meu amigo. Vou chamá-lo. Mas você teria que me fazer o favor de segurar o muro, senão ele cai».

O Giuha do campo ficou feliz por ter encontrado um amigo do Giuha da cidade: aceitou e ficou ali segurando o muro.

Deu a hora do almoço, mas o homem ainda não havia voltado.

As três da tarde, o homem ainda não havia voltado. Chegou a noite e Giuha ainda estava ali segurando o muro.

Num determinado momento, um homem velho, que havia passado por ali mais de uma vez parou e disse: «Desde de manhã que você está aqui parado contra o muro, estrangeiro. Pode me explicar o porquê?».

«Estou esperando o Giuha da cidade —respondeu o Giuha do campo—. Um homem me disse para segurar o muro, enquanto ia chamá-lo.»

«E como era o homem?», perguntou o homem velho ainda mais curioso.

«Era assim e assim», e o Giuha do campo o descreveu.

«Coitado, aquele era próprio o Giuha da cidade», disse o homem velho que foi embora rindo.

O Giuha do campo voltou para casa: entendeu então que o Giuha da cidade era realmente esperto.

1. Busque en el texto tres palabras que le gusten.
2. Busque en el texto tres palabras que no te gusten.
3. Busque en el texto tres palabras que te parezcan «muy brasileñas».
4. Busque en el texto tres adjetivos.
5. Busque en el texto tres sustantivos.
6. Busque en el texto tres verbos.
7. Elimine las partes redundantes y cuente la fábula brevemente en español.

Ejemplo 4: Bolo de café

Observe la fotografía y discuta en el foro con sus compañeros en qué tipo de texto cree que puede aparecer.

2. Haga una lista de 10 palabras que suelen aparecer en ese tipo de texto.
3. Compruebe si las palabras de su lista aparecen en el siguiente texto:

Bolo de café

Ingredientes:

- 2 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara de açúcar
- 3 colheres de chá de fermento em pó
- 1/3 de xícara de manteiga ou margarina em temperatura ambiente
- 2 colheres de sopa de café solúvel em pó
- 1 xícara de leite
- 1 colher de sopa de suco de limão
- 2 colheres de chá de casca de limão ralado
- 1/2 xícara de leite

Cobertura de café:

- açúcar de confeiteiro
- café solúvel em pó

Modo de fazer:

Unte uma assadeira para o bolo de 30 por 20 cm, com margarina e farinha. Peneire a farinha, 1 xícara de açúcar, o fermento em pó e o café numa vasilha. Adicione a manteiga, 1/2 xícara de leite, o suco de limão e a casca de limão. Bata por 1 minuto em velocidade média. Acrescente os ovos e o restante do leite. Bata por mais 1 minuto. Bata as claras em neve, adicionando o açúcar aos poucos, batendo sempre. Quando estiver firme, acrescente esta mistura à mistura do bolo, cuidadosamente. Coloque na forma preparada e asse em forno de 180 graus (moderado), por 40 a 45 minutos, ou até que, enfando um palito, este saia limpo. Desenforme e salpique com açúcar de confeiteiro e pó de café solúvel. Corte em quadrados.

http://www.cozinhabrasileira.com/bolos/bolo_de_cafe.html



Ejemplo 5: Leer la prensa brasileña

En el estilo periodístico a menudo aparecen datos y comentarios superfluos que pueden ser eliminados en caso de ser necesario reducir el espacio de las noticias.

En esta actividad le pedimos que lea una noticia publicada en *O Globo*, uno de los periódicos más importantes de Brasil, y que elimine todo aquello que considere superfluo, pero respetando la información relevante. Por ejemplo:

Cerca de 700 índios de 20 Estados, acampados na Explanada dos Ministérios, em Brasília, serão recebidos amanhã pelos presidentes do Congresso, senador Garibaldi Alves (PMDB-RN), e da Câmara dos Deputados, Arlindo Chinaglia (PT-SP).

Índios buscam apoio para Estatuto dos Povos Indígenas

Da Agência Estado

Cerca de 700 índios de 20 Estados, acampados na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, serão recebidos amanhã pelos presidentes do Congresso, senador Garibaldi Alves (PMDB-RN), e da Câmara dos Deputados, Arlindo Chinaglia (PT-SP). Falarão em nome do grupo quatro líderes indígenas. Eles buscam apoio no Legislativo para a aprovação do Estatuto dos Povos Indígenas, há 13 anos parado no Parlamento, e à criação de um conselho nacional de política indigenista.

Para o cacique Marcos Luidson de Araújo, mais conhecido como Marcos Xucuru, o Estatuto dos Povos Indígenas não anda no Congresso por contrariar os interesses de muitos parlamentares. «Grande parte deles (congressistas) são possuidores de terras ou estão aliados a grandes empresários e latifundiários que podem se sentir prejudicados com a aprovação do estatuto.»

Marcos Xucuru afirmou ver manobras para fragmentar a discussão. «Queremos que todas as questões indígenas sejam discutidas no estatuto. Só assim, teremos nossos direitos reconhecidos», disse. «Não aceitaremos discussões isoladas, queremos a aprovação do estatuto na íntegra.» Os povos indígenas esperam que o debate avance no Congresso após a audiência com Garibaldi e Chinaglia. Caso contrário, «o acampamento deverá permanecer na Esplanada dos Ministérios», disse. «Vamos tornar público o descaso dos parlamentares, queremos chamar a atenção da sociedade brasileira para este problema real», concluiu.

En <http://g1.globo.com/>

Copie el texto de la noticia y tache todo lo que le parezca superfluo o redundante.

Ejemplo 6: ¡Vamos a pitufar!

¿Se acuerda de las historias de los pitufos, en las que los términos «pitufo» y «pitufar» aparecían constantemente, sin por ello impedir la comprensión del texto?

En esta actividad le presentamos un texto sobre uno de los personajes más conocidos del folclore brasileño: Saci Pererê.

1. Lea el texto y sustituya los sustantivos y adjetivos que no comprenda por «pitufo» y «pitufar».
2. Lea de nuevo el texto y sustituya los términos «pitufo» y «pitufar» por su equivalente.
3. Destaque las sustituciones en negrita.
4. Envíe el texto resultante.

A Lenda do Saci data do fim do século XVIII. Durante a escravidão, as amas-secas e os caboclos-velhos assustavam as crianças com os relatos das travessuras dele. Seu nome no Brasil é origem Tupi Guarani. Em muitas regiões do Brasil, o Saci é considerado um ser brincalhão enquanto que em outros lugares ele é visto como um ser maligno.

É uma criança, um negrinho de uma perna só que fuma um cachimbo e usa na cabeça uma carapuça vermelha que lhe dá poderes mágicos, como o de desaparecer e aparecer onde quiser. Existem 3 tipos de Sacis: O Pererê, que é pretinho, O Trique, moreno e brincalhão e o Saçurá, que tem olhos vermelhos. Ele também se transforma numa ave chamada Matia-perê cujo assombio melancólico dificilmente se sabe de onde vem.

Ele adora fazer pequenas travessuras, como esconder brinquedos, soltar animais dos currais, derramar sal nas cozinhas, fazer tranças nas crinas dos cavalos, etc. Diz a crença popular que dentro de todo redemoinho de vento existe um Saci. Ele não atravessa córregos nem riachos. Alguém perseguido por ele, deve jogar cordas com nós em sem caminho que ele vai parar para desatar os nós, deixando que a pessoa fuja.

Diz a lenda que, se alguém jogar dentro do redemoinho um rosário de mato bento ou uma peneira, pode capturá-lo, e se conseguir sua carapuça, será recompensado com a realização de um desejo. Nomes comuns: Saci-Cererê, Saci-Trique, Saçurá, Matimpererê, Matintaperera, etc.

Origem Provável: Os primeiros relatos são da Região Sudeste, datando do Século XIX, em Minas e São Paulo, mas em Portugal há relatos de uma entidade semelhante. Este mito não existia no Brasil Colonial.

Entre os Tupinambás, uma ave chamada Matintaperera, com o tempo, passou a se chamar Saci-pererê, e deixou de ser ave para se tornar um caboclinho preto de uma só perna, que aparecia aos viajantes perdidos nas matas.

Também de acordo com a região, ele sofre algumas modificações:

Por exemplo, dizem que ele tem as mãos furadas no centro, e que sua maior diversão é jogar uma brasa para o alto para que esta atravesse os furos. Outros dizem que ele faz isso com uma moeda.

Há uma versão que diz que o Caipora, é seu Pai.

Dizem também que ele, na verdade eles, um bando de Sacis, costumam se reunir à noite para planejarem as travessuras que vão fazer.

Ele tem o poder de se transformar no que quiser. Assim, ora aparece acompanhado de uma horrível megera, ora sozinho, ora como uma ave.

De <http://www.arteducacao.pro.br/Culturabody/lendas.htm>

Ejemplo 7: *Não acredito*

Va a escuchar una canción titulada *Não acredito* del grupo brasileño Os Seminovos.

1. *Não acredito* puede ser el título de una canción

a. protesta b. de amor c. infantil

2. Lea la dedicatoria: «Dedicado a todos os brasileiros que, de tanto serem enganados, não acreditam em mais nada»

¿de qué piensa que puede tratar la canción?

3. Pinche en el enlace, escuche la canción y anote lo que comprenda:

<http://www.mp3tube.net/br/musics/Seminovos-Nao-Acredito/59547/4>.

A continuación elabore hipótesis sobre el contenido de la canción con sus compañeros en el foro.

5. Compruebe sus hipótesis con el video subtulado de la canción:

<http://mx.youtube.com/watch?v=5Bhs1KJ63qg>

6. En la canción hay algunas referencias a personajes brasileños pregunte a su compañero de Teletándem sobre ellos y sobre las partes de la canción que le hayan quedado poco claras.

Ejemplo 8

Vea atentamente el siguiente video con una noticia de un informativo brasileño.

<http://www.youtube.com/watch?v=yfl2EOXpGYo>

Trate de responder a las siguientes preguntas:

1. Se trata de una noticia
 - a) Internacional
 - b) meteorología
 - c) nacional
 - d) sociedad
 - e) economía
 - f) cultura
 - g) deportes
2. Responda brevemente a las preguntas que debe encerrar toda noticia:
 - a) ¿Qué / Quién?
 - b) ¿Cuándo?
 - c) ¿Dónde?
 - d) ¿Por qué?



Referencias

BLANCHE-BENVENISTE, C. *et alii* (1997): *Eurom4 méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

CRANDALL, J. (1999): «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 2000, pp. 243-264.

DEGACHE, C. (2006): *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier pour HDR, Université Stendhal-Grenoble III.

DEGACHE, C. (coord.) (2003): *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil n°28, Lidilem, Grenoble, Ellug.

Diálogos em Intercompreensão (2007). *Édition revue et augmentée sur cédérom*. Eds. F. Capucho,

- M. Alves Martins, C. Degache y M. Tost, Lisboa, Universidade Católica Editora [disponible en www.dialintercom.eu].
- DOYÉ, P. (2005): *L'intercompréhension*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- JAUREGI, K., S. Canto & C. Ros (2006): «La interculturalidad a través de la videoconferencia». En *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 749-760.
- JOHNSON, D. W. Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós.
- KREUZ, R.J. & Roberts R. M. (1993): «When Collaboration Fails: Consequences of Pragmatic Errors in Conversation», *Journal of Pragmatics* 19: 239-252.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2006): «El texto electrónico en el aprendizaje de las lenguas», *Elies* 23 [<http://elies.rediris.es/elies23/lopez.htm>].
- LÓPEZ ALONSO, C. & Séré, A. (2001): *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburg, Buske.
- MEISSNER, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T.D. (2004): *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag.
- SALINAS, J. (2000): «El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación». En J. Cabero (ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, pp.199-227.
- SCOLLON, R. & Scollon, S. (1995): *Intercultural Communication*, Oxford, Blackwell.
- TANNEN, D. (1985): «Cross-Cultural Communication». En T.A. van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis* 4, London, Academic Press, pp. 203-216.
- TORRESAN, P. (2008): «Risvegliare l'attenzione dello studente: nuove tecniche di comprensione». Itals.
- TOST PLANET, M. (2005): «I progetti europei d'intercomprensione tra parlante di lingue romanze». En A. Benucci (ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria.
- VINAGRE LARANJEIRA, M. (2005): «Intercultural Communication in Action: A Project in Tandem Learning Via E-Mail», *Limred* 3 [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345430>].

Materiales didácticos para asignaturas de Tipología Lingüística

Enrique L. Palancar

Facultad de Lenguas y Letras

Universidad Autónoma de Querétaro

Uno de los objetivos fundamentales del Proyecto de Cooperación Interuniversitaria N° C/7885/07 otorgado por la AECID y auspiciado por la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y la de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, era el de crear un espacio académico adecuado para poner en contacto a investigadores de las instituciones participantes con el fin de incentivar discusiones fructíferas sobre la creación de materiales didácticos para la enseñanza de asignaturas de docencia universitaria cuyo contenido principal incluyera aspectos pertinentes a la Lingüística Histórica y Comparada y/o a la Lingüística Tipológica. En las dos reuniones de trabajo que se celebraron en sendas sedes, los dos equipos participantes tuvieron, en efecto, la oportunidad de discutir en profundidad aspectos relevantes sobre qué tipo de contenidos sería conveniente que una currícula de calidad en la docencia de asignaturas de Lingüística Tipológica tuviera en cuenta, de forma que pudiera encapsular de forma coherente datos de lenguas indoeuropeas (antiguas y modernas) que tradicionalmente se han venido tratando de forma aislada en las asignaturas de Lingüística Histórica y Comparada. En primer lugar, se llegó a la conclusión de que al menos para cubrir información básica sobre la sintaxis de la cláusula simple un buen punto de partida sería incluir un temario como el siguiente:

- Fenómenos de alineamiento: ergatividad y acusatividad.
- Inversión y Obviación.
- Tipos de escisiones.
- Intransitividad escindida.
- Operaciones de aumento de valencia: causativos y aplicativos.
- Operaciones de disminución de valencia: voz pasiva, antipasiva y media.
- Fenómenos de incorporación y composición verbal.

Los dos equipos convinieron que la elaboración de materiales cubriendo alguna de estas áreas de interés sería un punto de partida muy fructífero que sustentara una colaboración sólida del grupo de trabajo constituyéndose en una de las fortalezas a perseguir como objetivo específico en la conformación de un proyecto de investigación cohesivo a futuro, que el grupo solicitaría una vez que las tomas de contacto se llevaran a término.

En las juntas se presentaron avances preliminares sobre los dos primeros puntos en

forma de actividades empleables en el espacio de clase: Ejercicios de Alineamiento que se presentan en el **Apéndice A** y Ejercicios de Inversión (faltan los datos relativos a la Obviación), en el **Apéndice B**. Se diseñaron también las estrategias para continuar generando ejercicios de este tipo para los demás puntos.

Asimismo, se discutió la conveniencia de que en el espacio docente presentar primero a los alumnos un caso general con ejemplos muy seleccionados de lenguas que más clara y prototípicamente mostraran el fenómeno en cuestión, con el fin de poder pasar después a hacerles entender casos más problemáticos empleando sus capacidades de raciocinio y argumentación.

Por otro lado, en los ejercicios diseñados y propuestos se tiene como objetivo asimismo el de familiarizar al alumnado a leer ejemplos en otras lenguas y entender su estructura basándose en la información gramatical de las glosas interlineales y en el sentido de la traducción al castellano.

Como ilustración del procedimiento, considérese el siguiente ejemplo del coreano.

- | | | | | | | |
|----|--|-----------|----------------|-------------|-------------|--------------|
| 1. | <i>ønni</i> | <i>ka</i> | <i>iyja</i> | <i>e</i> | <i>anja</i> | <i>ittha</i> |
| | hermana | NOM | silla | LOC | sentarse | es |
| | ‘la hermana está sentada en la silla.’ | | | | | |
| | | | | | | |
| 2. | <i>ønni</i> | <i>ka</i> | <i>jungkuk</i> | <i>yoli</i> | <i>lil</i> | <i>hanta</i> |
| | hermana | NOM | China | platillo | ACU | hace |
| | ‘la hermana cocina un platillo chino.’ | | | | | |

A la hora de enfrentarse a ejemplos como los de (1) y (2), los alumnos ya han adquirido el conocimiento de que en Lingüística Tipológica es común considerar la existencia de tres relaciones sintácticas básicas en la organización de la sintaxis de las lenguas naturales, a las que se denomina «A» y «O» (o «P»), que corresponden a los roles de las Frases Nominales dentro de la cláusula transitiva que refieren al participante más agentivo y más paciente, respectivamente, y «S», que es el rol de la Frase Nominal (FN) que codifica al único argumento de un verbo en una cláusula intransitiva. Asimismo, los alumnos saben que es muy común que la gramática de las lenguas agrupen dos de estas relaciones y las traten del mismo modo desde un punto de vista al menos morfológico. De ello surgen dos tipos de agrupamiento típicos, el que alinea A y S (llamado «nominativo-acusativo») y el que alinea S y O (llamado «ergativo-absolutivo»).

Con toda esta información de bagaje, y enfrentados a ejemplos como los de (1) y (2), los alumnos tienen que vislumbrar primero que en (1) se ejemplifica una cláusula intransitiva, y por tanto la relación S con la FN *ønni ka* ‘la hermana’, y que en (2) se muestra una transitiva con el trato pertinente de A y O, al tiempo que tienen que haber identificado qué FFNN muestran cada una de estas relaciones en (2). Después, basándose en la marcación morfológica, los alumnos se supone que tienen que identificar el alineamiento que presentan las construcciones en (1) y (2), como «nominativo-acusativo» ya que la codificación de la FN *ønni ka* ‘la hermana’ en (1), funcionando como S, es exactamente la misma que cuando funciona como A en (2). En este punto, los alumnos se ven ayudados colateralmente a

llegar a esta conclusión por la glosa, ya que en ambos casos el marcador *ka* se glosa como NOM, abreviatura de caso Nominativo. En ejemplos como estos los alumnos tendrían adicionalmente que observar otros rasgos secundarios que las estructuras muestran de las lenguas en cuestión y que estarían en relación con contenidos presentados en otras unidades previas, por ejemplo, que la lengua tiene un orden de constituyentes de verbo final, tanto en intransitivas en (1) en donde se observa SXV, y en transitivas en (2) donde se tiene SOV, y que el posible orden dentro de la FN compleja es Modificador y Núcleo, tal como se ve en (2) en *jungkuk yoli lil* ‘platillo chino’ (lit. ‘chino platillo’). De la misma forma, los alumnos tendrían que recordar que el orden de constituyentes es coherente con el hecho de que los marcadores de caso, en los ejemplos *ka*, *lil* y *e* aparezcan después de sus FN casi como postposiciones. Por otro lado, en los ejemplos se podrían revisar nociones de índole puramente morfológico para estos marcadores, por ejemplo, la posibilidad de que funcionen como enclíticos. Este carácter también podría incluso aprovecharse para recordar que bajo la teoría de la gramaticalización se considera que muchos sufijos —sobre todo los llamados ‘locales’— han surgido de enclíticos, y estos a su vez de posposiciones o palabras funcionales libres, parecidas a las que se observan en el coreano, por lo que incluso se podría pensar que muchas lenguas altamente sufijales fueron en algún momento en su historia de verbo final.

Tal como se ha mencionado, los ejercicios presentados a los alumnos en este tipo de asignaturas tendrían que ir necesariamente volviéndose más complejos problematizando de manera progresiva y controlada el fenómeno de estudio presentado en la unidad en cuestión. Por ejemplo, los alumnos podrían después enfrentarse a ejemplos como los de (3) procedentes del motu, una lengua hablada en Papua Nueva Guinea.

3.

a) *kaŋa-ia* *palu-ŋa*
 hombre-NOM.M morir-PSD
 ‘el hombre murió.’

b) *kaŋa-ulu* *kalka-ga* *tiŋi-ŋaŋa*
 hombre-ERG.M golpear-PSD perro-ACU.F
 ‘el hombre golpeó a la perra.’

c) *tiŋi-ŋani* *kalka-ga* *kaŋa-iŋa*
 perro-ERG.F golpear-PSD hombre-ACU.M
 ‘la perra golpeó al hombre.’

En donde la necesaria conclusión es que esta lengua no muestra ningún alineamiento visto, ya que la FN con el sustantivo con raíz *kaŋa-* ‘hombre’ en los tres ejemplos funciona tanto S en (3a), A en (3b) y O en (3c) y en todos ellos recibe una marcación distinta; se trata por tanto de un tipo de alineamiento especial conocido como «tripartito».

Para los ejercicios diseñados como material didáctico de apoyo para presentar contenidos sobre el fenómeno de Inversión, se presenta de la misma manera el caso típico a los alumnos, ilustrado en (4) en la lengua cree de las llanuras.

4.

a) ni-waapam-aa-naan-ik
1-ver-DIR-1PL-3PL
'los vemos.'

b) ni-waapam-iko-naan-ik
1-ver-INV-1PL-3PL
'nos ven.'

Los ejemplos en (4) muestran dos cláusulas transitivas, en donde se tiene a los mismos participantes: una 1.^a persona y una 3.^a persona ambas plural. Lo interesante es que en (4a), la 1.^a persona plural funciona como A, mientras que en (4b) funciona como O. Lo mismo sucede con la 3.^a persona, pero al contrario. Si se observa la marcación en (4), las marcas pronominales de la 1.^a persona (el prefijo *ni-* y el sufijo de número *-naan*) y de la 3.^a persona (el sufijo *-ik*) ocupan exactamente la misma posición. Lo único que hace posible la interpretación de la asignación del rol como A o O a estos participantes es la presencia del sufijo *-aa* en (4a) e *-iko* en (4b). La función de estos sufijos es compleja y muestra que el sistema es, en efecto, inverso. El sufijo *-aa* nos viene a informar que el participante que funciona como A está más alto en la jerarquía de persona «Participantes del Acto de Habla (vg. 1.^a y 2.^a persona)» > «Participantes del Acto de Habla (vg. 3.^a persona)». Cuando el que funciona como A está más abajo en esta jerarquía de persona se emplea el sufijo *-iko*. Por lo tanto, *-aa* muestra que la asignación de caso es conforme a la jerarquía o «directamente» a ella, y se glosa por ello como DIR «directo»; el sufijo *-iko*, en cambio, nos informa que la asignación es contraria a la jerarquía, o «inversamente» a su fluir, y de ahí que se glose como INV de «inverso».

Inmediatamente, se les muestra a los alumnos ejemplos de lenguas con casos de marcación más compleja, en donde por ejemplo los verbos reciben solamente una marca pronominal morfológica, por lo que se interpreta indirectamente por otros medios su rol dependiendo de su posición en la jerarquía.

En esta presente memoria se presenta un resumen del proceder de la metodología de creación de materiales didácticos del grupo, así como algunos de los frutos generados de las reuniones.

4. ESPAÑOL

- a) **yo** salto
- b) **yo** abrazo al niño
- c) tú **me** abrazas
- d) **tú** saltas
- e) **tú** abrazas al niño
- f) yo **te** abrazo

MARCACIÓN DE CASO ERGATIVA

Obsérvese la marcación que reciben las FFNN que funcionan como S tanto en (5a) como en (6a) y compárese con la que reciben A y O en los ejemplos en (b) y establezca relaciones:

5. ESKIMAL YUP'IK

- a) Doris-**aq** ayallruuq
Doris-ABS viajó
'Doris viajó.'

- b) Tom-**am** Doris-**aq** cingallrua
Tom-ERG Doris-ABS saludó
'Tom saludó a Doris.'

6. YALARNGA

- a) kupi-**Ø** waya kunu-**ŋka**
pez-ABS DEM agua-LOC
'el pez está en el agua.'

- b) kupi-**ŋku** milŋa-**Ø** ʔaca-mu
pez-ERG mosca-ABS morder-PSD
'el pez mató a la mosca.'

- c) ŋa-**ʔu** kupi-**Ø** walʂa-mu
1SG-ERG pez-ABS comer-PSD
'me comí el pescado.'

Qué tipo de alineamiento muestra el motu:

7. MOTU

- a) kaŋa-**ia** palu-**ŋa**
hombre-NOM.M morir-PSD
'el hombre murió.'

- b) kaṇa-**ulu** kalka-ga ṭiti-ṇaṇa
 hombre-ERG.M golpear-PSD perro-ACU.F
 ‘el hombre golpeó a la perra.’
- c) ṭiti-ṇani kalka-ga kaṇa-**iṇa**
 perro-ERG.F golpear-PSD hombre-ACU.M
 ‘la perra golpeó al hombre.’

Si en los ejemplos siguientes se tomara el orden de constituyentes en la cláusula como significativo, qué indicaría este orden en makusi y en kuikuro.

8. MAKUSI

- a) pemonkon-yami witi-’pi
 hombre-PERSON ir-PSD
 ‘el hombre fue.’
- b) tuna ekaranmapo-’pi uuri-ya
 agua pedir-PSD 1SG-ERG
 ‘pedí agua.’

9. KUIKURO

- a) karaihá kacun-tará
 mestizo trabajar-CONT
 ‘el mestizo está trabajando.’
- b) kuk-aki-sâ ta-lâigo karaihá-héke
 IINC-palabra-POS oír-FUT mestizo-ERG
 ‘el mestizo oirá nuestras (no tuyas) palabras.’

Observaciones semánticas Marcación de caso

Es necesario entender que la función de Sujeto (A y S, a la Dixon 1991)¹ y de Objeto (Directo) no tienen asociado en principio específicamente un rol semántico concreto. Esto está determinado por la semántica del verbo. Sin embargo hay principios semánticos generales que engloban los argumentos que se tratan como Sujeto y los que se tratan como Objeto. (Recuérdese los macro-roles de Foley y Van Valin)². Para ello estudie los ejemplos en español e inglés.

¹ Dixon, Robert. M.W. 1994. *Ergativity*. [Cambridge Studies in Linguistics 69]. Cambridge: Cambridge University Press.

² Foley, William A. y Robert D. Van Valin, Jr. 1984. *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

10. ESPAÑOL

		SUJETO	OBJETO
a)	<i>el campesino mató al puerco</i>	Agente	Paciente
b)	<i>el abogado recibió la carta</i>	Receptor	Tema
c)	<i>los turistas vieron el accidente</i>	Experienciante	Impresión
d)	<i>el payaso entretuvo a los niños</i>	Agente	Experienciante

11. INGLÉS

		SUJETO	OBJETO
a)	<i>Sally present-ed Bill with the award</i> <i>Sally presentar PSD Bill con DET premio</i> 'Sally le dio a Bill el premio.'	Agente	Receptor
b)	<i>The mugger robb-ed Sam of \$50</i> <i>DET ladrón robar-PSD Sam de \$50</i> 'el ladrón le robó a Sam \$50.'	Agente	Tema

Teniendo la semántica en cuenta en la distribución de la marcación de caso, cuál sería la motivación de la distinta marcación de caso de A en avar y en lezguio.

12. AVAR

- a) inssu-cca cul-Ø qoṭ-ula
padre-ERG leña-ABS cortar-PRES
'el padre corta la leña.'
- b) inssu-da limer-Ø wiṁ-ana
padre-LOC niño-ABS ver-PRES
'el padre ve al niño.'
- d) inssu-je limer-Ø bok²-ana
padre-DAT niño-ABS amar-PRES
'el padre ama al niño.'

13. LEZGUIO

- a) Alfija-di maqala-Ø kṁe-na
Alfija-ERG artículo-ABS escribir-AOR
'Alfija escribió un artículo.'

- | | | | |
|----|--|--------------------------|---------------------------|
| b) | Muʔminata-z
Muʔminat-DAT
‘Mu.’minat vio a Ibrahim.’ | Ibrahim-Ø
Ibrahim-ABS | aku-na
ver-AOR |
| d) | mašin-ar-Ø
coche-PL-ABS
‘los coches llegaron al pueblo.’ | xürü-w
pueblo-ALL | agaq.’-na
alcanzar-AOR |

Teniendo la semántica en cuenta en la distribución de la marcación de caso, cuál sería la motivación de la distinta marcación de caso de O en mongol o en español.

14. MONGOL

- | | | | |
|----|---|----------------------------|---------------|
| a) | Dorġi
Dorġi
‘Dorġi era maestro.’ | bagš(i)
maestro | baesəŋ
era |
| b) | Dorġi
Dorġi
‘Dorġi vio al maestro.’ | bagš(i)-iig
maestro-ACU | uʔəbə
vio |
| c) | Dorġi
Dorġi
‘Dorġi vio un cuadro.’ | ʔurəg
cuadro | uʔəbə
vio |

15. ESPAÑOL

- a) Pedro ve su cara
- b) Pedro ve un gato
- c) Pedro ve a su madre
- d) Pedro busca una mujer
- e) Pedro busca a una mujer

ALINEAMIENTO EN REFERENCIA CRUZADA

En todos los ejemplos anteriores, tenemos marcación de caso. La función de una FN argumental se puede codificar en el verbo a distancia en referencia cruzada. Para ello estudie cual es la morfología de concordancia del verbo español en (16).

16. ESPAÑOL

- a) el gato duerme
- b) el gato muerde a los ratones
- d) los gatos corren
- e) los gatos cazan al ratón

Al respecto, qué se puede decir del verbo en inglés antiguo. En este caso se trata de los verbos llamados débiles de la 1.^a clase.

17. ANTIGUO INGLÉS

- a) god luf-að menn
Dios.NOM/ACU.SG amar-3SG hombre.NOM/ACU.PL
'Dios ama a los hombres.'
- b) god luf-iað menn
Dios.NOM/ACU.SG amar-3PL hombre.NOM/ACU.PL
'los hombres aman a Dios.'

Qué diferencias existen entre el quechua y el yup'ik eskimal.

18. QUECHUA

- a) aywa-**n**
ir-3SG
'va.'
- b) aywa-a
ir-1SG
'voy.'
- c) maqa-ma-**n**
golpear-1SG-3SG
'me golpea.'

19. YUP'IK ESKIMAL

- a) ayallruu-**nga**
viajar.PSD-1SG
'viajé.'
- b) ayallruu-q
viajar.PSD-3SG
'viajó.'
- c) cingallru-a-**nga**
saludar.PSD-3SG-1SG
'me saludó.'

Qué alineamiento presenta entonces el abaza.

20. ABAZA

- a) a-p^həs d-qa-c^oa-d
 DEF-mujer 3-hacia.aquí-sentarse-PSD
 ‘la mujer se sentó bien.’
- b) a-p^həs a-qac’a d-1-šə-d
 DEF-mujer DEF-hombre 3-3F-matar-PSD
 ‘la mujer mató al hombre.’

Puede dar glosa adecuada a los siguientes morfemas. Ignore las posibles alomorñas. Contemple la posibilidad de la existencia de un morfema cero para el turco asociado a ciertas FFNN:

21. TURCO

- a) ben bu makale-yi yarın bitir-eceğ-im
 ISG DEM artículo-? mañana acabar-FUT-1SG
 ‘acabaré el artículo mañana.’
- b) Hasan çocuğ-a elma-yi ver-di
 Hasan niño-? manzana-? dar-PSD
 ‘Hasan le dio al niño la manzana.’
- c) kitap-lar masa-dan yer-e düş-tu
 libro-PL mesa-? suelo-? caer-PSD
 ‘los libros se cayeron de la mesa al suelo.’

22. LEZGUIO

- a) za zi balk’an c’ud xipe-qh ga-na
 ISG.?
 1SG.?
 1POS caballo 10 borregas-por dar-PSD
 ‘di mi caballo por 10 borregas.’
- b) aburu zun ajib-da
 3PL.ERG 1SG.?
 avergonzar-FUT
 ‘me avergonzarán.’
- c) zun ata-na
 ISG.?
 venir-PSD
 ‘vine.’

23. EUSKERA

- a) gixon-a-k liburu-a eros-i d-au-Ø
 hombre-DEF.SG-? libro-DEF.SG comprar-PERF 3.-AUX-3ERG
 ‘el hombre ha comprado el libro.’

- b) gixon-a-Ø etorr-i d-a
 hombre-DEESG-? venir-PERF 3.?-AUX
 ‘el hombre ha venido.’
- c) gixon-a-Ø ikus-i d-o-t
 hombre-DEESG-? ver-PERF 3.?-AUX-1.?
 ‘he visto al hombre.’

Qué tipo de alineamiento muestra el pitta-pitta.

24. PITTA-PITTA

- a) **nga-tu** kat^yu-na wat^yama-ka
 1SG-ERG ropa-ACU lavar-PSD
 ‘lavé mi ropa.’
- b) **angka-ya** **ngan^yt^ya** kunti-ina
 sentarse-PRES 1SG.NOM casa-LOC
 ‘estoy sentado en la casa.’
- c) **tupu-lu** **ngan^ya** pat^ya-pat^ya-^ya
 oruga-ERG 1SG.ACU morder-morder-PRES
 ‘me está picando una oruga.’

Observe los datos del avar y haga una relación argumentada de las peculiaridades en la marcación del alineamiento que presenta.

1. vas v-eker-ula
 chico(M) M-correr-PRES
 ‘el chicho corre.’
2. jas j-eker-ula
 chica(F) F-correr-PRES
 ‘la chica corre.’
3. vas-al r-eker-ula
 chico-PL PL-correr-PRES
 ‘los chichos corren.’
4. inssu-cca jas j-ecc-ula
 padre(M)-? chica(F) F-encomia-PRES
 ‘el padre encomia a la chica.’

5. ebel-alda či v-aṭ-ula
mujer(F)-? hombre(M) M-descubrir-PRES
'la mujer descubre al hombre.'
6. vas-ass šiša b-ek-ana
chico(M)-? botella(N) N-romper-PSD
'el chico rompió la botella.'
7. vas-ass šušbi r-ek-ana
chico(M)-? botellas(N) PL-romper-PSD
'el chico rompió las botellas.'

Observe los datos del jocalteco y haga una relación argumentada de las peculiaridades en la marcación del alineamiento que presenta.

1. ch-in aṣni
INC-1SG.? bañarse
'me baño.'
2. xc-ach toyi
COM-2SG.? ir
'fuiste.'
3. x-Ø-caṇal-wi=naj
COM-3SG.?-bailar=él
'bailó.'
4. ch-oṇ wayi
INC-1PL.? dormir
'dormimos.'
5. ch-in haw-ila
INC-1SG.? 2SG.?-ver
'me ves.'
6. xc-ach w-abe
COM-2SG.? 1SG.?-oír
'te oí.'
7. ch-oṇ s-col=naj
INC-1PL.? 3SG.?-ayudar=él
'nos ayudó.'

APÉNDICE B

SISTEMAS INVERSOS

En una lengua con inversión se marcan A y O con respecto a su posición en la jerarquía siguiente:

	A		O
Directo:	Participante del Acto de Habla	>	3
Inverso:	3	>	Participante del Acto de Habla

La marca de directo o de inverso puede ser explícita:

5. CREE DE LAS LLANURAS

- a) ni-waapam-aa-naan-ik
1-ver-DIR-1PL-3PL
'los vemos.'
- b) ni-waapam-iko-naan-ik
1-ver-INV-1PL-3PL
'nos ven.'

La marca de directo o de inverso puede estar cumulativa. Nótese que en caribe, como en muchas lenguas con inversión, en el verbo solamente se permite la referencia cruzada a un solo participante:

6. CARIBE

- a. s-aroo-ya
1.DIR-atrapar-TIEMP
'lo atrapo.'
- b) y-aroo-ya
1.INV-atrapar-TIEMP
'me atrapa.'

7. NOCTE

- a) nga-ma ate hetho-ang
1-ERG 3 enseñar-1SG
'le enseñaré.'
- b) ate-ma nga-nang hetho-h-ang
3-ERG 1-ACU enseñar-INV-1SG
'me enseñará.'

- c) nga-ma nang hetho-e
 1-ERG 2 enseñar-1PL
 ‘te enseñaremos.’
- d) nang-ma nga hetho-h-ang
 2-ERG 1 enseñar-INV-1SG
 ‘me enseñarás.’

Los participantes del acto de habla, se denominan locales, y muestran ciertas idiosincrasias en la marcación, por ejemplo en cree.

8. CREE

- a) ki-waapam-i-n
 2-ver-DIR-SG
 ‘me ves.’
- b) ki-waapam-iti-n
 2-ver-INV-SG
 ‘te veo.’

Al respecto, estudie la marcación en la lengua algonquina ojibwa

1. g-bi:n-a:
 2-traer-DIR.ANIM.OBV
 ‘lo traes a él.’
2. n-bi:n-a:
 1-traer-DIR.ANIM.OBV
 ‘lo traigo a él.’
3. g-bi:n-ig
 2-traer-INV.ANIM
 ‘te trae.’
4. n-bi:n-ig
 1-traer-INV.ANIM
 ‘me trae.’
5. g-bi:n-a:-g
 2-traer-DIR-3PL.ANIM
 ‘los traes a ellos.’

6. g-bi:n-go:-g
2-traer-INV-3PL.ANIM
'te traen.'
7. g-bi:-ž
2-traer-DIR.1
'me traes.'
8. g-bi:n-in
2-traer-INV.1
'te traigo.'
9. w-bi:n-a:n
3-traer-DIR.ANIM.OBV
'lo trae a él.'
10. w-bi:d-on
3-traer-DIR.INANIM.OBV
'lo trae (ello).'
11. w-bi:n-g:on
3-traer-INV.ANIM.OBV
'él es traído por él.' ~ 'a él, lo trae.'

Haga un estudio completo de la marcación morfológica implicada en el verbo del mixe de Tamasulápam. Todos los datos se han extraído y seleccionado de Santiago Martínez (2008)³. Indique qué tipo de alineamiento se tiene, y tomando en cuenta que la lengua presenta inversión. Haga una tabla en la que aparezca la marcación para las tres personas en filas, y la marcación de S, A y O respectivamente en columnas. Necesitará dos tablas condicionadas por aspecto ya que como se observará esta lengua distingue en el verbo dos tipos de aspecto de forma muy relevante: el dependiente y el independiente. El aspecto dependiente, indica que al verbo le preceden ciertos constituyentes. Las líneas punteadas separan grupos de ejemplos que deberían considerarse juntos para la mayor conveniencia del análisis.

1. Ø-kětāw-ām-p ějts
1-caer-IRR-ASP.IND yo
'me estoy cayendo.'

³ Santiago Martínez, Godofredo G. 2008. Alineamiento, inversión y obviación en el mixe de Tamazulápam, Oaxaca. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

2. **m-tsoon-p** **mejts-a'**
2-salir-ASP.IND tú-DUB
'¿tú vas a salir?'

3. **Ø-mä'ä-p** **yë'ë**
3-dormir-ASP.IND él
'él está durmiendo.'

4. **kat** **oo** **n-jat-y**
NEG como 1-pasar-ASP.DEP
'no me pasa nada.' (lit. 'no como-paso.')

5. **kat** **mëët** **m-koj-y**
NEG ASOC 2-construir/tejer-ASP.DEP
'tú no tienes el mismo destino.' (lit. 'no con-tejes.')

6. **jam=ojts** **jay** **y-tun-y**
allá=PERF sólo 3-trabajar/hacer-ASP.DEP
'sólo trabaja allá.'

7. **ojts** (**mejts**) **n-jë-wop-py-aa**
PERF tú 1-INT-pegar-ASP.IND.D-DUB
'¿te pegué mucho?'

8. **y-wet** **n-puj-py**
3POS-ropa 1-lavar-ASP.IND.D
'estoy lavando su ropa.'

9. **ja'a** **m-äjch** **mejts-na'** **jay** **m-pä-jëtet-py**
DET 2POS-hermano.mayor tú-AFIRM sólo 2-seguir-andar-ASP.IND.D
'tú sólo estabas siguiendo a tus hermanos.'

10. **ja'a** **y-më-mëj-jä'äy** **y-në-nëjcx-py**
DET 3POS-ASOC-grande-gente 3-COM-ir-ASP.IND.D
'se estaba yendo por su viejo.'

11. **ëjts** **mejts** **x-tseek-näax-p**
yo **tú** **1-golpear-pasar-ASP.IND**
'tú me estás pegando mucho.' ~ 'te estás pasando de pegarme.'

‘allá lo puso la gente.’

23. *ëjts* Ø-nëy-wook-ë-p
yo 1-REFL-peinar-?-ASP.IND
‘yo me estoy peinando.’
24. *mejts* m-nëy-wook-ë-p
tú 2-REFL-peinar-?-ASP.IND
‘tú te estás peinando.’
25. *yë”ë* Ø-nëy-wook-ë-p
él 3-REFL-peinar-?-ASP.IND
‘él se está peinando.’
26. *ëjts* Ø-nëy-jëk-ëëts-ë-p
yo 1-REFL-CAUS-vomitar-?-ASP.IND
‘yo me estoy haciendo vomitar.’

Análisis de gramaticalización en algunos temas de historia de la lengua española dentro del manejo de las TICs

Arántzazu Pascual - María Luisa Álvarez
Facultad de Lenguas y Letras
Universidad Autónoma de Querétaro

El pasado 10 de diciembre del 2008, la mtra. Arántzazu Pascual y la mtra. María Luisa Álvarez¹ presentaron parte de su curso diseñado en la plataforma Moodle, como participación dentro del Proyecto de Cooperación Internacional en el empleo y uso de las TICs entre la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México, y la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España, que tuvo lugar dentro de las instalaciones de la Facultad de Letras de la Universidad Complutense de Madrid.

El proyecto de ambas se titula «Temas de gramaticalización en el español medieval: análisis en la plataforma Moodle» y tiene los siguientes objetivos:

1. Brindar una orientación metodológica y didáctica a los alumnos en el área de la Lingüística Histórica.
2. Elaborar materiales didácticos dentro de la plataforma Moodle con base en tres temas relacionados con la gramaticalización en el español medieval. Dicho contenido no sólo atañe a temas históricos de la lengua, sino también tiene una aplicación en los programas de filología, semántica, sintaxis y morfología impartidos en la carrera de Letras Modernas en español, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El diseño de los materiales tiene la finalidad de que el alumno:

- a. Encuentre un aprendizaje autónomo satisfactorio fuera de clases y teórica dentro de las mismas.
- b. Cuente con una explicación del fenómeno y ejercicios que le ayuden a entender el tema de gramaticalización.
- c. Logre una interacción con su grupo y profesor a través de los materiales en la plataforma: foros, cuestionarios, actividades colaborativas, etc.
- d. Se familiarice con temas de investigación actuales del área de diacronía, y con la metodología de investigación relacionada con el área.

¹ Con la colaboración técnica de Yunuén Cíntora, alumno de séptimo semestre de la carrera de Letras Modernas en español de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

e. Con base en los materiales, reflexione sobre algunos puntos importantes del desarrollo de la lengua que se han presentado en la diacronía del español.

3. Crear redes de colaboración en áreas afines entre la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Complutense de Madrid, para complementar el desempeño docente o, en su caso, tener un material didáctico confiable al alcance del profesorado de ambas instituciones.

Los temas que se presentan en los materiales son:

1. La gramaticalización de *haber* y *tener*.
2. La formación de futuros sintéticos y perifrásticos.
3. La Predicación Secundaria con semántica depictiva.

Dichos contenidos corresponden a la exposición del cambio que se generó dentro del español medieval (durante los siglos XIII al XV). Se ha diseñado un corpus relativo a este periodo con dos obras representativas de cada siglo:

Siglo XIII:

Calila e Dimna (1250)

Primera Crónica General de España (1260-1280)

Siglo XIV:

El conde Lucanor (1335)

Crónica del rey don Pedro (1370 aprox.)

Siglo XV:

El Corbacho (1438)

La Celestina (1499)

Las materias que se pretenden vincular a este proyecto son:

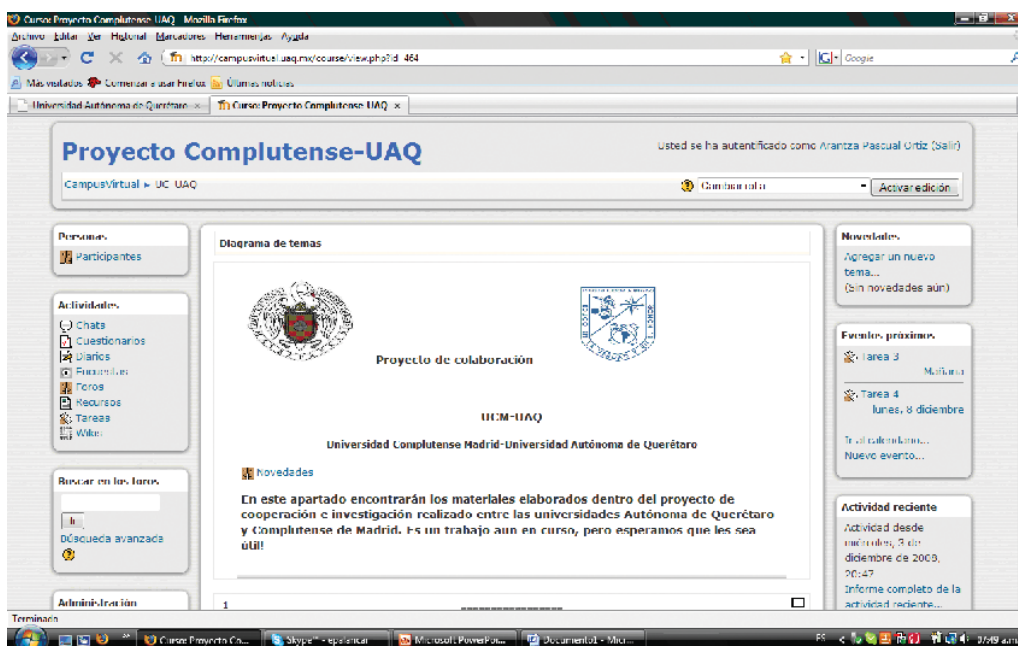
1. Historia de la Lengua I y II.
2. Fundamentos de Filología.
3. Semántica.
4. Metodología de la Investigación.
5. Seminarios de Investigación I y II.

La parte operativa para estas materias será el corpus que se haya extraído de cada siglo a partir de las obras anteriormente mencionadas, y las posibles actividades aplicadas a este corpus con apego a la teoría de gramaticalización. Se pretende que la base de datos para el corpus cuente con 30,000 palabras, de las cuales 5000 correspondan a cada una de las 6 obras. Hasta el momento se cuenta con solo 15,000 cuyas obras integradoras son las dos del siglo XIII y la primera del siglo XIV.

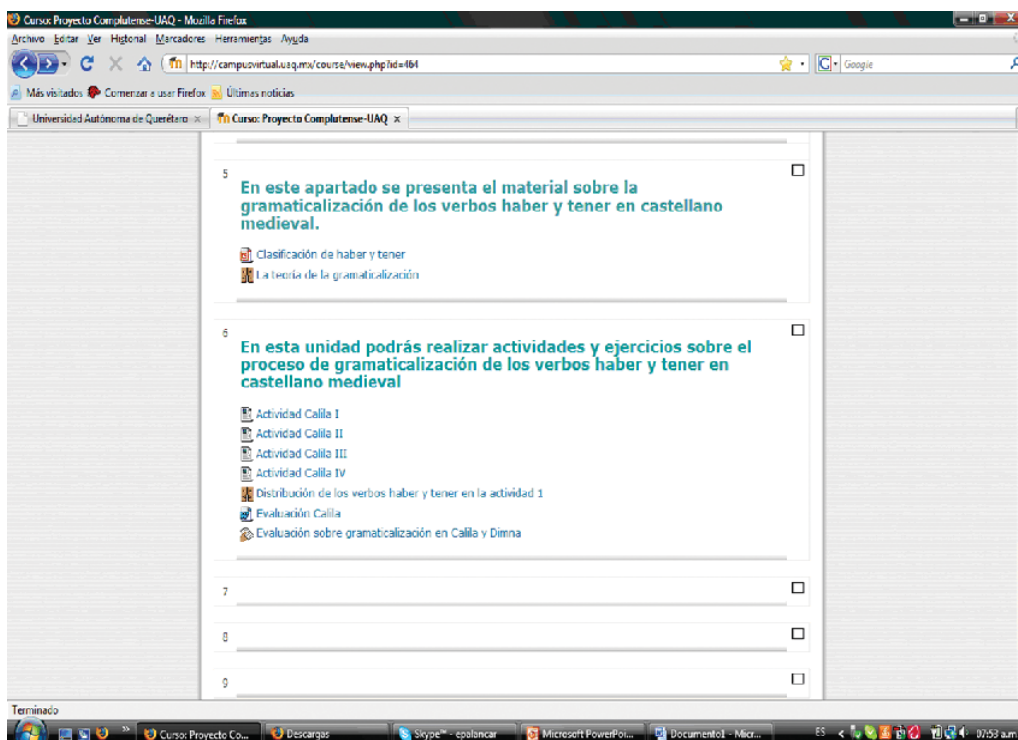
En cuanto al tema a mostrar en la plataforma, sólo se ha trabajado el contenido para «la

gramaticalización de *haber* y *tener*», y por ende las actividades diseñadas en el presente corresponden al siglo XIII y prácticamente del XIV.

Parte de este trabajo se puede visualizar en la plataforma Moodle de la UAQ, dentro del curso titulado «Proyecto de colaboración UAQ-UCM»²:



El espacio se comparte con otros temas de la lingüística cuyos contenidos también forman parte de este proyecto. Nuestras actividades y presentaciones se encuentran colocadas como lo muestra la siguiente imagen:



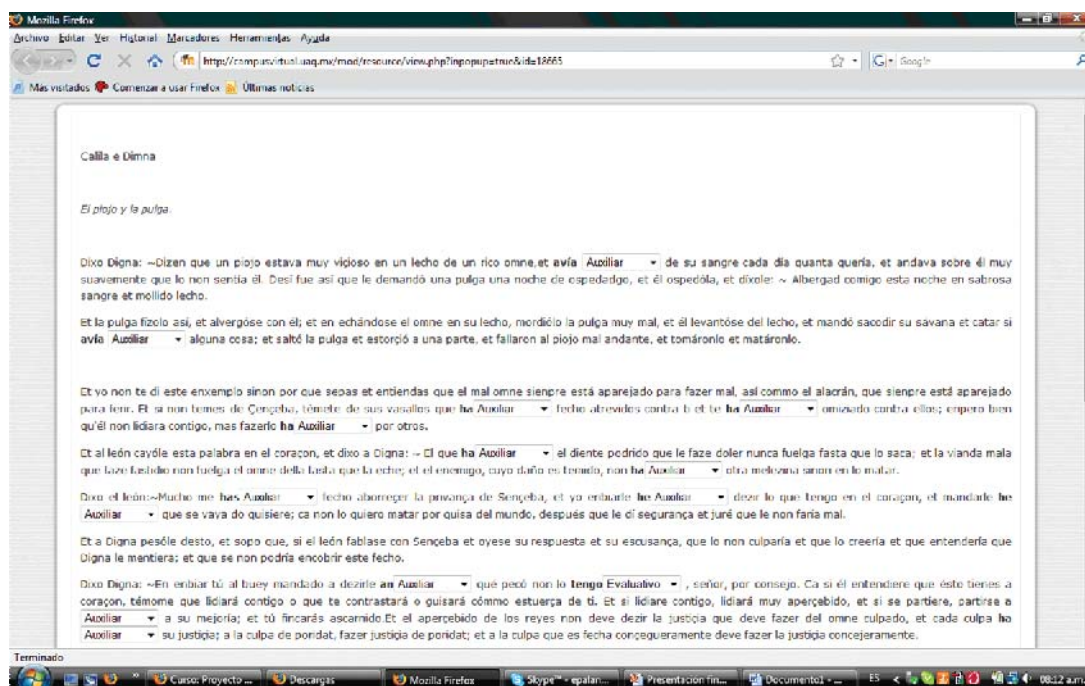
² Dirección electrónica: www.campusvirtual.uaq.mx/course/view.php?id=464

El trabajo que en este momento se encuentra disponible en la plataforma consiste en dos archivos de PowerPoint:

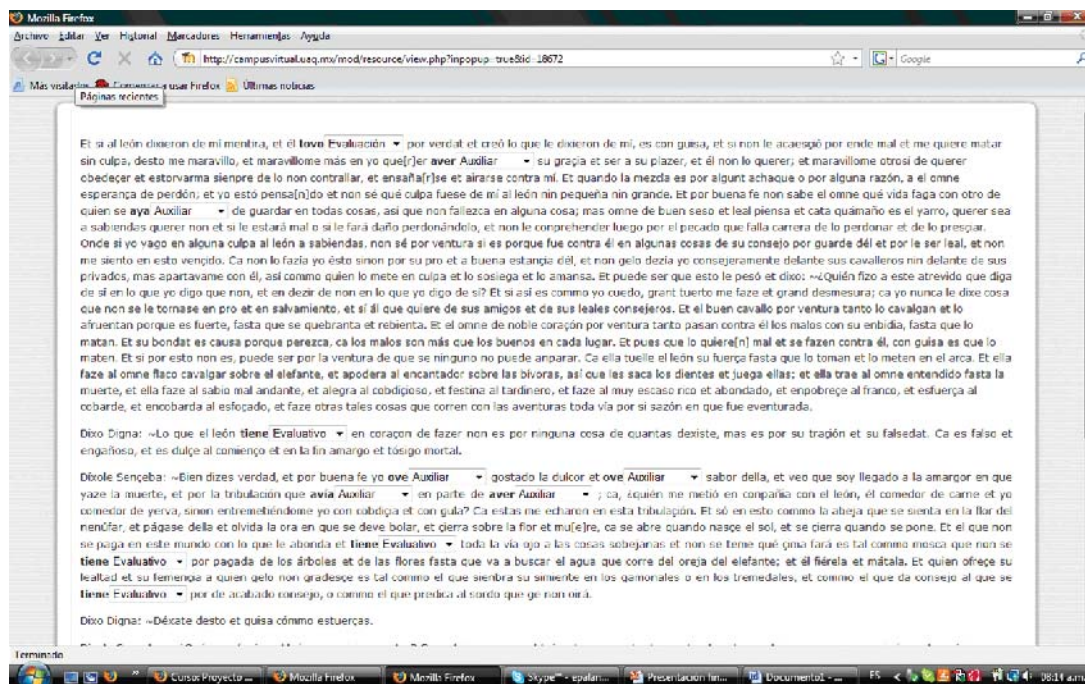
1. Teoría general de la gramaticalización: proyecciones que muestran teóricamente la base general de esta teoría y el contenido es extraído de la introducción de Hopper & Traugott de su libro *Grammaticalization* del 2003.

2. Resumen del artículo de Hernandez Diaz sobre el proceso de gramaticalización en el castellano medieval del verbo *haber* y *tener*. Dicho estudio se encuentra en la *Sintaxis histórica del español* del 2006.

Las aplicaciones de estas teorías se encuentran en dos actividades y una presentación de PowerPoint, la que expone con ejemplos y explicaciones los criterios de clasificación de *haber* y *tener*. Básicamente, el alumno encuentra los siguientes términos: para *haber* los criterios a discriminar son: posesión, obligación, auxiliar y existencial; para *tener*, los de posesión, obligación y evaluación. Las actividades están diseñadas en Word, donde el alumno detecta las formas de *haber* y *tener* en español medieval que no se corresponden en algunos contextos con las formas actuales de dichos verbos. Esta actividad se puede visualizar en la siguiente imagen:



El alumno pincha sobre la flecha y salen opciones con los criterios que atañen al verbo y el resultado es el siguiente:



Y en la otra actividad, el alumno corrige las actividades de detección de las formas verbales con la clasificación pertinente, como explicación introductoria de la clasificación.

El proyecto presentado no está aún concluido, pues es necesario integrar dentro de la plataforma aún otras aplicaciones. Sin embargo, algunas ya están diseñadas y son las siguientes:

1. Realizar cuatro ejercicios de *La Primera Crónica General de España* y de *El Conde Lucanor*; con carácter autocorrectivo, en los que el alumno selecciona la clasificación pertinente de cada ítem y recibe inmediatamente la corrección del ejercicio realizado. También el diseño de tres exámenes (a manera de cuestionarios) con el mismo procedimiento que las anteriores actividades (un examen para cada obra).

2. Creación de foros sobre los problemas de la clasificación ante determinados casos dudosos. La finalidad de esta actividad es que haya una interacción del grupo y de reflexión sobre el hecho de clasificar las funciones de cualquier elemento, como las dificultades de crear una taxonomía o la aplicación de las mismas a la metodología de la investigación.

Por último, será necesario hacer e integrar a la plataforma los siguientes puntos:

1. Reflexión sobre los campos semánticos que *haber* y *tener* cubre en los diferentes siglos.
2. Señalar las zonas de traslape (obligación y posesión).
3. Aplicar la teoría de campos semánticos para describir el cambio existente y describir los campos semánticos que en la actualidad ocupan cada uno de estos dos verbos.
4. Discutir visiones teóricas desde diferentes teorías de un mismo fenómeno (complementariedad).

5. Terminar el corpus de las tres obras correspondientes al siglo XIV y XV y aplicar las siguientes actividades:

- a. Utilizar los corpus para los temas que se habían sugerido en un primer momento
- b. Formación de Futuros y Predicación Secundaria.

6. Formar un grupo piloto: seleccionar un grupo de alumnos que utilicen las actividades y que den cuenta de los posibles cambios a hacer.



Bibliografía

Gramaticalización:

HOPPER, P. y Traugott, E. (2003): *Grammaticalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

JOSEPH B. y Janda, R. eds. (2003) *The Handbook of Historical Linguistics*, Malden - Oxford, Blackwell, Parte VI: Pragmatico-Semantic Change, pp. 573- 667.

Haber y tener:

HERNÁNDEZ DÍAZ, A. (2006): «Posesión y existencia. La competencia de haber y tener y haber existencial», en C. Company Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española*, vol. II, México, FCE, cap. 12, pp. 1055-1164.