

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Филология ва тилларни ўқитиш
Испан тили йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув-услубий мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:
Испан тили

6.1. Комуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари

Modulning o'quv-uslubiy majmuasi Oliy va o'rta maxsus, kasb-hunar ta'limi o'quv-metodik birlashmalari faoliyatini Muvofiqlashtiruvchi kengashining 2019 yil 18 oktyabrdagi 5 – sonli bayonnomasi bilan ma'qullangan o'quv dasturi va o'quv rejasiga muvofiq ishlab chiqilgan.

Тузувчи: М.Тўйчиева - ЎзДЖТУ Испан тили назарияси ва амалиёти кафедраси катта ўқитувчиси

Такризчи: Т. Олтиев- ЎзДЖТУ Испан тили назарияси ва амалиёти кафедраси мудири, ф.ф.н

Ўқув -услугий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2019-йил 27.09 даги 9-сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.

МУНДАРИЖА

I. ИШЧИ ДАСТУР.....	4
II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ	10
III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР.....	12
IV. АМАЛИЙ МАШҒУОТЛАР МАТЕРИАЛЛАРИ.....	19
V. КЕЙСЛАР БАНКИ.....	77
VI. ГЛОССАРИЙ.....	81
VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	84

I. ИШЧИ ДАСТУР

КИРИШ

Маълумки, мамлакатимиз мустақиллиги миллий таълим соҳасида туб ислоҳотларни амалга ошириш учун замин яратди. Замонавий талаблар инобатга олинган ҳолда, олий ўқув юртларининг педагог кадрларини қайта тайёрлаш йўналишлари бўйича қайта тайёрлаш ва малака оширишнинг ўқув дастурларини мунтазам такомиллаштириб бориш ишларини ташкил этиш бугунги куннинг долзарб вазифаларидан бири ҳисобланади.

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли, 2019 йил 27 августдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарорида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касб маҳоратларини оширишга ҳамда олий таълим соҳасида амалга оширилаётган қатъий ислоҳотлар мазмунини очиб беришни мақсад қилади.

Ҳозирги вақтда мамлакатимизнинг барча соҳаларида ислоҳотларни амалга ошириш, одамларнинг дунёқарашини ўзгартириш, етук ва замон талабига жавоб берадиган мутахассис кадрларни тайёрлашни ҳаётнинг ўзи тақозо этмоқда. Республикада

таълим тизимини мустаҳкамлаш, уни замон талаблари билан уйғунлаштиришга катта аҳамият берилмоқда. Бунда мутахассис кадрларни тайёрлаш, таълим ва тарбия бериш тизими ислоҳатлар талаблари билан чамбарчас боғланган бўлиши муҳим аҳамият касб этади. Замон талабларига жавоб бера оладиган мутахассис кадрларни тайёрлаш, Давлат талаблари асосида таълим ва унинг барча таркибий тузилмаларини такомиллаштириб бориш олдимизда турган долзарб масалалардан биридир.

Ишчи дастур доирасида берилаётган мавзулар таълим соҳаси бўйича педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш мазмуни, сифати ва уларнинг тайёргарлигига қўйиладиган умумий малака талаблари ва ўқув режалари асосида шакллантирилган бўлиб, унинг мазмуни жамият ривожини ва таълим–тарбия жараёнининг инновацион масалалари, олий таълимнинг норматив-ҳуқуқий асослари ва қонунчилик ҳужжатлари, илғор таълим технологиялари ва педагогик маҳорат, таълим жараёнларида ахборот-коммуникация технологияларини қўллаш, амалий хорижий тил, тизимли таҳлил ва қарор қабул қилиш асослари, махсус фанлар негизида илмий ва амалий тадқиқотлар, ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг креатив компетентлигини ривожлантириш, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимларидан фойдаланиш ва масофавий ўқитишнинг замонавий шакллари қўллаш бўйича тегишли билим, кўникма, малака ва компетенцияларни ривожлантиришга йўналтирилган.

Қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналишининг ўзига хос хусусиятлари ҳамда долзарб масалаларидан келиб чиққан ҳолда дастурда тингловчиларнинг махсус фанлар доирасидаги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларига қўйиладиган талаблар такомиллаштирилиши мумкин.

Ушбу ишчи дастурда олий таълимнинг норматив-ҳуқуқий асослари вақонунчилик нормалари, илғор таълим технологиялари ва педагогик маҳорат, таълим жараёнларида ахборот-коммуникация технологияларини қўллаш, лотин тили фанлар негизида илмий ва амалий тадқиқотлар, технологик тараққиёт ва ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий методлар бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг касбий компетентлиги ва креативлиги, глобал Интернет тармоғини ўзлаштириш бўйича янги билим, кўникма ва малакаларини шакллантириш назарда тутилган.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Олий таълим муасасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш доирасидан жой олган **“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари”** модулининг мақсади: - тингловчиларда Коммуникатив лингвистикаси методологик принциплари, тамойиллари, базавий муаммолари ва асосий тушунчалари бўйича мутахассислик профилига мос илмий билим, кўникма ва малакаларни шакллантириш ва такомиллаштириш, ҳамда магистрларда Коммуникатив билан ишлаш малакаларини шакллантириш ва Коммуникативни таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантириш;

- тингловчиларнинг ўқув-тарбиявий жараёнларни юксак илмий-методик даражада таъминлашлари учун зарур бўладиган касбий билим, кўникма ва малакаларларини мунтазам янгилаш, малака талаблари, ўқув режа ва дастурлари асосида уларнинг касбий компетентлиги ва педагогик маҳоратини доимий ривожланишини таъминлашдан иборат.

Модулининг вазифалари: Коммуникатив тилшунослик тушунчаси. Коммуникатив компетенция тамойиллари. CEFR ва унинг

доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенциялар. Сўзлашув орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Тинглаш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Ёзиш орқали коммуникатив компетенция ўргатиш. Ўқиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш.

Коммуникатив грамматика ва коммуникатив лексика. Тилни дискурсив ёндашувда ўқитиш. Ўқитишда конструктивистик ёндашув. Сўз ва концепт. Концептларини интерпретация қилиш ва ўқитиш.

Модулни ўзлаштиришга қўйиладиган талаблар

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- Коммуникатив лингвистикасининг ва бошқа фанлар ўртасидаги алоқалар;
- Коммуникатив лингвистикаси фанининг назарий ва амалий ютуқлари;
- Коммуникатив лингвистикасидаги турли назарий қарашлар ва етакчи концепциялар;
- лингвопрагматика тил белгилари ва улардан фойдаланувчилар ўртасидаги алоқалари;
- Коммуникатив лингвистикасининг когнитив тилшунослик билан боғлиқлиги, Коммуникатив объектив борлиқ ҳақидаги билимларни акс эттирувчи тил бирлигини;
- Коммуникатив маданиятни акс этувчи восита эканлиги; маданий концептлар, лингвокультурема, маънонинг маданият билан боғлиқ бўлаги, маданий муҳим ахборот, лингвокультурологик майдон (поле), лингвокультурологик ҳолат, миллий дунё тасвири;
- Коммуникативнинг Коммуникатив моҳияти;
- Коммуникатив лингвистикаси соҳасида амалга ошириладиган илмий-тадқиқотларга қўйилган талаблар;
- тилнинг синтагматик муносабатарида, хусусан семантика, фразеология, маданиятлараро мулоқат, когнитив ва гендерлингвистика каби қатор лингвистик тармоқлар ҳақида **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- Коммуникатив лингвистикасининг методологик принциплар ва тамойиллар, Коммуникатив назариясига турли ёндашувларни;
- ўрганилаётган фанларнинг терминологик аппарати, қонуниятлари ва асосий тушунчаларини;
- Коммуникатив лингвистикасининг асосий йўналишлари ва уларнинг хусусиятларини;
- Коммуникатив категориялари: информативлик, модаллик категориялари, Коммуникатив яхлитлиги ва тугалланганлиги категориялари, Коммуникативда ўрин-пайт категорияларини;
- Коммуникатив турлари ва уларнинг хусусиятларини;
- бадий Коммуникатив ва унинг асосий категориялари. Коммуникатив образлилиги, эмотивлиги, имплицитлиги, интертекстуаллиги категориялари;
- бадий Коммуникативда прагматик вазифалар турлари: "диққатни жалб этиш" вазифаси, "қизиқишни уйғатиш" вазифаси, "эмоционал таъсир кўрсатиш" вазифаси, "билимлар тузилмасини актуаллаштириш" вазифаси, "концептуал дунёқарашни акс эттириш" вазифаларини;
- ахборотни Коммуникативда тақсимлаш когнитив принциплари ва уларнинг турлари;
Коммуникатив лингвистикаси бўйича мавзуларни билиш ва эгаллаган ахборотни амалиётда қўллашни **кўникма ва малакаларини эгаллаши лозим.**

Тингловчи:

-чет тилини ўқитишнинг хорижий методикаси тажрибасини таҳлилий ўрганиш, умумлаштириш, уларнинг ютуқларидан таълим жараёнида фойдаланиш;

-CEFR талабларидан келиб чиққан ҳолда баҳолаш турлари, усуллари ва методларини танлаш ва қўллаш;

-коммуникатив компетенцияни аниқлаш хусусиятларига мос назорат методини танлаш;

-тестларнинг коммуникатив компетенция даражасини аниқлаш, тест тузиш, унинг сифат ва самарадорлигини аниқлаш мезонлари билиш;

-тест натижаларини аниқлаш ва баҳолаш мезонларини ишлаб чиқиш ва таълимга жорий этиш;

- тингловчи кўнима малакаларини эгаллаш;
- турли лингвистик йўналишларни яхши тушуниши ва уларни илмий таҳлил қила олиш;
- мантиқ ва тилнинг ўзаро муносабатини англаш;
- илмий назарияларни ва ҳозирги кундаги лингвистикадаги янги йўналишларни тушуниши ва улар ҳақида эркин, мустақил фикрлай олиши ва ўзининг муносабатини айта олиш;
- тилда модаллик категориясининг мантиқ ва тилдаги муносабатини тушунтира олиш;
- функционал грамматиканинг тилдаги ролини аниқлаш;
- когнитив, коммуникатив лингвистика ва лингвомаданий илмий йўналишларга ўз муносабати ва муаммолари ҳақида мулоҳаза юрита олиш **компетенцияларини эгаллаши лозим.**

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“**Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари**” курси назарий ва амалий машғулотлар шаклида олиб борилади. Амалий машғулотларда тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

Амалий машғулотлар замонавий таълим услублари ва инновацион технологияларга асосланган ҳолда ўтказилади. Бундан ташқари, мустақил ҳолда ўқув ва илмий адабиётлардан, электрон ресурслардан, тарқатма материаллардан фойдаланиш тавсия этилади.

Курсни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, ахборот-коммуникация технологиялари қўлланилиши назарда тутилган:

- лингвистика соҳасида кейинги йиллар мобайнида эришилган маҳаллий ва хорижий ютуқлардан,
- соҳага оид тадқиқотларнинг лингвистик таҳлилидан,
- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- фан ва ишлаб чиқариш эҳтиёжидан келиб чиқиб турли соҳа луғатлари тузиш ва таржималар амалга ошириш,

- интерфаол ёндошув доирасида давра суҳбатлари, кичик гуруҳларга бўлиниш, интервью иш усуллардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари”

модули мазмуни олий таълим тизимининг бакалаврият ҳамда магистратура босқичлари доирасида ўрганилган фанларга таянилган ва ўқув режадаги “Олий таълимда замонавий ёндашувлар” ўқув модули билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг меъёрий - ҳуқуқий хужжатлар бўйича касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар таълим ва тарбия жараёнларини меъёрий-ҳуқуқий асосларини ўрганиш, уларни таҳлил этиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар хорижий тилларни эгаллашга оид мультимедиа воситаларидан фойдаланишни, видео, аудио, график, гиперматнли маълумотлар билан ишлаш кўникмасига эга бўлиши, мультимедиа технологияларидан фойдаланган ҳолда тил ўқитишни йўлга қўйиш, электрон луғатлар тузиш ва таржималар амалга ошириш каби касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юклараси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория юклараси	ўқув	таълим	ақил таъл

			Жами	жумладан		
				Назарий	Амалий машғулот	
1.	Lingüística de la lengua española El nacimiento de la lingüística española	2	2	2		
2	Linguüítica española en el context internacional: influencias y dependencias	2	2		2	
3	Comprensión lingüística	2	2		2	
4	Definición lingüística	2	2		2	
5.	Competencia en comunicación lingüística	2	2		2	
6.	La competencia lingüística comunicativa en idiomas extranjeros puesta en acción en la producción oral	2	2		2	
7.	Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras para el desarrollo habilidades comunicativas	2	2		2	
8	Gramática del español desde un enfoque comunicativo. Lexico y enseñanza comunicativa.	2	2		2	
	ЖАМИ	16	16	2	14	

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.

1. Método de "Clúster"

La Palabra significa el Paquete, la Constelación de la Uva. La Composición del Clúster permite el libre y público, con motivo de cualquier Tema para pensar. El Clúster en las distintas Etapas de la Hora de ser usado:

1. En la Fase de la Convocatoria para la Estimulación de la asociación con la Actividad de los Estudiantes.
2. En la Fase de Comprensión de la Construcción del Material.
3. En la Fase de la Reflexión para la Evaluación.

- En el Centro de la Hoja, la Palabra (el Tema, el Problema). Seguir escribiendo de esta Palabra, Palabras o Combinaciones de palabras.

2. El método jerárquico aglomerativo.

Se dice que los cluster forman una jerarquía, están anidados, cada cluster formará parte de otro mayor, hasta el último paso que engloba a todos. A diferencia de los métodos de reasignación, sólo se efectúa una inspección para agrupar, de modo que los resultados no podrán modificarse en pasos sucesivos. En el cluster jerárquico, una vez que dos individuos se funden en un cluster permanecen ahí hasta el final del proceso. Los métodos jerárquicos usan una matriz de proximidades (distancias o similitudes) como base para el agrupamiento. Comienzan con tantos cluster como objetos y terminan con un solo cluster. Nota: Las medidas de distancia se pueden generar mediante la función `dist` o la función `daisy` del package `cluster`. Estas matrices pueden usarse, tal como hemos dicho en párrafos anteriores, como input para un análisis cluster jerárquico.

3. Métodos del Método Global o Analítico:

Entre los métodos analíticos o globales, caracterizados por que desde el primer momento se le presentan al niño unidades con un significado completo, podemos contar con los siguientes:

4. Métodos Fraseológicos.

Este método es a partir de una conversación con los alumnos, el [profesor](#) escribe una frase en la pizarra y dentro de esa frase el niño ira reconociendo las palabras. En este método se habituara a leer inteligentemente, además, estimula el placer y la curiosidad del niño.

5. Etapas del Método Global.

Comprensión: esta etapa es saber diferenciar y comprender cada una de las diferentes cosas que hay en el medio que nos rodea.

Imitación: Copia de frase u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en fajas de cartulina, o escritas en el pizarrón, ejemplo: Abro la puerta

Elaboración: Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas

6. Método fonético o fónico.

En el método fonético, se hacen pronuncian al niño solo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, que no debe hacérseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Este método presenta un abecedario ilustrado que contiene [dibujos](#) de personas y [animales](#) produciendo sonidos imitando los sonidos de las letras.

III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР

LECCIÓN I

LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La Lingüística es la ciencia que estudia el lenguaje, como forma de comunicación humana en cuanto a sus códigos y sistema de símbolos, el uso de las distintas lenguas, sus puntos en común, y su evolución. La lengua oral precedió al lenguaje escrito, y la aparición de éste, revolucionó de tal modo la cultura por la posibilidad de documentar los hechos, que originó la Historia. La Lingüística es un concepto más amplio que el de Gramática.

Fue Ferdinand de Saussure, lingüista de origen suizo, nacido en 1857 y cuyo fallecimiento se produjo en 1913 quien se considera el padre de la moderna Lingüística, como sistema de signos (que luego se transformará en estructura, según el estructuralismo) que puede ser estudiada en su evolución, lo que se llama estudio diacrónico, o en un momento concreto dentro de esa evolución, lo que se denomina, estudio sincrónico. Es la Lingüística para este autor, una parte de otra ciencia más amplia, que es la Semiología.

La Lingüística cobra fundamental importancia, pues su objeto, el lenguaje, identifica a los pueblos como nación y contribuye a la unión de naciones con lenguas similares, aunque también al aislamiento con otras que tienen lenguas diferentes.

Para superar esas diferencias lingüísticas que dividen a los pueblos se intentó crear una lengua complementaria y universal, que recibió el nombre de esperanto, obra de un lingüista polaco, llamado Ludovic Zamenhof, que vivió entre los años 1859 y 1917. Aparentemente el fracaso del esperanto se debió a que fue creado de la nada, y las lenguas deben sufrir una evolución, como ocurre con los seres vivos. Así ocurrió por ejemplo con el castellano, actualmente hablado por trescientos millones de personas en el mundo, que nació como un dialecto que emplearon algunos condados de la zona norte de la Península Ibérica.

Divulgación como efecto de divulgar, proviene de latín “divulgare”, y significa que llega al conocimiento del vulgo, del común de la gente, un secreto, un hecho, un descubrimiento o una idea. Para que algo pueda ser divulgado, primero debe existir, y mantenerse en reserva o secreto.

Cuando los rumores se divulgan, o sea se transmiten de boca en boca, oralmente, muchas veces se tergiversan, y acaban dándose como verdades, cosas o acontecimientos que no lo son. Esto ocurrió muchas veces con las leyendas que han llegado hasta nosotros.

Con la invención de la imprenta, en el siglo XV, el alcance de los conocimientos y noticias pudo ser más extensivo, lo que actualmente es mucho más fácil con el gran avance que han tenido los medios de comunicación masiva. También tiene sus riesgos, pues como ocurre con las cadenas que circulan por Internet, al no saberse quien difunde la noticia, es en muchos casos errónea o mentirosa, y es tenida como cierta.

La divulgación científica significa que conocimientos usualmente reservados a ciertos ámbitos académicos llegan al público en general, con un lenguaje menos técnico, para ser comprendido por todos, y permite que el común de la gente, sin preparación específica en esos temas, puedan adquirir esos datos o descubrimiento relevantes, no incluidos como curriculares dentro de una carrera profesional, que ayudan a comprender la realidad, saber cuidar su salud, o mejorar el mundo en el que vivimos. La divulgación científica se realiza por diarios, revistas especializadas, radio, televisión, blogs y sitios de Internet, etcétera.

El nacimiento de la lingüística española

Bahner ha afirmado que la preocupación por la lengua vulgar no comenzó en España hasta el siglo XV y señala la aparición a mediados de este siglo de un diccionario anónimo en el que aparece clara la tendencia del autor a afirmar la superioridad del castellano por estar cerca del latín. No olvidemos tampoco el Universal Vocabulario en latín y en romance, Sevilla 1490 de Alfonso Fernández de Palencia. H. Serís antepone temporalmente a la Gramática de la lengua castellana de **Nebrija** la obra del padre A. Cerez o Arte de Gramática, Burgos 1485. Sin embargo, A. Estevé y Serrano niega este hecho y sigue considerando como nuestra primera gramática la de Nebrija. Por encima de cualquier hipótesis, la figura del gramático sevillano posee el don del alumbramiento del nacimiento de la lingüística española. Arrebatarse este privilegio es entrar en terrenos poco seguros y jugar con investigaciones sólidas y prestigiosas. Subrayemos, pues, las decisivas aportaciones de su obra y reconozcamos un punto de partida en su doctrina gramatical. Nebrija, es el bello pueblo sevillano,

situado a sesenta kilómetros de la capital hispalense, puede sentirse orgulloso de haber sido la cuna de nuestro primer gramático. El 92 debe ser la consagración de una obra y la bella emoción de un recuerdo. Nebrija a que parte de la tradición grecolatina recibe la huella de tres importantes gramáticos latinos: Prisciano, Diomedes y Donato. A partir de ahí construye la armazón teórica de su obra gramatical. La definición *Scientifica recte loquendi recteque scribendie doctissimorum virorum usum atque auctoritate collecta* es una concepción que va a perdurar durante mucho tiempo en la historia de nuestra gramática tradicional y de la gramática normativa. Es el camino que inicia Nebrija. Ortografía, Prosodia, Etimología y Sintaxis son las partes que considera en la estructura de su Gramática de la lengua castellana. Nombre, pronombre artículo, verbo, participio, gerundio, nombre participial infinito, preposición, adverbio y conjunción son las partes de la oración que considera. Para llevar a cabo esta clasificación tiene en cuenta criterios formales o morfológicos o semánticos, pero no aparece un criterio unitario. A. Quilis ha señalado con gran acierto los aspectos positivos de las ideas gramaticales de Nebrija: el aumentativo, con su valor afectivo positivo o negativo; la distinción del género de los nombres por el artículo que requiere; la consideración de los relativos de cantidad discreta frente a los relativos de cantidad continua; la amplia relación de sufijos con sus distintas funciones y significaciones; la formación del plural en español; la negación de la existencia de declinación en español, así como el que la significación de los casos se distinga por preposiciones; la relación de nombres contables y no contables en función del plural y del singular; la elaboración del paradigma completo de la conjugación española; la formación del futuro y del condicional; la consideración de tres conjugaciones en español; la formación de la impersonalidad y de la pasividad, etc. El criterio ortográfico de Nebrija se centra - como afirma A. Quilis - en dotar al español de un sistema ortográfico unívoco. Por ello, cada signo gráfico tendrá un solo oficio; aquel que tiene como suyo propio, el que le fue encomendado en su origen. Pero la obra de Nebrija no se reduce a sus estudios gramaticales y ortográficos, sus trabajos como lexicógrafo son verdaderamente importantes: el *Diccionario latino-español*, Salamanca, 1492 y el *Vocabulario español-latino*, Salamanca 1495, constituyen una gran aportación a la historia de la lexicografía española y con ellos se convierte en un claro precursor de estos estudios. "En conjunto - afirma

Bahner-puede decirse que Nebrija inaugura un período nuevo en la historia de la conciencia lingüística española, período que tiene su punto de partida en el hecho de la constitución del estado nacional español". Pero la historia de la lingüística española continúa y la fecunda labor de Nebrija va a ser recogida y asimilada. A partir de este momento obras como el Diálogo de la lengua de Juan de Valdés, la Útil y breve institución para, aprender los principios, y fundamentos de la lengua española, la Gramática castellana del Licenciado Villalón, la Gramática de la lengua Vulgar de España, Anónimo de 1559, Espejo general de la gramática de Ambrosio de Salazar, de 1614, Instituciones de la gramática española de 1614 de Bartolomé Jiménez Patón, Arte de la lengua española castellana de 1626 de Gonzalo Correas, sin olvidar la Minerva o De la propiedad de la lengua latina va a constituir un auténtico patrimonio en la historia de nuestra gramática. Las ideas gramaticales que en estas obras se encierran son importantes y algunas de estas ideas siguen teniendo hoy una gran actualidad. Así lo ha puesto de manifiesto A. Ramajo Caño en su magnífico trabajo. Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas, Salamanca, 1987. (8) Antonio de Nebrija, Gramática de la lengua castellana, Edición preparada por Antonio Quilis, Madrid.

La Gramática de la lengua Vulgar de España, Anónimo de 1559 plantea ya en su título algo tan importante como el problema de la lengua en el Renacimiento español, aspecto que tan magníficamente ha estudiado Avelina Carrera de la Red. "La tarea que se les presenta a los humanistas en el terreno de la lengua es doble: por una parte, recuperar el latín primigenio; y, por otra, potenciar su lengua materna. Y ambas son inseparables. Si la evolución del humanismo parece iluminar el primer objetivo con especial intensidad, es esto fácil de entender. En primer lugar, el desarrollo y perfeccionamiento de la lengua y cultura vulgares sólo pueden lograrse a través del ejemplo y modelo latinos. Además, la "cultura" de la época era esencialmente latina", ha dicho la citada investigadora. La finalidad de la Gramática de la lengua Vulgar de España es muy práctica: enseñar el uso oral y escrito de la lengua. La concepción de la gramática como *Scientia recte lo que indite scribendie doctissimorum virorum u auctoritate collecta* va a estar presente en el espíritu de esta gramática y de las demás de este período. Dentro de la estructura de estas gramáticas se van a considerar como partes las siguientes: ortografía, morfología, sintaxis y prosodia: Pero van a existir

gramáticas que sólo van a considerar tres partes : ortografía, morfología y sintaxis y gramáticas que sólo van a considerar dos partes : ortografía y morfología . Nebrija, Busto, J. Sánchez y el maestro Gonzalo Correas van a representar el grupo de los que consideran cuatro partes; el Licenciado Villalón en su Gramática será de los que consideren tres partes: ortografía, morfología y sintaxis y los Anónimos de 1555 y de 1559 considerarán sólo la existencia de dos partes : ortografía y morfología . La Gramática castellana del Licenciado Villalón publicada en Amberes en 1558 es una obra importante dentro del panorama gramatical del Siglo de Oro. El autor de El Viaje de Turquía y El Crotalón posiblemente llegó a conocer la Gramática de la lengua castellana de Nebrija. Villalón que critica duramente al gramático sevillano intenta independizarse del modelo de la gramática latina para construir su propio sistema. Sin embargo, en su obra hay lagunas importantes: la falta del artículo y la acentuada simplicidad de su sistema verbal. Formas como "amaba " o como el condicional "amaría " quedan sin colocar. Su concepción de los tiempos es original y en ellos sólo señala tres diferencias: presente, como yo amo. Tiempo pasado, como yo ame. Y tiempo futuro, que es el que está por venir, como yo amare. En sus críticas hacia Nebrija señala que si Nebrija distinguió dos pretéritos y dos futuros, lo hizo así porque así lo encontró en la lengua latina, pero nuestra lengua no necesita según Villalón esta multiplicación de tiempos.

LAS PREGUNTAS

1.¿Qué es la lingüística?

2.¿Quién escribió la primera gramática española?

BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso, Amado, "Identificación de gramáticos españoles clásicos " en Revista de Filología Española , XXXV, 1951 , pp. 221-236 .
2. Elio Antonio de Nebrija " en Thesaurus. Boletín de l Instituto Caro y Cuervo, XXIX, 1974, pp . 1 -33 .
3. García, Constantino, Contribución a la historia de los conceptos gramaticales. La contribución de l Brócense, Madrid, CSIC , 1960 .
4. Lope Blanc, J.M., El concepto de oración en l a lingüística española Méjico , Universidad Nacional Autónoma , 2- edic , 1984 .

5. Quili, A., Roza, J.M. , "La originalidad de Jiménez Patón y su huella en el Arte de la lengua del Maestro Correas", RF E XLVI (1963), pp. 81-95 .

TEST

1. ¿Cuándo se recogió por escrito el primer Romance?

- a. a principios del siglo XVI
- b. a principios del siglo XIV
- c. a principios del siglo XVI
- d. a mediados del siglo XV

2. La mayor parte de los préstamos extranjerismos proceden del ...

- a. francés
- b. spanglish
- c. inglés
- d. italiano

3. ¿Cómo recoge el Diccionario de la lengua Española un término de origen extranjero?

- a. sin cursiva
- b. en cursiva
- c. en versales
- d. falso

4.Cuál es el objeto de la semaseología?

- a. estudia léxica
- b. estudia gramática
- c. estudia semántica
- d. estudia fonética

5. Cuáles son las lenguas preromances español ?

- a. ibero, eusquera

- b. tartesio, portugués
- c. celta, árabe
- d. portugués ,árabe

6. ¿Cuáles son los orígenes del español?

- a. El español pertenece a la familia de las lenguas romances
- b. El español pertenece a la familia de las lenguas célticas
- c. El español pertenece a la familia de las lenguas germánicas
- c. El español pertenece a la familia de las lenguas rusas

7. ¿Cuándo fue fundado Real Academia española?

- a.1774
- b. 1755
- c. 1723
- d. 1900

8. ¿Cuándo llevan tilde los pronombres demostrativos?

- a. siempre
- b. nunca
- c. cuando pueden confundirse con un adjetivo demostrativo
- d. delante los sustantivos

9. ¿De qué lengua procede la lengua española?

- a. aleman
- b. latin vulgar
- c. sanscrito
- d. español

10. ¿Para qué se usan diccionarios bilingües, trilingües, plurilingües?

- a. para comprenderlo escrito o hablado en una lengua extranjera
- b. para interpretar los significados de las palabras
- c. diccionarios en los cuáles las palabras se disponen en el orden alfabético

para describir el desarrollo de la lengua o de algunos fenómenos de ella

Машқни бажаринг.

1. La Lingüística es-

la ciencia que estudia el lenguaje.

2. La Lingüística es un concepto más amplio que

el de Gramática.

3. ¿Quién es Ferdinand de Saussure?

Fue Ferdinand de Saussure, lingüista de origen suizo, nacido en 1857.

4. ¿Cuándo vivió Ludovic Zamenhof?

Ludovic Zamenhof vivió entre los años 1859 y 1917.

IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ

El tema 1.LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: INFLUENCIAS Y DEPENDENCIAS

En la historia de la lingüística se conocen épocas en que, a veces, ciertas escuelas o ciertos países toman la delantera mientras que otros los siguen mas o menos de cerca. A principios de los años sesenta de este siglo, por ejemplo, lingüistas de varios países descubrieron el 'generativismo', es decir, la escuela del americano Noam Chomsky que, durante unos veinte años, inspiró buen número de estudios lingüísticos. A finales del siglo pasado, otra escuela, la de los 'neogramáticos' alemanes, ejerció parecido atractivo sobre varios países europeos con sus 'leyes fonéticas' y su método riguroso de reconstruir la prehistoria de idiomas. Para caracterizar parecida relación entre los que toman la delantera y los que los siguen, cabría hablar también de centros de irradiación y periferias en la lingüística. Pues bien, la historia nos enseña que la relación entre los centros de irradiación y las periferias no se establece nunca de modo definitivo, 'para todos los siglos', sino que varía, con los años y de tal modo que, de vez en cuando, algunos centros se quedan marginalizados, precisamente por el auge cultural de regiones hasta ese momento

periféricas. La historia de la lingüística española nos brinda varios ejemplos de ese vaivén entre centro y periferia, es decir, entre épocas en que la lingüística española constituye el centro que irradia a los países vecinos y otras, en que se orienta más bien de acuerdo con modelos extranjeros.

2. Edad Media

La lingüística medieval en la obra de Alfonso X, el Sabio. — Al consultar los manuales habituales de historia de la lingüística, se da uno rápidamente cuenta de que la Edad Media española no aparece en ellos. Por ejemplo, en la *Concise History of the Language Sciences* de Koerner & Asher (1995), la historia de la lingüística española empieza con el Renacimiento. La *Concise History* no difiere en esto de la *Historia de la lengua española* de Rafael Lapesa (1986, § 73) para quien "El castellano [se hace] objeto de atención y estudio" en los albores del Renacimiento, con los primeros comentarios fonéticos de Enrique de Villena (c.1384–1434), contenidos en su retórica, el *Arte de trobar*.

Eso no quiere decir que no ha existido lingüística alguna en la Península Ibérica medieval. Basta leer con detenimiento la obra de Alfonso X, el Sabio (1221-1284), figura cumbre de la alta Edad Media, para darse cuenta de que el monarca estaba perfectamente enterado de todos los avances lingüísticos de su tiempo. Conocía y consultaba los productos de la lexicografía italiana; manejaba los manuales gramaticales 'didácticos' y los comentarios gramaticales 'lógicos' de procedencia francesa, dando preferencia, en cada caso, a las 'últimas novedades'.

2.1.1 *Lexicografía italiana* — Los diccionarios más utilizados en los siglos XII y XIII son el *Elementarium doctrinae rudimentum* de Papias (?–ca.1050–?) y lo que se ha llamado 'el diccionario latino de Dante' (Toynbee 1897), las *Magnae derivationes* de Ugucio de Pisa (?–1210) que circulaba en centenares de manuscritos.

Alfonso X, el Sabio, se sirve de ambos diccionarios, dando una preferencia clara a la obra más reciente, las *Derivationes*, de modo que Menéndez Pidal, en su edición de *Primera Crónica General* (p. XXXV), puede hablar del "muy socorrido Huguicio de Pisa [...] cuyo léxico etimológico es frecuentemente aprovechado" (cf. Niederehe 1987:187-191).

Constatamos, pues, que hacia mediados del siglo XIII, el mundo culto hispánico está perfectamente enterado de los últimos avances de la lexicografía, centrados en este caso en Italia.

2.1.2 *Gramaticografía francesa didáctica*. — Por las mismas fechas, en que Italia lleva la delantera en la lexicografía, el centro de la gramaticografía europea se establece en Francia. Todo había empezado con los albores de la Escolástica, en las postrimerías del siglo XII, con cierta crítica — moderada — de la gramaticografía tradicional, la de Donato (c.310–380) y Prisciano (?–500–?). Se les censuraba sobre todo por su método considerado poco útil para enseñar a los jóvenes alumnos.

Dos eruditos franceses, Alejandro de Villadei (1160/1170–1240/1250) y Evrardo de Béthune (?–c.1212) se ponen a reparar este defecto. Publican manuales de gramática latina versificados, lo que les merece el aplauso casi universal. El manual de Alejandro de Villadei se titula *Doctrinale (puerum)* y consta de 2645 hexámetros. La otra obra, la de Evrardo de Béthune, se difundió bajo el nombre de *Grecismo* y está redactado en varios metros.

Seguirá a mediados del siglo el *Compendium grammaticae*, redactado igualmente en versos. Su autor, Juan de Garlandia (c.1195–c.1272) se considera, frente a sus colegas Alejandro de Villadei y Evrardo de Béthune, un innovador al defender una visión filosófica del lenguaje, de acuerdo con las — por entonces actuales — tendencias en la lingüística de Francia..

Pues bien, Alfonso X, el Sabio se sirve no sólo del *Doctrinale* de Alejandro de Villadei, del *Grecismo* de Evrardo de Béthune sino también del *Compendium* de Juan de Garlandia, a quien llama con frecuencia 'maestre Juan el inglés' (Niederehe 1987:178-184). Como en el caso de los diccionarios italianos, da preferencia, en su obra, a la gramática didáctica más reciente, el *Compendium* de 'maestre Juan el inglés', demostrando con esto que está perfectamente enterado, como en el caso de la lexicografía, de los últimos avances en la gramaticografía didáctica, con su centro en Francia, en París.

2.1.3 *Gramaticografía francesa 'lógica'*. — Lo mismo puede decirse de la gramaticografía en el sentido más estricto. Con el tiempo, se había orientado siempre más de acuerdo con la lógica, lo que se refleja también en la obra de Alfonso X, el Sabio. Menciona una y otra vez a los gramáticos tradicionales del latín, Elio Donato (c.310–380) y Prisciano (?–500–?). No los consulta directamente, sino que se vale de los comentarios correspondientes, publicados en los siglos XII y XIII, en París. El primer

comentario que cabría mencionar es el *Comentario a Prisciano* de Pedro Helías (?–1140–1166–?), fundador de los estudios lógicos del lenguaje. Del *Commentario a Prisciano* acepta la doctrina de que sólo hay siete partes de la razón y no ocho, como se lee en el *Libro maior* de Prisciano (Niederehe 1987:152-156).

La autoridad mayor del siglo XIII en este campo es Pedro Hispano (?–1277), autor de las *Summulae logicales*, un compendio lógico de los saberes basado en ambos *Analíticos* de Aristóteles. Este manual — muy comentado hasta nuestros días — propaga la dialéctica como criba a que hay que someter todas las ciencias. Alfonso X no sólo cita a Pedro Hispano, sino que comenta detalladamente el comienzo de sus *Summulae logicales*, o, en sus propias palabras, el "departimiento que faze y maestre Pedro el espannol en el comienço de los tratados nuevos de la logica" (*General estoria* IV, fol. 193b; cf. Niederehe 1975:156). Estos 'tratados nuevos de la logica' propagan, desde el *incipit*, el nuevo *credo* de los lingüistas-filósofos de París: "Dialectica est ars artium et scientia scientiarum ab omnium methodorum principia viam habens [...]" (ed. Bocheński 1947, § 1.01).

2.2 Ojeada retrospectiva: España y el mundo árabe. — Como se ve, la obra de Alfonso X, el Sabio, ofrece una panorámica completa de la lingüística europea del siglo XIII, con sus centros en dos países, Italia y Francia. No podemos analizar aquí las razones que llevaron a Italia al centro de la lexicografía, pero cabe decir algo sobre la lingüística francesa. El auge de la lingüística francesa está estrechamente ligado a la acogida de las obras de Aristóteles a quien conmemora Alfonso X, el Sabio, pocas líneas después de comentar a Pedro Hispano, y dice: "Et desto [scil. de la dialéctica] fue Aristotil el mas sabio y mas agudo maestro de cuantos en el mundo fueron" (*General estoria* IV, fol. 193b).

Con la llegada de Aristóteles a Francia, París se convierte en el centro europeo de la lingüística que atrae a los lingüistas de toda Europa, de los Daneses (cf. Juan de Dacia, ?–1270–1297–?) hasta los 'españoles' como Pedro Hispano (originario de Portugal; Glorieux 1971:284). Lo que se olvida en este contexto es que ha sido España el país que había preparado el camino a los franceses, transmitiendo la cultura árabe al occidente, y con ella la obra completa de Aristóteles, desconocida hasta ese momento en su mayor parte.

Al igual de la Francia del siglo XIII, la España del siglo XII había ejercido un gran atractivo sobre los eruditos de otros países. De entre los árabes, judíos y cristianos residentes en Toledo, un 'italiano', el lombardo Gerardo de Cremona (1114–1187), destacaba por sus numerosas

traducciones filosóficas y científicas del árabe (cf. Briesemeister en *Lexikon des Mittelalters* I, 942 sq.). En este ambiente intelectual se echan los cimientos de la universidad europea del siglo XIII. Domingo Gundisalvo (c.1110–c.1181/1190) propone una sistematización de los saberes en el tratado *De divisione philosophiae*, que será la fuente de todos los tratados ulteriores análogos elaborados en Francia. En otro tratado suyo, el *De scientiis*, declara desde el principio: "Omnium scientiarum prima est scientia lingue naturaliter" (ed. 1954:59). Un siglo más tarde, Francia iba desarrollando esa idea y 'maestre Pedro el español' la traducía en la frase ya citada: "Dialectica est ars artium et scientia scientiarum ab omnium methodorum principia viam habens [...]".

Por las mismas fechas, España había perdido el interés por la teoría pura a la manera de París y se dedicaba, en la persona de Alfonso X, el Sabio, a lo que Robins (1973) llama 'investigaciones orientadas hacia los datos'. Se estudiaba la historia, la jurisprudencia, la astronomía, y todo esto y a diferencia de París, ya no en latín sino en lengua vulgar. Pero al hacerlo, se consultaban gramáticas elaboradas en Francia y diccionarios de origen italiano. El abandono del paradigma investigador que llevará Francia al centro de las investigaciones lingüísticas en el siglo XIII, tiene motivos, al parecer, bastante complejos que todavía quedan por elucidar.

3. Renacimiento

3.1 *El nuevo modelo: la Gramaticografía italiana ('retórica')*. — Dos siglos más tarde, el mundo cultural había cambiado radicalmente. Había empezado en Italia el Renacimiento, con cambios profundos de intereses en muchas áreas, también en el del estudio del lenguaje. Ya no interesa el análisis lógico y la deducción de informaciones comprendidas implícitamente en los tratados científicos estudiados, sino la forma auténtica y originaria de los textos clásicos. Los hombres del Renacimiento tenían que reconocer que esta forma había sido corrompida por los siglos 'bárbaros' y 'oscuros' que separaban los tiempos modernos de los siglos áureos de la antigüedad clásica. Desde ahora se habla con menosprecio de la *Edad Media*, de las 'tinieblas góticas', expresando así una ruptura consciente con el pasado, dominado por Francia y la universidad de París.

De hecho, los franceses seguían estudiando los tratados científicos en la manera tradicional, perpetuando así un paradigma investigador coronado de éxito durante siglos pero que, para los humanistas, tenía todas las características de un programa agotado, estéril y fastidioso.

No es éste el lugar de analizar los motivos que originaron el programa investigador 'italiano'. Pero cabe preguntarse por las huellas que dejó en el

mundo de los lingüistas hispánicos. Hasta ahora habían seguido, más bien de lejos que de cerca, el programa básico enseñado en Francia, pero sin participar en las discusiones altamente teóricas de los franceses. Eso se desprende, entre otros, claramente del "canon de los gramáticos nefastos en las polémicas del humanismo" establecido por Francisco Rico (1978, subtítulo).

El contacto con la nueva orientación lingüística se prepara ya desde principios del siglo XV. Personas pertenecientes más bien a la vida cortesana que al mundo universitario y localizables por la mayoría en el ámbito catalán empiezan a interesarse por la nueva cultura italiana. El ya mencionado Enrique de Villena (c.1384–1434), 'precursor de los estudios fonéticos del español' (Lapesa 1986, § 73), es uno de ellos. Intensifican los contactos con la Italia humanística los Reyes Católicos. Eruditos italianos enseñan a su corte el latín, entre ellos Pedro Mártir de Anglería, Lucio Marineo Sículo y los hermanos Galderino.

Uno de los primeros españoles que se va a Italia para estudiar el latín según los nuevos conceptos es Antonio de Nebrija (1441/1444–1522). En una nota biográfica muchas veces citada declara "que en edad de diez y nueve años io fue a Italia, no por la causa que otros van, o para ganar rentas de iglesia, o para traer fórmulas de Derecho civil y canónico, o para trocar mercaderías, mas para que por la ley de la tornada, después de luengo tiempo restituisse en la possessión de su tierra perdida los autores del latín, que estaban ia, muchos siglos avía, desterrados de España." (Nebrija, *Vocabulario español-latino* ¿1495?, fol. a. ii., v.; cf. Quilis, ed. Nebrija 1989:10).

Desde ahora, *la introducción del Renacimiento en España* (cf. García de la Concha 1996) está íntimamente ligada a su nombre (Padley 1988:154).

3.2 *Nebrija y el estudio del latín*

3.2.1 *Nebrija y la tradición medieval.* — Al analizar la obra de Alfonso X el Sabio, habíamos visto que la España de la Edad Media utilizaba los mismos manuales que el resto de Europa. Pues bien, lo primero que hace Nebrija, a la vuelta de Italia, es romper con esa tradición. En el prólogo de su *Diccionario latino-español* (Salamanca, 1492) declara "sin sobervia" "que ia casi del todo punto desaraigue de toda españa los dotrinales, los pedros elias, & otros nombres no se que apostizos & contrahechos grammaticos no merecedores de ser nombrados." (Nebrija, *Diccionario latino-español*, 1492, .a.i. recto).

Ve muy claro su propio papel renovador que desempeña en la historia de la enseñanza del latín, y con eso, en la historia de la lingüística española, al declarar: "[...] fue aquella mi doctrina tan notable: que aun por testimonio de los embiadosos & confession de mis enemigos todo aquesto se me otorga: que io fue el primero que abri tienda dela lengua latina: & ose poner pendon para nuevos preceptos: [...] Y que si cerca de los nombres de nuestra nacion alguna cosa se halla de latin, todo aquello se a de referir a mi." (Nebrija, *Diccionario latino-español*, 1492, .a.i. recto).

Los cimientos de su doctrina los echa en 1481, con la primera edición de las *Introductiones Latinae*. La tirada de 1000 ejemplares está agotada en pocos meses y hace necesaria una segunda edición que aparece el año siguiente (Quilis 1980:12). Esta su gramática la considera como un arma, un arma contra la ignorancia. Al cardenal Mendoza, su mecenas, le escribe en el "Prólogo" de su obra: "Si con tu favor logro vencer a los enemigos de la lengua latina, a los cuales declaro la guerra con este libro, te ofreceré agradecido las décimas del botín" (ed. Quilis 1980:12).

La gramática es la primera obra de este género inspirada por el espíritu humanístico. En este sentido, Nebrija es — de hecho — el primero que abre "tienda de la lengua latina" por ir más lejos que los italianos que siguen comentando las excelencias de los autores clásicos.

3.2.2 *Nebrija al extranjero*. — Su gramática se propaga rápidamente. "A finales del siglo XVI las *Instituciones* o *Gramática latina* de Nebrija habían alcanzado una gran difusión no sólo en España, sino también en el extranjero, particularmente en Italia, Francia e incluso Inglaterra" (Basols 1945:49). Lo mismo se puede decir de sus diccionarios latín-español y español-latín.

Escribe Fernández-Sevilla: "El *Vocabulario* de Nebrija conoció múltiples ediciones ya en el propio siglo XVI (1506, 1513, 1516, 1517, etc.), no sólo en España, sino también en Francia, Italia, Alemania y Países Bajos. Muchas de estas ediciones fueron adicionadas con las correspondencias de otras lenguas (italiano, catalán, etc.), con lo cual la obra de Nebrija se convirtió en un verdadero patrón para la lexicografía europea" (Fernández-Sevilla 1974:165).

3.2.3 *Nebrija en Italia*. — A Nebrija se le imprime en casi todos los países de Europa. Llevan la delantera los italianos. En 1491 ya, publican las *Introductiones* en Venecia (Christoforo de Cremona)

3.2.4 *Nebrija en Cataluña.* —Después de Italia, viene Cataluña, con un número aún mayor de títulos. Se hallan repertoriados en los estudios de Bassols (1945), Cardona (1994), Rico & Soberanas (1981), Soberanas 1981 y en la *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES)*. Desde los comienzos hasta el año 1600.

3.2.5 *Nebrija en Francia.* — La primera impresión de una obra nebrissense en Francia data de 1500. Se trata de la gramática latina (Paris: Guy Marchant). En mis ficheros he podido reunir hasta ahora un total de 70 impresiones, la gran mayoría de los siglos XIV y XVII.

3.2.6 *Nebrija en Bélgica (Amberes).* — Hay 19 ediciones de sus obras publicadas en Amberes, datados únicamente del siglo XVI. De entre ellos cuentan igualmente algunas obras no lingüísticas del humanista español. La primera impresión de una obra lingüística suya — la gramática latina — es de 1542, la última — el Diccionario latín-español — de 1580 (cf. BICRES).

3.2.7 *Nebrija en Alemania e Inglaterra.* — El número de impresiones de sus obras realizadas en Alemania es más reducido: son sólo cuatro títulos. El primero es de 1555, impreso en Colonia: Se trata, como casi siempre, de la gramática latina. Sigue, en 1579 (y 1603–1608), su *Historia de Fernando e Isabel*, es decir, una obra no lingüística. En 1597 se imprime, otra vez en Colonia, su *Diccionario de Derecho*. Pero todavía en el siglo XVII se hallan referencias a sus obras, p. ej. en el *Itinerarium Hispaniae oder Reiß-Beschreibung, durch die Königreiche Hispanien und Portugal* (Nürnberg: Wolffgang Endters, 1637) de

Finalmente, cabe añadir una adaptación de la gramática al inglés, la de John Hawkins, publicada sólo en 1631 bajo el título: *A Briefe Introduction to Syntax. Compendiously shewing the true use <...> and the reason of Latin construction. Collected for the most part out of Nebrissa his Spanish copie.* (London: G. Emondson).

3.4. *Estudios de lenguas 'modernas': una nota.* — El interés de los países europeos por las obras de Nebrija no se deduce únicamente de estos escuetos datos bibliográficos. Se refieren a él también numerosos estudios lingüísticos en los idiomas modernos. En 1538, el inglés Thomas Elyot (1490–1546) le cita (Starnes 1954:51). Honorat Rambaud, autor de una ortografía del francés (1578), se apoya en él² y desde principios del siglo XVII César Oudin, intérprete oficial del rey de Francia y autor de varias gramáticas y manuales, se refiere a él en varias ocasiones (v. Gemmingen, *RLiR* 60, 1996, 588). Otros — muchos — autores le utilizan

sin nombrarlo, por ej. el gramático portugués João de Barros (1540; cf. Schäfer 1995). No hay otro lingüista más estudiado en Europa que el humanista español Antonio de Nebrija, modelo durante más de dos siglos de muchos países.

3.5. *Nebrija en el siglo XVIII*. — En lo que se refiere a España, se le consulta y estudia hasta el siglo XVIII y aún más allá. Pero — al parecer — desde el Siglo de las Luces eso ya no se hace por el atractivo de sus obras sino para cumplir con medidas burocráticas en el dominio de la enseñanza. En 1735, el rey obliga, en el marco de una reforma del sistema educativo, a las universidades, amenazándolas con severas puniciones, a volver al estudio de las *Introductiones latinae* de Nebrija (Lázaro 1985:164). Dicho con otras palabras, el paradigma nebrisense padece de esclerosis.

4. El Siglo de las Luces español

4.1 *Lexicografía española del Siglo de las Luces*. — No obstante ese mantenimiento artificial de tradiciones lingüísticas, el tránsito de los Siglos de Oro al Siglo Ilustrado conlleva cambios profundos para España. La supremacía política europea pasa a Francia y, de acuerdo con la regla de Nebrija según la cual 'la lengua siempre ha sido compañera del imperio', el idioma del vecino transpirenaico se impone — por buen rato — como idioma europeo más importante. No obstante, los españoles siguen convencidos de la alta categoría de su propio idioma, alcanzada durante los Siglos de Oro, pero piensan al mismo tiempo que ya no es posible perfeccionarlo más sino que hay que conservarlo y protegerlo para que, en el futuro, no caiga en abandono.

Una institución francesa parece mostrarles una vía para conseguir este objetivo. A finales del siglo XVII, exactamente en 1694, la Academia francesa de la lengua, fundada hacia 1635, había publicado un voluminoso diccionario de la lengua francesa con que pretendía registrar el buen uso de la gente culta o, como se decía por entonces, 'le bon usage de la court et de la ville'.

De acuerdo con el modelo francés, se funda en España, en 1713, la *Real Academia Española* que desde el principio hace suyo el programa del vecino septentrional, el de elaborar un diccionario, una gramática, una poética etc. de la lengua española.

Con más rapidez que los colegas franceses, los académicos españoles cumplen con el primero de estos compromisos sólo 13 años más tarde de publicar, entre 1726–1739, el *Diccionario de la lengua castellana*, llamado también *Diccionario de Autoridades*.

Desde ahora, la lexicografía francesa sigue estimulando la lexicografía española de modo que, en el transcurso del siglo XVIII, aparecen otros diccionarios de la lengua española inspirados por la lexicografía francesa, por ej. el *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina é italiana* del Padre Estéban de Terreros y Pando (Madrid: imprenta de la viuda de Ibarra) de 1786-1793 o el *Diccionario universal de Física, escrito en francés [...] Traducido al castellano* "Por los Doctores D. C. C. y D. F. X. C." (Madrid: imprenta de Benito Cano, 1796-1802.)

Con esta nueva orientación hacia Francia, se prepara otro cambio importante en la lingüística española: El latín cede el paso a la lengua materna, primero en el marco de la lexicografía, más tarde en el de la gramaticografía.

4.2. *Gramaticografía española del Siglo de las Luces.* — Caracteriza la situación de la gramaticografía española de la primera mitad del siglo XVIII un contemporáneo, Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781), en sus *Orígenes de la lengua española* (1637), al declarar lacónicamente: "no ai Gramatica buena que poder estudiar" (Mayans 1737:205).

De hecho, ya desde tiempos de Nebrija, había una tendencia clara a considerar los estudios de la gramática del idioma materno como 'género inferior', como propedeútica al estudio del latín. Se la reserva para "los niños", como reza — entre otras — la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia Española de 1771 (p. 348; también p. III).³ La gramática latina, al contrario, está reservada para los jóvenes estudiantes universitarios a los que se les prescribe, como hemos visto, el estudio de las *Institutiones* de Nebrija. El resultado de tal situación es que sólo en la propedeútica gramatical, es decir en el estudio de la gramática de la lengua materna, quedan ciertas libertades doctrinales y ciertas posibilidades de exponer nuevas ideas.

Pero los gramáticos aún no están totalmente convencidos de la necesidad de estudiar la gramática de su propio idioma. Así, uno de los primeros autores en hacerlo en el Siglo Ilustrado, Benito Martínez Gómez Gayoso (c.1710–1787), declara, en su *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil método para la instrucción de la juventud* (Madrid, 1743), al igual de Mayans que "es rarissimo el que sabe la Gramatica de su propia Lengua" (Mayans 1737:205; cf. Lázaro 1985:190 s.).

En Francia, el rechazo del latín estaba más avanzado, y el idioma materno ya empezaba a estimarse como 'idioma nacional', con todas las consecuencias e implicaciones para la gramaticografía. En España, el

cambio hacia una concepción parecida lo inicia, en 1769, el valenciano Fray Benito de San Pedro (1732–1801) con su *Arte del romance castellano, dispuesta según sus principios generales i uso de los mejores autores*. A diferencia de Gayoso, está convencido de la necesidad de estudiar las reglas del idioma materno, no sólo como propedeútica del estudio del latín. Declara que "[n]o sólo a estos que frecuentan las escuelas de latinidad se dirige esta gramática" (San Pedro 1769, XVIII, según Lázaro 1985:191) e incluso desea "con ansia que todo buen español sepa su lengua por principios y por razón" (l.c.), porque "[e]l fundamento para la renovación de todas las artes es el culto de la lengua propia, y sin el estudio serio del arte romance no se desterrarán los abusos que se han introducido en el habla y en la escritura" (l.c.).

Desde ahora el estudio de la lengua propia se hace, al igual que los franceses, "por principios y por razón". San Pedro sigue en esto — como declara él mismo — el ejemplo de "las otras naciones de Europa" y al "célebre Lancelot, autor del nuevo método de Puerto Real", es decir, se inspira de las teorías de la *Grammaire générale* (1660) de Port-Royal, de Francia.

Dos años después de la gramática del P. San Pedro aparece la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia Española, planeada ya desde la fundación de esa institución en 1713. El *Prólogo* repite el argumento tradicional de que el estudio de la lengua propia sirve como propedeútica del estudio del latín, pero lo fundamenta con una idea más propagada en Francia que en España, la idea de que 'los principios de la gramática son comunes a todas las lenguas'. El texto reza así: "[l]os que hubiesen de emprender carrera literaria necesitan saber la lengua latina, y lo conseguirían con mayor facilidad llevando ya sabidos por su Gramática propia los principios *que son comunes á todas las lenguas*" (1771:IV, ed. Sarmiento 1984:100; subrayado HJN).

"Los principios que son comunes á todas las lenguas" importan más a los académicos que la idea de redactar una propedeútica del latín. Eso se desprende claramente de un relato (de hacia 1741) de uno de ellos, el académico Angulo, que nos informa detenidamente sobre las indagaciones que habían hecho para prepararse a la redacción de la *Gramática de la lengua castellana*. — Constata primero que hay muchas gramáticas francesas, pero muy pocas castellanas.

LAS PREGUNTAS

1.¿Qué lingüistas españoles sabe usted?

2.¿ Qué obra fue nacido durante Edad Media y Renacimiento

BIBLIOGRAFÍA

1.**Angulo, Antonio.** 1984. "Proyecto de gramática." En: Sarmiento, Ramón, ed. *Real Academia Española, Gramática de la lengua castellana, 1771, ed. facsimilar*, pp. 497-535. Madrid: Editora Nacional.

2.**Bursill-Hall, Geoffrey L.** 1995. "Linguistics in the Later Middle Ages." Koerner & Asher 1995, 130-137.

3.**Cardona, Ángeles.** 1994. "Ecos de Nebrija en Cataluña. (Desde fines del s. XV a la primera mitad del s. XVI)." En: *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario (1492-1992)*, eds. R. Escavy & J. M. Hernández Terrés & A. Roldán, vol. III, pp. 151-162

4.**Colón, Germán & Soberanas, Amadeu-J.**, eds.; Nebrija, Antonio de. 1979 [1492]. *Diccionario Latino-Español* (Salamanca 1492). Estudio preliminar de Germán Colón & Amadeu-J. Soberanas. (Biblioteca Hispánica Puvill. Sección Literatura. Diccionarios; 1.). Barcelona: Puvill.

5.**Domingo Gundisalvo.** *De scientiis*, texto latino establecido por el P. Manuel Alonso Alonso, S.I. Madrid & Granada: C.S.I.C., 1954.

6.**Fernández-Sevilla, Julio.** 1974. "Notas para la historia de la lexicografía española." *Problemas de lexicografía actual*, ed. Julio Fernández-Sevilla (Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. Series Minor; 19), 1974, 157-186. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

TEST

1. ¿Qué debilidad de estilística ibero-románica existe hoy?

a. filología

b. la crítica

c. nacionalismo lingüístico

d. traducción

2. ¿Qué estudia lexicología?

a. morfología

b. sinonimia

c. uniones combinaciones

d. caudal léxico

3. ¿Qué expresan los pronombres indefinidos?

a. cantidad, identidad o existencia de una forma imprecisa

b. cantidad u orden de un modo preciso

c. distancia temporal

d. distancia espacial o temporal

4. ¿Qué generaliza la palabra?

a. la función comunicativa

b. la función denotativa

c. la función sintáctica

d. la función estructural

5. ¿Qué reyes han mejorado el estado de la lengua española?

a. Reyes Magos

b. reyes católicos

c. reyes portugueses

d. reyes francés

6. ¿Qué significa la palabra?

a. unidad fonética, léxico-gramatical

b. unidad de morfosintaxis

c. unidad de toponimia

d. unidad de onomástica

7. ¿Cuáles lenguas son oficiales del Puerto Rico?

- a. español y portugués
- b. español y francés
- c. español y moldován
- d. español e inglés

8. La lengua oficial de Perú es ...

- a. inglés
- b. portugués
- c. quechua
- d. francés

9. En Paraguay se habla en la lengua indígena ...

- a. Guaraní
- b. quechua
- c. inglés
- d. francés

Машқни бажаринг

1. Lexicografía italiana — Los diccionarios más utilizados en los siglos XII y XIII son-

-el *Elementarium doctrinæ rudimentum* de Papias, las *Magnæ derivationes* de Ugucio de Pisa

2. ¿Quién fué Alfonso X, el Sabio?-

Alfonso X, el Sabio (1221-1284), figura cumbre de la alta Edad Media, para darse cuenta de que el monarca estaba perfectamente enterado de todos los avances lingüísticos de su tiempo.

3. ¿Quién fué Alejandro de Villadei?-

Erudito francés.

4. ¿Cómo se titula el manual de Alejandro de Villadei.

El manual de Alejandro de Villadei se titula *Doctrinale (puerum)*

El tema 2. COMPRENSIÓN LINGÜÍSTICA

Comprensión lingüística

Para Matos Moquete (2005: Págs. 174-175), el modelo de comprensión de van Dijk incluye: 1. “El lector-oyente se enfrentará primero con señales percibidas visual o auditivamente”. 2. “Los usuarios de una lengua aplicarán estrategias fácilmente accesibles en el proceso de decodificación durante el cual las señales se traducen a la representación cognoscitiva de oraciones”; 3. “Así que una de las primeras tareas de un modelo de la comprensión del discurso es la de organizar y reducir grandes cantidades de información muy complejas.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa implica tener capacidad lingüística, capacidad para comprender, capacidad para entender al receptor o interlocutor, etc.; la primera incluye en el ámbito del mensaje escrito, disponibilidad de amplio léxico, saber leer, colocar correctamente las palabras, entre otros. Tener la capacidad de comprender es tener la capacidad de reducir los bloques de textos hasta sintetizarlos en una idea general, como se expuso antes en el método textualista de Teun A. van Dijk. García Molina (2001: Pág. 64) sostiene que “Sin el conocimiento y una comunicación eficaz, la sociedad no hubiera podido alcanzar los grados de desarrollo que tiene, ni podría asumir los grandes desafíos que tiene necesariamente que vencer para poder avanzar y sobrevivir”. Significado La comunicación lingüística es un constante intercambio de significados, entre un emisor y receptor, a través de códigos diversos que se desplazan a través de un canal determinado, donde entre emisor y receptor se dan ciertas condiciones para hacer comprensibles esos significados, siendo el contexto un factor fundamental. Para Tirso Mejía-Ricart (1999, Págs. 138-139), “los significados tienen como rasgos distintivos los siguientes: Son el resultados de la actividad cognoscitiva del pensamiento y de la conciencia humana con la ayuda del lenguaje”; “Los significados se aprenden en la experiencia, percibiendo las relaciones de las palabras y las oraciones con los fenómenos de la realidad en los procesos de interacción social”; “Los significados están en las personas y no en los mensajes propiamente”; y “Utilizamos las palabras para evocar significados en los demás a partir de las experiencias y significados ya alcanzados por éstos de la manera antes

indicada”. Este autor enuncia como distintos tipos de significados: denotativo, connotativo, contextual. Texto El texto, es una unidad comunicativa autónoma, en el cual el objetivo es parte esencial, sin extensión prefijada, pues, puede serlo una palabra hasta libro, organizado en capítulos diversos.

I. Lengua y comunicación.

No es lo mismo aquello que tradicionalmente se aprende en los centros educativos como “lengua”, que aprender a usar y comunicarse en esa lengua. Como en casi todas las materias, la formación reglada parece no tener interés en preparar para la vida (pero tampoco para la empresa, no sé para qué entonces).

La enseñanza de “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras”, como disciplina de origen filológico, ha estado lastrada por los modelos de estudios del latín, como, en general, todas las enseñanzas de segundas lenguas. El método tradicional era el de “Gramática/Traducción”: aplicación de reglas para la traducción, memorización de listas de vocabulario, predominio de la lengua escrita sobre la oral, etc.

Pero el alumno no quiere saber cosas sobre la lengua, sino tener la capacidad de usarla, de comunicarse con ella. Y para ello poco le ayuda aprender frases del tipo “la casa es bonita”, porque contextualizadamente esa frase es absolutamente irrelevante, no se pronuncia así en prácticamente ningún contexto real de uso.

Se explica que “sí” en español afirma, pero no se explica que un “sí” en español casi nunca afirma realmente. A la pregunta de la cocinera durante la cena: “¿Te gusta la sopa?”, en realidad no podemos responder con un seco “sí” o parecerá que no, o que hay algún problema que no quieres mencionar. Se responde con dos o tres “sí” o con uno pero muy largo “síííí”. Luego para afirmar realmente no usamos sólo un sí.

Sin entrar en la valoración contextual, cultural por tanto, de saber que si alguien te pregunta: “Oye, ¿tienes reloj?”, no se puede contestar “sí” ni corto ni largo, sino la hora. O aún más duro para una “gramática de usos”: En la primera visita a una casa, el anfitrión pregunta por primera vez: “¿Quiere usted tomar algo?” Y la respuesta tampoco puede ser “sí” (“no, muchas gracias; no hace falta que se moleste”).

Lo peor de todo esto es que a los aprendices, a nivel afectivo, donde de verdad se cuecen las motivaciones para la acción o la interacción, todos estos episodios de descomunicación, cuando se producen, les terminan costando caro por el enorme papel desmotivador que conlleva no saber salir airoso de situaciones cotidianas salvo con errores importantes, los de la comunicación.

En general la enseñanza estructural de las lenguas no da respuesta a casi ninguna de las preguntas pertinentes cuando uno necesita comunicarse, interrelacionarse socialmente, no repetir conocimientos memorizados.

Hacia los años 70 comienzan a aplicarse más sistemáticamente algunos procedimientos pedagógicos más coherentes con los nuevos enfoques lingüísticos centrados en las necesidades comunicativas de los hablantes. En Europa, la puesta en marcha por el Consejo de Europa de una investigación para describir el “Threshold Level”, o “Nivel Umbral”, fue el punto de partida para el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación.

Se tomaron como base las funciones lingüísticas y, desde este enfoque, los programas de lenguas abandonan el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y comienzan a elaborarse a partir de la descripción de categorías nocionales (conceptos como tiempo, cantidad, etc.) y categorías de funciones comunicativas (pedir y dar información, agradecer, etc.). Los programas nocional-funcionales suponen el primer paso en las enseñanzas de lenguas extranjeras de los enfoques conocidos como “comunicativos”, o una enseñanza comunicativa de la lengua.

El nociofuncionalismo busca una nueva organización de los programas, coherente con el análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos, pero no desarrolla todavía una metodología capaz de potenciar los procesos psicolingüísticos que se ponen en juego durante la comunicación.

Algunas de las tendencias de la nueva práctica docente en los cursos de lengua y en los nuevos materiales son:

Uso de la lengua con fines comunicativos.

Énfasis en los procesos naturales de aprendizaje.

Valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enseñanza centrada en el alumno.

Importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural.

Desarrollo de la autonomía del alumno.

El concepto de lingüística (término que deriva del vocablo francés *linguistique*) nombra a aquello que pertenece o está relacionado con el lenguaje. Esta palabra también permite hacer mención a la ciencia que tiene a la lengua como objeto de estudio. ... La lingüística moderna surge a partir del siglo XIX..

LAS PREGUNTAS

- 1.¿Qué capacidades implica la competencia comunicativa?**
- 2.¿Qué quiere saber el alumno para aprender una lengua extranjera?**
- 3.¿Cómo piensa usted hay que renunciar del método tradicional era el de “Gramática/Traducción”?**

BIBLIOGRAFÍA

- 1. Colón, Germán & Soberanas, Amadeu-J.**, eds.; Nebrija, Antonio de. 1979 [1492]. *Diccionario Latino-Español* (Salamanca 1492). Estudio preliminar de Germán Colón & Amadeu-J. Soberanas. (Biblioteca Hispánica Puvill. Sección Literatura. Diccionarios; 1.). Barcelona: Puvill.
- 2. Domingo Gundisalvo.** *De scientiis*, texto latino establecido por el P. Manuel Alonso Alonso, S.I. Madrid & Granada: C.S.I.C., 1954.
- 3. Fernández-Sevilla, Julio.** 1974. "Notas para la historia de la lexicografía española.". *Problemas de lexicografía actual*, ed. Julio Fernández-Sevilla (Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. Series Minor; 19), 1974, 157-186. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Машқни бажаринг

1. **La competencia comunicativa implica**
tener capacidad lingüística, capacidad para comprender, capacidad para entender al receptor o interlocutor, etc.;

2. **El concepto de lingüística (término que deriva del vocablo francés *linguistique*) nombra**
a aquello que pertenece o está relacionado con el lenguaje.

3. **La lingüística moderna surge**

a partir del siglo XIX.

El tema 3. DEFINICIÓN DE LINGÜÍSTICA

El concepto de **lingüística** (término que deriva del vocablo francés *linguistique*) nombra a aquello que pertenece o está relacionado con el **lenguaje**. Esta palabra también permite hacer mención a la **ciencia** que tiene a la **lengua** como objeto de estudio.

En este sentido, hay que subrayar que actualmente en el mundo existen aproximadamente un total de 6.000 lenguas. No obstante, la Lingüística a la hora de estudiar las mismas se basa en una clasificación de aquellas que se realiza en función del origen común que puedan tener las mismas. Es decir, se ordenan en función de la familia.

Así, partiendo de dicha explicación, podemos encontrar las lenguas indoeuropeas, las sinotibetanas, las afroasiáticas, las japónicas, las coreanas, las urálicas o las indopacíficas, entre otras.

De esta forma, la lingüística como ciencia hace foco en **la naturaleza y las pautas que rigen al lenguaje**. A diferencia de la **filología**, una

disciplina que profundiza en la evolución histórica de las lenguas en escritos y en el contexto de la literatura y la cultura asociada, la lingüística permite descubrir el funcionamiento de una lengua en un determinado momento, para comprender su **desarrollo general**.

La **lingüística moderna** surge a partir del **siglo XIX**. Con la publicación póstuma de "*Curso de lingüística general*" (**1916**), de **Ferdinand de Saussure**, la lingüística se ha convertido en una ciencia integrada a la **semiología**. Desde ese momento se marca una diferencia entre **lengua** (entendido como todo el sistema) y el **habla** (es decir, su puesta en práctica), así como también se reafirma la **definición de signo lingüístico** (recurso donde se agrupa al significado y al significante).

En el **siglo XX**, **Noam Chomsky** desarrolla la corriente del **generativismo**, que entiende a la lengua como **una consecuencia del procesamiento mental del hablante** y en la capacidad genética (o innata, dicho de otro modo) para incorporar y hacer uso de una determinada lengua.

Y todo ello lleva a que tampoco se pueda olvidar la figura del lingüista Simon Dik que es de origen holandés y que destaca porque forma parte de otra corriente dentro de este ámbito que nos ocupa. En concreto nos estamos refiriendo a la escuela funcionalista que se puede definir como aquella rama que establece que el lenguaje no puede ser estudiado y analizado de manera independiente, sino que hay que tener en cuenta para ello también lo que es el uso que se le da al mismo.

Este hecho trae consigo el que dentro de la escuela funcionalista, en la que Dik es una de sus máximas figuras gracias a sus ideas y trabajos como el titulado *Functional Grammar*, se le otorgue un gran valor a cuestiones o elementos tales como la variación lingüística o la pragmática. Campo este último que se dedica a estudiar cómo el contexto en el que se encuentre el

individuo influye en la manera de interpretar el significado en cuestión del lenguaje.

El estudio de la lengua como **sistema** puede llevarse a cabo en distintos niveles: el **fonético-fonológico** (fonología y fonética), el **morfológico** (morfología), el **sintáctico** (sintaxis), el **léxico** (lexicología y lexicografía) y el **semántico** (semántica).

Desde el punto de vista del habla, en cambio, puede considerarse al **texto** como la unidad superior de **comunicación** y a la **pragmática**, que hace foco tanto en la enunciación como en el enunciado.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

La diversidad hace referencia a la **abundancia de cosas distintas**, la variedad y la diferencia. La **lingüística**, por su parte, es aquello perteneciente o relativo al **lenguaje** (el sistema de comunicación que nos permite abstraer y comunicar conceptos) o la lengua (el sistema de comunicación verbal propio de los seres humanos).

La **diversidad lingüística**, por lo tanto, está relacionada con la **existencia y convivencia de distintas lenguas**. El concepto defiende el respeto por todos los idiomas y promueve la preservación de aquéllos que se encuentran en riesgo de extinción ante la falta de hablantes.

Una lengua desaparece cuando muere el último integrante del grupo social que la habla. Cuando esto ocurre, falla la transmisión intergeneracional a través de la cual los mayores enseñan la **lengua materna** a sus hijos.

La desaparición de la lengua implica una pérdida importantísima e irrecuperable de conocimientos. No debemos olvidar que las **culturas** encuentran en la lengua su principal vehículo de expresión; cuando una lengua deja de existir, por lo tanto, la cultura en cuestión sufre el riesgo de correr la misma suerte, y por eso la diversidad lingüística es tan relevante.

Se estima que hay más de 6.000 lenguas en el mundo. **Oceanía** es el continente con mayor diversidad lingüística ya que existen numerosos grupos aborígenes que defienden su lengua nativa. En otras regiones del mundo, en cambio, es más común que una lengua dominante se imponga sobre el resto. Ese es el caso, por ejemplo, de **Estados Unidos de América**, donde el inglés llevó a la desaparición de las lenguas de la mayoría de los pobladores nativos.

El camino hacia la extinción de una lengua comienza mucho antes de la desaparición de un pueblo, y en muchos casos es responsabilidad del mismo. Cuando se trata de un dialecto o un idioma no reconocido como tal por el país en el cual se habla, puede suceder que, por distintas cuestiones históricas y políticas, sus hablantes se sientan *inhibidos* de alguna forma por el resto de la población y que no defiendan su propia cultura con toda la fuerza necesaria para mantenerla con vida.

Se sabe que los seres humanos somos reacios al cambio y a todo lo que no conocemos, pero también es cierto que incluso los seres más duros y cerrados son capaces de abrirse y avanzar, dadas **las condiciones adecuadas y el esfuerzo necesario**. La perseverancia es la clave de cualquier revolución que pretenda dejar huella en sus participantes; esto no significa que baste con inmovilizarse en una postura y esperar la aceptación ajena, pero sí se refiere a que es gracias a la paciencia y la persistencia que se consigue modificar la estructura mental de las personas.

Sin entrar en casos puntuales, existen numerosas regiones en todo el mundo donde se conservan lenguas, generalmente consideradas dialectos, que han trascendido a lo largo de muchas décadas, y resulta contradictorio notar que en algunas de estas poblaciones se dan dos fenómenos que atentan contra su propia cultura: cada generación cuenta con menos personas que aprenden su idioma, y quienes lo hacen **suelen temer usarlo frente a individuos que no lo hablan**, optando por utilizar la lengua principal del país.

En una época en la que la tecnología nos ofrece la oportunidad de acceder a la información sin fronteras, los seres humanos parecemos aprovecharla para esforzarnos menos y encerrarnos aún más en nuestros pequeños mundos, con nuestros amigos, con nuestras costumbres, con nuestro idioma; una herramienta que debería ayudarnos a acercarnos a los demás y a mirar más allá de los estereotipos, se convierte en un ecosistema plagado de odio, de desprecio y de abuso, y nos separa cada vez más. Internet puede resultar muy beneficioso para una cultura en peligro de extinción, y es importante que se utilice con el fin de dar a cada uno un espacio, el que le corresponde, para compartir conocimientos sin miedo al rechazo.

LAS PREGUNTAS

- 1.¿Desde cuándo surge la lingüística moderna?**
- 2.¿Cuándo se publicó “Curso de lingüístico general”?**
- 3.¿Cuándo desarrolla Noam Chomsky la corriente del generativismo?**

TEST

- 1.¿Como se manifiesta en España los Moros?**
 - a. con su reigión
 - b. con su comida
 - c. con su cultura
 - d. con guerra
- 2.¿Cuándo fue aprobada la Constitución de España?**

- a. el 31 de octubre de 1978
- b. el 10 de mayo de 1977
- c. el 1 de enero 1995
- d. el 2 de marzo de 1998

3. ¿Cuáles lenguas son oficiales del Puerto Rico?

- a. español y portugués
- b. español y francés
- c. español y moldován
- d. español e inglés

4. La lengua oficial de Perú es ...

- a. inglés
- b. portugués
- c. quechua
- d. francés

5. En Paraguay se habla en la lengua indígena ...

- a. Guaraní
- b. quechua
- c. inglés
- d. francés

6. ¿Cuándo se recogió por escrito el primer Romance?

- a. a principios del siglo XVI
- b. a principios del siglo XIV
- c. a principios del siglo XVI
- d. a mediados del siglo XV

7. La mayor parte de los préstamos extranjerismos proceden del ...

- a. francés
- b. spanglish
- c. inglés

d. italiano

8. ¿Cómo recoge el Diccionario de la lengua Española un término de origen extranjero?

a. sin cursiva

b. en cursiva

c. en versales

d. falso

9. Cuál es el objeto de la semaseología?

a. estudia lexicá

b. estudia gramática

c. estudia semántica

d. estudia morfema

10. Cuáles son las lenguas preromances español ?

a. ibero, eusquera

b. tartesio, portugués

c. celta, árabe

d. portugués ,árabe

Машқни бажаринг.

1. El concepto de **lingüística** (término que deriva del vocablo francés *linguistique*) nombra

a aquello que pertenece o está relacionado con el **lenguaje**. Esta palabra también permite hacer mención a la **ciencia** que tiene a la **lengua** como objeto de estudio.

2. **lingüística moderna** surge
a partir del **siglo XIX**.

3. Una lengua desaparece cuando

muere el último integrante del grupo social que la habla. Cuando esto ocurre, falla la transmisión intergeneracional a través de la cual los mayores enseñan la **lengua materna** a sus hijos.

3. ¿Cuántas lenguas hay en el mundo?

Se estima que hay más de 6.000 lenguas en el mundo.

4. Oceanía es

el continente con mayor diversidad lingüística ya que existen numerosos grupos aborígenes que defienden su lengua nativa.

El tema 4. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA:

Competencia Lingüística . Competencia Comunicativa

Adquisición de una lengua

La necesidad de comunicarse con los demás es tan antigua como el ser humano. Nacemos con la capacidad de expresarnos y de transmitir nuestros pensamientos, deseos, sentimientos; por lo que podríamos decir que la capacidad del lenguaje es inherente al ser humano como especie. La aparición del primer signo lingüístico intencionado se produce aproximadamente a los nueve meses de vida. En el proceso de adquisición del lenguaje, la comprensión va mucho más avanzada que la expresión. De hecho existen tres fases en el desarrollo de la gramática y la creación de mensajes: - Periodo holofrástico: Expresión de una sola palabra que contiene intención comunicativa y transmite información suficiente para ser entendida por el adulto. Ocurre desde los nueve a los dieciocho meses. - Periodo telegráfico: Enunciación de dos palabras sin flexiones con intención comunicativa y perfectamente entendible para un adulto. - Etapas posteriores: Cada vez se crean mensajes más largos hasta desarrollar totalmente la competencia gramatical. Este proceso se dilata hasta los 7 años, periodo en el que los expertos en adquisición de la lengua materna afirman que los seres humanos podemos aprender de forma natural nuestra propia lengua materna y segundas lenguas. A partir de los 7 años este proceso se corta y aún no hay pruebas concluyentes de si es posible

aprender de forma natural una lengua. Mientras Noam Chomsky y las teorías generativo-transformacionales afirman que el lenguaje está inserto de manera innata en la mente humana; los conductistas, entre ellos Skinner contra argumentan esta idea del innatismo y apuestan por la idea de que el desarrollo del lenguaje humano es un tipo de conducta derivada de un estímulo que es la audición desde el nacimiento de la propia lengua que impera en una sociedad determinada. Al igual que afirmaban Sapir en su obra *El lenguaje y Worf*, el lenguaje es una institución cultural y adquirimos una lengua porque vivimos en una sociedad que nos hace aceptar sus costumbres e insertarlas de modo automático a nuestra evolución como especie: vivimos en el seno de una comunidad hablante.

Competencia lingüística Se entiende por competencia lingüística el hecho de saber una lengua o poseer un conjunto explícito de conocimientos acerca del valor significativo de los signos que componen una lengua y de las reglas de combinación de esos signos para formar mensajes. La concreción de este concepto fue desarrollada por Noam Chomsky y en su obra *Aspectos de la teoría de la sintaxis* en 1965. Este autor hace una distinción entre competencia (competente) y actuación (performance), inspirada en la oposición de *langue/parole* del ginebrino Saussure en su *Curso de lingüística general*, entendiendo que el ámbito de estudio de la lingüística ha de ser la competencia. La competencia lingüística hace referencia a que el conocimiento intuitivo que el hablante nativo tiene acerca de la estructura y de las condiciones de uso de su lengua sería “el conocimiento interno que tiene el hablante nativo idealizado de su lengua, que de ningún modo es preciso que sea consciente al hablante/oyente, pero que representa la base para la utilización de la lengua (actuación)”. Según Noam Chomsky, desde su nacimiento cada individuo tiene incorporado un mecanismo para la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device: LAD), de forma que el niño, a partir de todos los sonidos que llegan a sus oídos, pueda extraer la concepción lingüística que constituye la base para el lenguaje del adulto. 3 La competencia lingüística debe abarcar los siguientes niveles o componentes: - El componente fonológico: Son las reglas de combinación de fonemas, así como la pronunciación de los morfemas que dan lugar a las palabras. - El componente sintáctico: Grupo de reglas que forman la combinación de los morfemas y palabras en unidades significativas como oraciones y textos. - El componente semántico: Constituido por reglas

mediante las cuales se le asigna un significado a cada enunciado y se establecen relaciones semánticas. - El componente léxico: Están en él representadas las propiedades y significados más relevantes de cada una de las palabras que conforman una lengua. - El componente morfológico: Se basa en las reglas de formación de palabras. Por tanto, la competencia lingüística está basada solamente en el conocimiento de unos signos y de unas reglas de combinación entre ellos. Este tipo de competencia se basa en los procesos onomasiológico y semasiológico. En el primer proceso el hablante elige de entre los recursos que le ofrece la lengua los elementos de la realidad y recurre a un concepto, de ahí localiza los recursos necesarios para transmitir un mensaje. Este proceso es comúnmente llamado codificación. Por otra parte, tenemos el proceso de descodificación o proceso semasiológico, que parte del oyente y consiste en ir de la realidad lingüística a la realidad extralingüística pasando por el concepto. Evidentemente en estos dos procesos faltan los conceptos de contexto y situación comunicativa. De esta manera tenemos una visión reduccionista y fragmentada de la lengua como un ente autónomo diferenciado en tres niveles: fónico, sintáctico y léxico. Por tanto, no resulta esta concepción suficiente para explicar por qué los hablantes de una lengua se entienden cuando se comunican sin explicar la importancia de la situación comunicativa, las variedades de la lengua, etc. No basta con los saberes lingüísticos del código, sino que un uso real de la lengua requiere un conocimiento de estrategias comunicativas de carácter pragmático y discursivo que desbordan el concepto de competencia lingüística.

Competencia comunicativa Gracias a Hymes podemos enseñar una lengua desde un punto de vista muy distinto a como se hacía tradicionalmente, desde la pura gramática sin conceptos de actuación comunicativa. Podemos hacer estudios sobre las reglas de uso de una determinada lengua en su entorno, teniendo en cuenta los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal. Debemos prescindir, por tanto, del concepto chomskiano de hablante ideal, pues considera que el comportamiento lingüístico de este hablante ideal está desligado del comportamiento social, y del mismo modo Hymes critica el concepto de competencia lingüística, pues no tiene en cuenta factores situacionales. Los mensajes deben ser gramaticalmente correctos, pero también deben adecuarse a las situaciones y contextos comunicativos en los que se emiten. A partir de estas premisas, Hymes establece el concepto de competencia

comunicativa, que supone considerar que el conocimiento de un hablante acerca de su lengua, además de un componente gramatical en el sentido de la lingüística formal, posee un componente funcional y sociolingüístico, posee un componente funcional y sociolingüístico, en el sentido más amplio de sociocultural. Por tanto, competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno. La competencia comunicativa supone poder manejar distintos niveles del código según las situaciones comunicativas en las que deba desenvolverse el hablante. Por tanto, la competencia comunicativa presupone las siguientes subcompetencias: las denominadas lingüísticas o gramaticales (que se refiere al conocimiento del sistema de la lengua), sociolingüística (que proporciona mecanismos de adecuación a la situación y el contexto), discursiva (que rige la coherencia y cohesión de los diversos tipos de discurso) y estratégica (que regula la interacción y permite reparar o contrarrestar las dificultades o rupturas en la comunicación). Desarrollo de las competencias Para desarrollar estas competencias que constituyen conjuntamente lo que denominamos competencia comunicativa, el hablante/oyente/lector/escritor tendrá que desarrollar, entre otras capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación comunicativa y del contexto en que ésta se desarrolla. Deberá también conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos, que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico. Ello requiere un conocimiento textual o lingüístico, pero también sociocultural y pragmático, puesto que las capacidades de interpretar y expresar significados residen en la capacidad básica de negociar el significado. Según Vygotsky, el desarrollo psicológico es un proceso fundamentalmente social: los signos externos se internalizan en un proceso de control de los mismos, a partir de su conocimiento y manejo en el medio social. La creación de estructuras más complejas exige el dominio previo de la más sencillas y anteriores. De ello podemos deducir un primer criterio general, común a cualquier teoría del aprendizaje: la presentación de contenidos tendrá que moverse desde lo general y simple hacia lo particular y complejo. 5 Tal y como indicaba Piaget en sus reflexiones sobre el constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción de aprendizajes significativos

supone la reordenación del conocimiento anterior, con vistas a la integración en nuevas estructuras explicativas de los nuevos conocimientos, entonces ese conocimiento anterior será el punto de partida necesario para el aprendizaje. Por tanto, nuestra secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas.

Las preguntas

- 1. ¿Cuándo se publicó “Aspectos de la teoría de la sintaxis”?**
- 2. ¿ Cuales son los componentes sintácticos?**
- 3. ¿ Cuales son los componentes semánticos?**

BIBLIOGRAFÍA

1. Abraham, W. (1981). Diccionario de terminología lingüística actual, Madrid: Gredos.
2. Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
3. Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
4. Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A., (1997) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona.

TEST

1. ¿Cuáles son los orígenes del español?

- a. El español pertenece a la familia de las lenguas romances
- b. El español pertenece a la familia de las lenguas célticas
- c. El español pertenece a la familia de las lenguas germánicas
- c. El español pertenece a la familia de las lenguas rusas

2. ¿Cuándo fue fundado Real Academia española?

- a. 1774
- b. 1755
- c. 1723
- d. 1900

3. ¿Cuándo llevan tilde los pronombres demostrativos?

- a. siempre
- b. nunca
- c. cuando pueden confundirse con un adjetivo demostrativo
- d. delante los sustantivos

4. ¿De qué lengua procede la lengua española?

- a. alemán
- b. latín vulgar
- c. sánscrito
- d. español

5. ¿Para qué se usan diccionarios bilingües, trilingües, plurilingües?

- a. para comprenderlo escrito o hablado en una lengua extranjera
- b. para interpretar los significados de las palabras
- c. diccionarios en los cuáles las palabras se disponen en el orden alfabético para describir el desarrollo de la lengua o de algunos fenómenos de ella

6. ¿Qué debilidad de estilística ibero-románica existe hoy?

- a. filología
- b. la crítica
- c. nacionalismo lingüístico
- d. traducción

7. ¿Qué expresan los pronombres indefinidos?

- a. cantidad, identidad o existencia de una forma imprecisa
- b. cantidad u orden de un modo preciso
- c. distancia temporal
- d. distancia espacial o temporal

8. ¿Qué generaliza la palabra?

- a. la función comunicativa
- b. la función denotativa
- c. la función sintáctica
- d. la función estructural

9. ¿Qué reyes han mejorado el estado de la lengua española?

- a. Reyes Magos
- b. reyes católicos
- c. reyes portugueses
- d. reyes francés

10. ¿Qué significa la palabra?

- a. unidad fonética, léxico-gramatical
- b. unidad de morfosintaxis
- c. unidad de toponimia
- d. unidad de onomástica

Машқни бажаринг.

1. ¿Cuál es el componente morfológico?

El componente morfológico se basa en las reglas de formación de palabras.

2. ¿Cuales son los componentes sintácticos?

El componente sintáctico: Grupo de reglas que forman la combinación de los morfemas y palabras en unidades significativas como oraciones y textos.

3. ¿Cuales son los componentes semánticos?

El componente semántico: Constituido por reglas mediante las cuales se le asigna un significado a cada enunciado y se establecen relaciones semánticas.

4. ¿Cual es el componente léxico?

El componente léxico: Están en él representadas las propiedades y significados más relevantes de cada una de las palabras que conforman una lengua.

El tema 5. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS PUESTA EN ACCIÓN EN LA PRODUCCIÓN ORAL

El advenimiento de la “aldea global”, con la revolución de la información y de las comunicaciones nos sitúa en presencia de un fenómeno social, cultural y económico de dimensiones planetarias cuya repercusión será irreversible. Todos los campos de la actividad humana están involucrados: la vida personal y familiar, la educación, la ciencia, la economía, la lengua y la cultura. Los procesos de globalización son de consecuencia directa en el desarrollo económico y cultural de las naciones, donde la prosperidad económica depende en gran parte de la capacidad de sus ciudadanos de navegar el espacio global de un nuevo saber, instrumento de creación y de difusión. Frente a esta realidad, el sistema educativo debió reconceptualizar y reestructurar todo su quehacer con el

objetivo de brindar una educación de calidad y pertinente a la dinámica vigente. Es así como en las últimas décadas se ha desarrollado en todo el mundo un creciente interés en la internacionalización, entendida ésta como el proceso de integración de la enseñanza, la investigación y los servicios educativos a la dimensión internacional para responder a las demandas de la globalización¹. La Universidad Nacional del Litoral (UNL) no ha permanecido ajena a este proceso de internacionalización y el mismo se plantea como un eje rector de sus políticas institucionales. En este contexto, la enseñanza de idiomas extranjeros es de suma importancia ya que se necesitan lenguas vehiculares para que los estudiantes, docentes e investigadores de esta universidad se conecten con sus pares del resto del mundo. En particular, la enseñanza del idioma inglés cobró especial relevancia como la lengua de mayor difusión en el mundo globalizado. En términos de Crystal, el inglés se ha desarrollado como lengua global, la lengua que los hablantes con lenguas maternas diferentes utilizan para comunicarse entre sí². En este contexto, es deseable que la enseñanza de lenguas extranjeras esté orientada al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a la luz del enfoque comunicativo. Según Littlewood, este enfoque abre una perspectiva más amplia del lenguaje, a través del cual no sólo se da importancia a las formas del lenguaje sino a lo que las personas hacen con estas formas cuando se comunican entre sí.³ El término “competencia comunicativa” surge prácticamente unido a este nuevo enfoque en referencia a la habilidad para la producción del lenguaje de manera situacional y socialmente aceptable. Cuando hablamos de “competencia comunicativa” nos referimos a un concepto global que comprende varias competencias diferenciadas entre sí pero que se usan de manera simultánea en el acto comunicativo y que contribuyen en su totalidad al desarrollo de la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. A estas competencias se le suma la competencia pragmática, la cual se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos. El contenido de estas áreas se ha ido concretando y ampliando en la práctica a través de la aplicación del enfoque comunicativo. En la perspectiva de formar a los futuros graduados para su inserción en el mundo globalizado y en pos de dar respuesta a la inmediatez comunicativa que éste requiere y a su vez, resignificar el rol y el estatus de las lenguas extranjeras en función

de la propuesta global de nuestra casa de estudios en lo que se refiere a las construcción de un currículo universitario internacional, llevamos adelante el “Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros para las Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral”, el cual constituye una de las áreas académicas transversales de la UNL. Este ciclo es un período de formación en Idioma Extranjero con Fines Generales, implementado a través de Idioma Extranjero I e Idioma Extranjero II, y el objetivo primordial es que el alumno sea competente en el manejo de una amplia variedad de situaciones comunicativas básicas y cotidianas a través del desarrollo de las destrezas receptivas – escucha y lectura – como de las destrezas productivas – habla y escritura. Los lineamientos del “Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros para las Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral” no se basan en una teoría lingüística o metodología en particular, pero pueden enmarcarse dentro de los límites del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas, es decir que no enseñamos a manipular las estructuras de la lengua de manera aislada sino que intentamos desarrollar en los estudiantes estrategias que ayuden a relacionar estas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones de la vida real. Desde este enfoque también se desarrollan en los estudiantes capacidades generales menos relacionadas con la lengua, tales como mayor seguridad en sí mismos, mayor disposición a hablar en grupo, capacidad para el trabajo en equipo, habilidad para la resolución asertiva de conflictos, entre otras, las cuales contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa global. Teniendo en cuenta que el logro de profesionales científicamente sólidos y con este tipo de conductas positivas y prosociales es hoy una exigencia en la formación del egresado universitario, contribuimos a tal fin mediante la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, expresión e interacción oral en nuestras prácticas áulicas cotidianas. La evaluación de los aprendizajes que realizamos al finalizar Idioma Extranjero I e Idioma Extranjero II consta de tres partes: en la primera parte los alumnos deben hablar durante un período de tiempo breve acerca de alguna de las temáticas desarrolladas a lo largo del curso y en la segunda parte, los alumnos deben describir una imagen que el docente les presenta relacionada con las mismas temáticas. Ambos momentos de la instancia evaluativa involucran a los procesos de comprensión y expresión oral. En la tercera parte, los alumnos, de a pares, deben llevar a cabo una actividad

comunicativa que consiste en el intercambio de información. Este último momento de la evaluación involucra a los procesos de comprensión, expresión e interacción oral. Para el desarrollo de Idioma Extranjero I e Idioma Extranjero II se adoptan los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación . Sobre la base de este documento, se establecen los niveles a alcanzar en cada una de las propuestas académicas. Los resultados en ambas propuestas curriculares indican que en la comprensión y en la expresión oral se alcanzan mejores resultados que en la interacción oral debido a que como procesos, la comprensión y la expresión son primarios, y ambos son necesarios para la interacción. En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden incluso solaparse. Por lo tanto, aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas, lo cual se ve reflejado en los resultados de nuestros estudiantes. A través de ambas propuestas curriculares aspiramos a mejorar la calidad educativa y la adecuación del perfil académico de nuestros estudiantes al escenario laboral internacionalizado que demanda cada vez más ciudadanos capaces de comunicarse de manera inteligible con hablantes de otras lenguas. Se sugiere sistematizar la puesta en práctica de intervenciones pedagógicas de esta naturaleza en el resto de las asignaturas de modo tal de ir más allá de lo estrictamente disciplinar y contribuir a la formación integral de nuestros egresados universitarios.

LAS PREGUNTAS

- 1. ¿Qué nos permite hacer “La aldea global”?**
- 2. ¿Qué progresos nos da Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas?**

Bibliografía

1. Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. París: UNESCO.
2. Crystal, D. (2003). English as a global language 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2001). Consejo de Europa, Estrasburgo.

TEST

1.¿Cuales son los orígenes del español?

- a) El español pertenece a la familia de las lenguas romances.
- b) El español pertenece a la familia de las lenguas célticas.
- c) El español pertenece a la familia de las lenguas germánicas.
- d) El español pertenece a la familia de las lenguas ruso.

2.¿Cuáles son las lenguas preromances del español?

- a) ibero, euskera
- b) tartesio, portugués
- c) celta, árabe
- d)portugués, árabe

3.¿Qué debilidad de la estilística ibero-románica existe hoy?

- a) nacionalismo lingüístico
- b) la crítica
- c) filología
- d)traducción

4.¿Qué es esto la competencia comunicativa?

- a) cuando hablar o no hablar
- b) de que hablar, con que hablar
- c) donde en que forma hablar
- d) todos son correctos

5.¿Qué estudia fraseología?

- a) uniones o combinaciones de las frases

- b) concordancia de las frases
- c) estilo de las frases
- d) universalia de las frases

6. ¿Qué estudia etimología?

- a) origen de las palabras
- b) sinonimia de las palabras
- c) parónimas de las palabras
- d) homonimas de las palabras

7.¿Qué estudia lingüística?

- a) evolución historica de la lengua
- b) evolución histórica de las vocales
- c) evolución histórica de las consonantes
- d) evolución histórica de los vocablos

Машк бажаринг.

1.El advenimiento de la “aldea global”, con la revolución de la información y de las comunicaciones nos sitúa en.....

presencia de un fenómeno social, cultural y económico de dimensiones planetarias cuya repercusión será irreversible.

2. Los procesos de globalización son de consecuencia

directa en el desarrollo económico y cultural de las naciones.

3.El sistema educativo.....

debió reconceptualizar y reestructurar todo su quehacer con el objetivo de brindar una educación de calidad y pertinente a la dinámica vigente.

4.Las lenguas

como fenómeno social evolucionan y se desarrollan.

5.El inglés no solo ha evolucionado en relación con su extensión en el mundo, sino.....

que como consecuencia, se han modificado los perfiles sociolingüísticos de quienes lo estudian, de quienes lo enseñan y por supuesto de quienes lo aprenden.

6.Las tareas comunicativas constituyen, además,.....

una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante.

7. En la literatura especializada es

posible encontrar definiciones de tarea comunicativa elaboradas por diversos autores e investigadores.

El tema 6. LAS TAREAS COMUNICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de disímiles investigaciones a lo largo del tiempo. Los estudios acerca de cómo se enseñan y se aprenden las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación en función de los diferentes estadios del desarrollo científico intelectual y de las necesidades que exige el desarrollo social.

Las lenguas como fenómeno social evolucionan y se desarrollan. El inglés no solo ha evolucionado en relación con su extensión en el mundo, sino que como consecuencia, se han modificado los perfiles sociolingüísticos de quienes lo estudian, de quienes lo enseñan y por supuesto de quienes lo aprenden. En los inicios del tercer milenio, el desarrollo científico-tecnológico, la globalización como fenómeno social y el ingente desarrollo de las tecnologías de la comunicación han propiciado un contexto diferente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. En todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se habla hoy en términos de eficiencia, lograr un

aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica indudablemente la habilidad de utilizar la lengua que se aprende con fines comunicativos reales.

Dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas, el enfoque basado en tareas ha venido a convertirse en el modo plausible de ejercitar en clases los procesos de comunicación.

La enseñanza mediante tareas surge en los años 80 del siglo XX como un intento de buscar la comunicación real en el aula. Este enfoque nace como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. La tarea comunicativa, a juicio de autores como Nunan, Breen y Candlin, implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera, y se considera que es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión.

La tarea comunicativa constituye entonces la célula fundamental de un proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas cuyo objetivo final sea la competencia comunicativa. Las tareas comunicativas constituyen, además, una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante, para la solución, ya sea en el actuar personal o colectivo, de los retos que la tarea le impone a cada momento.

Haciendo una profunda revisión bibliográfica sobre el tema se puede concluir que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es el que ha mostrado mayor aceptación, en los últimos años, entre los profesores e investigadores vinculados a esta área del saber. El enfoque basado en tareas nace como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas. Constituye un intento de buscar la comunicación real en el aula para las personas que estudian una lengua extranjera y no tienen la posibilidad de utilizarla en situaciones auténticas.

Uno de los primeros en argumentar la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje fue Allwright (1981) quien cuestionó la necesidad de la instrucción del lenguaje y enfatizó en la necesidad del uso real del lenguaje. Las premisas de este modelo se definieron en los trabajos de autores como: Long (1985, 1989), Kramsch (1984), Breen y Candlin (1984), Prabhu (1984), Long y Crookes (1989), Estaire y Zanón (1990), quienes transitaban por caminos ya recorridos por otros especialistas como Jonson (1979) y Allwright. El interés por las tareas dentro de la investigación psicopedagógica se explica en tanto estas son mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social, actuando como puente entre el ambiente y

el proceso de información, lo que en términos de educación significa verlas como elementos condicionadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza de lenguas la enseñanza mediante tareas representa una propuesta alternativa, ampliamente fundamentada por las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas además de constituir un intento contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo. El mayor impacto de la resolución de tareas, según autores como Nunan, con quien concuerda plenamente la autora de este trabajo, está centrado en el campo de la metodología, terreno en el cual ha venido a llenar un vacío existente, convirtiendo a las tareas en elementos centrales en la elaboración de programas..

La elaboración de una metodología de enseñanza basada en tareas que crean el contexto para una situación real de comunicación dotó al enfoque comunicativo de una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua.

El concepto de tarea pasó a ser tan relevante que ocupó un lugar central en la enseñanza de idiomas. En una acertada metáfora Nunan expresa que: “...la elaboración de programas se encarga de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo...” y agrega que “...la resolución de tareas desempeña un papel tan importante en la adquisición de lenguas que el camino se ha vuelto más importante que su destino”.

El concepto de tarea se sustenta en la idea de que la lengua no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura, sino que se internaliza de manera inconsciente como resultado de un proceso interior, desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver.

En la literatura especializada es posible encontrar definiciones de tarea comunicativa elaboradas por diversos autores e investigadores.

El Longman Dictionary of Applied Linguistics señala que la tarea es una actividad o acción llevada a cabo como resultado de haber procesado o comprendido el lenguaje.

Breen (1987. p. 23) la define como “...cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su

contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

Willis J. (1996) define a la tarea como una actividad “donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado”.

Por su parte Nunan (1989. p. 10) considera que es “...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación , producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Arroyo M. (1999) define a la tarea como una unidad de organización de la actividad docente que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos con el objetivo de solucionar un problema real previamente establecido u obtener determinados resultados con la L2.

La autora de este artículo propone como definición de tarea la siguiente: es la célula básica de organización del proceso docente-educativo de lenguas extranjeras, que posee un objetivo, estructura y secuencia bien determinados, y cuyas dimensiones se corresponden con las cuatro áreas de competencia, estando diseñada para crear contextos de uso de la lengua que propicien ejercitar los procesos de comunicación y resolver problemas o completar un vacío de información utilizando la lengua extranjera que se aprende.

En la concepción de tarea comunicativa que proponemos, esta opera en las dimensiones que se infieren de la descripción hecha por Littlewood, citado por Rivera (2000). Estas dimensiones son:

- Subsistema de manipulación de los componentes lingüísticos hasta el nivel de automatización que les permita expresar su mensaje flexible y espontáneamente (dimensión lingüística).
- Subsistema de relación de los componentes lingüísticos con las funciones o intenciones que estas realizan en la comunicación (dimensión discursiva).
- Subsistema de valoración de los componentes lingüísticos, funciones e intenciones comunicativas y patrones retóricos a fin de estar seguros de su significado social. Conlleva la habilidad de variar su propio lenguaje para servir a las diferentes circunstancias sociales (dimensión sociolingüística)
- Subsistema de dirección a fin de usar las funciones comunicativas, patrones retóricos, el lenguaje en general para comunicar significados

eficientemente en situaciones concretas con arreglo al objetivo que se persiga (dimensión estratégica)

Dentro de la tarea estas dimensiones pueden combinarse de diversas maneras, jerarquizándose unas a otras en dependencia del objetivo de la tarea. De este modo, la tarea puede adquirir un matiz lingüístico, discursivo, sociolingüístico o estratégico que la haga identificable y clasificable como tal, en tanto las dimensiones caracterizan las relaciones jerárquicas dentro de la tarea. No obstante, la dimensión estratégica, que constituye el “organismo de dirección”, subordinada a un objetivo comunicativo y/o de aprendizaje se revela entre todas las demás como el mecanismo de orientación, ejecución y control de la tarea en sí.

El objetivo de la tarea es lo que determina el desarrollo de esta. El objetivo es lo que queremos que los estudiantes logren con la realización de la tarea, por lo que todas las decisiones que se tomen para su realización, dependen de la decisión sobre el objetivo final de la tarea.

En opinión de la autora, tomando en cuenta los postulados de la teoría de la actividad de Leontiev, la secuencia de realización de la tarea debe constar de una fase de preparación, una de ejecución y una de control.

En la primera fase se prepara a los alumnos para la realización de la tarea. En ella se incluye:

- Crear la motivación para la ejecución de la tarea y la familiarización con el tema.
- Preparar a los alumnos en los contenidos lingüísticos necesarios, estableciendo los necesarios vínculos entre el material ya conocido, que es preciso activar para la ejecución de la tarea (feedback), y los nuevos conocimientos.

En esta fase los alumnos, a través de la auto-evaluación, descubren dónde tienen más carencias y reconocen las áreas que necesitan reforzar. Para suplir estas carencias el profesor debe suministrar los niveles de ayuda necesarios, en dependencia de las diferencias individuales de sus educandos.

En la fase de ejecución se lleva a cabo la elaboración del producto final. Durante esta fase se desarrollan principalmente actividades de comprensión, expresión o interacción. En esta fase la intervención del profesor será menor, y mayor la participación de los estudiantes, la que tendrá un carácter más espontáneo e independiente, hasta aproximarse cada vez más a las condiciones de uso real de la lengua. Durante esta fase la interacción dominante debe ser de alumno-alumno, propiciando el uso de la lengua extranjera en función de cubrir vacíos de información y resolver problemas reales.

En la fase de control, el alumno monitorea su propio aprendizaje, comprende hasta que grado logró o no el objetivo que se proponía con la realización de la tarea. En esta fase se debe propiciar que el alumno determine en qué áreas debe trabajar más, en cuáles debe profundizar, y de este modo dar lugar a nuevas actividades post-tarea, que promuevan el estudio independiente y la independencia cognoscitiva del estudiante.

En un enfoque basado en tareas, el alumno se centra en la resolución de la tarea y “se olvida” que está en la clase de lengua extranjera, por tanto aprende jugando, pensando y/o creando. El ingrediente fundamental de la tarea es la existencia de un proceso de razonamiento para resolverla. De este modo, esta metodología, a juicio de autores como Prabhu, Breen y Candlin, despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimientos. El enfoque mediante tareas lleva al estudiante a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte, al constituir, en muchos casos, un desafío intelectual que deben enfrentar los estudiantes, las tareas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

Las tareas deben ejercitar en clases los procesos de comunicación, incluyendo los contenidos necesarios para la comunicación misma.

Mediante el uso de las tareas es posible crear en las clases contextos de uso de la lengua que permitan:

- Entender cuál es la relación entre las formas y las funciones lingüísticas.
- Activar los procesos que permiten relacionar lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso.
- Entendernos con el interlocutor, en fin, comunicarnos.

Por otra parte es preciso señalar que la tarea debe mostrar procesos comunicativos reales, ser cooperativa y realizada en parejas o grupos. Investigadores sobre el tema, entre los que sobresalen Willis, Breen y Prabhu, coinciden en plantear que las tareas deben ser motivadoras e interesantes para los alumnos y próximas a su realidad.

Entre las características de las tareas sobresalen también que permiten evidenciar, a partir del análisis de los diversos pasos para su ejecución, los procesos de las situaciones de aprendizaje, facilitando así el tipo de ayuda precisa para que resulten significativos, favorecen el protagonismo del estudiante y facilitan la interdisciplinariedad al permitir incorporar los conocimientos de otras áreas.

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.

LAS PREGUNTAS

1.¿Qué es la lengua?

2. ¿Para que nos necesita linguistic comunicativa para aprender una lengua extranjera?

Bibliografía

1. ABBOT, G., et al. (1998): The Teaching of English as an International Language. Practical guide. Edición Revolucionaria. ICL.
2. ACOSTA PADRÓN, R.; RIVERA PÉREZ, Santiago J.; PÉREZ, Juan E., y MANCINI MACHADO, Andrea (1996): Communicative Language Teaching. Facultades Integradas, Newton Paiva, Belo Horizonte, Brasil.
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1999): Didáctica: la escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
4. ANTICH DE LEÓN, Rosa (1988): Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana.
5. ARROYO CARMONA, Martha (1999): “Un modelo pedagógico para el proceso de formación en idioma inglés de los docentes de la UPR”. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación, Pinar del Río.

Test

1.¿Qué estudia lexicología?

- a) sinonimia
- b)caudal lexico
- c) uniones y combinaciones

d) morfología

2.¿Qué generaliza la palabra?

a) la función comunicativa

b) la función denotativa

c) la función sictáctica

d) la función estructural

3.¿Quién escribió curso de la lingüística general?

a) Andres Bello

b) Amado Alonso

c) Ferdinand Saussure

d) Eduardo Sepir

4.¿ Quién escribió la primera gramática español?

a) Martin Alonso

b) Antonio Nebrija

c) Andres Bello

d) Amado Alonso

5.¿A quién pertenece estas palabras “De poco dormir del mucho leer se le seco el cerebro ?

a) Calderon de la Barca

b) Luis Góngora

c) Lope de Vega

d) Miguel de Cervantes

6.Determine el genero del poema Cid Campeador

a) poesia juglaresca

b) epopea

- c) poesía clerical
- d) novela picaresca

7. El caudal lexico se compone de.....

- a) las silabas
- b) las palabras
- c) los consonantes
- d) los vocales

Машқни бажаринг

1. ¿Qué es la lingüística generativa?

Lingüística generativa es una escuela del pensamiento dentro de la lingüística que hace uso del concepto de gramática generativa, un término utilizado en diferentes modos por diferentes estudiosos; por lo cual el término "lingüística generativa" adquiere diferentes significados.

2. ¿Qué es la lingüística cognitiva?

La lingüística cognitiva es un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como una capacidad integrativa dentro de las tareas cognitivas propias del hombre.

3. Los estudios sobre el lenguaje

han originado múltiples escuelas y visiones acerca del lenguaje y su relación con los procesos cognitivos.

4. Lingüística cognitiva como una opción multidisciplinar que

pretende dar cuenta del fenómeno lingüístico.

El tema 7. GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Las investigaciones realizadas a partir de los años 70 sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas demostraron como el modelo tradicional dominante hasta ese momento basado en el conocimiento meramente formal de la lengua resultaba incompleto al ignorar en su análisis los aspectos pragmáticos del idioma.

La gramática del español para profesores de ELE

A partir de ese instante y de la mano de autores como Canale y Swain en 1980 y posteriormente Canale en 1983 se amplía el modelo de competencia comunicativa propuesto por Hymes en 1972 a cuatro componentes más. Así, la competencia comunicativa incluirá: la lingüística (dominio del sistema) pero también: la sociolingüística, la discursiva y la estratégica; siendo necesario el dominio de todas ellas para que el aprendiente pueda comunicarse de una manera formalmente correcta y socialmente adecuada.

Las formas lingüísticas son herramientas que nos sirven para lograr propósitos comunicativos, es decir, desempeñan una función, y su significado sólo cobra sentido en la interacción. Por ello el trabajo gramatical no acaba en conocer y manipular las formas y las reglas de combinación de las formas, sino en saber cuándo, dónde, y con quién utilizarlas.

Esta reformulación del papel de la gramática en la clase de ELE tomando en consideración aspectos que hasta entonces habían quedado al margen de su estudio como son el contexto y la actitud de quien habla, conlleva una nueva postura del profesor con respecto a sus explicaciones gramaticales en clase; permitiendo al alumno entender el sentido último del enunciado al

relacionar los aspectos formales de la lengua con los contextos comunicativos en los que se desarrollan. Veamos algunos ejemplos [1]:

(1) En tu casa, la ventana abierta.

1. Tu amigo: ¿No tienes frío?
2. Tú: No

(2) En casa, viendo una película.

1. Creo que está sonando el teléfono.
2. Sí, es cierto: está sonando el teléfono.

En ambos casos el interviniente (b) responde, **gramaticalmente hablando, de forma correcta pero está actuando de una manera inapropiada e inaceptable porque no entiende el contexto comunicativo de la situación.** En (1) el interviniente (a) está expresando que siente frío y pide implícitamente autorización al propietario de la casa para cerrar la ventana. En (2) el interviniente (a) está expresando el deseo de que (b) responda al teléfono porque, por ejemplo no quiere dejar de ver la película. No hay que olvidar que “muchas de las cosas que se dicen en una lengua tienen funciones que van mucho más allá de su significado aparente” MATTE BON (1987). Nuestra labor como profesores consiste no solo en adiestrar al discente para que produzca frases gramaticalmente correctas en español sino en asegurarnos que estas corresponden a:”enunciados aceptables en el contexto comunicativo en el que se van a emitir” BRUCART (1999).

Las explicaciones gramaticales no pueden estar limitadas a la oración, sino que tienen que tomar como referencia el texto como unidad de comunicación completa. Saber cómo construir e interpretar textos, no sólo con corrección, sino también con coherencia, cohesión y propiedad, requiere un conocimiento de muchos aspectos gramaticales relacionados con dichas propiedades

De acuerdo con esta visión, **el estudio de la gramática no puede limitarse a una ejercitación basada en la mera manipulación de los elementos básicos de un sistema,** porque hay muchos aspectos de la lengua

imposibles de descodificar si no se estudian dentro del contexto en el que se producen. La manipulación de frases sueltas presentadas en dinámicas fuera de contexto sin un claro objetivo comunicativo y con pocas probabilidades de emplearse en situaciones reales dará como resultado una gramática no solo incompleta e ineficaz sino que también anulará la creatividad y la capacidad cognitiva de nuestros estudiantes e impedirá el desarrollo de aspectos vitales para su aprendizaje como son la cohesión y la coherencia discursiva.

Muchos de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de un idioma tienen que ver más con la manera descontextualizada en la que hemos presentado esos exponentes y no tanto con su dificultad. Veamos a continuación dos muestras de problemas típicos que tienen los estudiantes de español: verbos perfectivos / imperfectivos y ser/estar.

Hacer entender la diferencia entre un verbo perfectivo (acción acabada) y uno imperfectivo (acción inacabada) no resulta una empresa fácil, especialmente para aquellos estudiantes cuya lengua materna no tiene esa distinción. “No existen acontecimientos que, por sí mismos, exijan el empleo del pretérito indefinido más que el del imperfecto o el de un tiempo compuesto. Un mismo acontecimiento puede ser relatado de distintas maneras mediante el empleo de uno u otro de estos tiempos” MATTE BON (1992). Por este motivo la contextualización es imprescindible a la hora de presentar el contraste entre pasados. Veamos algunos ejemplos:[2]

(3) Completa con la forma correspondiente del Indefinido o el imperfecto

.....(llover) mucho aquel día.

(4) Con motivo de su 30 aniversario, Juan nos va a describir el día de su boda, completa con la forma correspondiente de Indefinido o imperfecto.

.....(llover) mucho aquel día.

En (3) al carecer de contexto la actividad el estudiante podrá argumentar, y no le faltará razón, que ambas posibilidades (imperfecto-llovía) e

(indefinido – llover) son posibles y gramaticalmente correctas. Por el contrario en (4) al contextualizar a Juan dentro del hecho pasado (su boda) y describirlo como un proceso no terminado allí, la única posibilidad aceptable será el uso del imperfecto “llovía”.

De igual o mayor complejidad resulta explicar las diferencias de uso entre ser y estar a aquellos alumnos que, como los angloparlantes, solo disponen de un verbo para ambas funciones. Veamos algunos ejemplos:[3]

(5) Completa con el verbo ser o estar según corresponda:

¡Qué alto.....!

(6) Juan acaba de cumplir nueve años y a su fiesta de cumpleaños acude su tía Adoración, quien hace varios años que no lo ve. Completa con ser o estar según corresponda:

¡Qué alto.....!

La falta de contextualización en (5) provoca que ambas respuestas (¡Qué alto eres! – ser) y (¡Qué alto estás! – estar) sean correctas. En cambio en (6) estamos advirtiendo al estudiante que el verbo va a describir un rasgo físico del ahora, una circunstancia y no un rasgo físico de su naturaleza. **Trabajar en clase con ejercicios contextualizados permitirá a los estudiantes considerar cuál es el sentido que el hablante quiere transmitir en su discurso** y por qué de entre todas las posibilidades que le ofrece la lengua ha elegido esa y no otra.

La lengua es una herramienta que utilizamos en una actividad discursiva, y como tal actividad, es dialógica y dinámica, es decir, sigue una serie de principios de interacción para una continua adaptación a lo que va sucediendo mientras nos comunicamos. Tener en cuenta la actividad de nuestro interlocutor, sus intenciones, el contexto, lo que se acaba de decir y lo que se va a decir a continuación todo ello afecta a las reglas de uso de la gramática.

La lengua se concibe, desde el enfoque comunicativo, como un **instrumento de expresión que sigue unos principios de interacción** para adecuarse al sentido de cada uno de los enunciados que van produciendo los intervinientes en una conversación. Es decir, usamos determinadas formas gramaticales dependiendo de la interacción con los hablantes para tomar parte o posicionarnos ante una situación.

Por ejemplo; el uso del condicional simple para hacer declaraciones hipotéticas sobre el presente y el futuro. Cuando utilizamos el condicional estamos declarando una realidad hipotética o preguntando por ella:

(7) En una clase de español como lengua extranjera:

1. Profesor: ¿has entendido la explicación?
2. Alumno: ¿podría poner un ejemplo, por favor?

El alumno se está posicionado ante el profesor utilizando el Condicional simple para hacer más indirecta, cortés y respetuosa su petición. Hubiera sido correcto utilizar el Presente de indicativo ¿puede poner un ejemplo? Pero el sentido, aún siendo muy parecido, no hubiera sido el mismo.

Por todo ello, hemos intentado destacar los aspectos más semánticos de la gramática, dando prioridad al sentido sobre la forma, porque es lo que nos permite entender el uso de las herramientas lingüísticas en la comunicación.

“Tomar conciencia de que el sentido se construye mediante la interacción en contexto llevó a la enseñanza de lenguas a enfatizar los aspectos funcionales y semánticos de la lengua” RUIZ CAMPILLO (2007). Las gramáticas tradicionales se centraban casi de manera exclusiva en el estudio de la forma; la originalidad que la gramática cognitiva (desde ahora GC) aportó en este campo es la creación de una nueva unidad simbólica de trabajo constituida no solo por la forma sino también, y aquí está el quid, el significado.

Así pues, si no hay forma que no tenga significado, el análisis lingüístico deberá concentrarse no solo en lo que se dice, sino en lo que se quiere decir; entendiendo el lenguaje no como una representación objetiva de la realidad, sino más bien como el vehículo a través del cual expresamos el hecho tal y como lo percibimos de acuerdo con nuestra cosmovisión y como queremos proyectarlo hacia el exterior. Veamos algunos ejemplos prácticos: [4]

(8) Luís dice: "Pedro ha roto el jarrón"

(9) Pedro dice: "Se ha roto el jarrón"

(10) Luís dice: "El jarrón se ha roto"

En (7) Luís está acusando a Pedro de haber roto el jarrón, suponiendo que ello fuera cierto Pedro en (8) intenta exculparse utilizando la indeterminación de agente. Nuevamente Luís en (9) informa del cambio de estado que experimenta el jarrón sin presuponer ninguna intervención externa.

Esta capacidad innovadora para explicar el significado de determinadas estructuras del lenguaje desde una nueva dimensión constituye uno de los avances más significativos con relación a otros tipos de gramáticas más formalistas en relación con su concepción del lenguaje.

Tanto la presentación como la práctica de la gramática debe ir ligada a determinados contextos de uso, de manera que debe aparecer siempre en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita. De este modo, además, estamos estableciendo una relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera del aula, lo que permite un aprendizaje más significativo y duradero.

El redescubrimiento de la comunicación como elemento clave en la enseñanza de ELE se manifiesta también en la tipología de las actividades propuestas en clase que, como hemos visto con anterioridad, deben estar no solo correctamente contextualizadas, sino que también deben mostrar una finalidad clara utilizando muestras de lengua verosímiles. De lo que se trata es que los ejercicios tengan un objetivo definido a alcanzar tal y como sucede en la comunicación auténtica:” que no se da nunca sin objetivos prácticos, sociales o psicológicos, mediatos o inmediatos” Matte Bon (1988) : Veamos algunos ejemplos que ilustren nuestra explicación.

(11) Discute con tu compañero sobre los siguientes programas de televisión y elige uno según vuestros gustos:

1. Programa de deportes
2. Película de acción
3. Programa de variedades

(12) Quieres relajarte en casa junto a tu pareja después de un largo día. Mira la programación de televisión y discute con tu mujer/marido el programa que vais a ver.

En (10) a pesar de tener una apariencia de realidad, tal y como está propuesto carece de un objetivo concreto. En (11) cambiando ligeramente las instrucciones se consigue una dinámica comunicativa real con una meta clara para los estudiantes.

Con los contextos reales de comunicación el estudiante se enfrenta a la regla de una manera directa pudiendo así poner en marcha un proceso de interiorización de la norma. Esto no significa que la gramática desaparecerá de la clase, más bien, aparecerá dosificada en la medida en la que vayamos necesiéndola.

Hemos prevenido sobre los problemas que pueden surgir en la enseñanza de la gramática cuando se reduce a los aspectos meramente formales, o

se limita a un trabajo oracional, o cuando se simplifica en exceso, sin tener en cuenta todos estos aspectos de los que hemos venido hablando.

Uno de los errores más frecuentes en la enseñanza de ELE es simplificar la explicación de los usos del verbo “ser” y del verbo “estar”, relacionando el verbo “ser” con la idea de “permanente” y relacionar al verbo “estar” con la de “no permanente”. No dudamos que el profesor que así actúa lo hace con intención de ayudar a sus estudiantes y es cierto que esta explicación puede ser rentable en algunos supuestos; en cambio, hay otros casos en los que no, veámoslos: [5]

(13) Soy estudiante

(14) Está muerto

En (12) los estudiantes no entenderán la razón por la cual utilizamos el verbo “ser” ante un hecho no permanente como es el de ser estudiante. De la misma forma, les será imposible concebir en (13) como “morir” utiliza el verbo designado para situaciones no permanentes. Si hubiéramos explicado que el verbo “ser” sirve para establecer clases y que el verbo “estar” describe una circunstancia podríamos ahorrarnos muchos quebraderos de cabeza.

No menos problemática para los aprendices de ELE resulta la distinción entre los conceptos de “perfectivo” e “imperfectivo”. Simplificar la explicación del imperfecto como el tiempo de la descripción asociada a determinados verbos como (ser, estar, tener,...) puede provocar desconcierto al enfrentarse a los siguientes ejemplos:

(15) La clase fue muy interesante

(16) Mi cumpleaños fue ayer

En (14) y (15) hablamos de la clase y del cumpleaños como acontecimientos que ocurrieron, como acciones.

Finalmente, hemos intentado tener en cuenta las dificultades que frecuentemente suelen tener los aprendices de ELE al hacerse con determinados aspectos de la gramática del español, para tenerlos en cuenta como parte de sus necesidades en el proceso de adquirir un nuevo sistema gramatical.

En cuanto a los tipos de dificultades que debe tener en cuenta el profesor de ELE destacaría por su especial complejidad el cambio de actitud hacia el aprendizaje de lenguas de muchos estudiantes que hoy en día aún están habituados al estudio de listas, funciones y rellena huecos descontextualizados sin ninguna finalidad comunicativa.

Transformar al estudiante en un elemento activo y responsable de su formación y convertirlo en un interlocutor capaz de discriminar entre las diferentes formas seleccionando aquella o aquellas que mejor expresen su intención dentro del contexto comunicativo en el que se va a emitir es la mayor dificultad con la que un profesor de ELE deberá lidiar, al menos en una primera etapa.

A modo de conclusión diremos que para dominar una lengua no basta con estudiar las formas del sistema que la componen sino que es necesario también considerar otros elementos como sus reglas de uso y además, saber aplicarlas dentro de situaciones reales de comunicación.

LAS PREGUNTAS

- 1.¿Para qué es necesario la gramática comunicativa?**
- 2.¿Cómo piensa usted, facilita aprender la lengua extranjera?**

BIBLIOGRAFÍA

1. **Angulo, Antonio.** 1984. "Proyecto de gramática." En: Sarmiento, Ramón, ed. *Real Academia Española, Gramática de la lengua castellana, 1771, ed. facsimilar*, pp. 497-535. Madrid: Editora Nacional
2. **Baur, L.** 1903. "Dominicus Gundissalinus. *De divisione philosophiae*". *Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters* 4, 2-3, 1903, 166.
3. **Bassols de Climent, Mariano.** 1945. "Nebrija en Cataluña. Significación de las «Instituciones» o gramática latina de Nebrija y su influencia en Cataluña." En: *Miscelánea Nebrija* (Revista de Filología Española 29), 49-64

TEST

1. Los sufijos aumentados son :

- a) on, ote, ona, azo
- b) ito, illo, ona, azo
- c) ote, ona, ito, illo
- d) ete, eta, in, oco

2. Los arcaísmos han dejado de usarse en la actualidad

- a) siempre
- b) falso
- c) verdadero
- d) han dejado de usarse en algún momento

3. Nombrese la primera novela burlesca-caballeresca en España

- a) Libro de Patronio

- b) Don Quijote de la Mancha
- c) Amadis de Gaula
- d) Poema de Cid Campeador

4. Palabras pueden ser

- a) Simples, compuestas
- b) Aisladas, trasladadas
- c) Derivadas, estudiadas
- d) Escritas, significadas

5.¿Qué ideales se renacían por la cultura y literatura renacentista?

- a) los ideales de la revolución
- b) los ideales del humanismo
- c) los ideales de amor hacia el Dios
- d) los ideales de la Ilustración

6.Los sufijos oliminativos son

- a) ito, illo, ico,in, nelo
- b) ante, ista, ente, ero
- c) ista, ente, ero, in
- d) in, nelo, ista, entre

7.El significado de la palabra depende del

- a) diálogo
- b) contexto
- c) monologo
- d) polílogo

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

LEXICO Y ENSEÑANZA COMUNICATIVA

La enseñanza del léxico es un objetivo central en la enseñanza de la lengua sea segunda o materna no en vano para comunicarnos necesitamos el conocimiento de un elevado número de unidades léxicas.

No somos entusiastas ni de la gramática ni de presentar su aprendizaje en los primeros niveles por pensar que las normas constituyen lo menos comunicativo de las lenguas naturales.

Nos vemos obligados a tratar y enseñar la gramática en contra de nuestra voluntad por las exigencias de las dichas evaluaciones a las que nuestros alumnos se ven abocados para obtener los certificados que prueban su capacidad para expresarse –comunicarse- en una lengua determinada.

Por otro lado nos enfrentamos a qué enseñar y en qué momento de la cadencia hay que abordar la parte de ese currículo preconcebido y que cuando damos clases en escuelas, institutos o universidades, viene también establecido por la dirección de los centros.

Otro punto trascendental es la elección de manuales o textos, acompañados de sus correspondientes cuadernos de ejercicios que nosotros, en su conjunto, calificamos como poco o nada comunicativos.

Resulta sorprendente en el prólogo de los mismos como sus autores, en niveles como los “A”, explican en qué consiste el libro y sus virtudes comunicativas.

En el mismo “paquete” incluyo a los correspondientes exámenes o evaluaciones de los niveles iniciales entre los que los pobres examinandos se debaten para comprender lo que las preguntas les requieren.

Ni me refiero a un manual concreto ni a una evaluación determinada sino a un estado de cosas que en mi opinión no responden a la necesidad comunicativa de las lenguas exige ni la correspondiente comprensión de las evaluaciones necesita.

Se trata de investigar si el estado actual de la enseñanza es como lo describo y si es así, se pretende como intentan otros métodos de aprendizaje buscar y conseguir otros modelos en los que el objetivo sea la comunicación y no la enseñanza de un currículo.

Creemos que la enseñanza de lenguas no persigue que los alumnos se

conviertan en lingüistas avezados con un conocimiento exhaustivo y explícito de reglas gramaticales y que dominen la conjugación del amplio dominio del subjuntivo español, que no conducen en directo a la comunicación, sino en conseguir que comuniquen con soltura.

La comunicación en sus primeras fases tiene que ser oral para pasar poco a poco a través de una ampliación del léxico y de la combinatoria a una práctica del escrito.

¿Cuándo se debe atravesar el rubicón del oral y empezar con el escrito?

Esa es la clave del éxito. Cuando hablamos de comenzar con el escrito, el alumno ha tenido que alcanzar una suficiencia elevada en la comunicación oral. A partir de ahí es cuando podemos iniciar la enseñanza gramatical y al mismo tiempo del escrito.

Nuestro parecer siempre modesto pero fundamentado en las investigaciones de Germain y Netten en la enseñanza del francés lengua extranjera en “lengua intensiva”, han demostrado que en los primeros balbuceos de una nueva lengua se produce o el éxito o el fracaso. Los franco-canadienses se inclinan por una enseñanza cien por cien oral. Algo estaremos haciendo mal si las estadísticas reflejan que el 80% de los alumnos de lengua española son del nivel A.

Para verificar y comprobar que lo estamos haciendo mal, formulo una pregunta muy sencilla: ¿cuántas formas –palabras- se requieren para conseguir un nivel A1 y A2?

Es la primera investigación que propongo:

Se trata de averiguar, más-menos diez por ciento, cuál es ese vocabulario necesario para alcanzar el A1-A2. A continuación constituiremos un corpus de manuales de ese nivel de ELE.

La siguiente fase de la investigación consiste en construir un mini corpus con evaluaciones-exámenes del DELE nivel A1 y A2.

Nosotros hemos iniciado el trabajo. Para ello comenzamos solicitando la colaboración de las editoriales de ELE, pidiéndoles los textos para formar un corpus de “manuales”.

El mini corpus de exámenes de DELE ya lo tenemos. Es limitado y pedimos al Instituto Cervantes su colaboración para formar el corpus de exámenes DELE A1-A2 lo suficientemente amplio.

La pequeña investigación está en marcha. Las editoriales a las que pedimos

sus textos, en principio y planteado el problema son reacias, excepto una minoría, a colaborar con el Proyecto de Investigación.
¿Será que tienen miedo a descubrir la verdad?

BIBLIOGRAFÍA

1. **Angulo, Antonio.** 1984. "Proyecto de gramática." En: Sarmiento, Ramón, ed. *Real Academia Española, Gramática de la lengua castellana, 1771, ed. facsimilar*, pp. 497-535. Madrid: Editora Nacional.
2. **Bassols de Climent, Mariano.** 1945. "Nebrija en Cataluña. Significación de las «Instituciones» o gramática latina de Nebrija y su influencia en Cataluña." En: *Miscelánea Nebrija* (Revista de Filología Española 29), 49-64

Test

1. El objeto básico de la tipología lingüística es ...

- a) la comparación de las lenguas o los grupos de las lenguas
- b) los factores principales del desarrollo de la tipología lingüística
- c) el estudio de las lenguas
- d) el desarrollo de las lenguas

2. El caudal léxico se compone de ...

- a) las sílabas
- b) las palabras
- c) los consonantes
- d) las vocales

3. Lingüística descriptiva fue fundada en América por:

- a) Eduardo Sepir, Blunflid
- b) Trubetskoy y Hapson

c) Yelmislev y Humbolt

d) Boduen de Kertene

Машқни бажаринг

La enseñanza del lexico es

Un objetivo central de la enseñanza de la lengua sea segunda o materna no en vano para comunicarnos necesitamos el conocimiento de un elevado número de unidades léxicas.

La lengua es

una herramienta que utilizamos en una actividad discursiva, y como tal actividad, es dialógica y dinámica, es decir, sigue una serie de principios de interacción para una continua adaptación a lo que va sucediendo mientras nos comunicamos

Las explicaciones gramaticales no pueden

estar limitadas a la oración, sino que tienen que tomar como referencia el texto como unidad de comunicación completa.

VI. GLOSARIO

lingüística cognitiva - es un estudio interdisciplinario de la **lingüística** y la psicología **cognitiva**. Se presenta como un paradigma teórico **que** permite dar cuenta del fenómeno del lenguaje de una manera más integral.

lingüística general -Parte de la lingüística que estudia de forma teórica los métodos de investigación y las cuestiones comunes de las leyes que rigen el lenguaje humano.

lingüística aplicada - Parte de la lingüística que aplica los conocimientos de la lingüística a necesidades de la sociedad, como la enseñanza de lenguas, el reconocimiento automático del habla, etc.
"la lexicografía forma parte de la lingüística aplicada"

lingüística diacrónica (o **lingüística evolutiva**) - Parte de la lingüística que estudia las transformaciones y los cambios experimentados por una lengua a través del tiempo.
"la gramática histórica es tarea de la lingüística diacrónica"

La **habilidad** - es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio. ... Una persona diestra en **el sentido** estricto de la **palabra** es una persona cuyo dominio reside en el uso de la mano derecha.

destreza - se construye de un sustantivo y el adjetivo «diestro». Una persona diestra en **el sentido** estricto de la **palabra**, se refiere a una persona cuyo dominio reside en el uso de la mano derecha. «Diestro» tiene también la acepción de referirse a toda persona que manipula objetos con gran habilidad.

enfoque - Acción de enfocar."durante la grabación, el funcionamiento es completamente automático en todos los aspectos, desde el enfoque hasta la compensación de blancos y el control del diafragma; en el ojo, la función de enfoque la realiza el cristalino"

- Manera de valorar o considerar una cosa.
"enfoque interdisciplinar; las dificultades exigen que reanudemos la cuestión bajo un enfoque diferente"

LAS PREGUNTAS

- 1.¿Qué es la lingüística?
- 2.¿Quién escribió la primera gramática española?
- 3.¿Qué lingüistas españoles sabe usted?
- 4.¿ Qué obra fue nacido durante Edad Media y Renacimiento?
- 5.¿Qué capacidades implica la competencia comunicativa?
- 6.¿Qué quiere saber el alumno para aprender una lengua extranjera?
- 7.¿Cómo piensa usted hay que renunciar del método tradicional era el de “Gramática/Traducción”?
- 8.¿Desde cuándo surge la lingüística moderna?
- 9.¿Cuándo se publicó “Curso de lingüístico general”?
- 10.¿Cuándo desarrolla Noam Chomsky la corriente del generativismo?
- 11.¿Cuándo se publicó “Aspectos de la teoría de la sintaxis”?
- 12.¿ Cuales son los componentes sintácticos?
- 13.¿ Cuales son los componentes semánticos?
- 14.¿Qué nos permite hacer “La aldea global”?
15. ¿Qué progresos nos da Marco Común Europeo de Referencias de Lenguas?
- 16.¿Qué es la lengua?
17. ¿Para que nos necesita lingüística comunicativa para aprender una lengua extranjera?
- 18.¿Qué es la lingüística generativa?
- 19.¿Para que aprendemos la lingüística cognitiva?

- 20.¿Qué es la competencia lingüística?
- 21.¿Qué es la competencia sociolingüística?
- 22.¿Qué es la competencia discursiva?
- 23.¿Qué es la competencia estratégica?
- 24.¿Para qué es necesario la gramática comunicativa?
- 25.¿Cómo piensa usted, facilita aprender la lengua extranjera?
- 26.¿Qué es el objeto central en la enseñanza de la lengua?
- 27.¿Qué criterios existen de los exámenes de DELE?
- 28.¿Qué empleo tiene la palabra para el aprendizaje de la lengua extranjera?
29. ¿Es necesario referirse a los conceptos al hablar de términos?
30. ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
31. ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- 32.¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- 33.¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- 34.¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- 35.¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
36. ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
37. ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- 38.¿Cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera?
39. ¿De una o más de las siguientes formas?:
- 40.¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:
 - a) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?

b) a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

1. ABBOT, G., et al. (1998): The Teaching of English as an International Language. Practical guide. Edición Revolucionaria. ICL.
2. ACOSTA PADRÓN, R.; RIVERA PÉREZ, Santiago J.; PÉREZ, Juan E., y MANCINI MACHADO, Andrea (1996): Communicative Language Teaching. Facultades Integradas, Newton Paiva, Belo Horizonte, Brasil.
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1999): Didáctica: la escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
4. ANTICH DE LEÓN, Rosa (1988): Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana.
5. ARROYO CARMONA, Martha (1999): "Un modelo pedagógico para el proceso de formación en idioma inglés de los docentes de la UPR". Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación, Pinar del Río.
6. 1. Abraham, W. (1981). Diccionario de terminología lingüística actual, Madrid: Gredos.
7. 2. Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
8. 3. Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
9. 4. Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A., (1997) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona.
10. "Proyecto de gramática." En: Sarmiento, Ramón, ed. *Real Academia Española, Gramática de la lengua castellana, 1771, ed. facsimilar*, pp. 497-535. Madrid: Editora Nacional.
11. **2. Bursill-Hall, Geoffrey L.** 1995. "Linguistics in the Later Middle Ages." Koerner & Asher 1995, 130-137.
12. **3. Cardona, Ángeles.** 1994. "Ecos de Nebrija en Cataluña. (Desde fines del s. XV a la primera mitad del s. XVI)." En: *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V*

- Centenario (1492-1992)*, eds. R. Escavy & J. M. Hernández Terrés & A. Roldán, vol. III, pp. 151-162
13. **Colón, Germán & Soberanas, Amadeu-J.**, eds.; Nebrija, Antonio de. 1979 [1492]. *Diccionario Latino-Español* (Salamanca 1492). Estudio preliminar de Germán Colón & Amadeu-J. Soberanas. (Biblioteca Hispánica Puvill. Sección Literatura. Diccionarios; 1.). Barcelona: Puvill.
 14. **Domingo Gundisalvo**. *De scientiis*, texto latino establecido por el P. Manuel Alonso Alonso, S.I. Madrid & Granada: C.S.I.C., 1954.
 15. **Fernández-Sevilla, Julio**. 1974. "Notas para la historia de la lexicografía española.". *Problemas de lexicografía actual*, ed. Julio Fernández-Sevilla (Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. Series Minor; 19), 1974, 157-186. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo