Palabras
Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía

editado por
Florencio del Barrio de la Rosa



e-ISSN 2610-9948 ISSN 2610-9158

VenPalabras 1

Edizioni
Ca'Foscari

Palabras Vocabulario Léxico

VenPalabras
Estudios de lexicología española

Serie diretta da
Florencio del Barrio de la Rosa

1

Edizioni
Ca'Foscari

VenPalabras
Estudios de lexicología española

Direzione scientifica Florencio del Barrio de la Rosa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico M. Pilar Agustín Llach (Universidad de La Rioja, España) M. Cecilia Ainciburu (Università di Siena, Italia) Ignacio Bosque Muñoz (Universidad Complutense de Madrid / RAE, España) Guglielmo Cinque (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Elena de Miguel Aparicio (Universidad Autónoma de Madrid, España) Andrés Enrique-Arias (Universitat de les Illes Balears, Espanya) M. Victoria Escandell Vidal (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España) Rosa Espinosa Elorza (Universidad de Valladolid, España) Antonio Fábregas (Universitetet i Tromsø, Norge) Victoriano Gaviño Rodríguez (Universidad de Cádiz, España) Navidad Hernández Muñoz (Universidad de Salamanca, España) Daniel Jacob (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Deutschland) Luis Fernando Lara (El Colegio de México) Manuel Leonetti (Universidad de Alcalá de Henares, España) Nieves Mendizábal (Universidad de Valladolid, España) José Ramón Morala (Universidad de León, España) Florentino Paredes García (Universidad de Alcalá de Henares, España) Lola Pons Rodríguez (Universidad de Sevilla, España) Franz Rainer (Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich) Manuel Rivas Zancarrón (Universidad de Cádiz, España) Esperanza Román-Mendoza (George Mason University, USA) Felix San Vicente Santiago (Università di Bologna, Italia) M. Ángeles Sastre Ruano (Universidad de Valladolid, España) David Serrano-Dolader (Universidad de Zaragoza, España) Mario Squartini (Università degli Studi di Torino, Italia) Fernando Tejedo-Herrero (University of Wisconsin-Madison, USA)

Comitato di redazione Ignacio Arroyo Hernández (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Laura Brugè (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Eugenia Sainz González (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Direzione e redazione
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Università Ca' Foscari Venezia
Ca' Bernardo, Dorsoduro 3199 | 30123 Venezia, Italia
venpalabras@unive.it

URL http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/venpalabras/

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía

editado por
Florencio del Barrio de la Rosa

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
2017

Palabra Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
Florencio del Barrio de la Rosa (editado por)

© 2017 Florencio del Barrio de la Rosa para el texto
© 2017 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing para la presente edición

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia,
Dorsoduro 3859/A,
30123 Venezia
http://edizionicafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione giugno 2017 | 1a edición junio 2017
ISBN 978-88-6969-169-0 [ebook]
ISBN 978-88-6969-170-6 [print]

PEER-REVIEWED

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didactica y a la diacronía / Editado por del Barrio de la Rosa — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2017. — 322 p.; 23 cm. — (VenPalabras; 1). — ISBN 978-88-6969-170-6.

URL http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-170-6/
DOI 10.14277/978-88-6969-169-0

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didactica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Sumario

1 PALABRAS

Introducción
Florencio del Barrio de la Rosa 9

2 VOCABULARIO

Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera
Influencia interlingüística, modo de aprendizaje
y otras variables moldeadoras
María Pilar Agustín Llach 17

La adquisición del vocabulario de las lenguas extranjeras
a la luz de los hallazgos neurolingüísticos
María Cecilia Ainciburu 35

Problemas de las unidades fraseológicas verbales y su aplicación
a la enseñanza del español como lengua extranjera
María de las Nieves Mendizábal de la Cruz, María Ángeles Sastre Ruano 49

El tratamiento de la neología en los manuales
y en la clase universitaria de ELE en Italia
Albert Morales 63

Algunas aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza
del léxico en la clase de ELE: el caso de *mano* y *tardeo*
Milka Villayandre 79

Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas
Natividad Hernández Muñoz, Carmela Tomé Cornejo 99

El léxico disponible y sus mecanismos de asociación:
un análisis con grafos
Viviana Mahecha Mahecha, Geral Eduardo Mateus Ferro 123

Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de Español como Lengua Extranjera
Roberto Rubio Sánchez 143

3 LÉXICO

De la veracidad y vigencia del discurso lexicográfico
A propósito de las voces *demencia* y *locura*
en la lexicografía del español actual
Alberto Anula Rebollo 165

Contingencia y circunstancialidad en la definición lexicográfica de partículas discursivas
La codificación lingüística de la actitud del hablante
Victoriano Gaviño Rodríguez 189

Aspectos discursivos y léxicos de la publicidad turística en medios impresos
Sara Robles Ávila 199

L. Franciosini autor de la *Gramatica spagnola, e italiana* (1624)
Notas sobre norma y uso en una gramática lexicista
Félix San Vicente 217

Fortuna y traducción de las relaciones acerca del Lejano Oriente en España y Europa
Aproximación textual y léxica al *Discurso de la navegacion...* (1577) de Bernardino de Escalante y sus versiones inglesas (1579, 1745)
Elisa Sartor, Elena Dal Maso 237

Piezas léxicas y variación morfosintáctica en la Historia del español
Tres casos en el español de los Siglos de Oro (1581-1620)
Florencio del Barrio de la Rosa 251

Algunos derivados en *-il* en un corpus del siglo XVII
José Ramón Morala 267

El léxico en los inventarios de bienes murcianos o sobre préstamos, dialectalismos y neologismos en la vida cotidiana
Miguel Ángel Puche Lorenzo 283

La autoridad del *Fuero Juzgo* en el *Diccionario de Autoridades*
Manuel Rivas Zancarrón 299

1 Palabras

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Introducción

Florencio del Barrio de la Rosa
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Tan intuitiva para los hablantes como escurridiza para los lingüistas es la definición de *palabra*. Se trata de una unidad esencial de la lingüística, tanto teórica como aplicada, y también lo es para los hablantes, no especialistas en lingüística: las lenguas poseen un número mayor o menor de palabras, los hablantes conocen palabras, los diccionarios contienen palabras, e incluso hay palabras más bonitas que otras. Sin embargo, los lingüistas no han dado aún con una definición satisfactoria y exhaustiva de esta unidad, que ha llevado a algunos lingüistas, de escuelas teóricas contrapuestas, a poner en duda la división clásica entre morfología y sintaxis (Haspelmath 2011, Fábregas 2014), pues si no es posible identificar *palabras* no se podría sostener el tradicional reparto del trabajo entre ambos componentes de la gramática: la morfología crea palabras que luego la sintaxis combina para formar sintagmas.

Esta breve introducción no pretende responder a la pregunta «¿Qué es una palabra?», sino presentar los capítulos del presente volumen.[1] Los diecisiete trabajos recogidos en él tienen en común el acercamiento a la palabra desde la perspectiva de la lingüística aplicada. Este volumen puede considerarse, de alguna manera, el reverso de otras obras colectivas como la coordinada por Ibarretxe-Antuñano y Mendívil-Giró (2014), cuyos autores intentan dar con una definición de la unidad *palabra* a partir de escuelas teóricas variadas. El intento de conseguir una definición satisfactoria y completa de este elemento debe venir, en efecto, de un esfuerzo colectivo y multidisciplinario. Si los estudios contenidos en la obra que mencionamos tienen un corte teórico, los trabajos que ahora presentamos se caracterizan por la aplicación de los avances de la lexicología, en general, a la enseñanza y la historia del español. El título tripartito del volumen *Palabras Vocabulario Léxico* quiere dar idea del carácter poliédrico de la unidad *palabra*, en especial, por lo que concierne

1 La publicación de este volumen, que inaugura la colección VenPalabras, ha sido posible gracias a la aportación económica del DSLCC, para el que va nuestro agradecimiento, en modo particular, a su directora, la profesora Anna Cardinaletti.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-1
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

a su aplicación en los estudios lingüísticos; tanto *vocabulario* como *léxico* se definen como 'conjuntos de palabras' de una lengua, 'conjuntos' que pueden establecerse con distintas finalidades prácticas. Además, estas etiquetas nos sirven para organizar el volumen, más allá de estas breves líneas introductorias, en dos grandes secciones. Si bien, desde un punto de vista técnico, los términos *vocabulario* y *léxico* pueden considerarse equivalentes y ambos pueden hacer referencia al conjunto de unidades léxicas de una lengua (cfr. CVC, s.v. «vocabulario»), aquí hemos asociado el primero con la didáctica del española como lengua extranjera (ELE), por ello la sección denominada «Vocabulario» agrupa los trabajos que se ocupan de la didáctica del léxico del español como lengua extranjera. Bajo la rúbrica «Léxico», hemos incluido los trabajos que tratan aspectos históricos e historiográficos de las palabras. Por mucho que esta organización sea arbitraria, creemos que cumple el cometido de ordenar los diferentes trabajos del volumen y de vincular las múltiples facetas del léxico que recorren estas páginas.

Consideramos que la aplicación de la *palabra* a finalidades concretas y objetivos prácticos, como los que se plantea a diario el profesor de ELE, el analista de lenguajes específicos, el neurolingüista, el lexicógrafo, el filólogo o el historiador de la lengua, puede aportar una nueva perspectiva, una nueva mirada, y contribuir así a la definición y caracterización de esta unidad.

La sección dedicada a la enseñanza de ELE se abre con el capítulo de María Pilar **Agustín Llach** («Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera: influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras»). Esta autora se ocupa de los factores que influyen en el aprendizaje de vocabulario, repasando factores como la influencia de la lengua materna del discente, el modo de aprendizaje u otros factores biológicos como el género o la edad. El repaso sirve para realizar propuestas didácticas y llamar la atención sobre la necesidad de proporcionar al aprendiz estrategias de aprendizaje y comunicación.

En su capítulo («La adquisición del vocabulario de las lenguas extranjeras a la luz de los hallazgos neurolingüísticos»), María Cecilia **Ainciburu** expone su sorpresa ante la escasa atención que la lingüística aplicada ha prestado a las técnicas de diagnóstico por imagen, como la Tomografía por emisión de positrones o PET (*Positron Emission Tomography*), o la Imagen por resonancia magnética funcional o FMRI, en sus siglas en inglés. Según la autora, los resultados obtenidos gracias a estas técnicas ofrecerían otra forma de estudiar la adquisición del léxico. Estas técnicas mostrarían la relación, tantas veces empleada como metáfora, entre las redes neuronales y las redes léxicas, avalando así los métodos conectivistas, y servirían para fundamentar empíricamente la presentación en red del vocabulario en los manuales de didáctica, de modo que un nuevo ítem permita la activación de una red de unidades.

Nieves **Mendizábal de la Cruz** y María Ángeles **Sastre Ruano** («La aplicación de las unidades fraseológicas verbales a la enseñanza del español como lengua extranjera») ofrecen una propuesta didáctica concreta de las locuciones verbales, basándose en un estado de la cuestión crítico de la (extensa) bibliografía sobre estas unidades pluriverbales. Gracias a esta revisión de monografías y diccionarios, se pone en evidencia la necesidad de una sistematización rigurosa y coherente de las unidades fraseológicas antes de proponer actividades en el aula.

Basándose en manuales de ELE, Albert **Morales** («El tratamiento de la neología en los manuales y en la clase universitaria de ELE en Italia») realiza un interesante experimento para la detección de neologismos por parte de los estudiantes extranjeros. Además de la aplicación de los criterios convencionales para clasificar los neologismos (criterio diacrónico, lexicográfico, de inestabilidad), nos gustaría subrayar el tratamiento que el autor hace del «criterio psicológico» para profundizar en la conciencia neológica de los estudiantes. El capítulo muestra líneas de investigación que merecen ser desarrolladas en el futuro.

A partir de un extenso arsenal de diccionarios en línea, corpus electrónicos y herramientas virtuales, Milka **Villayandre Llamazares** presenta un trabajo («En torno a la enseñanza del léxico en el ámbito del español como lengua extranjera: el caso de mano y tardeo») lleno de sugerencias metodológicas y de ideas para llevar al aula. Por una parte, estudia una palabra del vocabulario básico del español, como *mano*, que se encuentra en los inventarios desde los niveles iniciales y que interviene en numerosas combinaciones léxicas y unidades fraseológicas; por otra parte, se enfrenta a la enseñanza de los neologismos, mediante el tratamiento de uno reciente: *tardeo*. El repertorio de recursos electrónicos que aparece al final del trabajo lo convierte en una guía útil a la hora de elaborar materiales didácticos.

Con el trabajo de Natividad **Hernández Muñoz** y Carmela **Tomé Cornejo** («Léxico disponible en primera y segunda lenguas: bases cognitivas»), se inicia una serie de trabajos dedicados a la explotación de la metodología de la disponibilidad léxica. Este primer capítulo se centra en el estudio de un ámbito (sorprendentemente) poco atendido en los estudios de disponibilidad, como es el del caudal léxico de los estudiantes extranjeros. Las autoras, que estudian fenómenos como la recuperación de las unidades léxicas por parte de los estudiantes no nativos, vuelven a tratar un tema que se presentaba también como una preocupación clave en los otros trabajos sobre adquisición del léxico, los de Agustín Llach y Ainciburu: la mediación de la lengua materna de los hablantes no nativos en el aprendizaje y la producción del léxico. Este capítulo da la vuelta a la asociación entre teoría y aplicación, pues basándose en estudios de tipo aplicado como los de disponibilidad léxica extraen conclusiones relevantes para las teorías de adquisición.

Geral Eduardo **Mateus Ferro** y Viviana **Mahecha Mahecha** («El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos») emplean la herramienta DispoGrafo para mostrar las relaciones léxicas que se establecen en el léxico disponible de estudiantes preuniversitarios colombianos. Clasifican estas relaciones en mecanismos lingüístico-formales (composición sintagmática, derivación, asociación fonética), semántico-cognitivos, como la categorización (coordinación, asociación funcional, asociación espacial, parte-todo, asociación cultural emergente y general), la hiperonimia, la sinonimia y los opuestos.

El trabajo de Roberto **Rubio Sánchez** («Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de Español como Lengua Extranjera») cierra la sección dedicada a la enseñanza del léxico. El autor lleva a cabo un estudio de disponibilidad léxica a un grupo amplio de estudiantes italófonos de español, comparando el léxico disponible en su L1 y en español. Este trabajo contribuye a ampliar los estudios de disponibilidad en el ámbito de ELE.

La sección III («Léxico») se inicia con el trabajo de Alberto **Anula Rebollo** («De la veracidad y vigencia del discurso lexicográfico. A propósito de las voces *demencia* y *locura* en la lexicografía del español actual»), donde se realiza un análisis crítico del tratamiento que los DRAE hacen de las enfermedades mentales, tomando como muestra las definiciones de *demencia* y *locura*. El autor se basa, además de en las sucesivas ediciones del DRAE desde *Autoridades*, así como en otras obras académicas, en una amplia muestra de diccionarios monolingües de español y en corpus electrónicos, como el *Corpus del nuevo diccionario histórico* (CDH) o el *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI), y propone un valioso esquema para determinar la vigencia de una definición lexicográfica.

También se ocupa de definiciones lexicográficas Victoriano **Gaviño Rodríguez** («Contingencia y circunstancialidad en la definición lexicográfica de partículas discursivas: la codificación lingüística de la actitud del hablante»), concentrándose, por su parte, en operadores conversacionales, como *carajo*, *hombre*, *leche(s)* y otros. A través de un análisis de las definiciones que los diccionarios especializados dan para este tipo de partículas, el autor pone en evidencia la multiplicidad de acepciones, muchas de las cuales dependen excesivamente de los accidentes del contexto y, por ello, resultan, a veces, contradictorias. Es necesario, concluye el autor, elaborar una definición general y válida para estas partículas.

De otro tenor, se presenta el capítulo de Sara **Robles Ávila** («Aspectos discursivos y léxicos de la publicidad turística en medios impresos»). En un corpus extenso de anuncios relacionados con el mundo del turismo, la autora estudia dos fenómenos léxicos: los extranjerismos y los neologismos. Ambos fenómenos cumplen una finalidad discursiva fundamental en la publicidad turística. El análisis de los fenómenos lingüísticos está oportunamente acompañado por imágenes de anuncios

publicitarios. Además, los numerosos casos que entresaca la autora constituyen un buen caudal de ejemplos para el estudio morfológico de ambos fenómenos.

Un acercamiento original a la *Gramatica spagnola* de Lorenzo Franciosini se encuentra en el capítulo de Félix **San Vicente** («L. Franciosini autor de la *Gramatica spagnola, e italiana* (1624). Notas sobre norma y uso en una gramática lexicista»). La originalidad se encuentra, como reza el título, en destacar el rasgo lexicista del gramático toscano, quien construye su obra sobre observaciones y notas de tipo léxico e idiomático. En la construcción de su *Gramatica*, Franciosini va más allá de la reelaboración textual y se propone como autoridad gramatical y normativa, gracias a su experiencia de los usos y variedades del español.

En el análisis discursivo y textual que Elisa **Sartor** y Elena **Dal Maso** realizan del *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China de Bernardino de Escalante* (1537-1605) y de sus traducciones al inglés, las autoras ponen de manifiesto las estrategias léxicas que los traductores emplean para solucionar problemas traductológicos (desde la omisión, en casos de extrema dificultad, a la explicación y duplicación).

El capítulo de Florencio **del Barrio de la Rosa** («Piezas léxicas y variación morfosintáctica en la Historia del español: tres casos en el español de los Siglos de Oro (1581-1620)») hace una propuesta arriesgada y merecedora de mayor profundización, al establecer una relación entre morfosintaxis y léxico, con lo que se difuminan, de alguna manera, las fronteras entre cambio gramatical y cambio léxico. El autor vincula la variación de las piezas léxicas estudiadas (*ansí*, *haber* 'tener' y *mismo* vs *propio*) con factores externos como los registrales.

Los capítulos siguientes, los de José **Ramón Morala** («Algunos derivados en *-il* en un corpus del siglo XVII») y de Miguel Ángel **Puche Lorenzo** («El léxico en los inventarios de bienes murcianos o sobre préstamos, dialectalismos y neologismos en la vida cotidiana»), tienen en común dos características que se entrelazan: en primer lugar, analizan un tipo documental preciso, los inventarios de bienes, que son una fuente esencial y riquísima para el estudio del léxico y, en segundo lugar, analizando este tipo de documentos, fuertemente enraizados en un territorio particular y testimonios de la vida cotidiana de épocas pretéritas, abren la puerta a la variación geográfica del léxico en la historia del español. El primero de los capítulos se ocupa de un aspecto poco estudiado en la lexicología histórica, como es la formación de palabras, en este caso, el sufijo adjetival *-il* y su variabilidad con otros sufijos (véase, por ejemplo, *marcil* ~ *marcino* ~ *marzal*). Este trabajo aporta información histórica original sobre un sufijo poco documentado en las fuentes lexicográficas. El segundo de los trabajos excava en los fondos de protocolos notariales murcianos a lo largo de cuatro

siglos (del XV al XVIII), una horquilla temporal que permite al autor estudiar la cronología de la transformación del léxico en un espacio concreto.

Después de una pertinente reflexión sobre lo oral y lo escrito y su relación con la aparición de la palabra, Manuel **Rivas Zancarrón** («La autoridad del *Fuero Juzgo* en el *Diccionario de Autoridades*») examina, con exhaustividad, las voces que convierten el *Fuero* en una de las fuentes del primer diccionario académico. Analiza el autor casos en los que el código medieval presenta ejemplos de variación gráfica respecto a formas más comunes (*abondar* frente a *abundar*), autoriza términos jurídicos, ya anticuados (como *anteviso* o *espoyas*) o usos metafóricos (como *cabeza* 'capítulo') o ejemplifica, en la derivación léxica, alternancias sufijales (por ejemplo, *acusanza* vs *acusación*).

Este conjunto de trabajos ofrece, desde perspectivas distintas y con un fuerte hincapié en la multidisciplinariedad, estudios aplicados de lexicología a la enseñanza de ELE, la adquisición del léxico, la neología, el análisis discursivo y textual de léxicos de especialidad, la lexicografía o el cambio morfosintáctico. Todos ellos comparten la finalidad aplicada y cada uno de ellos, a su manera, puede servir de punto de partida a una reflexión más teórica sobre cómo podemos definir la unidad *palabra*.

Bibliografía

CVC = *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. URL `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele` (2017-05-22).

Fábregas, Antonio (2014). «On a Grammatically Relevant Definition of Word and Why It Belongs to Syntax». Ibarretxe-Antuñano, Mendívil-Giró 2014, 93-130.

Haspelmath, Martin (2011). «The Indeterminacy of Word Segmentation and the Nature of Morphology and Syntax». *Folia linguistica*, 45(1), 31-80.

Ibarretxe-Antuñano, Iraide; Mendívil-Giró, José Luis (eds.) (2014). *To Be or not to Be a Word: New Reflections on the Definition of Word*. Cambridge: Cambridge Scholars.

2 Vocabulario

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera
Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras

María Pilar Agustín Llach
(Universidad de La Rioja, España)

Abstract This paper presents an overview of the main variables that affect classroom lexical learning in a foreign language. After focusing on the importance of vocabulary for first and second language acquisition, we have described the different dimensions of the vocabulary construct, to then go on to explore the most outstanding results of the studies that examine the modelling factors of vocabulary acquisition in a foreign language. Specifically, we have looked into cross-linguistic influence, type of acquisition with emphasis on type of learning approach, and type of task used for vocabulary acquisition. Other variables with less conclusive results such as gender and age were also of interest in the present paper. Finally, we conclude by suggesting some steps to tackle lexical instruction which arise from the findings of the studies reviewed in the present chapter.

Sumario 1 Introducción: Importancia del léxico en ASL. – 2 Influencia interlingüística. – 3 Modo de aprendizaje. – 3.1 Tipo de instrucción. – 3.2 Tipo de tarea. – 4 Otras variables: género y edad. – 4.1 Género. – 4.2 Edad. – 5 Conclusión.

Keywords Lexical learning. Acquisition. Spanish as a Foreign Language. Lexical task. Variables.

1 Introducción: Importancia del léxico en ASL

Aprender vocabulario o desarrollar la competencia léxica es una tarea clave en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE). El vocabulario es el elemento lingüístico básico en varios niveles. En primer lugar, las palabras son los primeros elementos lingüísticos que se adquieren, por tanto componen los estadios iniciales de aprendizaje lingüístico (por ejemplo Dagut 1977; Clark 1993; Ellis, Heimbach 1997). En segundo lugar, los elementos léxicos proporcionan el contenido que manipular para iniciar el desarrollo sintáctico y de modelos fonológicos y morfológicos (Ard, Gass 1987; Robinson 1995; Meara 1996). Finalmente, la adquisición de una lengua, bien sea materna o segunda o extranjera (L1 o L2) no se da sin desarrollo léxico (Laufer 1986).

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-2 | Submission 2016-10-25 | Acceptance 2017-01-10
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Adicionalmente, la competencia léxica o el conocimiento de vocabulario es clave en el rendimiento escolar general, es decir, un buen conocimiento de vocabulario va a contribuir a una mejor actuación académica y escolar; y en la adquisición de la segunda lengua (ASL) en particular (Verhallen, Schoonen 1993, 1998; Hancin-Bhatt, Nagy 1994; Leki, Carson 1994). En concreto, diferentes estudios han probado que un buen conocimiento léxico, es decir, saber más palabras favorece la comprensión lectora (Nation 1993; Grabe, Stoller 1997; Laufer 1996, Denyer 1998), la expresión escrita (Engber 1995; Laufer, Nation 1995; Meara, Fitzpatrick 2000; Miralpeix, Celaya 2002) y la organización discursiva (Valero Garcés et al. 2003). El vocabulario tiene asimismo un lugar central en la comunicación e interacción (Dagut 1977; Laufer 1986, 1990; Meara 1996). En este sentido, el contenido semántico del componente léxico proporciona al aprendiz la capacidad de comunicarse más o menos satisfactoriamente, capacidad que no aportan el componente morfológico o el sintáctico. Así un error de corte gramatical suele tener poco impacto comunicativo, es decir, se mantiene la comunicación pese a él. Sin embargo, un error de corte léxico puede conllevar un problema comunicativo o falta de entendimiento. Sirvan como ilustración de esto los siguientes ejemplos:

(1) *Estuve de vacaciones y *he escribido* una postal a mis padres.
(2) Quedamos a las 8 en el *fuente* del pueblo.

Mientras que el ejemplo en (1) puede provocar hilaridad, irritabilidad o dañar la imagen del hablante aprendiz no trastorna ni impide la comunicación, mientras que el error léxico de (2) con la confusión por ejemplo de *puente* por *fuente* sí que necesariamente incurre en un corte comunicativo, que necesita ser negociado. Así, coincidimos con la afirmación de que el vocabulario y la competencia léxica forman parte esencial de la competencia comunicativa (Widdowson 1995, Gómez Molina 2004, Consejo de Europa 2002).

Una vez que hemos constatado la importancia del vocabulario en el aprendizaje de lenguas, vamos a intentar delimitar el campo de estudio dando respuesta a dos preguntas básicas: ¿qué es una palabra? Y ¿qué significa conocer una palabra? En los estudios de vocabulario en LE, la palabra se define como la unidad mínima de significado. Así, tanto las unidades simples como las 'multipalabras' o unidades compuestas como *ex novio*, las frases hechas, los dichos y refranes constituirían un ítem léxico o palabra. Y ahora bien cuando decimos que conocemos una palabra en tal o tal lengua, ¿qué queremos decir?, ¿qué conocemos exactamente? Ya en 1976, Richards se ocupó del tema y destacó una serie de siete dimensiones que se incluían dentro de la competencia léxica o qué significa conocer una palabra:

1. El aprendizaje de vocabulario se extiende durante toda la vida (no así el sintáctico, morfológico, etc.).
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarla en el discurso escrito u oral (frecuencia).
3. Conocer una palabra significa conocer las restricciones de uso de dicha palabra de acuerdo con la función y la situación.
4. Conocer una palabra significa conocer su comportamiento sintáctico.
5. Conocer una palabra significa conocer su forma escrita y oral y sus derivados formales o morfológicos.
6. Conocer una palabra significa conocer la red de asociaciones que establece con otras palabras de la misma lengua.
7. Conocer una palabra significa conocer su valor semántico (y pragmático) (denotación).
8. Conocer una palabra significa conocer los diferentes significados asociados con ella (connotaciones y polisemia).

Un tiempo después, Nation (2001, 27) también abordó este tema y delimitó tres dimensiones básicas: forma, significado y uso con las subdimensiones: oral, escrito, partes de palabras, forma y significado, conceptos, asociaciones, funciones gramaticales, colocaciones y restricciones de uso (registro, frecuencia), todo ello a nivel receptivo y productivo.

Para operacionalizar mejor el constructo de vocabulario y así poder medirlo y analizarlo de manera más fehaciente, se distinguen generalmente dos tipos de conocimiento léxico: el tamaño o cantidad de palabras que se conocen y la profundidad o calidad de dicho conocimiento, es decir, cómo y qué dimensiones se conocen de dichas palabras. En este sentido, las investigaciones existentes coinciden en destacar una serie de variables o factores que influyen en el aprendizaje de los tipos de vocabulario. En el resto del capítulo vamos a revisar estos factores a través de diferentes investigaciones y analizar exactamente cómo influyen en la adquisición léxica.

2 Influencia interlingüística

El aprendizaje de vocabulario no se produce en un vacío, sino que los aprendices traen consigo una serie de variables que van a afectar al proceso de adquisición léxica. Una de las variables más destacadas cuando aprendemos vocabulario en la LE es nuestra lengua materna. Así, de manera general, podemos decir que diferentes L1 van a derivar en algunas dificultades, problemas y características diferentes e idiosincrásicos de ese grupo lingüístico concreto (Jarvis 2009). Por un lado, se han encontrado diferencias en la producción léxica en la selección de vocabulario (Jarvis 2000). Por ejemplo, los aprendices españoles saben más palabras de origen grecolatino mientras que los alemanes destacan en su conocimiento de

palabras de origen anglosajón en inglés LE (Agustín-Llach 2016a). Por otro lado, la existencia de cognados también va a influir en el aprendizaje y uso de vocabulario, dado que los cognados facilitan el aprendizaje léxico (Otwinowska 2016) y la selección léxica; y cuanto menor es la distancia tipológica mayor es la presencia de cognados. La distancia tipológica es por tanto crucial en el aprendizaje léxico (de Angelis & Selinker 2001; Ecke 2001). La percepción de similitud léxica favorece la transferencia pero inhibe la transferencia si los elementos léxicos se perciben como 'no transferibles' (de Angelis, Selinker 2001; Ecke 2001; Arabski 2006; Ringbom 2006). Así, hablantes de lenguas muy distantes como, por ejemplo, chino e italiano no transfieren por falta (percibida y real) de correspondencia (cf. Della Putta 2015).

La L1 también puede manifestar su influencia de manera 'negativa', es decir, influencia que deriva en un error léxico. Dicha influencia puede ser a nivel formal, o bien a nivel semántico. En estos casos, los tipos de transferencia son similares entre diferentes grupos L1, aunque lógicamente con las características lingüísticas de las lenguas en juego. Se han identificado en la literatura: préstamos, adaptaciones fonéticas o léxicas a la L1, extensiones, y traducciones literales (cf. Celaya, Torras 2001, por ejemplo). Celaya y Torras (2001) encontraron tipologías similares para aprendices de inglés con catalán L1 y español L1, en la misma línea Bouvy (2000) para francés L1, y Agustín Llach (2014) para alemán L1 y español L1. De estos resultados se puede concluir que los aprendices de diferentes L1s que estudian una misma lengua meta usan las mismas estrategias de aprendizaje y comunicación y los mismos mecanismos de resolución de problemas léxicos. Podríamos pensar que los aprendices asumen que la L2 funciona o es equivalente a su L1, por ejemplo, en lo que respecta a la relación entre escritura-pronunciación, polisemia, o conceptualización, entre otros fenómenos lingüísticos.

Aunque la hemos llamado influencia negativa por oposición a positiva, como la de los cognados por ejemplo, y porque deriva, generalmente en un error léxico que puede o suele traer consigo una interrupción de la comunicación, como hemos visto antes, la influencia de la L1 también tiene un papel favorecedor del aprendizaje, porque contribuye a fundamentar y sostener el andamiaje necesario para el aprendizaje. También ayuda en la búsqueda léxica, como, por ejemplo, a través de las creaciones y adaptaciones (Zimmerman 1987), y sirve para compensar la falta de conocimiento léxico y por tanto se erige en una estrategia de comunicación muy potente, de manera que contribuye a la comunicación y evita que se abandone el mensaje. Los buenos aprendices usan su L1 como estrategia para mantenerse en la comunicación. Además, en los casos en los que la L1 y la L2 son cercanas tipológicamente, las posibilidades de éxito son aún mayores.

El recurso a la L1 puede tener diferentes motivaciones. Las razones por las que la L2 de los aprendices es permeable a su L1 son diversas,

mencionamos las más importantes a nuestro juicio. Hacer uso del conocimiento lingüístico previo, bien sea L1 o Ln es un proceso cognitivo esencial para el aprendizaje de la LE, que ayuda al aprendiz a afrontar la tarea del aprendizaje. En aprendices principiantes, la L1 es el único conocimiento lingüístico disponible, y se asume de manera general que la L1 y la nueva LE funcionan de la misma manera; a esta se la llama «hipótesis de la equivalencia» (Blum, Levenston 1977). Es al asumir la equivalencia entre la L1 y la L2 cuando los aprendices formulan hipótesis sobre la L2 en función de las circunstancias y constreñimientos sintácticos, morfológicos, semánticos o fonológicos existentes en su L1. Otro de los motivos recurrentes por los que los aprendices echan mano de la L1 es por la falta de vocabulario o conocimiento incompleto del léxico de la LE; es decir cuando quiero expresar un mensaje en la L2, pero no recuerdo una palabra, o elemento léxico, o bien tengo un conocimiento incompleto de la misma, es frecuente y probable que recurra a otros conocimientos lingüísticos, por ejemplo de la L1 para compensar esa falta de conocimiento. Este uso de la L1 como estrategia de comunicación o compensatoria puede ser de manera consciente o inconsciente. Esta situación es más probable cuando se está realizando una tarea demasiado exigente a nivel cognitivo y el aprendiz puede tener problemas para acceder a los conocimientos léxicos no automáticos.

Los usos léxicos, la selección de vocabulario y especialmente los errores léxicos permiten clasificar a los aprendices en grupos según su L1 (Bestgen, Granger, Thewissen 2012; Jarvis, Castañeda-Jiménez, Nielsen 2012; Peppers 2012).

En conclusión, la influencia interlingüística se erige como un factor moldeador crucial en la adquisición del vocabulario y como una influencia positiva puesto que permite facilitar el aprendizaje y proporciona un andamiaje temporal para aprender y estructurar el nuevo conocimiento de la LE. Esta influencia interlingüística o andamiaje se va abandonando poco a poco a medida que los aprendices progresan en su conocimiento de la LE.

3 Modo de aprendizaje

Cuando hablamos de la manera en que se aprende el vocabulario en la LE nos vamos a referir, asimismo, a dos aspectos. En primer lugar, vamos a analizar el tipo de instrucción, tradicional y bilingüe o AICLE y, en segundo lugar, nos vamos a referir al tipo de tareas que se realizan para aprender los ítems léxicos en concreto.

3.1 Tipo de instrucción

En el primer bloque de estudios, se comparan los resultados en el aprendizaje léxico de aprendices que reciben una instrucción de corte tradicional, donde la LE es el objeto de estudio en el aula, con aprendices inmersos en una enseñanza de tipo bilingüe o de contenidos en LE donde la LE es el vehículo de transmisión de la información y de la comunicación, más que el objetivo de estudio, *per se*.

La distinción entre estos dos tipos de instrucción es relevante desde el punto de vista del aprendizaje léxico porque en el enfoque AICLE el foco se pone en el significado (Dalton-Puffer 2011, 186), proporciona input real y significativo (Muñoz 2007), más input e input de distinto tipo (aprendizaje implícito). Todas estas características contribuyen a que el vocabulario sea el aspecto más favorecido en el enfoque AICLE, y se reconoce generalmente una interrelación positiva entre enfoque AICLE y aprendizaje de vocabulario en la LE (Lasagabaster 2008). Los beneficios se aprecian a medio y largo plazo después de años de instrucción, cuando ya los alumnos están en la educación secundaria (Celaya, Ruiz de Zarobe 2010; Pfenninger 2014). Sylvén (2010) encontró mejoras léxicas varias relacionadas con el desarrollo de creatividad léxica, la adquisición y uso de vocabulario técnico y académico y un mejor y mayor establecimiento de relaciones semánticas. Cuando se comparan los enfoque AICLE con enfoques tradicionales de instrucción encontramos un mayor aprendizaje léxico (Xanthou 2010; Lasagabaster 2008; Ruiz de Zarobe, Celaya 2009) que se manifiesta en una mayor retención léxica mediante listas bilingües (Xanthou 2010), un mayor conocimiento léxico general y receptivo (Ruiz de Zarobe, Celaya 2009) y un uso léxico más riguroso y menos inconsistencias léxicas (Ackerl 2007, Celaya 2008, Agustín-Llach 2016b). Igualmente, en Agustín-Llach (2016b) se constataron perfiles léxicos ligeramente más parecidos a aprendices de mayor nivel para los alumnos AICLE, una menor influencia de la L1 y en su caso más de carácter oral y ausencia de préstamos (corte comunicativo y uso de la LE como lengua vehicular).

3.2 Tipo de tarea

Un segundo acercamiento tiene que ver con el tipo de tarea o actividad con el que se aprende el vocabulario. Generalmente, podemos distinguir entre dos maneras de aprender vocabulario, de manera incidental o bien de manera intencionada. El primer aprendizaje es inconsciente consecuencia circunstancial de otra actividad cuyo objetivo no es el aprendizaje de vocabulario (Laufer, Hill 2000; Laufer, Hulstijn 2001). El foco de la actividad está en el significado, en transmitir un mensaje. La

lectura extensiva («hipótesis del *input* comprensible», Krashen 1989) es el mejor ejemplo de aprendizaje incidental de vocabulario. El aprendizaje intencionado, por el contrario, es un aprendizaje consciente que se deriva de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos. Es decir, el alumno se dedica conscientemente a aprender vocabulario y el foco de la tarea está en aprender la relación entre la forma y el significado. Algunos ejemplos de aprendizaje intencionado del léxico son vía instrucción explícita: selección múltiple, de relacionar sinónimos, antónimos o hiperónimos, ejercicios de colocaciones, de traducción, de construcción de oraciones con la palabra meta, técnicas de memorización mnemónicas o de análisis de la morfología de la palabra (Nattinger 1988; Nation 1993, 2001; Sökmen 1997).

En este sentido, diversos estudios han observado las ventajas de uno u otro enfoque para el aprendizaje. Así, la atención explicita a la relación forma-significado favorece la adquisición y retención léxica (Agustín-Llach 2009; San Mateo Valdehíta 2004). La lectura seguida de preguntas de comprensión también favorece el aprendizaje sobre lectura sólo (Rott 2004; Agustín-Llach 2009). Se obtuvieron resultados positivos en el aprendizaje de vocabulario en LE con tareas de output (producción léxica) (Song 2010; Huang, Willson, Eslami 2012), sin embargo, Rott (2004) no encontró ventajas de estas tareas de output sobre tareas de lectura extensiva.

Algunos estudios amplían el punto de mira y han determinado que el grado de implicación y de manipulación léxica de la tarea se han revelado como más relevantes que el tipo de tarea (Laufer, Hulstijn 2001; Kim 2011). Diferentes tipos de tareas dan diferentes resultados en ganancias léxicas porque requieren diferentes tipos de manipulación (Rott 2004; Huang, Willson, Eslami 2012): oraciones originales, elegir la palabra correcta en forma o significado, emparejar con sinónimo, antónimo, colocación, todos ellos implican diferentes maneras de trabajar con el léxico. A mayor carga de implicación del alumno mayor es el aprendizaje y retención léxicos, porque hay una mayor manipulación del elemento léxico. Por ejemplo, escribir oraciones con las nuevas palabras (Laufer, Huljstijn 2001; Webb 2005; Agustín-Llach 2009, 2015) o realizar actividades de output (Agustín-Llach 2015) dan mejores resultados que otro tipo de actividades menos manipulativas. Es crucial, por tanto, implicar a los aprendices en la manipulación léxica para que aprendan, a igual manipulación léxica iguales resultados, independientemente de la tarea concreta.

4 Otras variables: género y edad

4.1 Género

Una variable que no está exenta de polémica y de resultados contradictorios es la que alude a las diferencias en el aprendizaje según el género de los aprendices. En este sentido, hemos detectado hallazgos que permiten tres líneas de conclusión:

a. Las chicas son mejores que los chicos aprendiendo vocabulario.
b. Los chicos son mejores que las chicas aprendiendo vocabulario.
c. No existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el aprendizaje de vocabulario.

Si vemos más en detalle cada una de estas líneas, podemos observar que las diferencias suelen venir por el tipo de conocimiento que se examina o tipo de prueba que se realiza. En este sentido vemos que las chicas son mejores que los chicos en el mayor uso de estrategias de vocabulario (más frecuencia y variedad) (Jiménez Catalán 2003, Grace 2000), en la memorización de vocabulario en alemán LE (Nyikos 1990), en la mayor producción de vocabulario (Lex30) (Meara, Fitzpatrick 2000; Jiménez, Moreno 2004) y en la mayor producción de asociaciones (disponibilidad léxica) (Jiménez, Ojeda 2009). Las chicas tienen un mejor uso de convenciones en cartas (Jiménez, Ojeda 2007), poseen más palabras relacionadas con colores y éstas son más precisas (Yang 2001). Finalmente, Meunier (1995-96) detectó que las chicas aprenden vocabulario relacionado con los personajes de las historias, mientras que los chicos aprenden más vocabulario relacionado con aspectos geográficos. Por otro lado, los chicos son mejores que las chicas en la comprensión oral de vocabulario (Boyle 1987), en el reconocimiento, comprensión y uso del vocabulario (Scarcella, Zimmerman 1998) y en el conocimiento general de vocabulario (Lin, Wu 2003; Edelenbos, Vinjé 2000). Otro grupo de estudios no pudo encontrar diferencias significativas en los resultados de aprendices de ambos géneros. Así, se obtuvieron resultados similares en la producción de creaciones o invenciones léxicas en LE (Agustín-Llach 2010). En la producción de errores léxicos (Agustín Llach 2010), en lo que respecta a valores de tamaño de vocabulario receptivo (Agustín-Llach, Terrazas Gallego 2012; Grace 2000), en el grado de retención de vocabulario (Grace 2000), en su producción y conocimiento de vocabulario en la negociación e interacción (Alcón, Codina 1996). Podemos aducir diferentes razones para explicar esta falta de diferencias en los procesos de aprendizaje del léxico por parte de hombres y mujeres. En primer lugar, todos los aprendices comparten el mismo entorno de aprendizaje y social. Esto en cierto modo es un logro del esfuerzo social y educativo por evitar diferencias y adaptar todos los estilos de aprendizaje: mismo enfoque de instrucción,

mismos materiales para todos y, por supuesto, misma cantidad y tipo de input. Sin embargo, aparte de la variable sociocultural y contextual podríamos también aludir a la universalidad universidad de los procesos de adquisición del léxico. Con todo ello y dados los hallazgos de estudios previos, la relación vocabulario/ género parece ser inestable y dependiente del contexto, del tipo de test o tarea y posiblemente de terceros factores como la L1, la edad, o el nivel en LE.

4.2 Edad

La última de las variables moldeadora de los procesos de aprendizaje del léxico que vamos a revisar es la edad. Generalmente, se establece una división tripartita según la edad de los aprendices, así tenemos los grupos de los niños vs. adolescentes vs. adultos. Está firmemente afianzada en la cultura popular la creencia de que cuanto antes se empiece mejor para aprender una LE. Sin embargo, esta creencia no siempre tiene justificación empírica en la investigación. A la pregunta de sí es realmente mejor empezar temprano en la adquisición del léxico, y especialmente en contextos formales tenemos varias respuestas condicionadas, de nuevo, por la naturaleza del objeto de estudio. En particular, los niños tienen una mayor capacidad memorística y habilidad motora que les permite imitar sonidos, superior (Yamada et al. 1980), sin embargo, los adolescentes parecen ser los que mejores resultados obtienen en aprendizaje léxico, conocen más verbos (Housen et al. 2008, David 2008) y poseen un conocimiento de vocabulario receptivo mayor que los niños (Miralpeix 2007). Por su parte, los adultos gozan de un mayor nivel de consciencia metalingüística, lo que les permite recurrir a la L1 de diferente manera, con menos préstamos, y más calcos y creaciones léxicas (Celaya, Torras 2001). Igualmente, resultan mejores en la producción oral de vocabulario (Cummins, Swain 1986) y demuestran una mayor diversidad léxica (Durán et al. 2004, Agustin-Llach forthcoming), seguramente resultado de una mayor madurez cognitiva. Asimismo las diferencias de procesamiento pueden ser responsables de las diferencias cualitativas (Agustin-Llach forthcoming) entre niños y adultos. Por ejemplo, se producen palabras menos frecuentes en niños, pero más variedad de palabras en las bandas más frecuentes. Los niños producen palabras pertenecientes a los campos semánticos de su entorno experiencial, mientras que encontramos una mayor hetereogeneidad semántica en adultos. Igualmente, hay una mayor presencia de no cognados en adultos. Los adolescentes y adultos superan a los niños en aprendizaje léxico con las mismas horas de instrucción. Cuatro factores fundamentales destacan en la interpretación de estos resultados: la consciencia metalingüística, la madurez cognitiva, la experiencia de aprendizaje general y de LEs en particular y el mayor y más variado uso de estrategias de evaluación.

5 Conclusión

En el presente capítulo pretendíamos ofrecer una visión panorámica de algunos de los factores que contribuyen a moldear el aprendizaje de vocabulario en la LE. Para ello, hemos comenzado destacando la importancia del vocabulario en los procesos de adquisición de lenguas maternas y extranjeras. Después, hemos intentado delimitar el campo de estudio proporcionando con una definición de palabra y de competencia léxica o de qué significa conocer una palabra. Una vez demarcado el campo de estudio, hemos revisado lo que diferentes estudios dicen sobre el papel de la transferencia interlingüística y del tipo de aprendizaje como variables cruciales en el desarrollo de la competencia léxica. El género y la edad del aprendiz también han sido objeto de estudio, como variables menores o con influencia menos destacada. Hemos abordado el aprendizaje de diferentes LEs por hablantes de diferentes L1s.

De los resultados de los estudios revisados, podemos obtener varias conclusiones que pueden guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE. En primer lugar, coincidimos con Nation (2001) que sería recomendable ofrecer enseñanza explícita del componente léxico. Así, por ejemplo, se propone que en clase se dé información sintáctica o morfológica, que se abunde en las asociaciones semánticas y colocaciones, que se enseñen cognados, frases hechas, muletillas (Gómez Molina 2004) y también palabras 'difíciles', aquellas que no muestran equivalencia semántica L1-L2, palabras similares formalmente o colocaciones.

De igual modo, es conveniente que la enseñanza del léxico refleje de alguna manera la forma que los estudiantes tienen de aprenderlo. En este sentido se impone una metodología ecléctica que alterne diferentes tipos de enseñanza realizando actividades de output e input, incluyendo manipulación de ítemes léxicos (manipulación cognitivamente compleja para favorecer la retención) (Sökmen 1997; Nation 2001; Jiang 2004), lectura extensiva por placer, con búsquedas en el diccionario y preguntas adicionales sobre léxico. Otras tareas de aprendizaje léxico pueden incluir la presentación de palabras descontextualizadas primero y en contexto después, ya que el contexto puede favorecer la memorización; la elaboración de mapas semánticos y la realización de ejercicios de asociaciones.

Finalmente, a la vista de los resultados obtenidos por los diferentes estudios que se ocupan de investigar el aprendizaje léxico resulta evidente potenciar el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación. Es preciso que se entrene a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje léxico como, por ejemplo, el uso de diccionarios, la utilización de técnicas mnemónicas o de memorización, deducir significados del contexto haciendo uso de información semántica, morfológica y contextual. Debemos enseñarles a analizar formalmente las palabras para poder así establecer links mejores y más fiables entre forma y significado. Esto va a

permitir incidir en el desarrollo de la autonomía del aprendiz y prepararlo para el aprendizaje futuro y el *lifelong learning*. Del mismo modo, creemos que el profesor debe llamar la atención sobre los elementos a aprender, por ejemplo, subrayándolos, escribiéndolos en otro color, mayúsculas, etc. De esta manera el aprendiz puede notar o darse cuenta del elemento que tiene que aprender e incorporarlo a su lexicón mental. Los profesores también deben establecer comparaciones inter-lingüísticas L1/L2 para así favorecer el aprendizaje.

Bibliografía

Ackerl, Christiane (2007). «Lexico-Grammar in the Essays of CLIL and non-CLIL Students: Error Analysis of Written Production». *Views*, 16(3), 6-11.

Agustín Llach, María Pilar (2009). «The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in a Foreign Language». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 9-23.

Agustín Llach, María Pilar (2010). «Exploring the Role of Gender in Lexical Acquisition: the Case of Lexical Creations». Jiménez Catalán, Rosa María (ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*. London; New York: Palgrave MacMillan, 74-92.

Agustín Llach, María Pilar (2014). «Early Foreign Language Learning: The Case of Mother Tongue Influence in Vocabulary Use in German and Spanish Primary School EFL Learners». *European Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 287-310.

Agustín Llach, María Pilar (2015). «Maximising Incidental Vocabulary Acquisition in Spanish as a Foreign Language». *Open Journal of Modern Linguistics,* 5(3), 262-76.

Agustín Llach, María Pilar (2016a). «Does L1 Make a Difference? Evidence from the Receptive Vocabulary Size of Spanish and German Efl Primary School Learners». *Language Learning Journal,* 44(2), 214-35.

Agustín Llach, María Pilar (2016b). «Age and Type of Instruction (CLIL vs. Traditional EFL) in Lexical Development». *International Journal of English Studies*, 16(1), 75-96.

Agustín Llach, María Pilar (forthcoming). «The Effects of the CLIL Approach in Young Foreign Language Learners' Lexical Profiles» [online]. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI 10.1080/13670050.2015.1103208.

Agustín Llach, María Pilar, Terrazas Gallego, Melania (2012). «Vocabulary Knowledge Development and Gender Differences in a Second Language». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 12, 45-75.

Alcón Soler, Eva; Codina Espurz, Victoria (1996). «The Impact of Gender on Negotiation and Vocabulary Learning in a Situation of Interaction». *International Journal of Psycholinguistics*, 12, 21-36.

Arabski, Janusz (2006). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ard, Josh; Gass, Susan (1987). «Lexical Constraints on Syntactic Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition,* 9, 233- 52.

Bestgen, Yves; Granger, Sylviane; Thewissen, Jennifer (2012). «Error Patterns and Automatic L1 Identification». Jarvis, Scott; Crosley, Scott A. (eds.), *Approaching Language Transfer Through Text Classification*. Clevedon: Multilingual Matters, 127-53.

Blum, Shoshana; Levenston, Edward (1977). «Strategies of Communication Through Lexical Avoidance in the Speech and Writing of Second Language Learners and Teachers in Translation». *Education Resources Information Center*, 139-280.

Bouvy, Claire (2000). «Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer». Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-56.

Boyle, John P. (1987). «Sex Differences in Listening Vocabulary». *Language Learning*, 37(2), 273-84.

Celaya, María Luz (2008). «'I Study *natus* in English': Lexical Transfer in CLIL and Regular Learners». Monroy Casas, Rafael; Sánchez Pérez (coords.), *25 años de lingüística en España: hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*. Murcia: Universidad de Murcia, 43-9.

Celaya, María Luz; Torras, María Rosa (2001). «L1 Influence and EFL Vocabulary. Do Children Rely More on L1 Than Adult Learners?». *Actas del XXV Congreso AEDEAN*. Granada: Universidad de Granada, 1-14.

Celaya, María Luz; Ruiz de Zarobe, Yolanda (2010). «First Languages and Age in CLIL and non-CLIL Contexts». *International CLIL Research Journal*, 1(3), 60-6.

Clark, Eve (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [online]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf` (2017-05-17).

Cummins, John; Swain, Merryl (1986). *Bilingual Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

Dagut, M.B. (1977). «Incongruencies in Lexical 'Gridding' – An Application of Contrastive Semantics Analysis to language Teaching». *International Review of Applied Linguistics*, 15, 221-9.

Dalton-Puffer, Dianne (2011). «Content and Language Integrated Learning: from Practice to Principles?». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

David, Annabelle (2008). «A Developmental Perspective on Productive Lexical Knowledge in L2 Oral Interlanguage». *Journal of French Language Studies*, 18, 315-31.

De Angelis, Gessica; Selinker, Larry (2001). «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind». Cenoz, Jasone; Hufeisen Brigitte; Jessner, Ulrike (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.

Della Putta, Paolo (2015). «How to Discourage Constructional Negative Transfer: Theoretical Aspects and Classroom Activities for Spanish-speaking Students of L2 Italian». Masuda Kyoko; Arnett, Carlee; Labarca, Angela (eds.), *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory. Applications for Second and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 25-50.

Denyer, Monique (1998). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Alcalá de Henares: Universidad Antonio de Nebrija.

Durán, Pilar et al. (2004). «Developmental Trends in Lexical Diversity». *Applied Linguistics*, 25(2), 220-42.

Ecke, Peter (2001). «Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States». Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 90-114.

Edelenbos, Peter; Vinjé, Marja (2000). «The Assessment of Foreign Language at the End of Primary (Elementary) Education». *Language Testing*, 17, 144-62.

Ellis, Rod; Heimbach, Richard (1997). «Bugs and Birds: Children's Acquisition of Second Language Vocabulary Through Interaction». *System*, 25(2), 247-59.

Engber, Cheryl A. (1995). «The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions». *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-55.

Gómez Molina, José Ramón (2004). «Las unidades léxicas en español». *Carabela,* 56, 27-50.

Grabe, W.; Stoller, F.L. (1997). «Content-based Instruction: Research Foundations». Snow, M.A.; Brinton, D.M. (eds.), *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. London: Longman, 5-21.

Grace, Caroline (2000). «Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL». *The Modern Language Journal*, 84(2), 214-24.

Hancin-Bhatt, Barbara; Nagy, William (1994). «Lexical Transfer and Second Language Morphological Development». *Applied Psycholinguistics*, 15, 289-310.

Housen, Alex et al. (2008). «Investigating Lexical Proficiency Development Over Time? the Case of Dutch-speaking Learners of French in Brussels». *Journal of French Language Studies*, 18(3), 277-98.

Huang, Shufen; Willson, Victor; Eslami, Zohreh (2012). «The Effects of Task Involvement Load on L2 Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analytic Study». *The Modern Language Journal*, 96, 544-57.

Jarvis, Scott (2000). «Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon». *Language Learning*, 50, 245-309.

Jarvis, Scott (2009). «Lexical Transfer». Pavlenko, Aneta (ed.), *Bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Clevedon: Multilingual Matters, 99-124.

Jarvis, Scott; Castañeda-Jiménez, Gerardo; Nielsen, Rasmus (2012). «Detecting L2 Writers' L1s on the Basis of their Lexical Styles». Jarvis, Scott; Crossley, Scott (eds.), *Approaching Language Transfer Through Text Classification: Explorations in the Detection-based Approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 34-70.

Jiang, Nan (2004). «Semantic Transfer and Development in Adult L2 Vocabulary Acquisition». Bogaards, Paul; Laufer, Batia (eds.). *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 101-26.

Jiménez Catalán, Rosa María (2003). «Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies». *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Jiménez, Rosa María; Moreno, Soraya (2004). «L2 Word Associations and the Variable Sex: An Outline According to an Electronic Tool» [CD-Rom]. Pastor Garcías, Daniel; Pardo García, Pedro Javier (eds.), *Actas del XXVII Congreso Internacional AEDEAN*. Salamanca: Editorial Ambos Mundos.

Jiménez Catalán, Rosa María; Ojeda Alba, Julieta (2007). «The English Vocabulary of Girls and Boys: Evidence from a Quantitative Study». Litosseliti, Lia et al. (eds.), *Theoretical and Methodological Approaches to Gender and Language Study*. London; New York: Palgrave Macmillan, 103-15.

Kim, YouJin (2011). «The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in L2 Vocabulary Acquisition». *Language Learning*, 61, 100-40.

Krashen, Stephen (1989). «We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis». *The Modern Language Journal,* 73(4), 440-64.

Lasagabaster, David (2008). «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses». *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Laufer, Batia (1986). «Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research». *International Review of Applied Linguistics*, 24(1), 69-75.

Laufer, Batia (1996). «The Lexical Threshold of Second Language Reading Comprehension». Sajavaara, K.; Fairweather C. (eds.), *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä: University Printing House, 55-62.
Laufer, Batia; Hulsijn, Jan H. (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
Laufer, Batia; Hill, Monica (2000). «What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention?». *Language Learning & Technology*, 3, 58-76.
Laufer, Batia; Nation, Paul (1995). «Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production». *Applied Linguistics*, 16, 307-22.
Leki, Ilona; Carson, Joan G. (1994). «Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines». *TESOL Quarterly*, 28(1), 81-101.
Lin, Jie; Wu, Fenglan (2003). «Differential Performance by Gender in Foreign Language Testing». Poster for the 2003 annual meeting of NCME Chicago.
Meara, Paul (1996). «The Dimensions of Lexical Competence». Brown, Gilian; Malmkjaer, Kirsten; Williams, John (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53.
Meara, Paul; Fitzpatrick, Tess (2000). «Lex30: An Improved Method of Assessing Productive Vocabulary in an L2». *System*, 28, 19-30.
Miralpeix, Imma (2007). «Lexical Knowledge in Instructed Language Learning: the Effects of Age and Exposure». *International Journal of English Studies*, 7, 61-83.
Miralpeix, Imma; Celaya, María Luz (2002). «The Use of P_Lex to Assess Lexical Richness in Compositions Written by Learners of English as an L3». Palacios, I. (ed.), *Actas del XXVI Congreso de AEDEA*. Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela Press, 399-406.
Meunier, Lydie (1995-96). «Human Factors in a Computer Assisted Foreign Language Environment: the Effects If Gender, Personality and Keyboard Control». *CALICO*, 13(2-3), 47-72.
Muñoz, Carmen (2007). «CLIL. Some Thoughts on Its Psychological Principles». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11, 11-7.
Nation, Paul (1993). «Vocabulary Size, Growth and Use». Schreuder, Robert; Weltens, Bert (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Bejamins, 115-34.
Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Nattinger, James (1988). «Some Current Trends in Vocabulary Teaching». Carter, Ronald; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 62-82.

Nyikos, Martha (1990). «Sex-related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors». *Modern Language Journal,* 74, 273-87.

Otwinowska, Agnieszka (2016). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use*. Clevedon: Multilingual Matters.

Peppers, Steve (2012). *Lexical Transfer in Norwegian Interlanguage. A Detection-based Approach* [Master's Thesis] [online]. URL `https://goo.gl/Ln04m0` (2017-05-17).

Pfenninger, Simona (2014). «The Misunderstood Variable: Age Effects as a Function of Type of Instruction». *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 4(3), 529-56.

Richards, Jack C. (1976). «The Role of Vocabulary Teaching». *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.

Ringbom, Hakan (2006). «The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies». Arabski, Janusz (ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 36-45.

Robinson, Peter (1995). «Procedural and Declarative Knowledge in Vocabulary Learning: Communication and the Language Learners' Lexicon». Huckin, Thomas; Haynes, Michael; Coady, James (eds.), *Second language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 229-62.

Rott, Susanne (2004). «A Comparison of Output Interventions and Unenhanced Reading Conditions on Vocabulary Acquisition and Text Comprehension». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes,* 61(2), 169-202.

Ruiz de Zarobe, Yolanda; Celaya, María Luz (2009). «CLIL Instruction and Foreign Language Competence in Two Bilingual Communities». Comunicación presentada en el *27º Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real).

San Mateo Valdehíta, Alicia (2003/2004). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* [Tesis de máster] [online]. URL `http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/san_mateo.shtml` (2017-05-17).

Scarcella, Robin; Zimmerman, Cheryl (1998). «Academic Words and Gender. ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon». *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 27-49.

Sökmen, Anita (1997). «Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary». Schmitt, Norbet; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-57.

Song, Zhaojuan (2010). «An Empirical Study of the Role of Output in Promoting the Acquisition of Linguistic Forms». *English Language Teaching*, 3(4), 109-14.

Sylvén, Liss Kirsten (2010). *Teaching in English or English Teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Valero Garcés, Carmen et al. (2003). *Learning to Write: Error Analysis Applied*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Verhallen, Marianne; Schoonen, Rob (1993). «Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children». *Applied Linguistics*, 14, 344-63.

Verhallen Marianne; Schoonen, Rob (1998). «Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders». *Applied Linguistics*, 19(4), 452-70.

Webb, Stuart (2005). «Receptive and Productive Vocabulary Learning: the Effects of Reading and Writing on Word Knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.

Widdowson, Henry (1995). «Discourse Analysis: a Critical View». *Language and Literature*, 4(3), 157-72.

Xanthou, Maria (2010). «Current Trends in L2 Vocabulary Learning and Instruction: is CLIL the Right Approach?». Psaltou-Joycey, Angeliki; Mattheoudakis, Marina (eds.), *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, 459-71.

Yang, Yonglin (2001). «Sex and Language Proficiency Level in Color-naming Performance: an ESL/EFL Perspective». *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 238-56.

Yamada, Jun et al. (1980). «On the Optimum Age for Teaching Foreign Vocabulary to Children». *International Review of Applied Linguistics*, 18(3), 245-7.

Zimmermann, Rüdiger (1987). «Form-oriented and Content-oriented Lexical Errors in L2 Learners». *International Review of Applied Linguistics*, 25, 55-67.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

La adquisición del vocabulario de las lenguas extranjeras a la luz de los hallazgos neurolingüísticos

María Cecilia Ainciburu
(Università degli Studi di Siena, Italia)

Abstract The article makes a framework for reviews of some works of empirical and experimental research that do not use imaging but contrastive analysis or tests naming and lexical selection in related languages and, specifically, when the languages concerned are the Spanish and Italian. The central part of this paper reviews current literature regarding studies of vocabulary acquisition of foreign languages to obtain information about the latest findings and bring the study to the understanding of this process. Then they try to have consequences that affect the teaching of vocabulary in related languages and their teaching in institutional contexts.

Sumario 1 Introducción. – 2 El proceso de adquisición del vocabulario a partir de los estudios empíricos. – 3 Los estudios de léxico y la neuroimagen funcional. – 4 A modo de conclusión.

Keywords Vocabulary. Lexical acquisition. Neurolinguistics. SFL. Mutual intelligibility.

1 Introducción

En los últimos años, ha cambiado radicalmente la capacidad del docente de apreciar el fenómeno de la adquisición del vocabulario y su interés por sostener explícitamente la capacidad que el estudiante extranjero tiene para construir su propio lexicón. La lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras había alcanzado ya, a partir de los años noventa, la posibilidad de estudiar empíricamente los procesos de adquisición de léxico por medio de pruebas cognitivas que daban como resultado el tiempo de respuesta en milisegundos (TR). Tales técnicas, sin embargo, no se reflejaron en la lingüística aplicada de las lenguas afines en Italia y han quedado más relegadas a los campos del diagnóstico médico y psicométrico; más a las condiciones patológicas que a las situaciones de aprendizaje convencional. Es extraño, visto que otros hallazgos de la psicometría (la medición del cociente de inteligencia general, por ejemplo) han obtenido amplia difusión en el campo educativo.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-3 | Submission 2016-10-31 | Acceptance 2016-12-26
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Las evidencias cognitivas y el diagnóstico por imágenes aplicado a los procesos de estructuración del lexicón (etiquetado, empaquetado y formación de redes) y al de recuerdo de palabra (*word retrieval*), propios de las últimas dos décadas, arrojan una luz diferente sobre el concepto de 'dificultad' de aprendizaje que había caracterizado los estudios empíricos en torno al cambio de siglo.

El objetivo que mueve a realizar estas páginas es evidenciar los últimos estudios realizados con neuroimágenes para visualizar cuál es el estado de la cuestión respecto a las hipótesis que pueden tener una recaída en el proceso de adquisición institucional de lenguas extranjeras. Para encuadrar esta revisión, se realiza un resumen de los estudios que se centran en el contacto léxico del italiano y del español (Ladrón de Guevara 1993-94, Calvi 1995, San Vicente 2006, Ainciburu 2008). Posteriormente se reseñan las evidencias empíricas de los estudios neurolingüísticos más recientes para respaldar o desestimar las hipótesis que intentaban explicar el proceso de adquisición del léxico no nativo. En lo posible, se intenta visualizar sus consecuencias en la didáctica del vocabulario.

2 El proceso de adquisición del vocabulario a partir de los estudios empíricos

Al inicio de la última década del siglo pasado, los lingüistas que se han dedicado a la investigación aplicada la enseñanza de lenguas extranjeras lamentaban la poca atención que se le dedicaba al léxico. Aunque ese argumento persistió durante muchos años y aún se escucha, lo cierto es que esos años vieron la publicación de dos obras de referencia en esa área: la editada por Schmitt y McCarthy (1997) y la publicada por Nation (2001). En ambos casos, se trata de libros que abarcan un abanico de cuestiones muy amplias, desde la organización del lexicón y su adquisición a la pedagogía del vocabulario. Tuvieron, por eso, el gran mérito de sistematizar los conocimientos que ya fermentaban en otras áreas (la psicología del lenguaje, la gramática, la didáctica específica, entre las principales) y transferirlas a este ámbito. Otros sectores de la lingüística, incluso la lexicografía, que había aprovechado los hallazgos de la informática para la construcción de corpus en los que basar su actividad, había precedido la aplicación de estos instrumentos a la construcción de su saber.

La difusión de instrumentos psicométricos y el pasaje de la práctica empírica desde el laboratorio especializado al escritorio del ordenador del investigador fomentaron los estudios cuantitativos sobre la adquisición de vocabulario a principios de este siglo. Muchos programas informáticos, incluso gratuitos, agregaron a las tareas de nombramiento (*naming*) y de decisión léxica la posibilidad de verificar el tiempo de respuesta (TR), y no solo la corrección o incorrección de las mismas, como lo solía hacer la pedagogía

desde hacía ya muchos siglos con la evaluación tradicional del *output*. Un mayor TR, un menor automatismo, era síntoma de una mayor dificultad en el proceso de memoria de palabra o de una menor profundidad de aprendizaje. Así la lingüística aplicada aprendió a transformar ese proceso en protocolos de obtención controlada de datos desde mediados de siglo XX.

Estas tendencias llegaron por oleadas sucesivas al estudio de la adquisición del vocabulario del español y, específicamente, a su aprendizaje por parte de italófonos. Es probable, sin embargo, que la tradición institucional de asociación de la enseñanza de las lenguas extranjeras a la traducción y el desafío de la caracterización como lenguas afines haya desplazado la producción académica y científica hacia estudios cualitativos. Lo cierto es que los estudios experimentales que examinan el contacto de ambas lenguas desde el punto de vista de la psicolingüística son muy escasos en Italia, donde predominan los estudios descriptivos y estrictamente lingüísticos de contraste. Son ejemplos de esta preferencia los estudios pioneros de Montalto Cessi relacionados con léxico específico y terminología de las ciencias políticas (1998) y el periodismo económico (1999 con Martinell Gifre y 2001) o los de Calvi y Martinell (1998) sobre la utilidad de emplear el enfoque contrastivo en la didáctica de las lenguas afines, en el caso de este artículo, para la enseñanza de los dobletes léxicos. La actividad provechosa de departamentos y escuelas universitarias como la de Bologna, a cargo de Melloni, o de Milán, bajo la guía de Scaramuzza Vidoni, son emblemáticas en este sentido. Posteriormente, San Vicente crea el grupo interuniversitario LICEI (Lingüística Contrastiva Español-Italiano), constituido por profesionales italianos y españoles, cuya acción potencia la investigación sobre aspectos predominantemente gramaticales pero en los que los estudios sobre el léxico ocupan un lugar relevante.

En el ámbito del LICEI, la publicación de una recopilación bibliográfica del patrimonio de publicaciones contrastivas de los ocho años anteriores por parte de Barbero Bernal (2007) deja claro que el capítulo de lexicología y lexicografía tiene como tema estrella la fraseología y que la atención de los estudiosos italianos se ha concentrado sobre lo relativo a la morfosintaxis y la traducción, mientras que el léxico ha suscitado un interés limitado. De hecho, de las 23 páginas de bibliografía que integran la compilación, los estudios sobre el léxico ocupan algo menos de cuatro páginas (Barbero Bernal 2007, 278-81). En los últimos diez años han surgido iniciativas atentas al tema, como la del Congreso 'Palabras-Vocabulario-Léxico' de la Universidad Ca' Foscari de Venecia.

La lectura de los títulos de las ponencias científicas muestra que el enfoque preferente de investigación sigue siendo el cualitativo y que, en algunos casos, los temas se desplazan hacia la interfaz léxico-gramatical. Esto es lógico, dado que es justo abrirse al abanico de temas propuestos por la organización; temas en los que la estructura del lexicón y su aprendizaje por parte de no nativos representan solo una de las múltiples opciones.

La escueta reseña de los párrafos anteriores, en la cual, por brevedad, omitimos iniciativas que son relevantes en el ámbito académico italiano – limitación obligada, de la cual nos disculpamos –, podría llevar a pensar que consideramos la investigación aplicada de tipo empírico o experimental como de mayor rango respecto a la descriptiva y cualitativa. No es así. Lo cierto es que una aproximación al tema que nos ocupa solo es posible a partir de un enfoque empírico y que es esta necesidad discursiva la que nos hace dejar de lado una experiencia científica que tiene una relevancia fundamental y sin la cual ninguna aproximación empírica es posible, por falta de las categorías que la alimentan.

La situación de falta de estudios específicos sobre el contraste español-italiano que hemos descrito se supera parcialmente si integramos los estudios realizados en España y Latinoamérica (Fontanella de Weinberg 1994, Gutiérrez Quintana 2005, entre otros). De todos modos, aún en el mundo de habla hispana, las lenguas de estudio preferentes, cuando de contraste se trata, son el inglés y el español.[1] En un futuro sería interesante focalizar la atención sobre las lenguas afines que contienen un patrimonio léxico compartido de mayor entidad y características que las hacen particularmente interesantes como reactivo de experimentación en las áreas de la sinonimia interlingüística.

La lingüística aplicada es, por naturaleza, un ámbito multidisciplinar y la intención de esta intervención es mostrar que existen otros modos de acceder al fenómeno de la adquisición léxica. Como en otros campos, uno de los puntos que genera mayor discusión es si este fenómeno depende mayormente de una dotación genética por grupos o individual o si los factores externos (medio social, grado de educación, entre otros) determinan en modo más o menos fuerte el grado de adquisición de vocabulario.

La medicina ya ha aceptado que, mientras que la diferencia entre etnias es nula a nivel funcional y mínima a nivel genético, existen diferencias epidemiológicas relevantes y estas no dependen completamente de las condiciones contextuales o ambientales. Los estudios epidemiológicos muestran que las condiciones patológicas que tienen repercusiones a nivel léxico y de aprendizaje, como los trastornos del espectro autístico, la afasia progresiva o el Alzheimer, tienen una distribución no casual en

1 Es posible que no sea porque exista un mayor número de hablantes bilingües de ese tipo, sino más bien porque la bibliografía experimental a partir de la cual se replican los experimentos está en inglés. La presencia de baterías de test y material léxico ya validados en inglés, de índices variados de frecuencia y de publicaciones sujetas a indexación dispuestas a publicar los resultados de la investigación favorece el interés de los estudiosos por focalizarse en esa lengua. Se podría objetar que, dado que los procesos de aprendizaje y la estructura misma del lexicón son universales, tal característica de los estudios no constituye un problema relevante. Cierto es que una aproximación seria al problema requeriría que tal universalidad resultara avalada por datos empíricos. Mientras la investigación se centre en las lenguas dominantes, esa intuición permanece en el rango de asunción previa.

poblaciones que comparten el mismo territorio. Incluso parece ser que los niños hispanos o negros de Estados Unidos tienen mayor posibilidad de asociar autismo y retardo mental, aunque son poco numerosos en la población general, mientras que los niños blancos caucásicos son los más afectados por la patología, pero tienen más posibilidades de configurarse como 'genialoides' o poseer un cociente mental en la norma (Jones, Willits, Dennis 2015, 1692). No creemos que los estudios epidemiológicos masivos, en este caso con 2.729 participantes, puedan ser tachados de parcialidad ideológica. Por esta razón, los estudios realizados en otros países o con otras lenguas en juego, deberían replicarse en el contacto español-italiano.

Los estudios empíricos que relevan el TR en tareas en las que están involucradas las unidades léxicas permiten aproximarse en un modo diferente al proceso cognitivo ínsito en los tres procesos de estructuración del lexicón (etiquetado, empaquetado y formación de redes) y en la adquisición o aprendizaje de vocabulario del cual nos interesamos. Como estos estudios involucran tanto nativos como no nativos, encontramos un buen número de estos asociados a otras disciplinas, fundamentalmente a la psicometría y al estudio de las condiciones patológicas, tanto en sus formas congénitas como traumáticas y degenerativas.

La lingüística aplicada, en cuanto estudio multidisciplinar, se nutre de estas diferentes perspectivas[2] y es objetivo de este trabajo reseñar los resultados que se han obtenido en los cinco últimos años utilizando metodologías siempre más afinadas desde el punto de vista de la fiabilidad de los resultados. Nos centraremos solo en los estudios con diagnóstico por neuroimágenes realizados de los dos últimos años, sobre aprendientes de lengua extranjera, cuyos resultados puedan proyectarse sobre la didáctica de estas lenguas.

3 Los estudios de léxico y la neuroimagen funcional

En la presentación oral que precedió la escritura de este trabajo se explicaron las bases del diagnóstico por neuroimágenes, desde la PET (*Positron Emission Tomography*) hasta las actuales FMRI (*Functional Magnetic Resonance Imaging*), intentando destacar las aumentadas posibilidades de observación de fenómenos funcionales y no estructurales propios del diagnóstico más habitual (tumores, heridas, hematomas, entre otros). Para resumir la presentación diremos que el diagnóstico por imágenes se basa en las diferentes propiedades paramagnéticas de la hemoglobina oxigenada y no oxigenada; este fenómeno monitorizado permite ver las

2 Una revisión de la bibliografía en Ainciburu 2008.

imágenes de los cambios en el flujo sanguíneo del cerebro y su asociación con una determinada actividad neuronal. De este modo, dichas imágenes reflejan cuál de las estructuras cerebrales se activa durante la realización de diferentes tareas o durante el reposo (lo que permite 'tarar' la resonancia a nivel individual). Claramente, estamos aceptando una hipótesis de oxigenación, de modo que creemos que los cambios en el uso de oxígeno en el flujo sanguíneo cerebral en una cierta región están asociados con las neuronas involucradas en las funciones cognitivas que se requieren al sujeto estudiado.

Los escáneres de FMRI poseen pantallas de proyección de imágenes y pulsantes o una palanca de mando que permite la realización de ejercicios de denominación o de decisión como los que ya se hacían en laboratorio (con medidas de TR), pero monitoreando al mismo tiempo la respuesta hemodinámica a la actividad neuronal. Los participantes en los tests tienen características que los asimilan y que permiten comparar mejor los resultados obtenidos: vista normal o corregida, uso prevalente de la mano derecha y una carpeta clínica sin problemas neurológicos o de aprendizaje.

Con razón, el uso primario de la técnica de diagnóstico se ha utilizado en primera instancia para indagar sobre la normalidad de los procesos lingüísticos nativos y de las patologías correlacionadas.[3]

Por razones de interés específico se reseñarán aquí solo los estudios que implican tareas que involucren aprendientes de lengua (excluyendo por tanto a los participantes nativos o bilingües naturales, aunque estos puedan constituir un segundo grupo de control).

Las lenguas involucradas, en cambio, no se discriminarán, dado que los estudios que involucran español o italiano como lenguas extranjeras son bastante escasos. Se reseñarán, en cambio, aunque lejanos a la sensibilidad docente, aquellos estudios que se realizan utilizando lenguas inventadas por los investigadores y pseudopalabras. En laboratorio son un modo útil de estudiar un punto determinado de la adquisición con un número de variables menores para testear (nivel de la L2, forma de aprendizaje, aspectos sociolingüísticos de la adquisición, entre otros) y menor posibilidad de aparición de variables no deseadas.

La revisión de los trabajos experimentales realizados con la técnica FMRI en los últimos 10 años (la técnica se inventó hace 20 pero no se utilizó inmediatamente en este tipo de estudios) permite ver que existe un consenso extendido sobre la estructura a red y específicamente 'conexionista' que se había definido años antes.[4] Lo que en un principio había

3 Los estudios referidos a la técnica general y las conclusiones referidas a nativos tienen ya una buena consistencia en términos experimentales (González Álvarez 2007; Addis, Barense, Duarte 2015), menor es la cantidad de trabajos que refieren datos de estudio de aprendientes extranjeros de lengua (Regueiro Rodríguez 2015).

4 Para su aplicación lingüística, cf. Pinker, Mehler 1988.

nacido como una explicación de tipo psicológico, se ha infiltrado en las explicaciones de corte biológico neuronal.

Una gran cantidad de investigaciones ha examinado los cambios de rendimiento de comportamiento asociados con el aprendizaje de un segundo idioma sin utilizar técnicas de FMRI, a pesar de que este tipo de estudios permite ver qué cambios se están produciendo en el cerebro a medida que avanza el aprendizaje. Incluso es posible que se puedan identificar las diferencias en los cambios cerebrales que reflejan los éxitos de aprendizaje.

Yang et al. (2015) se propusieron examinar las actividades neuronales asociadas con el aprendizaje de unidades léxicas de una lengua segunda (el chino) en un grupo de 39 hablantes nativos de inglés que no tenían conocimiento previo de la lengua tonal china. Los participantes fueron entrenados para aprender un grupo de palabras nuevas en una sesión de entrenamiento de seis semanas. El FMRI se aplicó a este grupo tratado en dos tiempos (antes y después del entrenamiento) y a uno de control una sola vez. Los resultados muestran que, en el test de los alumnos del grupo de control y en el pretest del grupo experimental, las redes utilizadas para procesar la información tonal y léxica de las palabras meta son diferentes.

Dentro del grupo tratado, los estudiantes que recordaron más palabras mostraron una activación más integrada de las regiones relacionadas con el lenguaje. Estos resultados sugieren que la experiencia de entrenamiento induce cambios funcionales a corto plazo y que estos reflejan diferencias individuales en el aprendizaje exitoso o no exitoso de palabras. Este hallazgo refrenda una de las caracterizaciones de la interlengua de los años setenta, esto es, que se trata de un sistema en constante reestructuración.[5]

Una teoría conexionista por redes y las activaciones sincrónicas de múltiples zonas del cerebro tiende a desestimar parte de las teorías en las que el aprendizaje léxico se pensó como secuencial (una explicación de los modelos de Levelt 1989 y su adaptación a la producción léxica de extranjeros en Jiang 2004; Paribakht 2005; Ainciburu 2008). Paralelamente favorece la hipótesis de un procesamiento en paralelo. Las modelizaciones clásicas del siglo pasado, deudoras de la metáfora computacional, parecen simplificadas respecto a la realidad. Lo cierto es que la toma de una imagen muestra activaciones múltiples. Podría objetarse que aún no tenemos forma de tomar imágenes que bajen el umbral del milisegundo y que estas constituyen también un análogo imperfecto. Por ahora, sin embargo, esperamos una teoría explicativa del valor de las precedentes, pero adaptada a los nuevos hallazgos, que

5 Con más detalle en Muñoz Liceras 1992 y Baralo Ottonello 2005.

ayude a mejorar las técnicas de aprendizaje del léxico que utilizamos con nuestros estudiantes.

En los últimos años, se ha intentado aplicar un modelo computacional basado en datos previamente obtenidos con FMRI en un esfuerzo por comprender mejor cómo el cerebro representa la información semántica. La estrategia consiste en individuar los parámetros de modelado de la red que permiten a un modelo computacional predecir la activación cerebral cuando una tarea requiere el procesamiento semántico (una revisión de los trabajos de los últimos siete años en Schloss, Li 2016). Además de la posibilidad de saber si los modelos computacionales se adaptan o no como metáforas a la descripción de las redes neuronales y a las redes léxicas, por ahora sabemos solo que, cuando se utiliza una palabra existen coactivaciones. En una teoría de interdependencia, la activación de *bonito* activa una serie semántica próxima, como la de *lindo*, *maravilloso*, *precioso* entre otros. Aún no existen datos concretos acerca de si esta activación se produce por asociación (Rubin et al. 2014) o por ocurrencia en la posición sintagmática (Jones, Willits, Dennis 2015). Lo cierto es que este fenómeno revela una relación estrecha entre palabras, dado que consideramos las palabras más 'similares' cuando pueden sustituirse en una oración.

El problema de si los hipónimos y los sinónimos, o sus variaciones dialectales, deban enseñarse a los estudiantes de lenguas extranjeras en niveles bajos o de si deban enseñarse más tarde, porque implican una gran carga cognitiva agregada, ha sido discutido en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Un trabajo sobre cognados en el aprendizaje del español por italianos (Ainciburu, Regueiro 2014) utilizando tareas de decisión, pero sin neuroimágenes, muestra que el proceso de coactivación es natural y que la 'interferencia' que produce debe ser entendida en un modo diferente al que suele darse en la didáctica de las lenguas.

En términos de la didáctica del léxico, los datos pueden interpretarse como un posible aval para la eficacia de las tareas basadas en la sustitución de sinónimos o hipónimos en las frases: por ejemplo, «En el dibujo hay un (animal) de cuatro patas» donde se invita a sustituir por hipónimos como *gato*, *perro* o a discriminar en el caso que la selección ofrezca palabras como *pato*, *hombre*. Hay modos de hacer que estas tareas sean comunicativas y significativas y también de orientarlas posteriormente a la desambiguación, tarea más que necesaria en las lenguas afines y cuando la formación del aprendiente se orienta a la traducción. En este último caso, un ejercicio que contuviera palabras como *competencia*, que es un cognado parcial, o *habitación*, que puede ser un cognado heterosemántico, podría resultar especialmente útil para reforzar la idea de distancia entre el lexicón nativo y el que se está formando en el aprendiente.

En la adquisición de vocabulario, la necesidad de repetición de palabras en contextos más o menos significativos, en forma aislada (lista de palabras) o en oraciones, es un tema que ha preocupado a generaciones de

investigadores. Un estudio del Instituto Max Planck revela que un conjunto de 36 pseudopalabras se recuerda mejor cuando se introducen en estructuras sintácticas 'familiares' que cuando se introducen en estructuras sintácticas nuevas o con un orden de los constituyentes mutado respecto al esperable en la L1 (Weber et al. 2016).[6]

Este estudio se realizó con un entrenamiento previo que, con las debidas precauciones, puede imitar el aprendizaje en el aula, dado que se usa como estructura sintáctica la de la L1, pero el estudio es válido solo para niveles principiantes. En el experimento, los participantes fueron capaces de comprender el significado tanto de las palabras cuanto de las estructuras sintácticas familiares o modificadas. En una tarea de asociación de la frase a una imagen no hubo diferencias significativas. Estas, sin embargo, se producen cuando se requiere el recuerdo de palabra (actividad productiva). En conclusión, la disociación entre el efecto de repetición de palabra en estructuras familiares y no familiares sugiere que existe un mecanismo de aprendizaje neural en la repetición y que este fortalece o construye mejor la posición de una nueva palabra cuando esta se encuentra insertada en representaciones neurales ya existentes en la L1.

Desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas extranjeras, los hallazgos del estudio de Weber et al. (2016) tienen dos consecuencias importantes: por un lado, invitan a que el profesor de grupos monolingües conozca las dos lenguas involucradas en el proceso y se guíe con una conciencia contrastiva; por otro, a que el ingreso de nuevo vocabulario sea controlado y el nuevo ítem gramatical se presente con vocabulario ya conocido y el nuevo ítem léxico en un contexto sintácticamente transparente. Esto, que puede parecer una obviedad, elementos desconocidos de dos sistemas diferentes complican su aprendizaje si se presentan contemporáneamente, no suele estar a la base de la construcción de unidades didácticas ELE. Los manuales ELE con incorporación léxica controlada (un número estipulado de palabras nuevas incorporadas y la mayor repetición posible de palabras ya conocidas en contextos diferentes) son muy difíciles de construir y, claramente, tienen su razón de ser solo cuando no hay exposición espontánea a modelos nativos. Cuando se ha intentado la empresa, este enfoque suele no encontrar la debida apreciación del esfuerzo por parte de los docentes, aunque los datos muestren que puede tener utilidad para introducir vocabulario activo en condiciones de aprendizaje institucional y hasta el nivel umbral.

Otro de los caballos de batalla de la investigación sobre la incorporación de palabras nuevas en la lengua extranjera es la posibilidad de que la lectura de textos en la L2, sin un trabajo explícito de memoria, induzca el

6 El estudio considera otras variables, como la localización exacta de la actividad neuronal, que no comentamos por estar alejadas del interés de la didáctica de las lenguas extranjeras.

recuerdo de palabra por aprendizaje 'implícito'. En un estudio reciente, Mayer et al. (2015) compararon la recuperación o recuerdo de palabras de una L2 que se habían aprendido de acuerdo con tres condiciones experimentales: mediante la lectura única, mediante la lectura con apoyo de imágenes y mediante la lectura y la realización de gestos relacionados semánticamente. La L2 fue un lenguaje artificial utilizado con fines experimentales, el *vimmi*.

El entrenamiento de los participantes alemanes se realizó en grupos de siete u ocho participantes que simulaban una clase. El recuerdo de las palabras que sólo habían sido leídas fue el más escaso, mientras que las palabras aprendidas con gestos obtuvieron los mejores resultados, sobre todo en el largo plazo. Los resultados no son sorprendentes: la observación y, posteriormente, la autorrealización de un gesto requiere un procesamiento más complejo que la observación de una imagen estática.

Los resultados obtenidos por el estudio anterior confirman las hipótesis de necesidad de trabajo explícito con las unidades léxicas y de aumento del recuerdo relacionado con los factores que profundizan el recuerdo de palabra (fundamentalmente con la multisensorialidad). Mientras la primera hipótesis es bastante obvia – se aprende mejor lo que se enseña con mayores recursos cognitivos: hablando, escuchando, en sinestesia, entre otros –, la segunda que compete a la imagen estática tiene resultados didácticos que pueden objetarse. Por una parte, las imágenes se adaptan mayormente a las palabras con significado concreto o a las acciones que pueden mostrarse («un gato negro», pero no «un gato prudente»); por otra parte, pueden aplicarse a los primeros estadios de la lengua y, en sede experimental, a las pseudopalabras que no contienen connotación (a una foto de una flor, pero no a la expresión *flor de pibe*).

Las dificultades añadidas a los estudios con FMRI (escasa disposición de los escáneres para la actividad experimental, alto precio de las sesiones, entre otras) hacen que resultados obtenidos con pocos participantes resulten preciosos para orientar la investigación general y la investigación-acción en el aula. Por lo contrario y desde el punto de vista científico, el hecho de que se trate de estudios pequeños hace que sus resultados deban interpretarse con cautela en la óptica de una posible extensión de las hipótesis a la entera población de estudiantes de lenguas extranjeras.

4 A modo de conclusión

Desde hace 30 años la adquisición de vocabulario nuevo es un tema central en la investigación y en la didáctica de las lenguas extranjeras. En el caso de las lenguas afines, con mayor patrimonio léxico compartido, el proceso se vuelve más apasionante por la facilidad con la que ambos sistemas generan *output*s mixtos a nivel social (el cocoliche y el lunfardo de

Buenos Aires; el papiamento de Aruba, Bonaire y Curazao; el palenquero en Colombia; el criollo de las Antillas menores, entre otros) y por la dificultad de separar ambos lexicones en los hablantes con mayor grado de bilingüismo (Ainciburu 2008). No existen estudios por imágenes centrados en este tipo de situación de lenguas en contacto. Creemos que un estudio sobre la introducción de nuevas palabras en estos contextos sería más afín al tipo de revisión bibliográfica que se ha realizado hasta aquí.

Los estudios sobre adquisición de vocabulario de lenguas afines han focalizado varios aspectos de esta afinidad, en el plano morfológico, semántico y combinatorio, en estudios diacrónicos y sincrónicos. La investigación ha incluido específicamente el contacto de italiano y español (Calvi 1995; Cessi Montalto 1998, 1999, 2001; San Vicente 2006), pero no se ha difundido la práctica experimental o empírica de análisis del proceso en los estudiantes institucionales (Ainciburu 2008; Ainciburu, Regueiro 2014). Existen, al respecto, escasos estudios que releven el TR y realicen hipótesis acerca de la dificultad que ofrece el procesamiento de palabras españolas en la interlengua de los italianos. La revisión realizada en estas páginas intentó mostrar que existen razones de naturaleza científica y lingüística que impiden extender las hipótesis de adquisición del inglés a la del español. Paralelamente se aboga por una mayor indagación de las lenguas afines a través de la técnica FMRI.

Actualmente los estudios basados en neuroimágenes ofrecen una visión más detallada de la activación de diferentes localizaciones cerebrales para el procesamiento de las lenguas y brindan más información de la que podría obtenerse en base a las pruebas de denominación y decisión léxica. El objetivo de este trabajo fue mostrar que la investigación con los nuevos instrumentos de indagación permite refrendar una parte consistente de los hallazgos previos, obtenidos con herramientas menos potentes. Por esta razón y hasta que se difunda mayormente la técnica FMRI, sería importante realizar una mayor cantidad de experimentación de base con TR sobre el contacto italiano-español.

Se observó cómo la existencia del lexicón con la modelización ‘de red’ y la base de las teorías conectivistas ya no se ponen en discusión; y no solo, sino que resultan básicas para interpretar la secuencia de imágenes estudiadas y construir el marco del modelo de análisis de las FMRI. Como todo modelo, este constituye un *analogon* abstracto e interpretable de lo que realmente sucede en el cerebro, pero al igual que nadie discutiría una radiografía en la que se muestra una fractura o al igual que el cirujano solicita una tomografía antes de tener el campo operatorio ante sus ojos, ya no se discute la base biológico-funcional de estos estudios.

Desde el punto de vista de las consecuencias didácticas de los estudios, aún poco numerosos en lo que respecta a los aprendientes de lenguas extranjeras, predominan los que consideran el nivel principiante, en los que no es fácil hablar de aprendizaje, sino más bien de entrenamiento, y

los de nivel muy alto con condiciones de bilingüismo. Este estudio invita a extender la indagación a los niveles intermedios de competencia en los que la experimentación podría dar mayores frutos.

Desde el punto de vista de la interlengua y del aprendizaje de las lenguas afines, los resultados experimentales parecen subrayar que el periodo de estudio que proporciona mayor información por su necesidad de reorganización estructural y su inestabilidad es el que corresponde al nivel intermedio (B1 y B2; con detalle en Ainciburu 2008). Esperamos que la difusión de las técnicas de neuroimagen fuera del ámbito de diagnóstico hospitalario permita testear estas poblaciones de hablantes de las que, por el momento, tenemos poca información.

Bibliografía

Addis, Donna Rose; Barense, Morgan; Duarte, Audrey (2015). *The Wiley Handbook on the Cognitive Neuroscience of Memory*. Massachuset: Wiley Blackwell.

Ainciburu, Maria Cecilia (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt: Peter Lang.

Ainciburu, Maria Cecilia; Regueiro Rodriguez, María Luisa (2014). «Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines». *Calidoscópio*, 12(3), 356-66.

Baralo Otonello, Marta María (2005). «La interlengua del hablante no nativo». Sánchez Lobato, Jesús; Gargallo, Isabel (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 369-90.

Barbero Bernal, Juan Carlos (2007). «Bibliografía del análisis contrastivo español e italiano (1999-2007)». San Vicente, Felix (ed.), *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB, 269-93.

Calvi, Maria Victoria (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.

Calvi, Maria Victoria; Martinell, Emma (1998). «Los dobletes léxicos en la enseñanza del español a extranjeros». Alonso, Kira; Moreno Fernández, Francisco; Gil Bürmann, María (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (1997, Alcalá de Henares). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 227-39.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1994). «*'Una fugaza con fetas de panceta y provolone'*. La incorporación léxica en el español bonaerense». *Estudios sobre el español de la Argentina*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 51-77.

González Álvarez, Julio (2007). «Brain and Language: The Neural Representation of Words and their Meanings». Conferencia presentada en *II Conference of the Association of Latinoamerican Linguistics and Philology of Northwest Europe (ALFAL-NE)* (Oxford, 21-22 de junio de 2007).

Gutiérrez Quintana, Esther (2005). «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 19, 223-42.

Jiang, Nan (2004). «Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language». *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-32.

Jones, Michael; Willits, Jon; Dennis, Simon (2015). «Models of Semantic Memory». Busemeyer, Jerome et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Computational and Mathematical Psychology*. New York: Oxford University Press, 232-54.

Ladrón de Guevara, Pedro Luís (1993-94). «Parónimos y homónimos interlingüísticos: reconsideración de la expresión 'falso amigo'». *Quaderni del Dipartimento di Lingue e Letterature Neolatine*, 8, 81-100.

Mayer, Katja et al. (2015). «Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words». *Current Biology*, 25(4), 530-5.

Montalto Cessi, Donatella (1998). «Un programa para el autoaprendizaja de la lengua española en facultadas de Ciencias Políticas». Alonso, Kira; Moreno Fernández, Francisco; Gil Bürmann, María (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (1997, Alcalá de Henares). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 575-84.

Montalto Cessi, Donatella (1999). «Bases de una didáctica del español para italófonos». *Diálogos hispánicos*, 23, 321-32.

Montalto Cessi, Donatella (2001). «Analisi contrastiva di elementi di coesione nel linguaggio del giornalismo economico». Cancellier, Antonella; Londero, Renata (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto.* Padova: Unipress, 197-204.

Montalto Cessi, Donatella; Martinell Gifre, Emma (1999). «Análisis contrastivo de la estructura gramatical de textos 'específicos' en la prensa española e italiana». Losada Aldrey, María Carmen et al. (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 659-71.

Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.

Muñoz Liceras, Juana (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.* Madrid: Visor.

Nation, Ian (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paribakht, T. Sima (2005). «The Influence of First Language Lexicalization on Second Language Lexical Inferencing: A Study of Farsi-speaking Learners of English as a Foreign Language». *Language Learning*, 55(4), 701-48.

Pinker, Steven; Mehler, Jacques (1988). *Connections and Symbols*. Cambridge: The MIT Press.

Regueiro Rodríguez, María Luisa (2015). «Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE» [online]. *Linred: lingüística en la Red*, 13(4). URL `http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo3.pdf` (2017-05-17).

Rubin, Timothy et al. (2014). «Organizing the Space and Behavior of Semantic Models». Knauff, Markus et al. (eds.), *Cooperative Minds: Social Interaction and Group Dynamics. Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Austin: Cognitive Science Society, 1329-34.

San Vicente, Félix (ed.) (2006). *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Monza: Polimetrica.

Schloss, Benjamin; Li, Ping (2016). «Disentangling Narrow and Coarse Semantic Networks in the Brain: The Role of Computational Models of Word Meaning». *Behavior Research Methods*, 1-15.

Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (eds.) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, Kirsten et al. (2016). «fMRI Syntactic and Lexical Repetition Effects Reveal the Initial Stages of Learning a New Language». *The Journal of Neuroscience*, 36, 6872-80.

Yang, Jing et al. (2015). «Neural Changes Underlying Successful Second Language Word Learning: An fMRI Study». *Journal of Neurolinguistics*, 33, 29-49.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Problemas de las unidades fraseológicas verbales y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera

María de las Nieves Mendizábal de la Cruz
María Ángeles Sastre Ruano
(Universidad de Valladolid, España)

Abstract The teaching of verbal phraseological units in the field of teaching Spanish as a foreign language raises a number of issues such as what elements make up these units and how to define the syntactic boundary and blurred boundaries between units, which do not help to accurately define this type of unit. Some solutions to these problems are presented in this paper and a didactic application for the Spanish acronym for Spanish as a Foreign Language class is proposed.

Sumario 1 Fundamentación teórica. – 1.1 Introducción: locuciones y colocaciones. – 1.2 Intentos de sistematización. – 1.3 Elementos constitutivos. – 1.4 La importancia del contorno sintáctico. – 1.5 Problemas de delimitación entre unidades. – 2 Propuesta didáctica. – 2.1 La enseñanza de la fraseología. – 2.2 Fundamentación metodológica de la enseñanza de la fraseología. – 2.3 Aplicación didáctica a la enseñanza de la fraseología. – 2.4 Tipos de actividades para la clase de ELE.

Keywords Lexicon teaching. Methodology. Phraseology. Colocation.

1 Fundamentación teórica

1.1 Introducción: locuciones y colocaciones

Como es bien sabido, no existe unanimidad entre los estudiosos a la hora de clasificar las unidades de las que se ocupa la fraseología. Pero en lo que sí parecen estar de acuerdo los investigadores es en la separación entre unidades fraseológicas conmutables por una oración o un enunciado (pues en sí mismas constituyen una oración o un enunciado) y las que no forman una unidad de ese tipo o no equivalen a ella (Penadés Martínez 1999, 19). El primer grupo estaría formado por las paremias, con distintos subtipos difíciles de delimitar (refranes, paremias, citas, enunciados de valor específico, etc.), estudiado por la paremiología, que es vista en la actualidad como una disciplina independiente de la fraseología. El otro grupo lo componen las colocaciones y las locuciones.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-4 | Submission 2016-10-26 | Acceptance 2016-12-03
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Las colocaciones son unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica que presentan restricciones de combinación. Una colocación está constituida por dos unidades en las que una – la base – exige a la otra – el colocado –, aunque ambos constituyentes no tienen que aparecer necesariamente juntos (como por ejemplo en *Ha cometido un tremendo error*, donde entre la base y el colocado aparece interpolado un adjetivo). La fijación en este tipo de unidades viene dada por la norma, es decir, que el hecho de que estas dos unidades aparezcan juntas en el discurso ocurre por el uso generalizado que se da en una comunidad de hablantes (por ejemplo, en español se dice tanto *fruncir el ceño* como *arrugar el ceño*, pero se dice de alguien que tiene el ceño fruncido y no que tiene el ceño arrugado). Aunque hay una evidente restricción combinatoria, los elementos constitutivos no pierden su sentido original, como señala Romero Ganuza (2007, 909).

Las locuciones son unidades léxicas formadas por dos o más palabras fijadas en el sistema con significado idiomático. Por significado idiomático hay que entender que el significado de la locución no equivale a la suma de los significados de los componentes por separado. En la expresión pluriverbal *romperse la cabeza* puede percibirse un significado composicional o literal 'sufrir una herida grave en la cabeza' (*Resbaló en el embarcadero y se rompió la cabeza*) y un significado figurado 'pensar mucho en algo' (*No te rompas la cabeza: lo que hizo no tiene explicación*). Las locuciones muestran un alto grado de fijación, por lo que están en lo que se considera «el núcleo de la fraseología» (Solano Rodríguez 2012, 120).

La idiomaticidad es clave para diferenciar entre locuciones y colocaciones. Tal como manifiesta García-Page (2008, 37), «el rasgo de idiomaticidad es relevante porque las locuciones son esencialmente idiomáticas o no composicionales y raramente presentan el grado de transparencia que alcanzan las colocaciones, aunque con frecuencia sean interpretables, estén motivadas o consientan establecer relaciones asociativas entre sus componentes»; es decir, en una colocación el significado se compone de los significados de la base y el colocado, mientras que en las locuciones las distintas unidades léxicas que la forman crean un único significado.

1.2 Intentos de sistematización

Así pues, *hacer de tripas corazón* o *no dar pie con bola* son locuciones verbales (LV) y *hacer horas extras*, *contraer matrimonio*, *salir de dudas* y *pagar a tocateja* son colocaciones, aunque no se desprenda un panorama claro de las clasificaciones que proponen los fraseólogos. Recientemente ni García-Page (2008) ni la *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE-AALE 2009) proporcionan una 'definición' de las locuciones verbales. No obstante, la mayoría de quienes se han acercado a ellas se ha ocupado

de su estructura, unas veces con más acierto y otras de manera más artificiosa.

Por ejemplo, nos parece artificiosa la sistematización de las locuciones verbales que propuso K. Koike en 1991, quien distingue en toda locución una parte variable (ahuecar) y una fija (el ala) y las ordena a partir del tipo de verbo que forma la locución. Delimitó dieciocho estructuras para locuciones formadas por verbo transitivo (como en *ahuecar el ala*), trece formadas por un verbo intransitivo (*dar con la puerta en las narices*), cuatro formadas por un verbo copulativo. García-Page (2008) establece las estructuras de las locuciones verbales desde distintos acercamientos, proponiendo los esquemas sintácticos más recurrentes (V+CD, V+CD+CC, V+CC+CC, V+CD+CI, V+CD+CPrep, V+CD+CRég, V+CRég+CC). Obviamente, dado que estamos hablando de combinaciones fijas y no de libres, los complementos verbales no constituyen sintagmas propiamente dichos ni responden a las pruebas de reconocimiento funcional. Por eso decimos que nos parece artificiosa esta clasificación.

La *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE-AALE 2009) se ocupa de las pautas de las locuciones verbales y distingue entre: a) LV que se forman con verbos transitivos y contienen un grupo nominal que puede ejercer la función de CD independientemente de que los grupos verbales estén lexicalizados (*meter la pata*, *tomar el pelo*, *hacer buenas migas*); b) LV que contienen pronombres personales átonos cuyo referente queda sin especificar en la mayor parte de los casos (*arreglárselas*, *diñarla*, *ingeniárselas*); c) LV que contienen o que exigen CI fijos (*buscar tres pies al gato*, *bailar el agua a alguien*).

Estas clasificaciones no nos convencen por dos razones: a) porque estamos ante combinaciones fijas (o semifijas) en las que los complementos verbales no constituyen sintagmas propiamente dichos ni responden a las pruebas de reconocimiento funcional; y b) porque estamos ante combinaciones de palabras, con lo que quedarían fuera casos del tipo *arreglárselas* o *ingeniárselas*.

1.3 Elementos constitutivos

De la revisión bibliográfica sobre unidades fijas y semifijas, a pesar de la cantidad de artículos publicados, no se desprenden criterios para delimitar qué elementos constituyen una locución verbal. Por ejemplo, el diccionario GDUEA (2001, s.v. «labio») registra como locuciones idiomáticas *morderse alguien los labios*, *no despegar alguien los labios* y *sellar los labios*. Nosotras proponemos que se presente la locución verbal ‘desnuda’, sin actantes no lexicalizados, es decir, sin aditamentos y sin información sintáctica. Esta manera de presentar la locución verbal distingue, por ejemplo, el trabajo que estamos realizando en la Universidad de Valladolid (*Diccionarios en línea*

de español 'Universidad de Valladolid'[1]) y lo diferencia de otros, como los diccionarios generales, los repertorios fraseológicos e incluso los trabajos y artículos científicos sobre el tema. Por ejemplo, la locución verbal *calentarse la boca* es *calentársele a alguien la boca* en el diccionario CLAVE, *irse la mano* es *írsele la mano a alguien* y *ganar por la mano* es *ganar por la mano a alguien*, pero *lavarse las manos* no es *lavarse alguien las manos*, sino *lavarse las manos*. GDUEA registra *lavarse las manos* en 'lavar' pero no en 'mano' e *irse la mano* aparece en 'ir' y no en 'mano'. Estos ejemplos dan idea de la heterogeneidad de criterios manejados, que no siempre se siguen en la práctica, lo que hace que el usuario de este tipo de repertorios lexicográficos se despiste y no sepa a veces dónde buscar una locución verbal concreta.

La locución verbal *buscar tres pies al gato* aparece registrada en GDUEA como *buscar tres pies al gato* y en CLAVE como *buscarle tres pies al gato*. Bajo el lema 'pie' encontramos en CLAVE dos locuciones verbales: *saber de qué pie cojea alguien* y *sacar los pies del {plato, tiesto}*, lo que demuestra que no sigue una pauta rigurosa a la hora de establecer qué elementos forman parte de las locuciones verbales y cuáles no.

En nuestra opinión, el hecho de que no exista uniformidad hace que resulte más compleja la identificación de este tipo de unidades, sobre todo para el hablante no nativo, que no dispone de competencia fraseológica suficiente que le ayude a identificar las locuciones verbales.[2]

1.4 La importancia del contorno sintáctico

Una vez aclarado esto, importa cómo usar la LV, es decir, se hace necesario proporcionar información sobre el contorno sintáctico. En él se incluyen los elementos necesarios para que la locución verbal funcione en el discurso. Por ejemplo, *echar caderas* solo puede tener como agente una mujer; por tanto, el contorno sintáctico quedaría de este modo: <una mujer> echa caderas. El contorno sintáctico de *tener la cabeza sobre los hombros* es <alguien> tiene la cabeza sobre los hombros. Esta información le da al usuario la posibilidad de utilizar la expresión idiomática de manera correcta y adecuada.

1 En el marco del proyecto de investigación La Teoría Funcional de la Lexicografía: Diseño y Construcción de diccionarios de Internet (FFI2014-52462-P).

2 La competencia gramatical de un hablante no nativo le permite identificar la forma 'anduvieras' en *Si anduvieras más, tendrías menos dolor de espalda* como perteneciente al verbo 'andar', al igual que la forma 'peces' en *En el acuario vimos muchos peces de colores* como plural del sustantivo 'pez'. Incluso si no conoce el significado de estas dos palabras, puede buscarlas en el diccionario una vez identificadas. Pero ya no resulta tan fácil buscar en un diccionario el significado de, por ejemplo, *tirar de la lengua* si un diccionario registra esta locución verbal como *tirar alguien de la lengua a alguien* y otro la registra como *tirar a alguien de la lengua*. Y más complicado todavía: si un diccionario la registra bajo la entrada 'tirar' y otro lo hace bajo la entrada 'lengua'.

En este campo el verbo aparece conjugado en tercera persona singular (o de plural en el caso de que la locución verbal exija un sujeto múltiple, como en *estar de morros*: <dos personas> están de morros). Con respecto al sujeto no léxico, aparecerá como contorno <alguien>, <algo>, <una mujer>, <un hombre>, <un niño>, etc. encerrado entre los signos mayor y menor (< >). Pero a veces el sujeto léxico forma parte de la locución verbal. Por ejemplo, en *cambiar la cara* el sujeto es 'la cara' (<a alguien> <le> cambia la cara); lo mismo ocurre en *caerse la cara de vergüenza* (<a alguien> se <le> cae la cara de vergüenza); en *secarse el corazón* el sujeto es 'el corazón' (<a alguien> se <le> seca el corazón); y en *calentarse la boca* es 'la boca' (<a alguien> se <le> calienta la boca). Con respecto a los verbos pronominales que integran una locución verbal, estos flexionan concordando con el sujeto o concordando con el complemento indirecto.

En el primer caso, en el contorno sintáctico se marca entre los signos < > el apoyo pronominal que flexiona. Por ejemplo, en *irse de la boca* el contorno quedaría así: <alguien> <se> va de la boca. Esto indica que en el uso el hablante no nativo tendrá que decir: yo me voy de la boca, tú te vas de la boca, él/ella/usted se va de la boca, nosotros/-as nos vamos de la boca, vosotros/-as os vais de la boca, ellos/ellas/ustedes se van de la boca.

En el segundo caso, el contorno sintáctico se marca entre los signos < > y el complemento indirecto léxico <a alguien> y el pronombre personal que funciona como complemento indirecto (me, te, se, nos, os, le), que se entiende que es el que flexiona estableciendo la concordancia con el complemento indirecto. Se deja fuera de los signos < > el elemento *se*, que en este caso se mantiene invariable.

Por ejemplo, en *calentarse la boca*, el contorno sintáctico sería <a alguien> se <le> calienta la boca (a mí se me calienta la boca, a ti se te calienta la boca, a él/ella/usted se le calienta la boca, a nosotros/nosotras se nos calienta la boca, a vosotros/vosotras se os calienta la boca, a ellos/ellas/ustedes se les calienta la boca).[3]

Por eso proponemos una clasificación que parta del contorno, que es el mejor dotado para proporcionar una taxonomía de las locuciones verbales atendiendo a los elementos del contorno sintáctico. Por ejemplo, hay locuciones verbales que siempre aparecen en forma negativa, como por ejemplo *no decir esta boca es mía*, *no caber en la cabeza*, o *no dar pie con bola*.

Hay locuciones compuestas por un verbo seguido de un complemento argumental no lexicalizado. Obviamente, si el complemento argumental no está lexicalizado, no aparece en la locución verbal, pero tiene que

3 Hay que tener en cuenta que esto para el hablante nativo no presenta ningún problema, pero para el hablante no nativo puede ser un escollo a la hora de 'poner en funcionamiento' la locución, bien porque no conozca el significado o porque falle su competencia gramatical y fraseológica.

aparecer obligatoriamente (se trata del complemento argumental) en el contorno sintáctico. Esto no es un obstáculo para que la locución tenga otros formantes. Por ejemplo, en locuciones verbales del tipo *dejar con mal sabor de boca*, *dejar con la boca abierta*, *echarse en brazos*, *pasarse por la cabeza* o *comer la cabeza*, el contorno sintáctico de cada una de ellas sería, respectivamente, <alguien o algo> deja con mal sabor de boca <a alguien>, <alguien> deja con la boca abierta <a alguien>, <alguien> <se> echa en brazos <de alguien>, y <alguien> come la cabeza <a alguien>. Lo cual no quiere decir que los formantes de estas locuciones verbales tengan que aparecer obligatoriamente en ese orden y que no puedan interpolarse otros elementos entre los formantes (como en *Con tanto discurso te ha comido literalmente la cabeza* o en *Aunque no te lo creas, esta idea se me pasa todos los días por la cabeza*).

Si tomamos el ejemplo *dejar con mal sabor de boca*, son posibles enunciados como «Diez pelis con finales que no dejan mal sabor de boca»; «Las historias de este tipo suelen dejar mal sabor de boca» y «Noviembre nos dejó con mal sabor de boca» (encontrados en Google en junio de 2015).

1.5 Problemas de delimitación entre unidades

Somos conscientes de que a veces resulta complicado establecer límites entre las unidades fraseológicas equivalentes a un verbo (por ejemplo entre locuciones verbales, colocaciones verbales, predicados complejos o sintagmas libres); incluso tampoco se distinguen siempre con nitidez las locuciones verbales de las locuciones adverbiales (por ejemplo no está del todo claro si *a pedir de boca* es una locución adverbial o es un formante de la locución verbal *salir a pedir de boca*). Como ya hemos señalado en este trabajo, tampoco ayudan a discernirlo los diccionarios y repertorios lexicográficos, con lo que tanto los hablantes nativos como los no nativos se sienten desamparados en este sentido. De hecho, en unos diccionarios esta expresión aparece como locución verbal y en otros como locución adverbial. Ya García-Page (2008, 134) decía a propósito de las locuciones verbales que «a veces se incluyen entre las locuciones verbales construcciones que no son tales». El GDUEA registra *culo de mal asiento* así: «1, se aplica a la persona que es muy inquieta o nerviosa, que no para de moverse o no puede estarse quieta. Figurado 2, se aplica a la persona que no puede permanecer durante mucho tiempo en el mismo lugar, en la misma vivienda, realizando el mismo trabajo o, en general, que necesita cambios constantes o frecuentes en su vida» y propone el siguiente ejemplo: *Juan es un culo de mal asiento, y en cuanto lleva dos meses en un trabajo quiere buscar otra cosa mejor*. Da la sensación de que está considerando esta unidad pluriverbal como una locución nominal, pero si fuera así, debería aparecer la marca de género, tal como aparece en el DLE-2014: «1. m. coloq. Persona

inquieta que no está a gusto en ninguna parte». Con esta información, al usuario no le cabe ninguna duda de que es una locución nominal. Claro que otros diccionarios la lematizan, claramente como una locución verbal, *ser culo de mal asiento*.

También son muy frecuentes los cruces entre locuciones verbales y colocaciones. Por ejemplo, la expresión *venir como anillo al dedo* es descrita unas veces como locución verbal y otras como una colocación compleja formada por un verbo más una locución adverbial; *costar un ojo de la cara* unas veces es analizada como locución y otras como colocación. Desde el punto de vista teórico esto tiene importancia porque sería deseable que las fronteras entre colocaciones y locuciones fueran mucho más claras y que los casos que podrían situarse 'en tierra de nadie' cada vez sean más escasos. Pero desde el punto de vista lexicográfico no resulta tan fundamental esta distinción; tampoco desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, porque lo que le importa al alumno es conocer el significado de la expresión pluriverbal (llámese locución o colocación) y, lo más importante, poder usarla de manera correcta y apropiada.

2 Propuesta didáctica

2.1 La enseñanza de la fraseología

La enseñanza de la fraseología constituye un apartado de la competencia léxica que, según Canale (1983), se encuentra integrada en las otras cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, configurando todas ellas la competencia comunicativa o combinación de conocimientos y habilidades para usar esas destrezas (Pisot García 2003, 29).

Si atendemos al Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2001, 105-13), observamos la presencia de la enseñanza de unidades fraseológicas en la competencia semántica, definida esta como la conciencia y el control de la organización del significado, así como en la competencia sociolingüística, o conocimientos y destrezas necesarios para abordar la dimensión social del uso de la lengua teniendo en cuenta factores sociales de los usuarios. Según Pisot García (2003, 30), la competencia léxica y semántica forman parte de la más amplia competencia lingüística, mientras que las competencias sociolingüísticas son el segundo pilar que, junto con la competencia pragmática, configura el nuevo y más flexible concepto de competencia comunicativa.

El estudio de las locuciones verbales se encuadra en la enseñanza/aprendizaje de una competencia más amplia que la propiamente léxica y pragmática. Cuando hablamos de la competencia léxica nos referimos a las destrezas en el aprendizaje del significado de palabras y locuciones oracionales, de las relaciones semánticas que configuran las redes del

significado. La competencia pragmática es más abarcadora ya que se encarga del aprendizaje de la lengua en uso, dentro de un contexto que mediatiza todo el mensaje. Por este motivo, el estudio de las locuciones que abordamos en este trabajo no solo es léxico sino también pragmático, pues al enseñar las locuciones en el aula de ELE estamos centrando la atención tanto el significado de las expresiones idiomáticas como en el trasfondo cultural que los rodea (García-Page 2015, 235-63).

Los estudiantes de español como lengua extranjera acogen con entusiasmo el uso de la fraseología en sus interacciones comunicativas casi desde los primeros niveles. Esto es debido al menor esfuerzo que supone su uso para lograr una comunicación fluida y rápida, aunque no sea lo más económico desde el punto de vista de la lengua (Yagüe Gutiérrez 2003, 16). El hablante, en lugar de tener que elaborar de forma creativa su propio mensaje, dispone de unas expresiones preelaboradas a las que puede recurrir para expresar lo que quiere, por tanto, necesita menos tiempo para elaborar su mensaje, siendo esto fundamental en la interacción (Yagüe Gutiérrez 2003, 16). Estas locuciones, una vez aprendidas, surgen rápidamente en la mente del hablante y son interpretadas en bloque por su interlocutor. Por otra parte, la unión entre fraseología y cultura repercute positivamente en el aprendiz de ELE pues la consecuencia de este aprendizaje es la ampliación del conocimiento sociocultural que va unido a la época y circunstancias de uso de la lengua (García-Page 2015, 235-63). Las locuciones también evolucionan y las que se utilizaban hace unos años hoy en día están en desuso, por lo que la revisión constante de las unidades fraseológicas se torna de suma importancia cuando queremos enseñarlas en el aula de español como lengua extranjera.

Una vez realizadas estas consideraciones, nos preguntamos por los motivos por los que debemos enseñar la fraseología desde los niveles iniciales en la clase de ELE, pues, aunque la fraseología no haya sido hasta hace pocos años objeto de enseñanza en las aulas de lenguas, cada vez se está imponiendo más la enseñanza/aprendizaje de unidades fraseológicas desde los primeros niveles. Como señala Losada Aldrey (2011, 5-7) las razones principales radican en los siguientes aspectos:

a. La idiomaticidad es universal, es decir, todas las lenguas tienen sus expresiones idiomáticas.
b. Muchas unidades fraseológicas comparten rasgos comunes en las lenguas (por ejemplo, el campo léxico de las partes del cuerpo, alimentación o animales, está en todas las lenguas, y todas las lenguas tienen casos de unidades fraseológicas con estos lexemas: *tirar de la lengua*, *ser pan comido* o *tener malas pulgas* son tres ejemplos muy comunes en español que podemos enseñar desde los primeros niveles).

c. Las unidades fraseológicas ofrecen matices de contenidos y significados únicos, mucho más vivos y sintéticos que las palabras y oraciones que las conforman.
d. Gracias al aprendizaje de las unidades fraseológicas aumenta la competencia léxica del estudiante de segundas lenguas, incorporando a su acervo léxico un amplio repertorio de expresiones, prácticamente sin darse cuenta de que son locuciones y no palabras aisladas, pues entre el léxico y la fraseología no hay un corte sino un continuum.
e. La gran motivación que existe entre los alumnos de ELE por aprender fraseología. Un alumno que conoce y comprende las unidades fraseológicas se siente más cercano a la competencia oral del nativo, lo cual ayuda a la integración en la lengua y la cultura de la lengua meta.

2.2 Fundamentación metodológica de la enseñanza de la fraseología

Para abordar la enseñanza de las unidades fraseológicas seguimos la metodología basada en el modelo del heptágono propuesto por Gómez Molina (2004, 502-7) pues consideramos que abarca todos los aspectos lingüísticos y didácticos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de estas unidades. Este modelo metodológico se fundamenta en aspectos teóricos que sustentan toda la orientación didáctica:

a. Aspectos lingüísticos: con la fraseología se estudian aspectos relacionados con la estructura del léxico, la formación de palabras y las relaciones léxicas de significado (sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia, meronimia) presentes en muchas unidades fraseológicas.
b. Etnolingüística: abordamos la dimensión cultural, fundamental para comprender el significado de muchas unidades fraseológicas; cultura y fraseología se complementan, no podemos abordar el estudio de las locuciones si no contemplamos su origen y valor cultural.
c. Psicolingüística: cuando estamos enseñando la fraseología atendemos al desarrollo de la interlengua del estudiante, esto es, a su lengua en proceso de formación; con ello nos damos cuenta de los mecanismos psicológicos que operan en la mente del que aprende una lengua extranjera.
d. Aspectos cognitivos: el léxico como fuente y origen de conocimientos (gramaticales, léxicos, culturales, sociales, etc.).
e. Lingüística aplicada: necesitamos poner en marcha aspectos de lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la fraseología, como nuevos métodos de aprendizaje y teorías lingüísticas que sustenten la forman de entender cuál es la naturaleza de la lengua que vamos a enseñar/aprender.

El modelo, basado en el propuesto por Gómez Molina (2004, 491-510) y llevado a la práctica en su tesis doctoral por M. Saracho y denominado por ella misma como el modelo metodológico del heptágono (Saracho 2015, 178) consta de siete fases que se pueden adaptar al enfoque por tareas o enfoque orientado a la acción en el que las fases serían las subtareas que el alumno debe ir desarrollando hasta llegar a una tarea final que las englobe, obteniendo, así, un producto comunicativo final que sea tangible, desarrolle procesos cognitivos, sea real y abarque todas las destrezas comunicativas orales y escritas (Zanón 1999).

Las siete fases son las siguientes (Gómez Molina 2004, 503):

a. Referentes: fase en la que debemos diseñar actividades de entrada para los alumnos a través de textos escritos, auditivos o audiovisuales (noticias de prensa, titulares, anuncios publicitarios, entrevistas orales o escritas, debates televisados, textos literarios, etc.). Con estos ejercicios actualizamos los conocimientos previos que traen los estudiantes a clase y nos sirven para que los alumnos reflexiones sobre el tema que vamos a tratar. Con las actividades que diseñemos los estudiantes se acercarán al significado contextual de las unidades fraseológicas.
b. Categorización: son actividades de asociación en las que agrupamos las unidades por nociones y funciones (para qué sirve la lengua) a través de ejercicios de relacionar.
c. Relaciones semánticas: En esta fase deberemos diseñar actividades de búsqueda en los diccionarios para deducir y aprender el significado. Haremos ejercicios de relaciones léxicas de polisemia, homonimia, sinonimia, antonimia, meronimia (*estar a dos velas/estar sin blanca*; *estar de uñas/estar a partir un piñón*, como ejemplo de UF sinónimas).
d. Fraseogénesis: actividades para aprender la estructura de las unidades fraseológicas y su rentabilidad gracias al aprendizaje de la formación gramatical y de los argumentos que implican.
e. Niveles de uso o registro: actividades sobre los contextos de uso a través de las que el alumno debe aprender a qué registro pertenece la locución o unidad fraseológica y saber usarla en el contexto apropiado.
f. Significado fraseológico: actividades para trabajar el sentido figurado a través de imágenes. Para ello se puede seguir el modelo macrocomponencial de Timofeeva (2013).
g. Generalización: actividades de producción de textos escritos y orales para aplicar las unidades fraseológicas trabajadas. Esta fase engloba a las demás y sirve de evaluación de toda la secuencia de aprendizaje.

2.3 Aplicación didáctica a la enseñanza de la fraseología

La aplicación que proponemos es la que sigue a continuación:

a. La enseñanza/aprendizaje de las locuciones verbales: *estar*, *tirar*, *echar*, *coger* (*estar de capa caída*, *tirar los tejos*, *tirar de la lengua*, *echar de menos*, *coger la sartén por el mango*).
b. La enseñanza/aprendizaje de lexemas específicos de dos campos léxicos:
   - Somatismos (*no dar su brazo a torcer*, *tener ojo clínico*).
   - Campo léxico de los animales (*dar gato por liebre*, *tener pájaros en la cabeza*).

Esta elección de estructuras gramaticales y campos léxicos servirá para ejemplificar cada una de las actividades. Asimismo, para la extracción de las unidades fraseológicas tomamos como referencia el *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (2004).

2.4 Tipos de actividades para la clase de ELE

Las actividades que se pueden aplicar en el aula para la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas son muy numerosas. Destacamos una tipología de ejercicios que se adecuan muy bien a las fases del modelo metodológico del heptágono:

- Lectura de imágenes y comentario oral: proponemos una imagen en la que aparezcan de forma literal los elementos que conforman la unidad fraseológica y a continuación una frase o pequeño texto en el que se recoja, de forma contextualizada, la locución con su significado figurado. Con esta actividad lograremos poner en situación al alumno para el aprendizaje contextualizado de la locución.
- Lectura, comprensión de textos y deducción de significados: para esta actividad crearemos diálogos contextualizados en los que aparezca el concepto de la unidad fraseológica que queremos que aprendan. Por ejemplo, un diálogo entre dos personas de cuya conversación se deduzca la buena relación que mantienen. Deberemos utilizar este diálogo para que el alumno aprenda el significado de la locución verbal (por ejemplo: *estar a partir un piñón*, *estar de capa caída*, *estar a dos velas*).
- Mapas conceptuales en los que hagamos pensar al alumno qué locuciones se corresponden con el concepto enmarcado (ejemplo: alguien que manda en una situación se corresponde con la locución *coger la sartén por el mango*; alguien que está distraído se corresponde con *estar en la luna*, *estar a por uvas* o *estar en la inopia*).
- Proponer textos periodísticos en los que aparezcan varias unidades fraseológicas. El alumno debe identificarlas y deducir su significado.

La prensa, tanto oral como escrita, nos nutre de muchos ejemplos que podemos adaptar a nuestras clases de fraseología; los temas políticos y la sección de deportes contienen abundantes ejemplos de unidades fraseológicas.

- Relacionar partes de las locuciones (el lexema principal) con una imagen (*tener el estómago en los talones*, por ejemplo, nos sirve para, a través de la imagen de estas dos partes del cuerpo, aprender el significado conceptual de 'pasar hambre').
- Buscar significados de lexemas que forman parte de locuciones en los diccionarios (*tener pájaros en la cabeza*; *ser un pájaro*; *el pájaro es un ave*).
- Clasificar las locuciones de forma cualitativa y valorativa: indicando el valor que aportan (positivo, negativo, irónico, burla, afecto, menosprecio, etc.). Por ejemplo, *llenarse la andorga*, es una locución que significa 'comer mucho', pero aporta muchas más connotaciones como son vulgaridad, desmedida, burla…).
- Relacionar las locuciones con sinónimos y antónimos, como por ejemplo: *arrugársele el ombligo*, que significa 'tener miedo', tiene sinónimos como *ponérsele los pelos de punta*, o antónimos como *tener un corazón de hierro /acero* o *ir de sobrado*.
- Relacionar en dos columnas unidades fraseológicas partidas. En esta tipología de actividades se desarrollan las competencias de comprensión escrita.
- Cambiar un texto de registro (de culto a coloquial) a través del dominio de las unidades fraseológicas, para fomentar la riqueza de registros en los aprendices.
- Ejercicios de generalización en los que se inserten, a través de juegos de grupo, todas las partes desarrolladas en las actividades anteriores. Con esta última actividad, que puede ser un juego grupal, la elaboración de un periódico, la confección de una encuesta de opinión, la organización de un evento, o cualquier producto tangible y comunicativo, conseguiremos integrar todas las fases en una única actividad que recree un espacio real de comunicación, base metodológica del enfoque por tareas.

Con todas estas actividades desarrolladas en el aula de español como lengua extranjera, el alumno estará en condiciones de conocer el funcionamiento y uso de las unidades fraseológicas como una tarea multidimensional con la que disponer de una gran información sobre su significado denotativo, la estructura gramatical, la categoría, las propiedades, la frecuencia de uso, así como otros conocimientos acerca de la cultura en la que se inserta y transmite la unidad fraseológica, las relaciones con otras unidades léxicas y fraseológicas y sus usos metafóricos.

Bibliografía

Canale, Michael (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». Llobera, Miquel (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 63-81.

CLAVE (2012). *Diccionario CLAVE. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.

García-Page, Mario (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones.* Barcelona: Anthropos.

García-Page, Mario (2015). «Aspectos culturales y pragmáticos de los fraseologismos. Estado de la cuestión y pautas para su estudio». Carrasco Cantos, Inés; Robles Ávila, Sara (eds.), *Pragmática, discurso y Norma*. Madrid: Arco Libros, 235-63.

GDUEA (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: SGEL.

Gómez Molina, José Ramón (2000). «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua». *Quaderns de Filología. Estudios Lingüísticos*, 5, 111-34.

Gómez Molina, José Ramón (2004). «La subcompetencia léxico-semántica». Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (eds.), *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 491-510.

Koike, Kazumi (1991). «Estructuras sintácticas de las locuciones verbales en español». *Language Studies*, 65, 43-71.

Koike, Kazumi (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá; Takushoku University.

Leal Riol, María Jesús (2013). «Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera». *Paremia*, 22, 161-70.

Losada Aldrey, Carmen (2011). *El español idiomático da juego*, vol. 2, *Vocabulario*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Mendizábal de la Cruz, Nieves (2016). «Estar en el candelero. La enseñanza de la fraseología española como segunda lengua» [online]. *MarcoELE. Revista de Didáctica del español como lengua extranjera*, 23. URL `http://marcoele.com/ensenanza-de-la-fraseologia/` (2017-05-17).

Olza Moreno, Inés (2011). «¡Qué fraseología ni qué narices! Fraseologismos somáticos del español y expresión del rechazo metapragmático». Pamies Bertrán, Antonio; Luque Durán, Juan de Dios; Fernández Martín, Patricia (eds.), *Paremiología y herencia cultural*. Granada: Método Editores, 181-91.

Penadés Martínez, Inmaculada (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.

Pisot García, Rafael Elías (2003). «Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario». Gómez Asencio, José; Sánchez Lobato, Jesús (eds.), *Forma*, vol. 6, *Léxico, fraseología y falsos amigos*, 29-65.

RAE-AALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vols. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE-AALE (2014). *Diccionario de la lengua española* [online]. 23a ed. URL `http://dle.rae.es/` (2017-05-17).

Romero Ganuza, Paula (2007). «La delimitación de las unidades fraseológias (UF) en la investigación alemana y española». *Interlingüística*, 17, 905-14.

Saracho Arnáiz, Marta (2015). *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basado en los somatismos* [Tesis doctoral]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Seco, Manuel; Andrés, Olimpia; Ramos, Gabino (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid. Santillana.

Solano Rodríguez, María Ángeles (2012). «Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación». *Paremia*, 21, 117-28.

Timofeeva Timofeev, Larissa (2008). *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española* [Tesis doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante.

Timofeeva Timofeev, Larissa (2013). «La fraseología en la clase de lengua extranjera ¿misión imposible?». *ONOMAZEIN. Revista de Lingüística, Filología y Traducción,* 28, 320-36.

Yagüe Gutiérrez, Pilar (2003). «Las formas rutinarias en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica». Gómez Asencio, José; Sánchez Lobato, Jesús (eds.), *Forma 6: Léxico, fraseología y falsos amigos*, 6, 9-29.

Zanón Gómez, Javier (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

El tratamiento de la neología en los manuales y en la clase universitaria de ELE en Italia

Albert Morales
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the foreign language classroom, students pepper their teachers with questions about whether their utterances are grammatically and pragmatically correct. This is particularly the case when it comes to neologisms in Italy, a country whose language borrows many words from other languages. Numerous studies have examined neology; among the multiple types of neologisms, experts have usually analyzed lexical loans. However, few studies have considered the role of neology in foreign language teaching. After presenting a theoretical framework, this article analyzes how neology is addressed in the *En Acción* (levels A1-C1) textbooks for Teaching Spanish as a Foreign Language (TSFL). It also includes a case study considering student perceptions of neology, their ability to identify neologisms, and how neologisms are included in foreign language textbooks. This study of lexical neologisms aims to shed light on a field that has generally been overlooked in the teaching of foreign languages.

Sumario 1 Introducción. – 2 Hipótesis y objetivos. – 3 Marco teórico y metodológico. – 4 La neología léxica en los manuales y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. – 5 Experimento. – 6 Primeras observaciones y líneas de trabajo futuro.

Keywords Neology. TSFL. Lexicology. Word formation. Neologism detection.

1 Introducción

Los estudiantes plantean en el aula constantemente preguntas relacionadas con nociones como *norma*, *corrección*, *gramaticalidad* o *adecuación*, tanto a nivel léxico como sintagmático. Dichas preguntas resultan especialmente pertinentes y de difícil respuesta cuando están relacionadas con la neología (tanto de tipo léxico como sintagmático), sobre todo en un país, Italia, cuya lengua – como mínimo desde un punto de vista descriptivo – es muy propensa a la importación de préstamos de otras lenguas (Marazzini 2015).

Se han realizado numerosos estudios sobre la neología en el discurso general (Domènech, Cabré, Estopà 2014) y la de algunos ámbitos especializados (física, neurociencia, aeroespacial…), pero pocos en relación con el tratamiento que debe recibir la neología en la didáctica de

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-5 | Submission 2016-11-09 | Acceptance 2016-11-29
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

lenguas en general, y en la didáctica de la lengua española en particular (nos constan pocos estudios exhaustivos más allá de González, Montero, Terrón 1999).

Generalmente, de los múltiples tipos de neología establecidos por Guilbert (1975, 58), se suele analizar la neología por préstamo (léxica). En la literatura se han estudiado sobre todo las unidades monoléxicas (préstamos y calcos) (Estopà 2010; Domènech, Cabré, Estopà 2014).

En nuestra investigación nos proponemos analizar qué tratamiento recibe la neología léxica en algunos manuales usados para enseñar Español como Lengua Extranjera (ELE) en Italia, en la práctica docente, a partir de nuestra experiencia, y de encuestas a estudiantes.

Tras presentar un breve marco teórico sobre cómo se trata la neología en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y en algunas referencias de la didáctica de ELE, nos proponemos analizar el tratamiento que recibe la neología en los manuales de la serie *En Acción* (Verdía 2007, 2008a, 2008b, 2010) (niveles A1-B2).

En este estudio partimos de una definición de neologismo basada en la metodología del Observatori de Neologia (que detallamos en el apartado dedicado al marco teórico y metodológico de este análisis), cuyo criterio lexicográfico (a diferencia de otros criterios más subjetivos, como el psicológico) se basa en «la detección de los neologismos por criterios de presencia/ausencia en diccionarios considerados de referencia» (Observatori de Neologia 2004a, 2).

Asimismo, nos interesa llevar a cabo un estudio de campo (a partir de encuestas) sobre la percepción que tienen los estudiantes de la neología en la clase de ELE, su capacidad de identificación de neologismos léxicos y su tratamiento en los manuales de ELE seleccionados.

Creemos que este estudio de la neología léxica contribuirá a describir mejor un ámbito poco estudiado en la didáctica de ELE y de lenguas extranjeras.

Este artículo cuenta con un primer apartado en el que exponemos las hipótesis de partida y nuestros objetivos; a continuación hay un apartado dedicado al estado de la cuestión, un marco teórico y metodológico, un breve análisis sobre el tratamiento de la neología léxica en los manuales de la serie *En Acción* (Editorial enCLAVE ELE) y, por último, los resultados obtenidos en el experimento llevado a cabo con estudiantes de ELE en la Universidad Ca' Foscari de Venecia en abril de 2016.

En la última parte, se comentan los resultados derivados de este primer experimento y las conclusiones que podemos extraer de ellos.

2 Hipótesis y objetivos

Esta investigación nace de la necesidad de ampliar el campo de estudio de la neología léxica y aunarlo con el mundo de la didáctica de ELE.

Como se constatará después en el apartado dedicado al estado de la cuestión, este ha sido, tradicionalmente, un aspecto poco trabajado, tanto en la literatura sobre ELE como en la relativa a la neología léxica.

Sin embargo, cabe afirmar que es un aspecto importante, ya que conecta directamente con nociones muy presentes en la práctica diaria de la docencia, como *corrección*, *adecuación*, *gramaticalidad* o *norma lingüística*.

La mayoría de trabajos llevados a cabo parten de una definición funcional y de trabajo de neologismo basada en su (no) presencia en las obras lexicográficas de referencia. En el experimento que presentamos en este artículo, hemos presentado un ejercicio que se basa, sobre todo, en un aspecto generalmente poco trabajado, relacionado con el criterio psicológico de clasificación de la neología. Partimos, pues, de preguntas de investigación como las siguientes: ¿Existen tipos de neologismos más difíciles de reconocer que otros para el estudiante de ELE? ¿Qué categoría reconocen más los estudiantes de ELE? ¿Qué grado de 'conciencia neológica' está presente en los aprendices? ¿Son los préstamos sin adaptar más fácilmente detectables que los ya adaptados?

3 Marco teórico y metodológico

En primer lugar, nos gustaría presentar las bases teóricas y metodológicas de esta investigación. A continuación, expondremos las premisas de las que partimos en relación con conceptos como *neologismo/neología*, sus criterios de identificación, las condiciones que debe cumplir para que sea aceptado como tal o las investigaciones previas que han relacionado neología y didáctica de lenguas.

Concebimos la neología como una muestra de vitalidad de las lenguas. Según Cabré y Estopà (2009), las lenguas, como fiel reflejo de las transformaciones sociales, están en constante movimiento generando nuevas voces que nombren a las nuevas realidades, y es esta capacidad neológica la mejor muestra de su vitalidad interna, en tanto que demuestra su poder de adaptación a los cambios.

De acuerdo con el volumen *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española. El neologismo*, la noción de neologismo es bastante controvertida y ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la lengua. Nebrija ([1492] 1979), por ejemplo, los consideraba «palabras nuevas aquellas que los autores de mayor garantía se han atrevido a crear, ya que antes no existían». En el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2001 s.v. «neologismo») se incluyen las dos acepciones siguientes: «a) vocablo,

acepción o giro nuevo en una lengua; b) uso de estos vocablos o giros nuevos». María Moliner (1998) los presenta como una «palabra o expresión recién introducida en una lengua»; Rey (1976) la define como una «unidad nueva, de naturaleza léxica, en un código lingüístico nuevo» y, por último, Alvar Ezquerra (2007) define el neologismo como «todo elemento léxico de reciente incorporación en una lengua». Vemos, pues, que dichas definiciones resaltan varios aspectos, como su carácter novedoso y la resistencia a ofrecer una definición de consenso completo.

En esa línea, Julio Fernández-Sevilla afirma que es un concepto que «se resiste a ser precisado con criterios objetivos. […] más difícil aún resulta precisar en qué momento lo que era neológico deja de serlo por haberse integrado en la masa de elementos patrimoniales del idioma» (González, Montero, Terrón 1999, 50).

Es esa resistencia a ser precisado la que ha conducido a varios grupos de investigación a identificar criterios de identificación de los neologismos. En esta investigación partimos de los que propone M. Teresa Cabré (1993, 145):

a. Criterio diacrónico: una unidad es neológica si ha aparecido en un período reciente.
b. Criterio lexicográfico: una unidad es neológica si no aparece recogida en los diccionarios.
c. Criterio de la inestabilidad sistemática: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (fonética, morfológica, etc.) o semántica.
d. Criterio psicológico: una unidad es neológica si los hablantes la perciben como nueva.

En esta investigación utilizamos en dos momentos diferentes dos de estos criterios: para la selección de los casos incluidos en el experimento, el criterio lexicográfico; después, para el experimento, el criterio psicológico, relacionado con la noción de ‘conciencia neológica’ que presentaremos en breve.

Hay que tener en cuenta que la noción de criterio lexicográfico ha sido clave para el desarrollo del grupo de trabajo Observatori de Neologia, adscrito al IULA (Institut de Lingüística Aplicada), centro específico de investigación de la Universitat Pompeu Fabra. En dicho centro, debido a su gran cantidad de colaboradores, se tuvo que optar por una definición funcional de *neologismo* que partiese de dicho criterio lexicográfico.

Así pues, el neologismo se identifica al «comprobar si la unidad en cuestión figura en alguno de los repertorios lexicográficos de referencia de modo que si el candidato a neologismo está consignado en alguno de los repertorios que se citan a continuación, deja de ser objeto de una ficha de vaciado, porque se considera que ya ha perdido el estatus de unidad léxica nueva» (Observatori de Neologia 2004a, 3).

Sobre este ámbito hay bastantes investigaciones publicadas. Según dicho Observatorio (2004b, 31), se pueden identificar dos tipos de neología: la

espontánea y la planificada. El grupo Observatori de Neologia llevó a cabo un estudio para determinar los grados de neologicidad de un neologismo y presentó los resultados en el volumen *Les paraules noves criteris per detectar i mesurar els neologismes* (Cabré, Estopà 2009). En dicho volumen, se constató que el criterio lexicográfico sirve para identificar neologismos pero también se concluyó que, al aplicarlo, los resultados obtenidos no siempre coincidían con la percepción de neologicidad de los hablantes. Por ese motivo, el Observatori exploró la posibilidad de aplicar un criterio documental extra y criterios lingüísticos, prueba que dio buenos resultados.

Por último, hay que destacar que para este estudio es clave la noción de «conciencia neológica» que cita Guerrero (2010, 24), puesto que ese es el punto que nos interesa trabajar más: ver con qué tipos de neologismos los estudiantes de ELE presentan un grado de «conciencia neológica» más alto.

Para identificar los tipos de neologismos que hay, hemos partido de la clasificación de neologismos (Observatori de Neologia 2004a, 10) siguiente:

Neologismo de forma		(F)
	Sufijación	FSUF
	Prefijación	FPRE
	Interferencias entre sufijación y prefijación	FPRSU
	Composición	FCOM
	Composición culta	FCULT
	Lexicalización	FLEX
	Conversión sintáctica	FCONV
	Sintagmación	FSINT
	Siglación	FTSIG
	Acronimia	FTACR
	Abreviación	FTABR
	Variación	FVAR
Neologismo sintáctico		SINT
Neologismo semántico		S
Préstamo		M/AM
Otros		A

Para identificar una unidad como neologismo, también consideramos importante recordar las condiciones de aceptación que debe tener, según Guerrero (2010, 14-5):

a. Conformidad al sistema: un neologismo debe ser fiel a las estructuras ortográficas y fonológicas de la lengua de adopción.
b. Amplitud semántica: un neologismo deber ser capaz de expresar la realidad para evitar connotaciones peyorativas perjudiciales al significado que quiere ofrecer.

c. Valor de integración: todo término creado debe integrarse en el sistema de la lengua atendiendo a tres criterios:
   - El plano sintagmático.
   - El plano paradigmático.
   - El plano transformacional.

d. Criterio onomasiológico: un neologismo no debe hacer la competencia a otros términos, ya sean neologismos o no.
e. Valor sociolingüístico

En cuanto al estado de la cuestión sobre investigaciones que han aunado didáctica y neología, hemos podido constatar que, al menos en lo relativo a la educación superior universitaria, es un campo poco explorado.

Estopà (2006, 2010) llevó a cabo un estudio sobre la neología y la creación léxica en alumnos de primaria. Prat y Sierra (2011) publicaron un análisis sobre la presencia/ausencia de neologismos en textos de la sociedad de la información en las fuentes lexicográficas escolares. Serrano-Dolader (2012) estudió aspectos relacionados con la didáctica de la formación de palabras (como la prefijación negativa).

Cabe señalar que en la Universidad de Salamanca ha habido varios trabajos de fin de máster que se han ocupado de esta cuestión. En Porrino (2015) hay un estudio sobre la enseñanza de neologismos de las redes sociales en ELE, y se tratan aspectos relacionados con el estudio del préstamo, la disponibilidad léxica, la creación de palabras y los sufijos más productivos. Otro de los trabajos relevantes surgidos de un trabajo de fin de máster es el de Hermosilla (2015), de la Universidad de Jaén.

En él, la autora presenta una propuesta didáctica para trabajar en 4º de ESO los neologismos relacionados con la moda. Consistía, básicamente, en una tarea de detección general de neologismos, después una más acotada para encontrar unidades específicas de dicho ámbito y una fase final de elaboración de un glosario.

Así pues, este es un primer experimento basado en una selección de neologismos identificados mediante el criterio lexicográfico que nos permitirá evaluar la 'conciencia neológica' de los estudiantes universitarios de ELE (campo no explorado aún desde dicha óptica) en cuanto al reconocimiento de la neología léxica.

4 La neología léxica en los manuales y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Para realizar nuestro estudio quisimos partir de una revisión de los manuales y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes para ver qué tratamiento recibe la neología en dichas fuentes de referencia.

Cabe mencionar que el ya citado estudio de Porrino (2015, 14-6) incluye una revisión de manuales ELE que nos ha servido de partida.

En él, se estudiaron manuales como *EspañolELELab* (Universidad de Salamanca, niveles A1-C2), *Embarque* (Edelsa, niveles A1-B2) y *Nuevo español en marcha* (SGEL, A1-B2). Después de su estudio, la autora concluyó que «aunque la aparición de los procesos internos de formación de palabras y de los préstamos no es muy elevada, los aspectos que se trabajan son útiles y ayudan al alumno, por un lado, a reflexionar sobre la creación de palabras en español, y por otro, a inferir el significado de nuevas palabras que desconoce» (Porrino 2015, 16).

En nuestro caso, hemos analizado los manuales que se utilizan en los tres años de la asignatura Lengua Española que emplean los estudiantes del Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati (DSLCC) de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Se trata de la serie *En Acción* (volúmenes 1 y 2 para 1º; volumen 3 para 2º; volumen 4 para 3º), editada por enClave ELE y que abarca los niveles del MCER A1-C2 (Consejo de Europa 2002).

En los volúmenes, hemos identificado pequeñas notas explicativas y/o ejercicios sobre préstamos léxicos, formación de palabras, productividad de sufijos y prefijos (por ejemplo, *multi-*, *pluri-* o *-ista*…) e incluso un texto sobre creación léxica.

Así pues, nosotros también constatamos que, como afirma Porrino (2015, 16), el tratamiento de la neología no está muy presente en dichos manuales, si bien es cierto que algunas nociones íntimamente relacionadas con la neología léxica (como corrección, adecuación o gramaticalidad) suelen aparecer a menudo en preguntas y comentarios de los estudiantes de ELE.

Llegados a este punto, merece la pena abrir un inciso para señalar qué entendemos por cada uno de estos conceptos. Antes de empezar, sin embargo, nos gustaría reproducir el siguiente fragmento de Sánchez, en el que se exponen de manera interrelacionada dichos conceptos:

> Como es sabido, se consideran gramaticales las oraciones o frases que se ajustan a las reglas o principios de la gramática y agramaticales las que no lo hacen. De otra parte, un enunciado es aceptable si es admisible o adecuado en una situación concreta de habla, en función de factores no exclusivamente gramaticales, como pueden ser la adecuación al contexto, la conformidad con un registro apropiado con la situación

> comunicativa, etc. La corrección, finalmente, es un concepto normativo que mide la conformidad de las expresiones con las normas de uso. Los tres conceptos pueden solaparse: con frecuencia lo correcto es también lo gramatical y aceptable, pero conviene no perder de vista que se trata de nociones independientes. Mientras que la gramaticalidad atañe a las propiedades intrínsecas del sistema lingüístico, la corrección atañe a normas externas a él. (Sánchez 2002, 37)

Hay que señalar que la *gramaticalidad* es la «noción que designa la medida en que cierta construcción se ajusta o no al sistema gramatical de la lengua en un momento determinado» (RAE 2010); la *corrección idiomática* debe entenderse que «representa un factor de valoración social. Permite distinguir las secuencias atestiguadas que se usan en la expresión cuidada de aquellas que carecen de prestigio y, en consecuencia, se recomienda evitar» (RAE 2010).

Si se revisan los contenidos del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, se constata que en el apartado de la «Gramática» se trata dicho aspecto.

A continuación, presentamos las conclusiones más relevantes presentadas en el trabajo realizado por Porrino (2015, 14-6). Se considera más bien una cuestión léxica y metodológica puramente gramatical, y requiere un tratamiento pedagógico que trasciende la definición de contenidos. A pesar de ello, es posible apreciar a lo largo del inventario de la «Gramática» algunas menciones a algunos procesos de formación de nuevas palabras. En la sección de «*Ortografía*» hay un número mayor de alusiones a los neologismos. Por ejemplo, en el apartado dedicado al nivel B1 aparecen varias referencias (cómo se construye el final de extranjerismos acabados con la letra *m*); en la sección relativa al nivel B2 se trata la aplicación de la norma general del español a las voces adaptadas; en cuanto a los niveles C1-C2, aparecen referencias a la ortografía de voces de otras lenguas en topónimos y en palabras con las letras *w* o *z* (como *wolframio*/*volframio* o *zigzag*).

Laura Porrino afirma, en relación con este apartado, lo siguiente:[1]

> El Plan Curricular del Instituto Cervantes concede gran importancia a la correcta ortografía de los extranjerismos tanto si son voces adaptadas como no adaptadas, y tiene en cuenta asimismo los problemas que ocasiona la adaptación del plural de estas voces al español. Desde el nivel A1 el alumno ya sabe identificar tipográficamente los extranjerismos, y a medida que sube de nivel va aprendiendo cómo debe aplicar la norma de adaptación a estas palabras. En los niveles avanzados es capaz de reflexionar sobre el plural de las voces adaptadas o profundizar en

1 El énfasis de las citas es del Autor.

> nuevas normas ortográficas. Aunque en la introducción de la Gramática se informa de que la formación de palabras es una cuestión más bien léxica y metodológica, *se echan en falta algunas directrices en cuanto a la creación de neologismos a partir de procedimientos internos de la propia lengua, y no solo la adaptación de voces foráneas*. (Porrino 2015, 14)

El análisis llevado a cabo por esa misma autora añade:

> Aunque hay un interés por enseñar al alumnado los procesos de formación de palabras, la aparición de los neologismos es todavía limitada, sobre todo, en el caso de los préstamos de otras lenguas. En cambio, *en el Plan Curricular del Instituto Cervantes se puede constatar un gran interés por enseñar el adecuado tratamiento de los extranjerismos*. En cualquier caso, al igual que ocurre con el resto de contenidos, la introducción y pertinente valoración de los neologismos en el aula queda en manos del buen criterio de los docentes. (31)

En la parte final, dicho trabajo presenta varias justificaciones de la importancia que tiene la incorporación del tratamiento de la neología de un modo más explícito en los manuales y en la práctica docente de ELE:

> Entender el proceso de formación de palabras ayuda al discente a conocer mejor la lengua que aprende, y por tanto, a *hablar y escribir con corrección*. […] Es esencial que los discentes *sepan que el español es una lengua que recibe muchos préstamos* de otras lenguas, sobre todo, del inglés. […] El estudio de los préstamos en clase es una excelente oportunidad para que el alumnado *descubra la realidad sociocultural* de la lengua, y por tanto, la de sus hablantes, ya que la lengua como objeto cultural muestra los rasgos distintivos de una sociedad. (17)

> Permite al alumnado *ser más consciente de los mecanismos internos de creación léxica*, y le ayuda a adquirir nuevas palabras de forma más rápida y efectiva. (45)

Subscribimos por completo las palabras de Laura Porrino y, desde este artículo, realizamos un primer experimento sobre la percepción de la neología en el aula de ELE en Italia, la capacidad de identificación de neologismos y si la conciencia neológica y la tipología de neologismos incidían en su reconocimiento.

5 Experimento

Para el experimento llevado a cabo, seleccionamos neologismos y contextos reales recogidos en la base de datos del Observatori de Neologia (`http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/`). Se ejecutó una búsqueda para identificar los neologismos documentados en español en el período 2015-01-01 / 2015-12-31. En total, aparecieron 13.751 registros (que incluyen los recogidos en el proyecto Antenas (para más información, Freixa 2005).

Decidimos acotar el estudio de los neologismos a cuatro categorías concretas: sufijación (FSUF), prefijación (FPRE), composición (FCOM) y composición culta (FCULT) (para más información y ejemplos de cada categoría, se puede consultar Observatori de Neologia 2004a, 11-9).

Se seleccionaron 4 neologismos de cada tipología y 2 unidades de control léxicas no neológicas (a excepción de las unidades formadas por composición, ya que no logramos documentar ningún caso en el periodo indicado). En cuanto a los neologismos de control, para seleccionar casos que según el criterio de algunos hablantes (y, por extensión, estudiantes) pudieran percibirse como neológicos, se incluyeron únicamente unidades incorporadas en la última edición del *Diccionario de la lengua española* (DLE) de la RAE, publicada en 2014. En total, pues, el estudio contaba con 19 oraciones que incluían 13 neologismos y 6 unidades de control (indicadas con un asterisco).

Los casos seleccionados fueron:

FPRE	FSUF	FCULT	FCOM
triestrellado transgénero contrainforme copago	vivible crucerista	eurozona geolocalización micromecenazgo videollamada	todocamino blanquiazul guardaparques
*hipervínculo *antiarrugas	*bloguero *localizador	*teletrabajo *homoparental	–

Se distribuyó esta encuesta a estudiantes de Lengua Española 1, 2 y 3 del Dipartimento di Studi Linguistici Culturali Comparati de la Universidad Ca' Foscari de Venecia durante el curso 2015-2016. Dicha encuesta se envió por correo electrónico y el plazo de recepción estuvo abierto del 2016-04-10 al 2016-04-17.

En dicho correo se incluía el enlace a un formulario cargado en la plataforma Google Drive siguiente:

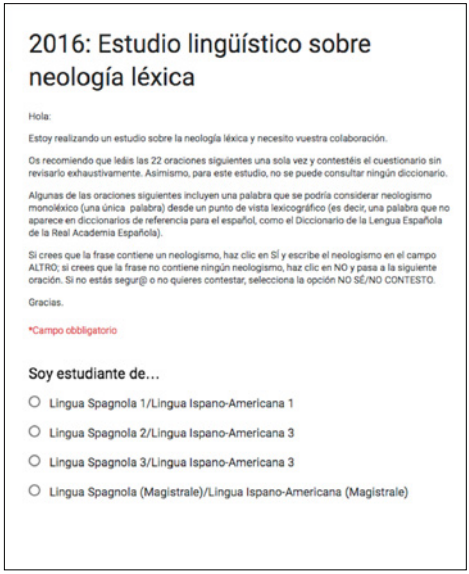


Figura 1. Presentación inicial de la encuesta (Google Drive)

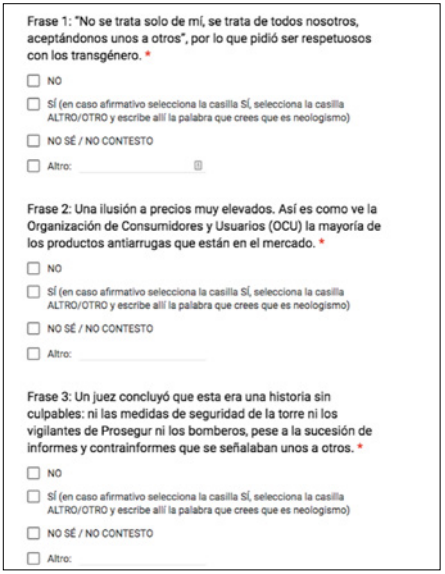


Figura 2. Vista detallada de las preguntas (Google Drive)

El texto de introducción era:

> Algunas de las oraciones siguientes incluyen una palabra que se podría considerar neologismo monoléxico (una única palabra) desde un punto de vista lexicográfico (es decir, una palabra que no aparece en diccionarios de referencia para el español, como el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española).
>
> Si crees que la frase contiene un neologismo, haz clic en SÍ y escribe el neologismo en el campo ALTRO; si crees que la frase no contiene ningún neologismo, haz clic en NO y pasa a la siguiente oración. Si no estás segur@ o no quieres contestar, selecciona la opción NO SÉ/NO CONTESTO.

El mismo Google Drive incluye un generador de informes a partir de los resultados que los presenta de la manera siguiente:

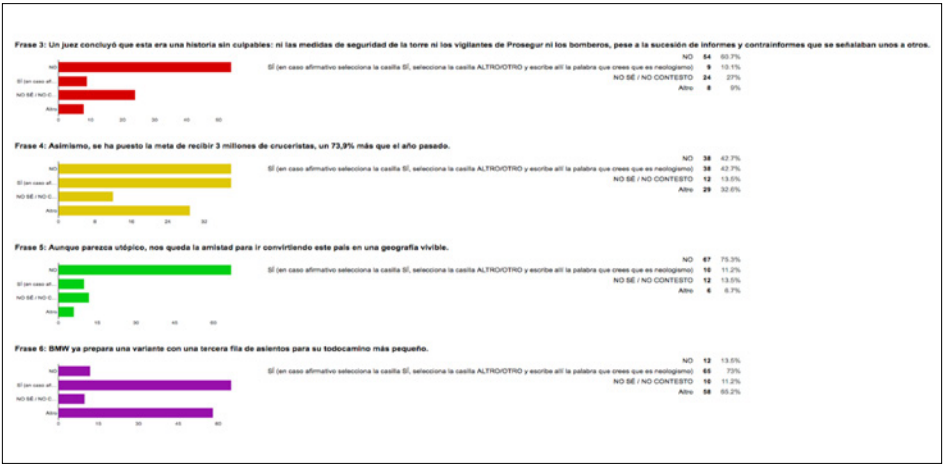


Figura 3. Vista general de los resultados de la encuesta (Google Drive)

En total obtuvimos 89 respuestas válidas:

	Cantidad de respuestas	%
LS1	46	51,7%
LS2	23	25,8%
LS3	19	21,3%
LM	1	1,1%
	89	100%

Aunque queríamos comparar los resultados entre los diferentes niveles, decidimos no hacerlo con una muestra tan reducida. Habrá que ampliar el número de informantes, ya que las diferencias en porcentajes de respuestas relativas a cada nivel serían un impedimento metodológico para poder extraer inferencias estadísticas significativas.

En este primer experimento hemos constatado, por un lado, que las unidades que más de la mitad de estudiantes no ha reconocido como neologismos han sido: **antiarrugas* (FPRE), **bloguero* (FSUF), *contrainforme* (FPRE), *crucerista* (FSUF), *geolocalización* (FCULT), *guardaparques* (FCOM), *localizador* (FSUF) y *vivible* (FSUF). En cuanto a categoría, se constata que el tipo de neologismo menos identificado ha sido el formado por sufijación.

De hecho, en los cuatro neologismos formados por sufijación más de la mitad de estudiantes no los ha identificado. Vemos, de manera aislada, que también han pasado desapercibidas unidades como *contrainforme*, *crucerista*, *geolocalización* y *guardaparques*. Así pues, según este primer

experimento, los formados por sufijación son de los que despiertan un grado de 'conciencia neológica' menor en los estudiantes de ELE participantes. Probablemente tenga que ver con el hecho de que las palabras formadas por sufijación muchos hablantes no las conciben como nuevas, puesto que aunque no aparezcan en los repertorios lexicográficos, no quiere decir que estén mal formadas ni que sean agramaticales. Dichos resultados van en la línea de Observatori de Neologia (2004b), donde se afirma que son resultado de la aplicación de reglas morfológicas interiorizadas por los hablantes, con un grado de predictibilidad bastante alto, lo que hace que se incorporen al sistema lingüístico de forma casi inconsciente, tanto por parte de aquellos que producen la forma (emisores), como por parte de los que la reciben (receptores).

Por el otro, más de la mitad de las respuestas sí que han identificado como neologismos las unidades que enumeramos a continuación: *blanquiazul* (FCOM), *hipervínculo* (FPRE), **homoparental* (FCULT), *micromecenazgo* (FCULT), **teletrabajo* (FCULT), *todocamino* (FCOM), *transgénero* (FPRE) y *videollamada* (FCULT).

Se observa que de los cuatro casos seleccionados de composición culta, los estudiantes entrevistados han conseguido identificar tres. También es destacable señalar que, de los cuatro casos de composición culta incluidos, dos de ellos han aparecido en la enumeración anterior. Probablemente se deba al hecho de que el estudiante de ELE reconozca formantes cultos (como *micro-* o *video-*) que se usan en otros procesos de formación léxica y, de este modo, sean más receptivos.

En este apartado cabe señalar que la mayoría de informantes de Lengua Española 3 sí que ha identificado como neologismo la forma *teletrabajo*, mientras que en los otros años no ha sido así. Esperamos realizar pruebas con más unidades y candidatos para determinar diferencias más significativas relacionadas con la identificación de neologismos según el nivel de adquisición de la lengua de los estudiantes.

6 Primeras observaciones y líneas de trabajo futuro

Este primer experimento nos alienta a seguir explorando este campo de investigación puesto que, como hemos constatado durante la etapa de revisión bibliográfica, ha habido pocos estudios como el aquí presentado que relacionaran didáctica de ELE a nivel universitario y neología.

La mayoría de trabajos han consistido en documentar neologismos, pero en nuestro caso era un trabajo de reconocimiento/identificación para tratar de profundizar en el concepto de 'conciencia neológica'.

Desde un punto de vista metodológico somos conscientes de que hay que ampliar el número de informantes, puesto que las respuestas obtenidas y las inferencias que hemos podido presentar no son suficientemente

significativas desde un punto de vista estadístico. Asimismo, sería interesante realizar un estudio más detallado sobre qué tipo de neologismo resulta más fácil y difícil de identificar en función del nivel del estudiante.

Probablemente, también convendría tener un elemento de control añadido, como, por ejemplo, el de hacer un breve ejercicio de identificación de neologismos en la lengua materna del estudiante. En nuestro caso, se podrían seleccionar casos con un estatus similar, provenientes de la base de datos del Osservatorio Neologico della Lingua italiana y de diccionarios generales de la lengua, tales como los diccionarios *Treccani*, *Garzanti* o *Zanichelli*, y así podríamos identificar si se trata de una competencia transferible entre lenguas o, más bien, dependiente de cada una de las lenguas. Otra posibilidad sería la de incluir un grupo de control extra de estudiantes universitarios cuya lengua materna fuera el español para que intentasen identificar los neologismos que han tenido que detectar los estudiantes de Ca' Foscari en este primer experimento.

Esta primera prueba nos ha permitido ver que algunas tipologías concretas, como los neologismos formados por composición patrimonial y por composición culta, son más fáciles de identificar, mientras que otros tipos, como los formados por sufijación, menos. Sin embargo, hay que señalar que para hacer inferencias estadísticas necesitamos un índice de significatividad mucho más alto.

Creemos, además, que quizás sería conveniente explorar la cuestión de la 'conciencia neológica' y, por extensión, el criterio psicológico de detección de neologismos, desde ámbitos especializados de la Lingüística como, por ejemplo, la Neurolingüística (en la línea de los trabajos de seguimiento por TAC llevados a cabo con pacientes con trastornos del habla).

Bibliografía

Alvar Ezquerra, Manuel (2007). «El neologismo español actual». Luque Toro, Luis (ed.), *Léxico español actual*: *Actas del I Congreso internacional de léxico español actual* (Venezia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005). Venecia: Cafoscarina, 11-36.

Cabré Castellví, M. Teresa (1993). *La Terminología*. *Teoría*, *métodos*, *aplicaciones*. Barcelona: Antártida.

Cabré Castellví, M. Teresa; Estopà, Rosa (2009). *Les paraules noves criteris per detectar i mesurar els neologismes*. Barcelona: Eumo editorial. Universitat Pompeu Fabra.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *aprendizaje*, *enseñanza y evaluación* [online]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf` (2017-05-17).

Domènech, Ona; Cabré Castellví, M. Teresa; Estopà, Rosa (2014). «El projecte NEOXOC (Xara d'observatoris de neologia de la llengua catalana): metodologia i primers resultats». Pujol Berché, Mercè (ed.), *Recherches sur la langue catalane: Actes du Colloque international* (Nanterre, 4 et 5 novembre 2010). Limoges: Lambert-Lucas, 73-80.

Estopà, Rosa. (coord.) (2006). *Hablamos de lengua con niños y niñas*. Barcelona: Graó.

Estopà, Rosa (2010). «La neologia especialitzada, repte constant per al mediador lingüístic». *Aspectes de terminologia, neologia i traducció*. Barcelona-Vic: Institut d'Estudis Catalans-Universitat de Vic, 15-39.

Freixa, Judit (2005). «Antenas Neológicas: un proyecto para la neología del español». *Debate Terminológico*, 7, 66-72.

González Calvo, J. Manuel; Montero Curiel, M. Luisa; Terrón González, Jesús (eds.) (1999). *V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española. El neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura Servicio.

Guerrero, Gloria (2010). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

Guilbert, Louis (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Librairie Larousse.

Hermosilla, Maróa José (2015). *Neologismos en la moda* [Tesis de máster] [online]. Jaén: Universidad de Jaén. URL `http://hdl.handle.net/10953.1/2357` (2016-12-10).

Marazzini, Claudio (2015). «Perché in Italia si è tanto propensi ai forestierismi?». Marazzini, Claudio; Petralli, Alessio (a cura di), *La lingua italiana e le lingue romanze di fronte agli anglicismi*. Firenze: GoWare; Accademia della Crusca, 14-26.

Moliner, María (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Nebrija, Elio Antonio de [1492] (1979). *Diccionario latino-español*. Estudio preliminar de Germán Colón y Amadeu Soberanas. Barcelona: Puvill.

Observatori de Neologia (2004a). *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Observatori de Neologia (2004b). *Llengua catalana i neologia.* Barcelona: Meteora.

Porrino, Laura (2015). *¿Nos hacemos un selfi? La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE* [Tesis de máster] [online]. Salamanca: Universidad de Salamanca. URL `https://goo.gl/32LKze` (2016-12-10).

Prat, Marta; Sierra, Sonia (2011). «Los neologismos en la sociedad de la información: análisis de su presencia y ausencia en las fuentes lexicográficas escolares». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 141-164.

RAE, Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Espasa.

RAE, Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Rey, Alain (1976). «Le néologisme: un pseudoconcept?». *Cahiers de Lexicologie*, 28, 3-7.

Sánchez López, Cristina (2002). «Las construcciones con SE. Estado de la cuestión». Sánchez López, Cristina (ed.), *Las construcciones con SE*. Madrid: Visor, 18-163.

Serrano-Dolader, David (2012). «Sobre la didáctica de la formación de palabras: el caso de la prefijación negativa». Montoro, Esteban (ed.), *Neología y creatividad lingüística*. Valencia: Universitat de València, 183-215.

Verdía, Elena (coord.) (2007). *En Acción 3. Curso de español. Libro del alumno. Nivel (B2)*. Con la colaboración de Mercedes Fontecha et al. Madrid: enCLAVE ELE.

Verdía, Elena (coord.) (2008a). *En Acción 2. Curso de español. Libro del alumno + Audio CD. Nivel (B1)*. Con la colaboración de Javier Fruns et al. Madrid: enCLAVE ELE.

Verdía, Elena (coord.) (2008b). *En Acción 1. Curso de español. Libro del alumno + Audio CD. Nivel (A1-A2)*. Con la colaboración de Marisa González et al. Madrid: enCLAVE ELE.

Verdía, Elena (coord.) (2010). *En Acción 4. Curso de español. Libro del alumno. Nivel (B2)*. Con la colaboración de Mercedes Fontecha et al. Madrid: enCLAVE ELE.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Algunas aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza del léxico en la clase de ELE: el caso de *mano* y *tardeo*

Milka Villayandre
(Universidad de León, España)

Abstract Vocabulary plays a major role in the acquisition of a foreign language. Its importance has been pointed out since the development of the lexical approach in the early 1990s. This theory is based on the idea that we comprehend and produce words and word combinations as chunks where learners perceive patterns. However, we lack an appropriate pedagogical implementation of these principles applied to the teaching of Spanish as a foreign language. Only in recent years it has received interest as an alternative to grammar-based approaches. On this basis, we aim at showing how a Spanish basic word, *mano*, and a neologism, *tardeo*, can be studied under this perspective. We have made use of electronic dictionaries and corpora to assist us as a way of gathering valuable information and, specially, raw data. Also, when these means failed to provide an answer, Internet has been used as a source of information. The result is a deeper understanding of how lexis works.

Sumario 1 Introducción: conocer las palabras. – 2 El vocabulario básico: *mano*. – 2.1 *Mano* en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. – 2.2 *Mano* en algunos diccionarios en línea del español. – 2.3 *Mano* en los corpus del español (CORPES XXI). – 2.4 *Mano* en Internet. – 2.5 Conclusiones sobre *mano*. – 3 La vida de las palabras: *tardeo*. – 4 Conclusión: *tardear de la mano*.

Keywords Teaching lexis. Spanish as a Foreign Language. Lexical approach. Words combinations. Information Technologies.

1 Introducción: conocer las palabras

«El conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo» (Consejo de Europa 2002, 108), así como la «conciencia y el control de la organización del significado» (112) conforman las subcompetencias léxica y semántica respectivamente. Junto con la competencia gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica, aquellas integran la llamada «competencia lingüística» que, con la sociolingüística y pragmática, constituyen la competencia comunicativa (cf. Consejo de Europa 2002, § 5.2). Para el caso concreto de nuestra lengua, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (cf. Instituto

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-6 | Submission 2016-11-01 | Acceptance 2017-01-10
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Cervantes 2006, en adelante PCIC) explicita los contenidos léxicos que debe conocer un estudiante de español como lengua extranjera (ELE) en dos inventarios: el de nociones generales y el de nociones específicas.

Aunque desde principios de los noventa el enfoque léxico (cf. Lewis 1993, 1997), surgido como una evolución natural del método comunicativo, ha puesto de relieve la importancia que este componente tiene en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, solo en fechas recientes (cf. Vidiella 2012) empezamos a ver plasmados sus planteamientos teóricos en los materiales didácticos.[1]

Este acercamiento otorga un papel central al léxico como guía del procesamiento lingüístico y relega la gramática a un segundo término. Además, entre los diferentes tipos de unidades léxicas, en la taxonomía que establece Lewis (1997), se enfatiza la importancia de las combinaciones de palabras (*chunks*), sean estas colocaciones o no (expresiones fijas y semifijas).

Las colocaciones son definidas por M. Higueras (2006, 21) como

> unidades estables que presentan una fijación mayor que la de las combinaciones libres y menor que la de las expresiones idiomáticas y, además, que están habitualizadas, es decir, que son la forma más frecuente que emplearía un nativo para combinar dos lexemas.

Por su parte, las expresiones fijas son aquellas institucionalizadas para determinadas funciones comunicativas, como saludos, despedidas, etc.; mientras que las expresiones semifijas aluden a estructuras marco que permiten ser completadas de diferente manera o admiten cierta variación, del tipo «en este capítulo…», «el problema es que…», etc. (cf. Lewis 1997).

Otro principio fundamental del enfoque léxico es el de la exposición a muestras reales de la lengua, a partir de las cuales el estudiante extrae los patrones de uso, en un ciclo de observación, formulación de hipótesis y experimentación que define la manera en que se produce el aprendizaje. Este se efectúa no de manera aislada, sino en bloques (*chunks*) y con la ayuda del contexto y el cotexto, de los que el aprendiz deduce el funcionamiento de la lengua.

Estas ideas reflejan los postulados de los modelos lingüísticos de base cognitiva (cf. Ibarretxe-Antuñano, Valenzuela 2012, 16), según los cuales las unidades léxicas conforman una red organizada en el lexicón mental, donde se almacenan en función de diferentes asociaciones (semánticas, gramaticales, fonéticas, ortográficas, etimológicas, enciclopédicas, situacionales, etc.). Dicha red es, además, dinámica, por lo que las nuevas informaciones motivan cambios en las conexiones.

1 Es el caso del manual *Bitácora*, de la editorial Difusión, que se publicita como el primero en aplicar el enfoque léxico a la enseñanza del español como lengua extranjera. La serie se viene publicando desde 2011.

Precisamente, la cantidad de información que nos aportan las piezas léxicas las convierte en elementos centrales en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, no siempre se explota toda esa riqueza en el aula de ELE. Y es que conocer una palabra implica, por lo menos (cf. Nation 2001), poseer información sobre su denotación, propiedades gramaticales, estructuras sintácticas en las que se integra, pronunciación, ortografía, relaciones paradigmáticas, relaciones semánticas, combinatoria, registros o valores discursivos, usos metafóricos, etc. Así pues, debemos tener en cuenta no solo la cantidad de unidades léxicas que un estudiante reconoce y emplea, sino también la calidad o profundidad de ese conocimiento.

Por otra parte, es conocido que el proceso de adquisición del vocabulario sigue un esquema que podríamos sintetizar en cuatro fases: comprensión, utilización, retención en la memoria a corto plazo y fijación en memoria a largo plazo. En este sentido, Paul Nation (1990) señalaba la necesidad de un mínimo de diez exposiciones a una unidad léxica antes de su incorporación a la competencia comunicativa. Otros autores, como Schmitt (2008, 2010), han destacado la relevancia del reconocimiento y memorización de las formas complejas, la incidencia de la lengua materna en el caso de las colocaciones y, en general, la necesidad de la exposición, atención y manipulación del vocabulario para favorecer su fijación.

Sin embargo, la adquisición del vocabulario es una tarea ardua y gradual, que no acaba nunca y que resulta imposible abarcar en su totalidad, pues ni siquiera los hablantes nativos poseen un dominio completo del léxico de su lengua. En su enseñanza, resulta habitual recurrir a su organización en áreas temáticas: ámbitos, situaciones y temas de comunicación del *Marco común europeo de referencia* (cf. Consejo de Europa 2002) o nociones generales y específicas del PCIC. Pero, por experiencia, sabemos que su estudio, muchas veces, carece de sistematización, de reglas que expliquen su funcionamiento y de criterio en la selección de las formas léxicas (sin considerar su frecuencia ni su índice de disponibilidad), de profundización en el conocimiento (reglas de formación de palabras, combinatoria, relaciones semánticas), etc.

Teniendo en cuenta estas consideraciones previas, en los siguientes apartados abordamos una reflexión a propósito de un par de piezas léxicas, *mano* y *tardeo*, con las que tuvimos ocasión de trabajar con un grupo de profesores europeos, de nivel avanzado de español, en un curso de entornos virtuales de enseñanza,[2] desarrollado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo durante el verano de 2015. La primera de las formas, *mano*, se eligió por pertenecer al vocabulario básico del español, muy polisémica y que interviene en multitud de combinaciones

2 De ahí el empleo de recursos tecnológicos (buscadores, diccionarios y corpus electrónicos) como herramienta de trabajo.

léxicas; la elección de *tardeo* estuvo motivada por su carácter neológico y por dar cuenta de un mecanismo de formación de palabras especialmente productivo en los últimos años: sustantivos deverbales que siguen el patrón *-ear* → *-eo*.

2 El vocabulario básico: *mano*

Como ya se ha puesto de relieve, la enseñanza del vocabulario no se debería limitar al aprendizaje del significado. De hacerlo, nos encontraríamos con resultados como la respuesta de nuestro grupo de profesores extranjeros al preguntarles por la voz *mano*: fue escasa la información que nos proporcionaron y, en general, limitada a unas pocas acepciones. Sin embargo, estábamos seguros de que tenían que conocer mucho más. Para comprobarlo, les propusimos seguir los siguientes pasos:

i. Consultar los inventarios de nociones generales y específicas del PCIC, en tanto que documento de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera.
ii. Localizar información en la versión en línea de varios diccionarios de diferente tipología ampliamente conocidos y utilizados, como recurso de fácil acceso y consulta.[3]
iii. Buscar ejemplos de uso en corpus, una herramienta no tan empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras (cf. Römer 2008), pero sí imprescindible hoy en día en las investigaciones lingüísticas.
iv. Por último, acudir a Internet para contrastar la información localizada en los anteriores recursos con otro tipo de muestras de uso de la lengua.

2.1 *Mano* en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El PCIC, en sus inventarios de nociones generales y específicas, ofrece un modelo de secuenciación del léxico español para su enseñanza. Tras un análisis del inventario de nociones específicas del PCIC, se recogen a continuación las apariciones de la voz objeto de estudio (tab. 1):

3 Evidentemente, esta búsqueda no pretendía ser exhaustiva, solo ilustrar el uso del elemento léxico en cuestión.

Tabla 1. Distribución de *mano* en el inventario de nociones específicas del PCIC (Instituto Cervantes 2006)

PCIC. Inventario de nociones específicas	
A1	13.6. Higiene: *lavarse las manos*
A2	1. Individuo: dimensión física. 1.1. Partes del cuerpo: *mano*
B1	1.3 Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo: *levantar/bajar/mover las manos* 4.2 Relaciones sociales: *dar la mano* 6.7 Lenguaje en el aula: *levantar la mano* 10.2 Características de la vivienda: *piso de segunda mano* 13.2 Heridas y traumatismos: *quemar(se)/cortar(se) una mano* 13.7 Estética: *tener las manos suaves*
B2	9.2 Correspondencia escrita: *escribir una carta a mano, entregar en mano*
C1	1.1 Partes del cuerpo: *palma de la mano* 4.2 Relaciones sociales: *dar(se) un apretón de manos* 4.4 Actitudes y formas de comportase: *tener mano izquierda* 7.4 Desempleo y búsqueda de trabajo: *mano de obra barata/especializada* 9.1 Información y comunicación: *información de primera mano* 9.3 Teléfono: *manos libres* 14.3 Sistema de transporte y energía: *freno (de mano)*
C2	4.3 Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos: *celebrar una pedida (de mano)* 4.4 Actitudes y formas de comportarse: *llegar a las manos*, *tratar con mano dura* 7.3 Actividad laboral: *estar mano sobre mano* 17.3 Ley y justicia: *atraco a mano armada*; *tomarse la justicia por su mano*

El simple hecho de haber pedido a nuestros estudiantes que efectuaran la búsqueda de la voz *mano* en este inventario implica múltiples exposiciones a una pieza léxica, tanto de forma aislada como combinada con otras, lo que, de acuerdo con Nation (1990) favorecerá el aprendizaje. También nos permite llamar su atención sobre el predominio en los niveles A1, A2 y B1 de los usos más literales y concretos, mientras que en B2, C1 y C2, se trata de empleos más especializados, locuciones y colocaciones, lo que obedece a una secuenciación lógica. Asimismo, nos permite detectar alguna contradicción: pese a que la forma *manos*, en plural, se introduce en el nivel A1 («lavarse las manos»), como parte del cuerpo propiamente dicha no aparece hasta el nivel A2.

Por lo que respecta al inventario de nociones generales, solo se documenta esta forma a partir del nivel B2, en acepciones como 'acabado' (*una mano de pintura*) y locuciones (*de segunda mano*, *estar/tener a mano*, *al alcance de la mano*, *ponerse manos a la obra*, *tener (buena) mano para* y *echar mano de*), en muchas de ellas con un sentido figurado. En este caso, llama la atención que la locución *de segunda mano* se introduce en el nivel B2,

frente a su presencia en el nivel B1 en el inventario de nociones específicas.[4]

Sin entrar, de momento, en otras cuestiones, a la vista de estas llamativas discordancias, parece necesaria una revisión del PCIC en general y, de la parte correspondiente a los inventarios léxicos en particular, ya que debe existir una coherencia interna en el mismo. Dado su carácter orientativo para guiar las programaciones de español como lengua extranjera y puesto que se toma como punto de referencia para la elaboración de materiales didácticos y pruebas de certificación de español,[5] esta labor es cada vez más urgente.

Por otra parte, su consulta nos ha permitido exponer a nuestros estudiantes a una serie de usos de *mano* que rápidamente han reconocido en unos casos o descubierto en otros.

2.2 *Mano* en algunos diccionarios en línea del español

Para seguir profundizando en el conocimiento de esta pieza léxica, acudimos a algunos diccionarios en línea del español[6] con los que han trabajado previamente los profesores en el aula. Pese a las enormes ventajas que proporcionan, la mayoría de estos recursos lexicográficos son simples copias de sus correspondientes versiones en papel. Esto implica que presentan los mismos problemas de estos. Los que afectan especialmente al aprendizaje de una lengua extranjera son:

i. que en ocasiones no se adaptan a los perfiles de los estudiantes, a su conocimiento de la lengua;
ii. que presentan deficiencias para ser empleados como apoyo para la producción lingüística;
iii. que utilizan modelos de consulta muy básicos.

En el caso particular de los diccionarios en línea, existe una gran heterogeneidad en calidad, autoría y fuentes. Así, alternan obras de instituciones de prestigio lexicográfico con producciones de poca calidad, fruto de iniciativas individuales en muchos casos y no siempre por parte de especialistas en la materia. Además, su vida puede ser efímera o se

4 Este tipo de incoherencias siguen apareciendo al ampliar la búsqueda a otros inventarios, como el de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas o el gramatical. En este último, por ejemplo, *mano* se registra en el nivel A2 en tanto que sustantivo femenino acabado en *-o*, pese a que las formas abreviadas *moto*, *foto* o *radio* se incluyen en el A1.

5 Así lo hacen los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), el examen de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) o el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

6 Cf. Águila 2009 para una precisión terminológica entre *diccionarios electrónicos*, *digitales* o *en línea*, entre otras denominaciones.

presentan en versiones no definitivas, debido a la facilidad y economía que supone Internet.

No obstante, un conocimiento y uso adecuado de este tipo de diccionarios permiten extraer informaciones muy útiles en el contexto que estamos describiendo: desde la consulta del significado hasta la resolución de dudas sobre la correcta ortografía, pasando por cuestiones como la adecuada pronunciación, la etimología, características gramaticales, combinatoria con otras palabras, relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia…), etc. (cf. Alvar Ezquerra 2003, 12-3).

Por otra parte, comparten una serie de características diferenciadoras respecto a los diccionarios convencionales en papel en cuanto al uso, presentación de los datos, posibilidades de búsqueda y aspectos técnicos (cf. Gelpí 1999, Águila 2009). Cabe señalar los siguientes:

- se presentan en un soporte más adecuado para una lectura no lineal, puesto que las obras de referencia exigen una lectura fragmentada;
- suponen un gran ahorro de espacio frente a la voluminosidad de las obras en papel;
- destacan por su flexibilidad, dinamismo, rapidez y facilidad de manejo, pues permiten acceder a gran cantidad de información de forma veloz, sencilla y barata a través de una interfaz intuitiva;
- el acceso a la información se puede realizar de múltiples formas (por orden alfabético, por lema, búsquedas avanzadas), aunque en general requiere habilidades más complejas que las exigidas por las obras en papel (familiarizarse con el lenguaje de interrogación, la forma en que se accede a los datos, la interfaz, etc.);
- su hipertextualidad es más completa, incorporada, incluso, en la propia definición de los términos, lo que facilita la navegación dentro del propio diccionario;
- incluyen mayores posibilidades multimedia, como imagen, sonido, colores, etc.;
- permiten integrar diferentes tipos de diccionarios (de sinónimos, inverso…) en uno solo (multidiccionario);
- facilitan la interacción con los usuarios mediante el correo electrónico para resolver dudas o realizar aportaciones;
- son obras dinámicas y abiertas, en constante actualización.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, proponemos a nuestro grupo de profesores de español como lengua extranjera un recorrido por algunas de estas obras para completar la información a propósito de la voz *mano*.

Empezamos por *Miniñol* (cf. Molino de ideas),[7] que se define como un

7 En las referencias de las fuentes lexicográficas, se remite a la versión en línea de los diccionarios mencionados, salvo en los casos en que solo están publicados en papel.

diccionario que recoge «un grupo de palabras básicas y fáciles del español [1000]», con las que consideran que se puede comunicar casi cualquier cosa y que se han seleccionado por compartir significado en los diferentes lugares donde se habla español y presentar equivalentes en inglés y otras lenguas. Desarrollado por la empresa de procesamiento del lenguaje natural Molino de ideas, proporciona la siguiente información: pronunciación, imagen ilustrativa, sencilla definición, categoría gramatical, ejemplo de uso (con posibilidad de obtener más en periódicos con solo pulsar sobre el enlace que conecta el diccionario con Hemero, el corpus de Molino de ideas), traducción a otras lenguas (inglés, alemán, francés, portugués e italiano), palabras con las que se utiliza (*dibujar a mano, lavarse las manos, mano derecha, mano izquierda, meter la mano en*), hiperónimos (*cuerpo*) e hipónimos (*dedo, puño*). Llama especialmente la atención la ejemplificación, presente en todas las entradas («Tenía un poco de queso que había hecho con sus propias manos»), con posibilidad de ampliarla con solo pulsar sobre el enlace al corpus (opción «Más ejemplos»). Además, todas las voces empleadas en la definición son hipervínculos al lema al que remiten. También se da importancia a la combinatoria, bajo el epígrafe «palabras con las que se utiliza» o a las relaciones semánticas («palabras más generales» o «palabras más específicas»).

El *Diccionario Clave* de la editorial SM, con sus 80.000 definiciones, es una obra lexicográfica orientada a dar cuenta del uso, recomendado ampliamente para los aprendices de español como lengua extranjera. De cada lema se presenta la separación silábica, las entradas están redactadas de forma sencilla, se aprecian claramente las diferentes acepciones (‘poder’, ‘ayuda’, ‘capa’, ‘falta’…) y locuciones (*meter mano*, *pedir la mano*…), todas ellas debidamente ejemplificadas. Entre las opciones de búsqueda contempla «comienza», «contiene» y «acaba».

El *Diccionario General de la Lengua Española*, de la editorial Vox-Larousse, también se presenta como una obra actual en la selección de voces, en el lenguaje empleado en las definiciones (53.000 entradas y 112ç000 acepciones), con sinónimos y antónimos, además de ejemplos y la posibilidad de escuchar la pronunciación de los lemas. En el caso de *mano*, la búsqueda, solo posible por lema, nos devuelve hasta 33 acepciones y 138 locuciones y colocaciones.

El *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, cf. Real Academia Española 2014), referencia normativa para el español, amplía aún más dicha nómina, a la que hay que añadir los usos propios de América (cf. Asociación de Academias de la Lengua Española 2010) o la información que nos proporciona *Dirae* (cf. Rodríguez Alberich, Real Academia Española 2014). Este diccionario inverso, entre otras posibilidades, destaca por permitir búsquedas, no solo en los lemas, sino en todas las definiciones del DLE, es decir, en todo el diccionario. De esta manera, al introducir la forma *mano*, por defecto se activa la búsqueda lematizada tanto en definiciones como en lemas (938

resultados). Así, por ejemplo, para 'golpe dado con la mano' localizamos los sustantivos *manotazo*, *manotón*, *arepazo*, *manotada*, *zurdazo*, *jetazo*…

Finalmente, diccionarios como el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, cf. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española 2005) o *Fundéu* (cf. Fundación del Español Urgente) recogen vacilaciones que se les plantean a los hablantes de español a propósito del término *mano*: por ejemplo, el diminutivo regular *manito* (más frecuente en América) frente a *manita*, diminutivo con una formación excepcional, más extendido en España y México. También son objeto de confusión las expresiones *a manos de* (normalmente con 'morir') y *en manos de* ('bajo su control o responsabilidad') o *ser la mano derecha de alguien*, no *el mano derecha*.[8]

Los datos que de estas obras puede extraer un aprendiz de español como lengua extranjera son numerosos: usos propios del registro coloquial (*mano a mano*) o vulgar (*meter mano*), distribución geográfica (*mano* como 'cantidad grande de gente' en Cuba), sinónimos (*remo*, *maña*, *manecilla*, *socorro*, *poder*), derivación (*la manito* o *la manita*) y composición (*manirroto*), dudas y confusiones (*a/en manos de alguien*, *el/la mano derecha*), valores pragmáticos de intensificación (*mano de santo*), saludo (*dar la mano*) o fórmulas (*besar la mano*), por mencionar solo algunos ejemplos a título ilustrativo.[9]

2.3 *Mano* en los corpus del español (CORPES XXI)

Pese a lo anteriormente descrito, los diccionarios, en general, carecen de suficiente ejemplificación e inciden poco en la presentación de las estructuras en que se emplean las piezas léxicas, lo que les puede restar cierta utilidad para un estudiante extranjero de español. Por este motivo, pedimos a nuestro grupo de profesores que acudieran a los corpus lingüísticos, herramienta que de forma explícita aporta muestras de uso de la lengua, ejemplos reales en contexto (concordancias), coapariciones, datos de frecuencia absoluta y relativa, de distribución geográfica, cronológica, por ámbito temático o por tipo de texto. Todo ello está sujeto a la interpretación que el investigador o usuario efectúa. En este caso concreto, se trataba de favorecer la reflexión y un aprendizaje guiado a partir de los datos, en los que debían detectar patrones de uso.

Aunque son varios los corpus del español existentes (cf. Rojo 2015),

8 Sírvase ver en todos los casos mencionados la entrada *mano* en los respectivos diccionarios.

9 Por supuesto, en un contexto diferente a aquel en el que se desarrollaron las sesiones formativas con nuestro grupo de profesores extranjeros, habría resultado imprescindible la consulta de obras lexicográficas como el *Diccionario de uso del español* de María Moliner ([1966-67] 2016), *Redes* (cf. Bosque 2004) o el *Diccionario combinatorio práctico* (Bosque 2011).

en la sesión de trabajo[10] empleamos el *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI),[11] el banco de datos más reciente de la Real Academia Española. Se trata de un corpus de tipo general, que incluye textos del español de España y América de 2001 a la actualidad, de consulta pública sin ningún tipo de restricciones a través del portal de dicha institución. Ejemplificamos a continuación algunas de las posibilidades que nos ofrece a propósito del caso concreto objeto de estudio.

En primer lugar, podemos obtener concordancias – ejemplos de uso – mediante la búsqueda del lema *mano* (124.622 casos, 40.296 de España), ordenados por año, del más reciente (2014) al más alejado en el tiempo (2001), o viceversa; o por forma pivote, lo que agrupa los resultados por forma y nos devuelve, en este caso, ejemplos de derivación apreciativa (*manaza*, *manecilla*, *manita*, *manota*).

Una lectura rápida de las concordancias nos permite deducir que usos como los siguientes son frecuentes: acciones físicas realizadas con las manos (*acercar*, *alzar*, *alargar*), saludos (*estrechar*, *dar[se] la mano*), ritos (*pedir la mano*), usos literales (*temblar la mano*, *llegar a las manos*), locuciones (*escrito a mano*), combinatoria con adjetivos en expresiones del tipo *clavado de pies y manos*, *cogidos de la mano*, *engarzadas las manos*, etc. (cf. fig. 1).Al agrupar los resultados por el primer lema situado a su izquierda, localizamos rápidamente casos, por ejemplo, de *a mano* («escrito a mano», «hecho a mano», «tener a mano», «estar a mano»), *de mano* («escalera de mano», «freno de mano», «petición de mano»), *echar mano* («echar mano a, de») (cf. fig. 2). Lo mismo si el filtro se aplica al primer lema a la derecha («manos temblorosas», «mano amiga», «mano firme»).

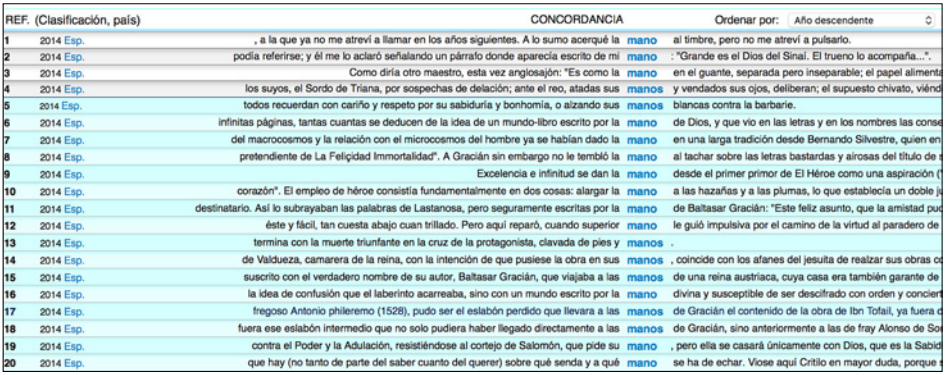
Otra posibilidad es la búsqueda por coapariciones, que permite detectar patrones de agrupación de palabras con diferente potencial de asociación,[12] como los siguientes, entre los 40 con un índice más alto, agrupados por categoría gramatical (cf. fig. 3).

- Verbo: *encallecer*, *estrechar*, *frotar*, *sujetar*, *ahuecar*, *coger*, *entrelazar*, *crispar*, *alargar*
- Adjetivo: *sarmentosa*, *enguantada*, *metida*, *esposada*, *callosa*, *derecha*, *huesuda*, *alzada*, *agarrada*, *hundida*, *izquierda*, *temblorosa*

10 En Villayandre y Llanos (2017), presentamos y exploramos con más detalle las posibilidades para la enseñanza del español como lengua extranjera de CORPES XXI y de otros corpus de gran tamaño, como son *Corpus del español: web/dialectos* de Mark Davies o *Sketch Engine*.

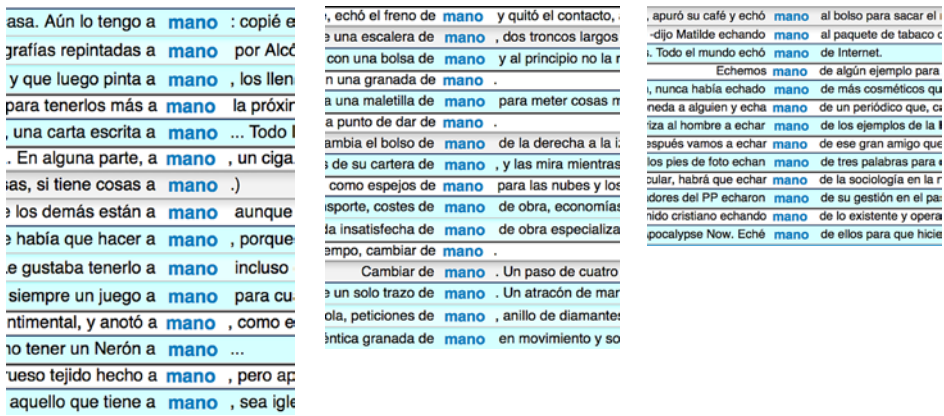
11 Real Academia Española. *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI) [online]. URL `http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi` (2016-03-20).

12 La ilustración muestra aquellas unidades léxicas con un índice de potencia de asociación más alto (MI). Los resultados de aplicar esta medida estadística, u otras que consideran la frecuencia, se pueden reordenar atendiendo a la categoría gramatical.



REF.	(Clasificación, país)	CONCORDANCIA		Ordenar por: Año descendente
1	2014 Esp.	, a la que ya no me atreví a llamar en los años siguientes. A lo sumo acerqué la	mano	al timbre, pero no me atreví a pulsarlo.
2	2014 Esp.	podía referirse; y él me lo aclaró señalando un párrafo donde aparecía escrito de mi	mano	: "Grande es el Dios del Sinaí. El trueno lo acompaña...".
3	2014 Esp.	Como diría otro maestro, esta vez anglosajón: "Es como la	mano	en el guante, separada pero inseparable; el papel alimenta
4	2014 Esp.	los suyos, el Sordo de Triana, por sospechas de delación; ante el reo, atadas sus	manos	y vendados sus ojos, deliberan; el supuesto chivato, viénd
5	2014 Esp.	todos recuerdan con cariño y respeto por su sabiduría y bonhomía, o alzando sus	manos	blancas contra la barbarie.
6	2014 Esp.	infinitas páginas, tantas cuantas se deducen de la idea de un mundo-libro escrito por la	mano	de Dios, y que vio en las letras y en los nombres las conse
7	2014 Esp.	del macrocosmos y la relación con el microcosmos del hombre ya se habían dado la	mano	en una larga tradición desde Bernando Silvestre, quien en
8	2014 Esp.	pretendiente de La Felicidad Inmortalidad". A Gracián sin embargo no le tembló la	mano	al tachar sobre las letras bastardas y airosas del título de
9	2014 Esp.	Excelencia e infinitud se dan la	mano	desde el primer primor de El Héroe como una aspiración (
10	2014 Esp.	corazón". El empleo de héroe consistía fundamentalmente en dos cosas: alargar la	mano	a las hazañas y a las plumas, lo que establecía un doble j
11	2014 Esp.	destinatario. Así lo subrayaban las palabras de Lastanosa, pero seguramente escritas por la	mano	de Baltasar Gracián: "Este feliz asunto, que la amistad puc
12	2014 Esp.	éste y fácil, tan cuesta abajo cuan trillado. Pero aquí reparó, cuando superior	mano	le guió impulsiva por el camino de la virtud al paradero de
13	2014 Esp.	termina con la muerte triunfante en la cruz de la protagonista, clavada de pies y	manos	.
14	2014 Esp.	de Valdueza, camarera de la reina, con la intención de que pusiese la obra en sus	manos	, coincide con los afanes del jesuita de realzar sus obras c
15	2014 Esp.	suscrito con el verdadero nombre de su autor, Baltasar Gracián, que viajaba a las	manos	de una reina austriaca, cuya casa era también garante de
16	2014 Esp.	la idea de confusión que el laberinto acarreaba, sino con un mundo escrito por la	mano	divina y susceptible de ser descifrado con orden y concier
17	2014 Esp.	fregoso Antonio philereimo (1528), pudo ser el eslabón perdido que llevara a las	manos	de Gracián el contenido de la obra de Ibn Tofail, ya fuera d
18	2014 Esp.	fuera ese eslabón intermedio que no solo pudiera haber llegado directamente a las	manos	de Gracián, sino anteriormente a las de fray Alonso de So
19	2014 Esp.	contra el Poder y la Adulación, resistiéndose al cortejo de Salomón, que pide su	mano	, pero ella se casará únicamente con Dios, que es la Sabid
20	2014 Esp.	que hay (no tanto de parte del saber cuanto del querer) sobre qué senda y a qué	mano	se ha de echar. Viose aquí Critilo en mayor duda, porque

Figura 1. Concordancias del lema *mano* en CORPES XXI



asa. Aún lo tengo a	mano	: copié e	, echó el freno de	mano	y quitó el contacto,	, apuró su café y echó	mano	al bolso para sacar el
grafías repintadas a	mano	por Alcó	e una escalera de	mano	, dos troncos largos	-dijo Matilde echando	mano	al paquete de tabaco
y que luego pinta a	mano	, los llen	con una bolsa de	mano	y al principio no la	. Todo el mundo echó	mano	de Internet.
para tenerlos más a	mano	la próxir	n una granada de	mano	.	Echemos	mano	de algún ejemplo para
, una carta escrita a	mano	... Todo	a una maletilla de	mano	para meter cosas	, nunca había echado	mano	de más cosméticos qu
. En alguna parte, a	mano	, un ciga	a punto de dar de	mano	.	neda a alguien y echa	mano	de un periódico que, c
ias, si tiene cosas a	mano	.)	ambia el bolso de	mano	de la derecha a la i	iza al hombre a echar	mano	de los ejemplos de la
e los demás están a	mano	aunque	s de su cartera de	mano	, y las mira mientras	espués vamos a echar	mano	de ese gran amigo que
e había que hacer a	mano	, porque	como espejos de	mano	para las nubes y los	los pies de foto echan	mano	de tres palabras para
e gustaba tenerlo a	mano	incluso	isporte, costes de	mano	de obra, economías	cular, habrá que echar	mano	de la sociología en la
siempre un juego a	mano	para cu	la insatisfecha de	mano	de obra especializa	dores del PP echaron	mano	de su gestión en el pa
ntimental, y anotó a	mano	, como e	empo, cambiar de	mano	.	nido cristiano echando	mano	de lo existente y opera
no tener un Nerón a	mano	...	Cambiar de	mano	. Un paso de cuatro	pocalypse Now. Eché	mano	de ellos para que hicie
ueso tejido hecho a	mano	, pero ap	e un solo trazo de	mano	. Un atracón de mar			
aquello que tiene a	mano	, sea igle	ola, peticiones de	mano	, anillo de diamante			
			ntica granada de	mano	en movimiento y so			

Figura 2. Concordancias del lema *mano*, ordenadas por el lema a la izquierda, en CORPES XXI

- Sustantivo: *apretón*, *dorso*, *palma*, *visera*, *manillar*, *secador*, *picaporte*, *pomo*, *regazo*, *sortija*
- Preposición: *al alcance de*
- Adverbio: *distraídamente*

Este tipo de búsqueda nos proporciona combinaciones de palabras que, aunque aparezcan pocas veces en el corpus, cuando lo hacen, tienden a hacerlo juntas, como *mano tembleque*, con 12 casos y un índice MI de 7,71, similar al de *temblorosa* o *derecha*, con la diferencia de que estos adjetivos presentan una frecuencia de 419 y 3.402 casos respectivamente, información especialmente útil a la hora de decidir qué adjetivo deben aprender antes nuestros estudiantes para aplicar a *mano*. Por otra parte, ordenar las coapariciones según la mayor presencia en el corpus de sus

	Clase	Freq	MI	LL SIMPLE	T-SCORE
estrechón	sustantivo	15	9,59	84,27	3,87
enguantado	adjetivo	111	9,2	567,40	10,53
cogido	sustantivo	166	9,07	827,27	12,88
apretón	sustantivo	476	9,06	2.366,40	21,81
calloso	adjetivo	77	8,81	364,98	8,77
esposado	adjetivo	42	8,75	197,02	6,48
extendido	adjetivo	19	8,72	88,61	4,35
sarmentoso	adjetivo	25	8,68	115,79	5,00
metido	adjetivo	48	8,58	218,32	6,92
dorso	sustantivo	390	8,54	1.761,74	19,69
huesuda	sustantivo	39	8,45	173,15	6,24
estrechar	verbo	1122	8,33	4.880,41	33,40
agarrado	sustantivo	55	8,3	238,25	7,41
dinamometría	sustantivo	12	8,22	51,25	3,46
encallecer	verbo	21	8,14	88,46	4,58
derecho	adjetivo	3402	8,1	14.252,54	58,12
palma	sustantivo	1914	7,95	7.799,34	43,58
en ademán de	preposición	11	7,9	44,35	3,31
al alcance de	preposición	510	7,89	2.056,33	22,49
huesudo	adjetivo	123	7,89	495,63	11,09
1 - 20 de 5.756				página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 288	

Figura 3. Coapariciones del lema *mano* en CORPES XXI

elementos constituyentes elevará a los primeros puestos adjetivos mucho más generales, como *grande* o *pequeño* (884 y 730 casos respectivamente, con 1,58 y 2,8 de MI), que se aplican a otros sustantivos y que presentan un índice de asociación más bajo, pero cuyo aprendizaje será especialmente relevante para un estudiante que esté iniciando su formación en español.

Así pues, los corpus nos permiten: i) considerar la frecuencia de uso en la selección de contenidos; ii) llevar a cabo una secuenciación adecuada de los mismos (parte del cuerpo, usos como elemento simple, combinatoria de palabras, primero en usos literales y acepción principal para luego ampliar a otras acepciones), evitando incoherencias como las ya mencionadas en el PCIC; iii) tener en cuenta las coapariciones para determinar las combinaciones que tienen una medida de asociación más alta o que son más frecuentes (lexías complejas, colocaciones y fraseología); iv) atender a parámetros relacionados con la distribución geográfica, temporal, temática…; v) y, en especial, trabajar con ejemplos reales de uso de la lengua.

2.4 *Mano* en Internet

Un último paso con nuestro grupo de profesores fue invitarles a contrastar la información obtenida hasta ahora con los resultados de una búsqueda en Google.[13] En particular, nos interesaba llamar su atención sobre la

13 Hemos empleado este buscador por ser uno de los más conocidos y con el que están familiarizados todos los profesores. Además, en otras sesiones del curso, han recibido formación específica sobre opciones avanzadas de búsqueda.

polisemia de *mano*. A partir de ejemplos reales, se invita a los estudiantes a deducir el significado, parafraseando frases como las siguientes:

1) La calle que buscas está a mano izquierda.
2) ¡Qué buena mano tienes para la cocina!
3) Si se lo dices tú, a ti te hará caso, porque tienes mucha mano sobre él.
4) Necesito una mano para acabar hoy el trabajo, porque sola no puedo.
5) Dio una mano de barniz a la puerta.
6) Barcelona: ¿Fue mano de Luis Suárez?

También, dada una serie de secuencias, se les solicita que subrayen las locuciones presentes:

7) La venta de viviendas de segunda mano registra su nivel más elevado en ocho años.
8) Si viajas sin equipaje de mano, accederás antes al avión.
9) Ficción de la mano de Spielberg.
10) Dos chicos pasean de la mano por Rusia.

Otra opción es llamar su atención sobre el verbo que aparece en las locuciones:[14]

11) Me gustaría echar una mano a mi amigo.
12) El Gobierno está dispuesto a echar mano de la reserva de la Seguridad Social para aumentar las pensiones.
13) Cifuentes seguirá avanzando en crear empleo y tiende la mano a la oposición.
14) Gobierno pospone meterles mano a excesos salariales.
15) Al país 'se le fue la mano' en impuestos a las empresas.

Una posibilidad más es establecer diferencias de uso ante ejemplos como «Van cogidos de la mano», «Ficción de la mano de Spielberg», «Cuando cuerpo y mente van de la mano».

14 Ejemplos extraídos de Google Noticias. Hemos incorporado también ejemplos de Internet para complementar la información de los corpus, limitada en ocasiones a ciertos tipos de textos. Así, a través de un rápido recorrido por las diez primeras páginas de resultados, observamos la alta frecuencia con la que se repiten dos expresiones – *de segunda mano* (sobre todo coches) y *equipaje de mano* –, al lado de casos como *la mano de Fátima*, *la mano de Dios* (referida a una formación de nubes), *mano* (falta en el fútbol), *la mano derecha de*, *mano a mano*, *meter la mano en la caja*, *leer la mano*, *manos unidas*, *bolsos de mano*, *de la mano de*, así como casos de usos literales como parte del cuerpo.

2.5 Conclusiones sobre *mano*

Tanto los diccionarios como los corpus, o la propia Internet, bien aprovechados, constituyen una fuente valiosa de datos para diferentes fines didácticos.

En primer lugar, nos permiten reflexionar sobre las implicaciones gramaticales (morfología, sintaxis) que presenta el uso: por ejemplo, la presencia/ausencia de determinación (*echar una mano*/*echar mano*, *a una mano*/*a mano*), el contraste indefinido/artículo (*dar una mano*/*dar la mano*), el uso del singular/plural (*meter la mano*/*meter las manos en algo*), la preposición que interviene en diferentes locuciones (*echar mano de*/*a algo o alguien*), uso pronominal o no del verbo (*dar la mano*/*darse la mano*), procesos de formación de palabras, tanto de composición (*manirroto*, *manicorto*, *maniatar*, *manicura*) como de derivación (*manotazo*, *manotada*, *manita*, *manito*).

Por otra parte, nos proporcionan datos sobre colocaciones (*manos limpias*, *freno de mano*) y fraseología: locuciones adjetivas (*señalado de la mano de Dios*), verbales (*venir a las manos*) o adverbiales (*a mano armada*).

Por último, facilitan información sobre registro (usos con la marca coloquial) y variedad geográfica, como se aprecia en la figura 4.

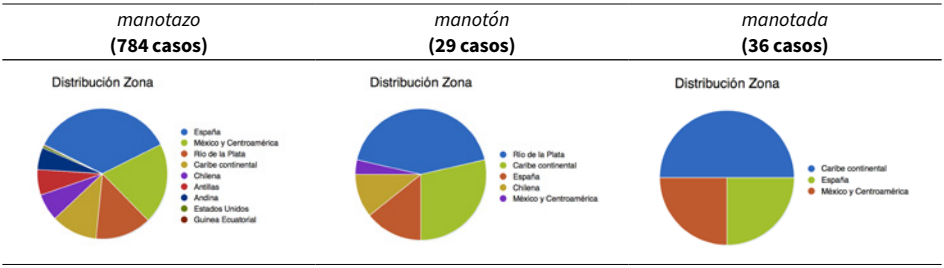


Figura 4. Distribución geográfica de derivados de *mano* en CORPES XXI

Por supuesto, las posibilidades didácticas son muchas, pero, por razones de espacio, solo hemos querido poner de relieve algunas de ellas, incidiendo en la importancia del uso de diferentes herramientas como forma de ampliar el conocimiento léxico de una manera inductiva.

3 La vida de las palabras: *tardeo*

Si hasta ahora hemos reflexionado sobre las implicaciones que presenta conocer una palabra básica del español como es *mano*, ¿qué ocurre cuando nos enfrentamos a un neologismo? En este caso, al presentar

a nuestro grupo de profesores extranjeros el término *tardeo*, de forma aislada, lo relacionan con *tarde* y especulan sobre su posible significado, de momento sin haber contextualizado su uso. Los invitamos a realizar un recorrido por los recursos con los que han trabajado para *mano*.

Sin éxito en el *Diccionario Clave* ni en *Diccionario General de la Lengua Española*, el DLE, al introducir la voz *tardeo*, nos remite a *tardear*, pues el diccionario está lematizado. Para dicho verbo nos ofrece dos acepciones, sin que ninguna de ellas se corresponda con el uso neológico al que queremos que lleguen: «1. intr. Detenerse más de la cuenta en hacer algo por mera complacencia, entretenimiento o recreo del espíritu. 2. intr. Taurom. Dicho de un toro: Vacilar antes de embestir francamente».

Un paso más: consultamos los lemas *tardeo* y *tardear* en CORPES XXI, sin ninguna aparición para el primero y con seis para el segundo, aunque una es una errata, y dos son de *tardeada*, localizadas en textos de México, Nicaragua y Chile de los años 2002-2009, en ficción (novela y relato) (cf. fig. 5).

SALIR a	tardear	sentado en un taburete y arrescotado contra el dintel de la puerta de su casa era
Trinidad estudiando a la luz de un quinqué mientras los demás, en sus mecedoras,	tardeaban	en la calle, pendientes del ir y venir de los vecinos, el tío Tito practicando
la dieta blanda de Trinidad a la que poco a poco le añade manjares sustanciosos;	tardea	con la vecina del edificio, escucha una radionovela, pero su irritación va en ascenso
detalles sobre ti) decidí sentarme junto a la muda chilena y emprender la ardua	tardea	de sacarte, al menos, una palabra. Pregunté qué haclas en el cumpleaños. En un
profes güevones al final ni sus luces. Es la güeva nuestra de cada día, aquí. Fue una	tardeada	. Se puso bien, había de tocho, ya sabes. Y me dije: Orita me echo a esta chamaca
sándwiches y refrescos. Nada de chelas ni de alcohol. Este concurso parece más bien una	tardeada	. El escenario está decorado con una enorme guitarra eléctrica de fibra de vidrio

Figura 5. Concordancias del lema *tardear* en CORPES XXI

Ante la escasez de ejemplos, les presentamos las siguientes muestras de lengua, tomadas de Google Noticias:

16) Ejecutivos de alto perfil encuentran aquí un lugar perfecto para tardear. (*El Tiempo*)

17) No le gusta la rumba, pero sí salir a comer o tardear. (*El Colombiano*)

18) … cabello negro, piel trigueña y una estatura de 1.74 m; entre sus pasatiempos se encuentran cocinar, salir a tardear, ir al gimnasio y compartir… (*Minuto30*)

19) Apúntense el término: ‘Tardear’. Es lo último en Palma de Mallorca y atiende al aumento de ‘singles’ en la isla. (*Sabemos*)

Estos datos nos llevan a pensar que estamos ante una nueva acepción de un término ya registrado en el DLE, *tardear*, que ha ampliado su espectro significativo. CORPES XXI no recoge todavía esta acepción. Solo Internet nos da pistas del fenómeno. Al ampliar la búsqueda a Google en general – y no solo en Google Noticias – recuperamos multitud de ejemplos que se corresponden con anuncios de lugares de ocio, muchos de ellos ubicados en Colombia. De hecho, en *Destino Café*, una publicación de ocio de ese país,

encontramos un artículo en el que los autores reflexionan sobre el origen y extensión del término *tardear*: «Tardear es un verbo relativamente nuevo. De hecho es un colombianismo y con significado muy diferente al contenido que ofrece el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española».[15]

Así pues, ampliando la consulta, Google nos ofrece numerosos ejemplos de la acepción 2 del DLE, al lado de casos como los siguientes:

20) Top tardeo: 8 lugares en los que tardear. (*Información*)
21) Los mejores sitios para tardear. (*Información*)
22) Lugares para 'tardear' en Bogotá. (*Bogotá Vive.in*)
23) Los hosteleros apuestan por el 'tardeo'. (*La Voz de Almería*)

Ante los ejemplos de América localizados en CORPES XXI y en Google, muchos de Colombia, consultamos en el *Diccionario de americanismos* (Asociación de Academias de la Lengua Española 2010) que, en efecto, nos confirma el origen colombiano del uso: «intr. Co:O. Salir por la tarde y dedicarse al ocio con amigos y familiares», así como la existencia de una forma derivada *tardeada*, en México: «Diversión o fiesta que se hace por la tarde.», esta última también en el DLE y documentada en los bancos de datos académicos en México y Centroamérica.

Por lo que respecta a *tardeo*, en Google abundan los casos en España, lo que parece situar su «primera documentación» en Alicante en 2011 (aunque se discute su origen manchego, como costumbre irradiada desde Murcia y Albacete), desde donde se habría difundido a lo largo de la Costa Blanca y otros lugares del Mediterráneo.[16] De esta costumbre alicantina del *tardeo* se hace eco el diario británico *The Guardian*,[17] que lo deriva de la combinación de *tarde* + *tapeo* y lo pone como ejemplo de cambio social en España.

La dimensión del vocablo parece ser tal que Alicante lo ha adoptado en el lema de una campaña de promoción turística de la ciudad («Tardeo Alicante»), con web propia en la que leemos: «El 'tardeo' es para muchos la oportunidad de disfrutar de la gastronomía y el ocio de Alicante en horario vespertino, generalmente los sábados».[18]

15 «Tardear por la Circunvalar un riesgo que vale la pena tomar» [online]. *Destino Café. com*. 3 de agosto de 2001. URL `http://www.tintadigital.co/es/ieventos/ver/7/tardear-por-la-circunvalar-un-riesgo-que-vale-la-pena-tomar/` (2017-05-18).

16 Martínez, Ernesto Martín (2014). «Léxico alicantino XXI: tardeo» [online]. *Asociación Cultural Alicante Vivo*, 2 de febrero. URL `http://www.alicantevivo.org/2014/02/lexico-alicantino-xxi-tardeo.html` (2016-03-20).

17 Baker, Trevor (2013). «Why Have the Spaniards Stopped Eating Later Than the Rest of Us?» [online]. *The Guardian*, 19 September. URL `https://www.theguardian.com/lifeandstyle/wordofmouth/2013/sep/19/spaniards-stopped-eating-later` (2016-03-20).

18 `http://www.alicanteturismo.com/tardeo-alicante/` (2017-05-18).

Sin embargo, maticemos este ocio: «El tardeo, una fiesta que arrasa entre los 'chavales' de 30 y 40»,[19] es decir, esta nueva forma de ocio se vincula a una franja de edad determinada, o a solteros y divorciados ávidos de segundas oportunidades,[20] hasta llegar a modificar el clásico «estudias o trabajas», transformado ahora en «estudias, trabajas o tardeas».[21]

Por otra parte, adoptan un patrón conocido de formación de palabras en español, en concreto, de sustantivos deverbales, en su mayoría provenientes de verbos en *-ear*, del tipo *veraneo*, *abucheo*, *abaniqueo*, *besuqueo*, pero también sin un verbo explícito en su base, como *terraceo*, *divineo*, *famoseo* o *postureo*. A propósito de este patrón, pedimos a nuestro grupo de profesores que, primero, enumeren otros sustantivos terminados en *-eo* y recuperen, después, otros más en diccionarios como el DLE o *Clave* (opción de búsqueda «termina en» y «acaba» respectivamente) y en CORPES XXI (buscando por lema, utilizando el asterisco, **eo*, y marcando como clase de palabras «sustantivo»).

En definitiva, *tardear* y *tardeo* son dos neologismos que han entrado con fuerza en el español, recogidos, aparte de en el *Diccionario de americanismos*, por *Fundéu* (recomendación del 9 de julio de 2015: «'tardear' y 'tardeo', voces apropiadas»): «El verbo *tardear* y el sustantivo *tardeo* son apropiados para aludir a la actividad de salir de tapas o de copas por la tarde. […] Estos términos se han extendido sobre todo en Colombia y España». Reflejan, además, una nueva costumbre, información de tipo sociocultural interesante para la enseñanza del español como lengua extranjera.

4 Conclusión: *tardear de la mano*

En conclusión, a través de esta indagación en el uso de *mano* y *tardeo* con un grupo de profesores extranjeros de español, hemos pretendido llamar la atención: i) sobre la importancia del léxico; ii) sobre las ventajas que supone en su enseñanza-aprendizaje el empleo de diferentes fuentes y recursos (diccionarios, corpus, Internet) en los que el propio estudiante, al tiempo que está expuesto a muestras de uso de la lengua, puede descubrir patrones y ampliar su conocimiento de las unidades léxicas; iii) sobre la necesidad de profundizar en las coapariciones por lo que implican

19 Joan P. (2015). «El tardeo, una fiesta que arrasa entre los 'chavales' de 30 y 40» [online]. *Mallorca Confidencial*, 29 de abril. URL http://mallorcaconfidencial.com/2015-04-29-el-tardeo-una-fiesta-que-arrasa-entre-los-chavales-de-30-y-40 (2016-03-20).

20 Lafuente, Sandra (2016). «'Tardear' para 'pillar'» [online]. *Sabemos digital*, 13 de marzo. URL http://sabemos.es/2016/03/13/tardear-para-pillar_12448/ (2016-03-20).

21 Fundéu BBVA (2016). «¿Estudias, trabajas o 'tardeas'?» [online]. *Estandarte*, 28 de noviembre. URL http://www.estandarte.com/noticias/idioma-espanol/si-practicas-el-tardeo-tardeas_3210.html (2017-05-18).

acerca de la combinatoria de unas unidades con otras (qué adjetivos se emplean con un determinado sustantivo; en qué estructuras se registra un término; etc.); aprovechar las informaciones cuantitativas (frecuencia y medidas estadísticas), especialmente interesantes a la hora de seleccionar contenidos y revisar diseños curriculares.

Es cierto que el contexto en el que hemos llevado a cabo la experiencia descrita es muy favorecedor: un grupo de profesores especialmente motivados y con gran interés y formación previa en el empleo de nuevas tecnologías. Pero con una adecuada planificación, es posible pautar una secuencia didáctica adaptada para un grupo de estudiantes con un nivel más bajo de español, siempre bajo la guía del profesor.

Por supuesto, los recursos seleccionados se justifican por el contexto en el que se desarrollaron las sesiones de trabajo (un curso sobre entornos virtuales) y no pretenden ser, por tanto, exhaustivos, sino tan solo esbozar las posibilidades que nos brinda el estudio del léxico. Como decía Wilkins (1972, 111), «sin gramática, poco puede ser transmitido, sin vocabulario, nada puede ser transmitido».

Bibliografía

Referencias bibliográficas

Águila Escobar, Gonzalo (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Madrid: Arco Libros.

Alvar Ezquerra, Manuel (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [online]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf` (2016-03-20).

Gelpí Arroyo, Cristina (1999). «Diccionarios del español en Internet» [online]. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 189. URL `http://www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm` (2016-03-20).

Higueras, Marta (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Ibarretxe-Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (2012). «Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias». Ibarretxe-Antuñano, Iraide; Valenzuela, Javier (eds.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 13-38.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [online]. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. URL `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm` (2016-03-20).

Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach: The State of Elt and the Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
Lewis, Michael (1997). «Pedagogical Implications of the Lexical Approach». Coady, James; Huckin, Thomas (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-70.
Nation, Paul (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Rojo, Guillermo. (2015). «Corpus Textuales Del Español». Guitérrez Rexach, Javier (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 2. London: Routledge, 285-96.
Römer, Ute (2008). «Corpora and Language Teaching». Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook*, vol. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 112-30.
Schmitt, Norbert (2008). «Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning». *Language teaching research*, 12(3), 329-63.
Schmitt, Norbert (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. London; New York: Palgrave Macmillan.
Vidiella Andreu, Mercè (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE* [online], suplemento, *MarcoELE*, 14. URL `http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf` (2016-03-20).
Villayandre Llamazares, Milka; Llanos Casado, Laura (2017). «Los corpus electrónicos en la clase de español: reflexiones y aplicaciones». Peña Acuña, Beatriz; Aguilar López, Ana María (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes*, vol. 1. Madrid: ACCI Ediciones, 52-79.
Wilkins, David (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Fuentes lexicográficas

Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos* [online]. Madrid: Santillana. URL `http://lema.rae.es/damer/?key=` (2016-03-20).
Bosque, Ignacio (dir.) (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
Bosque, Ignacio (dir.) (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
Diccionario General de la Lengua Española [online] (2009). Barcelona: Vox-Larousse. URL `http://www.diccionarios.com/` (2016-03-20).

Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual [online] (2002). Madrid: SM. URL http://www.smdiccionarios.com/home.php (2016-03-20).

Fundación del Español Urgente. *Fundéu* [online]. Agencia EFE. URL http://www.fundeu.es/ (2016-03-20).

Moliner, María [1966-67] (2016). *Diccionario de uso del español*. 4a ed., ampliada y renovada. Madrid: Gredos.

Molino de ideas. *Miniñol. Diccionario básico del español* [online]. URL http://www.mininol.com/ (2016-03-20).

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)* [online]. Madrid: Espasa-Calpe. URL http://dle.rae.es/?w=diccionario (2016-03-20).

Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [online]. Madrid: Santillana. URL http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd (2016-03-20).

Rodríguez Alberich, Gabriel; Real Academia Española (2014). *Dirae* [online]. URL http://dirae.es (2016-03-20).

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas

Natividad Hernández Muñoz, Carmela Tomé Cornejo
(Universidad de Salamanca, España)

Abstract Thanks to the advancement of studies on lexical availability in native and non-native speakers, this paper proposes a theoretical framework for the cognitive process involved in the production of available lexicon in a L1 or in a L2. First, we describe how available vocabulary is recalled in the L1 and in the L2 according to the main models of word production and how it is predicted by different cognitive factors. Thus, we compare the organizational strategies that both groups of participants implement during the task and the consequences on the resulting lexical networks. The analysis of collected data suggest that the lexical component of the task may be more powerful in the production of non-native speakers.

Sumario 1 Introducción. – 2 Acceso y selección del léxico disponible en la L1. – 3 Acceso y selección del léxico disponible en la L2. – 4 Estrategias de recuperación del material léxico. – 4.1 Agrupaciones y saltos. – 4.2 Redes semánticas. – 5 Discusión. – 6 Conclusión.

Keywords Available lexicon. Lexical processing. Cognitive strategies. Spanish as a Foreign Language. L2.

1 Introducción

El crecimiento de los estudios dedicados al léxico disponible en el mundo hispánico ha originado una amplia diversificación del campo de investigación. Las diferentes propuestas han dado lugar a desarrollos empíricos especializados, dedicados a parcelas del estudio léxico específicas y bien delimitadas, tanto desde el punto de vista de la naturaleza del léxico y sus lazos con la cognición y la semántica, como desde el análisis de los vocabularios de una comunidad social, dialectal o educativa. Esta productividad de estudios de metodología inductiva posibilita, por otro lado, un enriquecimiento teórico de la descripción de los fundamentos epistemológicos del propio concepto de léxico disponible, lo que va dotando a la línea de investigación de una madurez progresiva. En esta línea, el presente trabajo intenta poner en relación los resultados obtenidos por dos parcelas de estudio, aquella dedicada al léxico disponible de los hablantes

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-7 | Submission 2016-11-02 | Acceptance 2017-01-27
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

nativos de una lengua (L1) y la dedicada a los hablantes de una segunda lengua (L2).[1]

Para comenzar, delimitaremos parte de los conceptos que manejaremos a lo largo de estas páginas, no siempre utilizados con el mismo alcance en las diferentes investigaciones. En primer lugar, diferenciamos entre el concepto de *léxico disponible* y la herramienta metodológica que se utiliza para obtenerlo, a la que llamamos *disponibilidad léxica*. Así, cuando hablamos de léxico disponible estamos haciendo referencia a un conjunto de unidades léxicas que están altamente disponibles para un hablante de una lengua concreta cuando se le pregunta por una determinada categoría semántica. Por ejemplo, si pensamos en un animal, la primera palabra que activamos podría ser *perro*, *gato*, *caballo* o quizá otra. Este término sería el más disponible para cada individuo dentro de la categoría semántica *Animales*. La cualidad de *disponible* se atribuye a una palabra en relación con el resto de palabras que forman parte de su categoría semántica – basada esta última en principios de pertenencia o inclusividad.

Evidentemente, el *léxico disponible de un individuo* no tiene por qué coincidir con el de otro hablante de la misma lengua, debido a que las estructuras del lexicón mental y la facilidad de producción dependen de características individuales como la experiencia, el aprendizaje o el uso cotidiano. Sin embargo, pese a que, efectivamente, cada individuo posee su propio léxico disponible, basándonos en las teorías de la psicología cognitiva, podemos llegar a obtener el léxico disponible de un conjunto de hablantes de una lengua o de una variedad de lengua por medio de la suma de un número significativo de léxicos disponibles de los individuos que integran dicho grupo. A esto podemos llamarlo *léxico disponible colectivo*. Así, podemos hablar del léxico disponible de Puerto Rico (López Morales 1999) – por citar uno de los primeros en el ámbito hispánico –, pero también de conjuntos más reducidos como el léxico disponible de Cantabria (Fernández Juncal 2013), como ejemplo de una investigación reciente. De esta posibilidad de obtener léxicos disponibles colectivos procede la amplísima línea de investigación sobre el léxico disponible de las variedades geográficas o sociales.

Por otro lado, la herramienta o técnica de obtención del léxico disponible forma parte de las pruebas de fluidez categorial basadas en modelos instruccionales del tipo «dime/escribe todas las palabras que conozcas de la categoría *Alimentos*». Habitualmente se ha venido utilizando para obtener normas de asociación de palabras, no solo en el ámbito lingüístico, sino también en el de la psicología cognitiva, para crear a partir de ellas modelos del lexicón mental de los hablantes de una determinada lengua. De ahí

1 En este trabajo utilizaremos esta denominación en sentido amplio, como término que engloba tanto las segundas lenguas como las lenguas extranjeras, esto es, las lenguas no nativas, a pesar de los matices que distinguen ambas denominaciones.

que a veces se haya dicho que la disponibilidad léxica es una herramienta a caballo entre la lingüística y la psicología (Hernández Muñoz 2006).

En el caso de la lingüística, se vincula con los métodos de la léxico-estadística para la sistematización, la observación y el análisis de los recuentos léxicos de diverso tipo. Tan amplia ha sido su aplicación en el mundo hispánico que se habla de una línea de investigación específica que recibe el mismo nombre (López Morales 1995; Carcedo 1998; Samper, Bellón, Samper 2003; Bartol 2006, entre otros). En este contexto, diseño y objetivos están plenamente vinculados, ya que la herramienta permite ciertas variaciones y su instrumento metodológico ha de ser coherente con la utilización posterior que se quiera hacer de estos datos. De ahí que las aplicaciones a los ámbitos de L1 y L2 hayan requerido adaptaciones significativas que coartan la comparación de los datos.

Mientras que se asume que existe una herramienta común de la disponibilidad léxica para el estudio de la lengua materna y la segunda lengua que de forma explícita requiere enunciar las adaptaciones metodológicas pertinentes, hacer referencia al léxico disponible en L1 y L2 conlleva una serie de cambios tácitos en su naturaleza que, a nuestro modo de ver, no han sido suficientemente definidos y analizados. Pongamos un ejemplo que luego retomaremos más adelante: mientras que el concepto de léxico disponible colectivo de L1 no ofrece apenas controversia siempre que la muestra sea significativa, podríamos tener dudas sobre si en una L2 existe un léxico disponible colectivo homogéneo en los mismos términos. En primer lugar, la variabilidad individual es mayor en la L2, teniendo en cuenta que los procesos de adquisición de una segunda lengua difieren mucho de un individuo a otro. Mientras que en la lengua materna se asume una madurez léxica relativamente temprana y con patrones semejantes en la infancia, la competencia léxica de una segunda lengua varía sustancialmente en función del nivel, de los procesos de aprendizaje y de la lengua materna del estudiante. Así, en L1 se asume, por ejemplo, que el número de las palabras evocadas varía en función de la edad, propiedad inherente al hablante, mientras que en la L2, el nivel es el mayor determinante de las predicciones en cuanto a la cuantía léxica del individuo.

Entendemos que el léxico disponible es el resultado de un proceso cognitivo complejo de selección léxica y, por ello, observar las diferencias de procesamiento léxico en L1 y L2 puede guiarnos para entender las diferencias entre los resultados de las investigaciones de ambas líneas de trabajo. Por tanto, las preguntas a las que intentaremos dar luz a lo largo de estas páginas serán las siguientes: ¿el léxico disponible de la L1 tiene la misma naturaleza cognitiva que el de la L2?, ¿se procesan de la misma forma ambos tipos de léxico?, ¿y se emplean las mismas estrategias en el proceso de recuperación léxica? Responder a estos interrogantes contribuirá a asentar parte de los presupuestos teóricos con los que trabaja la disponibilidad léxica, en especial en torno a sus procesos de evocación.

Con este objetivos, el trabajo se estructura en cuatro grandes apartados: tras esta introducción el segundo apartado está dedicado a cómo es el proceso de evocación del léxico disponible en la L1, el tercero a describir la producción en la L2, a continuación, el cuarto analiza las estrategias de evocación que tanto hablantes nativos como hablantes no nativos ponen en funcionamiento, y, finalmente, en el apartado de discusión ponemos en relación los hallazgos más relevantes con los presupuestos de la teoría del léxico disponible.

Las respuestas a las preguntas que planteamos en estas páginas solo podemos encontrarlas ahora que tenemos una trayectoria amplia sobre los estudios de léxico disponible para nativos y para no nativos. Probablemente hace unas décadas no podríamos ni siquiera haber abordado gran parte de ellas por la falta de datos y, aun así, todavía hoy quedan cuestiones sin resolver. Identificarlas será también objetivo paralelo de nuestro trabajo.

2 Acceso y selección del léxico disponible en la L1

La producción de léxico disponible se inicia tras el reconocimiento de la categoría semántica propuesta como estímulo (por ejemplo, *Animales*). En el caso de la lengua materna, este reconocimiento consta de tres etapas, según los modelos de acceso en paralelo: una etapa preléxica, en la que se analizan las informaciones visuales o acústicas percibidas y se activan las formas semejantes; una etapa léxica, en la que se selecciona el candidato oportuno de entre todos los que han recibido activación, y una etapa posléxica, en la que se accede al sistema semántico y se desarrollan los procesos que permiten la inclusión de las palabras en enunciados (Igoa 2009).

Una vez reconocida la categoría, comienza el proceso de generación de vocablos disponibles. De acuerdo con los principales modelos de acceso léxico, la identificación del estímulo provoca la activación de varias representaciones conceptuales,[2] ya sea porque se hallan interconectadas – según los modelos semánticos no descomposicionales (Roelofs 1992, Levelt 1992) – o porque comparten algunos de sus rasgos constituyentes – según los modelos descomposicionales (Dell 1986, Caramazza 1997).

Las representaciones conceptuales activadas propagan proporcionalmente la activación a sus correspondientes nodos léxicos, almacenados

2 Los términos *representaciones conceptuales* o *conceptos* y *representaciones semánticas* no son totalmente equivalentes. Por *concepto* se entiende toda aquella idea que un ser humano puede llegar a aprender o comprender y que es moldeable en función de la experiencia personal, y la *representación semántica* es el concepto al que se refiere una determinada palabra, o bien la correspondencia entre la palabra y su concepto. No obstante, ambos términos están tan íntimamente relacionados que resulta muy difícil distinguirlos operativamente. Por ello, aunque en este trabajo nos referimos básicamente a conceptos que son representaciones semánticas de palabras, se usan ambos términos indistintamente.

en el lexicón mental, de forma que en esta etapa el hablante se enfrenta a toda una serie de candidatos léxicos activados. La producción de una palabra como *perro* conllevaría, por ejemplo, la activación de unidades léxicas como *gato*, *lobo*, *coyote* (relacionadas semánticamente) o *cola*, *ladrar*, *caseta*, *hueso* (relacionadas asociativamente) o *chucho*, *cachorro*, *dálmata*, *Luna* (según el punto de vista del hablante), etc. La elección de un nodo concreto se basa en el grado de activación: el mecanismo de selección léxica escoge el candidato con el nivel de activación más alto (Costa 2008, 203) en un proceso en el que la activación de los competidores podría acelerar o retrasar la elección.

Esta etapa en la que tiene lugar la selección léxica se conoce también como la de la codificación gramatical (Levelt, Roelofs, Meyer 1999), pues en ella se accede a las propiedades morfosintácticas de las palabras. Varios autores (Garrett 1992; Levelt 1999; Levelt, Roelofs, Meyer 1999) reconocen unidades de representación intermedias denominadas *lemas*, mediadoras entre los significados y las formas, que contienen informaciones como el género y el número, o el tiempo en los verbos. También en este estadio serían varios los lemas activados y la selección de uno concreto dependería de su nivel de activación: «The latency of selecting the target lemma decreases with its degree of activation and increases with the degree of activation of coactivated alternative lemmas» (Indefrey, Levelt 2004, 105).

Para los modelos seriales (Garrett 1980; Levelt, Roelofs, Meyer 1999), la activación de las propiedades fonológicas (u ortográficas en el caso de la escritura) se inicia tras la selección y codificación gramatical de la palabra, de forma que solo el nodo léxico seleccionado propaga su activación al siguiente nivel de representación. Por el contrario, los modelos en cascada (Dell, O'Seaghdha 1992; Caramazza 1997) asumen que todas las representaciones léxicas activadas desde el nivel semántico envían una activación proporcional a sus segmentos fonológicos antes de que se produzca la selección léxica (fig. 1). Algunos de ellos (los modelos interactivos) proponen incluso una activación retroactiva del nivel fonológico al léxico, de manera que varios lemas se codificarían fonológicamente en paralelo (Colomé 2000, 9; Costa 2008, 205).

En la tarea de disponibilidad, la selección léxica tiene lugar en un contexto en el que varias representaciones léxicas podrían ser respuestas potenciales. Ante un centro de interés como *Animales*, por ejemplo, deberían activarse, en principio con la misma intensidad, las representaciones semánticas de 'perro', 'gato', 'cerdo', 'lobo' o 'elefante', y, consecuentemente, sus nodos léxicos (*perro*, *gato*, *cerdo*…) recibirían también la misma activación. En palabras de Janssen y Caramazza (2011, 1), «in single-word production, lexical selection takes place in the context of other lexical representations that are not targets. By contrast, in multi-word production, target lexical selection takes place in the context of other lexical representations that are also targets».

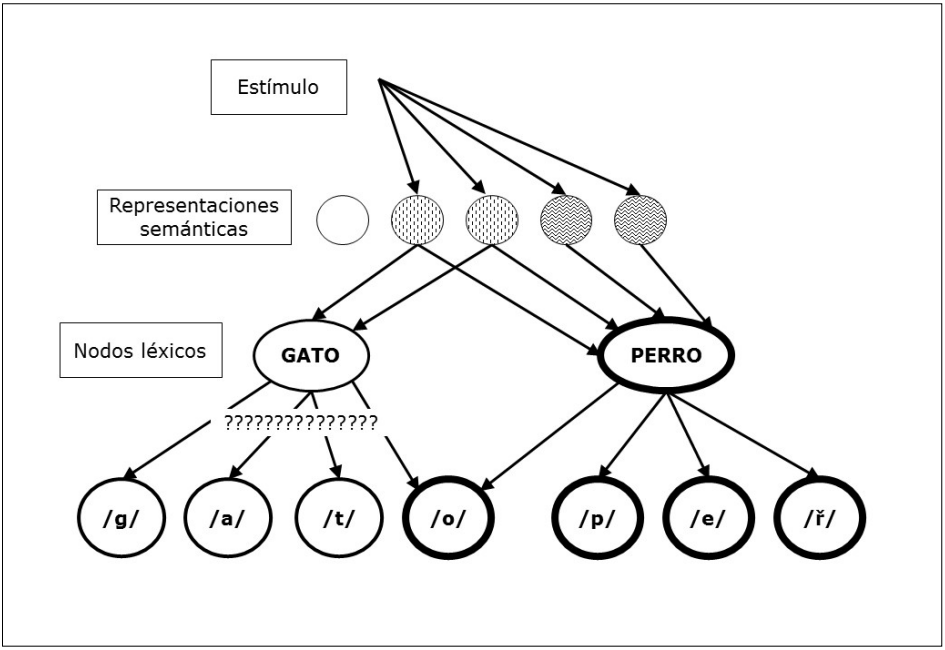


Figura 1. Acceso léxico en los modelos seriales y en cascada. Las flechas representan el sentido en que se propaga la activación y el grosor de los círculos, el nivel de activación de las representaciones. Los signos de interrogación reflejan la principal diferencia entre ambos modelos: si la información fonológica del nodo léxico no seleccionado se activa (modelos en cascada) o no (modelos seriales). Adaptación de Costa, Colomé, Caramazza 2000, 409

No obstante, no todas las representaciones conceptuales asociadas a un centro de interés se activan con la misma fuerza. Según los resultados de Hernández Muñoz, Izura y Ellis (2006), la disponibilidad de una palabra de la lengua materna es predicha por su tipicidad, la familiaridad del concepto y la edad a la que fue adquirida, de forma que las palabras más disponibles se corresponderían con las más típicas de cada categoría, las que aluden a los conceptos más familiares para el hablante y las que más tempranamente aprendió.

Dado que la tipicidad y la familiaridad son variables semánticas (Morrison, Ellis, Quinlan 1992; Vigliocco, Vinson 2007), los ejemplos más típicos y familiares recibirían ya, desde el nivel conceptual, una mayor activación. Es decir, ante la categoría *Animales*, los conceptos de 'perro' y 'gato' estarían más activados que los de 'hormiga' y 'zarigüeya'. Esta mayor activación se propagaría al nivel léxico y se vería reforzada por la influencia de la edad de adquisición (EdA), que actuaría en las conexiones entre conceptos

y palabras según la teoría más generalizada (Belke et al. 2005).[3] En este estadio el mecanismo de selección léxica escogería el nodo más activado (por ejemplo, *perro*), que, tras ser codificado fonológica u ortográficamente, se articularía o escribiría como el primer vocablo disponible.

Una vez producido, este primer vocablo disponible no se desactiva automáticamente, sino que influye en la competición entre los otros candidatos, lo que explicaría las asociaciones observadas entre las respuestas de los informantes, tanto semánticas (*gato-ratón*) como fonológicas (*gato-pato*). Es decir, la palabra ya producida favorece la evocación de otras con las que se relaciona semántica o formalmente por un efecto de *priming*.[4] A medida que pasa el tiempo de respuesta, se van evocando términos más periféricos, como *zarigüeya*, que precisan una intensa activación de la categoría a la que pertenecen para ser producidos, según el patrón de la plasticidad sináptica (Hernández, Izura 2010, 2). Así, desde el núcleo de la categoría, el informante se va moviendo a través de la red léxica asociada, siguiendo determinadas conexiones en diferentes niveles que lo van alejando progresivamente de ese núcleo prototípico, al que puede, sin embargo, regresar más adelante (Ávila Muñoz, Sánchez-Sáez 2014).

La disponibilidad léxica no es, por tanto, una cuestión exclusiva de conceptos o de formas, sino de conceptos y de formas disponibles, como ya defendía Hernández Muñoz (2006). Según se ha descrito, aunque en un principio la motivación es semántica, implica todos los niveles de procesamiento. Todo concepto lleva asociada una o varias formas léxicas y el hablante elige la lexía concreta que va a producir, de modo que los «conceptos disponibles» van necesariamente ligados a «palabras disponibles»: los informantes pueden actualizar *frigorífico* o *nevera,* por ejemplo, para hacer referencia al mismo concepto disponible. Además, la producción de sinónimos o los efectos del *priming* fonológico sugieren que, a medida que avanza la prueba de disponibilidad, el proceso de evocación no tiene por qué originarse necesariamente en el nivel semántico: la selección partiría de los nodos léxicos previamente activados y reforzados por la producción del *prime*.

3 Se ha defendido también que esta variable ejerce su influencia en el nivel semántico (Bates et al. 2001; Lewis, Chadwick, Ellis 2002), en el acceso léxico a partir de la fonología de la palabra (Morrison, Ellis, Quinlan 1992) e incluso que posee un *locus* de acción múltiple.

4 El *priming* o facilitación es un fenómeno ampliamente estudiado que consiste en que determinados estímulos, denominados *primes*, activan algún tipo de información (bien sea semántica, fonológica, ortográfica, etc.) que promueve o inhibe la activación, selección o producción de otras lexías (Álvarez, Alameda, Domínguez 1999, 103).

3 Acceso y selección del léxico disponible en la L2

Cuando la tarea se lleva a cabo en una segunda lengua, el proceso de producción de léxico disponible difiere considerablemente. Por lo general, se asume que los hablantes bilingües[5] poseen un único sistema semántico, pero representaciones léxicas específicas para las dos lenguas (De Bot 1992; Kroll, Stewart 1994; Costa, Miozzo, Caramazza 1999).

La forma en que las representaciones conceptuales se conectan con los nodos léxicos de una y otra lengua se ha puesto en relación con la competencia en la L2. Según el Modelo Jerárquico Revisado (Kroll, Stewart 1994), en las primeras etapas del aprendizaje de la L2 los hablantes se apoyan en las conexiones de las representaciones semánticas y las formas de la L1, y, a medida que van adquiriendo más competencia, se van estableciendo vínculos directos entre los conceptos y los nodos léxicos de la L2, de forma que se va desarrollando la capacidad de procesar las palabras de la L2 sin que medie la L1.

Sin embargo, incluso en los bilingües más equilibrados, las conexiones entre las palabras de la L1 y las representaciones conceptuales son más fuertes que para las palabras de la L2, del mismo modo que las que unen el léxico de la L2 con el de la L1 son más robustas que las que se dan en sentido inverso (figura 2). En consecuencia, la traducción de la L2 a la L1 es más rápida que la de la L1 a la L2.

Como en el caso de los monolingües, la producción léxica se iniciaría con la activación de varias representaciones semánticas relacionadas y, desde este nivel conceptual, la activación se propagaría a los almacenes léxicos: la duda está en si se activan solo los nodos léxicos de la lengua en que se va a responder (con lo que la producción se equipararía a la del monolingüe) o si, por el contrario, se activan las representaciones léxicas correspondientes en ambas lenguas.

Aunque entre los primeros modelos de acceso léxico se planteaba la existencia de un mecanismo que prevenía la activación de los nodos léxicos de la lengua que no se estaba usando, las propuestas más recientes sostienen que la activación del sistema semántico se propaga a los dos lexicones, especialmente cuando la producción se lleva a cabo en la L2. De acuerdo con estas teorías, se produce una activación en paralelo de las dos lenguas, de modo que los hablantes bilingües no solo han de seleccionar

5 Utilizamos este término en un sentido amplio, en la línea de Butler y Hakuta (2008, 115): «The present authors define bilinguals as individuals or group of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society». Este enfoque permite clasificar como bilingües a los aprendientes de una segunda lengua, incluso a los de niveles bajos, y distinguir entre bilingües equilibrados – los que poseen una competencia similar en las dos lenguas (*balanced bilinguals*) – y bilingües dominantes: los que tienen mayor competencia en una de las lenguas (*dominant bilinguals* o *unbalanced bilinguals*).

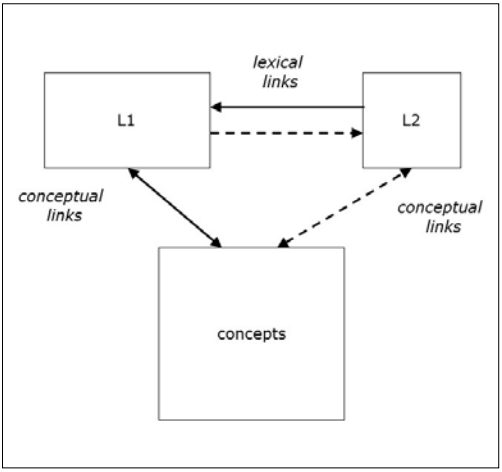


Figura 2. Modelo Jerárquico Revisado (MJR) de Kroll y Stewart 1994.
Los trazos continuos representan conexiones más fuertes que los trazos discontinuos

el nodo léxico adecuado, sino que también han de hacerlo en la lengua apropiada (Hoshino 2006, 12; Costa 2008, 206).

Según el principio de activación en paralelo, una vez que una representación semántica es activada envía activación a sus correspondientes nodos léxicos en los dos lexicones del bilingüe y también a otras palabras semánticamente relacionadas en las dos lenguas. Por ejemplo, si un bilingüe inglés-español quiere nombrar la palabra *gato*, en español, se activarían el lema español, el inglés y otros lemas relacionados en ambas lenguas (*perro*, *dog*, *ratón*, etc.).

En este punto, el mecanismo de selección léxica ha de escoger el candidato con mayor nivel de activación, pero, dado que la palabra de la L1 y su traducción en la L2 comparten la representación semántica, ambas estarán altamente activadas. En palabras de Finkbeiner et al. (2006, 1075): «The 'hard problem' in bilingual lexical access arises when translation-equivalent lexical representations are activated to roughly equal levels and, thus, compete equally for lexical selection». Según la hipótesis de la selección específica de lengua, el mecanismo de selección ignora los nodos léxicos de la lengua que no se está usando y se centra solo en los de la lengua de respuesta (Costa, Miozzo, Caramazza 1999). La hipótesis de selección no específica defiende, por el contrario, que todos los candidatos son considerados, pero el candidato de la lengua que no se está usando presenta una activación menor. Esta menor activación se justifica porque existe un mecanismo inhibitorio que desactiva el nodo léxico de la lengua no pretendida (De Bot 1992, Green 1998) o porque, en el mensaje preverbal, se incluye una especificación sobre la lengua que se va a utilizar, de modo que el candidato de esa lengua recibe más activación desde el nivel semántico (Poulisse 1997, La Heij 2005).

En cuanto a la activación de los segmentos fonológicos (u ortográficos), esta se limita, según los modelos discretos, a los de la palabra seleccionada, igual que en la producción léxica de los hablantes monolingües. En los modelos en cascada, sin embargo, la activación fluye libremente por todo el sistema: todas las representaciones léxicas activadas envían una activación proporcional a sus segmentos fonológicos, incluidas las lexías no seleccionadas de la lengua que no se está usando.

Según los resultados de Hernández, Izura y Tomé (2014), con estudiantes de español de nivel intermedio e inglés como lengua materna, el proceso de evocación de léxico disponible en la L2 está determinado por la tipicidad, la edad de adquisición de la palabra en la L2 y el grado de semejanza formal entre las traducciones, esto es, la cognicidad. La familiaridad, variable predictora de la disponibilidad en español como lengua materna, pierde significación en favor del parecido formal entre las palabras de la L1 y la L2.

Este efecto facilitador de los cognados puede explicarse con facilidad si se asume un procesamiento en cascada, con la activación de la L1 hasta el nivel fonológico, y una organización de la memoria bilingüe como la que propone el Modelo Jerárquico Revisado (Kroll, Stewart 1994). De acuerdo con los presupuestos de estos modelos, cuando un estudiante de ELE se enfrenta a una tarea de disponibilidad en español, para acceder a las formas léxicas de esa lengua se apoya en las fuertes conexiones que se dan entre los conceptos y las representaciones léxicas de la lengua materna. Una vez que las palabras de la L1 son activadas, el estímulo se propaga a sus equivalentes en la L2. Si las representaciones léxicas de ambas lenguas son formalmente similares (es decir, si son cognados), las palabras de la L2 adquieren un nivel de activación mucho mayor que el de sus competidores y ello provocaría que se generaran antes y más a menudo en la prueba de disponibilidad.

Estos resultados son además consistentes con los de Costa, Caramazza y Sebastian-Gallés (2000), Hoshino y Kroll (2008) o Kroll, Dijkstra, Janssen y Schriefers (2000 citado en Costa 2008), entre otros, que encontraron una facilitación significativa de los cognados en la producción de palabras en la L2. En general, se ha comprobado que los cognados se reconocen y se producen más rápido, se recuerdan más fácilmente, se aprenden en menos sesiones y se traducen mejor (De Groot, Keijzer 2000; Friel, Kennison 2001; Tonzar, Lotto, Job 2009). No sorprende, en consecuencia, que las palabras cognadas sean también más disponibles. No obstante, dado que la mediación de la L1 en la producción de la L2 parece disminuir a medida que aumenta la competencia en la L2, queda por comprobar si el grado de semejanza formal pierde fuerza como variable predictora de la disponibilidad según aumenta el dominio de la L2, especialmente en los bilingües más equilibrados.

4 Estrategias de recuperación del material léxico

4.1 Agrupaciones y saltos

El hecho de tener que proporcionar varias palabras disponibles favorece que, durante el proceso de producción descrito, los informantes pongan en marcha una serie de estrategias para recuperar más eficazmente el material léxico requerido. Estas estrategias consisten en la evocación de conjuntos de palabras asociadas semánticamente, por un lado, y en el cambio a una nueva subcategoría cuando la anterior ha sido agotada, por otro. El proceso de organización de las palabras en subcategorías o grupos se denomina *agrupación* (*cluster*), y la táctica de abandonar la subcategoría agotada y pasar a una nueva recibe el nombre de *salto* (*switching*).

Desde el ámbito de la neuropsicología clínica, se ha propuesto que estos dos componentes dependen de diferentes procesos cognitivos. Se acepta que la estrategia para las agrupaciones depende de un proceso automático de la memoria semántica, mientras que la realización de saltos es un proceso costoso que requiere el desarrollo de mecanismos de búsqueda efectivos, flexibilidad cognitiva y capacidad para modificar la respuesta en curso (Troyer et al. 1998; Troyer 2000; Villodre et al. 2006; Nieto et al. 2008). Además, ambos componentes se han estudiado en poblaciones neurológicas y se ha comprobado una afectación diferencial. Las agrupaciones se consideran vinculadas al funcionamiento de procesos mediados por el lóbulo temporal y los saltos estarían relacionados con el funcionamiento del lóbulo frontal (Troyer et al. 1998).

Para comprobar si estas estrategias organizativas varían en función de si la tarea de disponibilidad léxica se resuelve en español como L1 o L2, en Tomé Cornejo (2015) se analizan las respuestas a los centros de interés *Animales*, *Partes del cuerpo* y *Ropa* proporcionadas en 155 encuestas, 80 completadas por hablantes nativos y 75 por estudiantes de ELE de nivel intermedio y origen estadounidense, todos ellos en torno a los 20 años de edad. En este análisis se consideran cuatro indicadores: el número de agrupaciones, el tamaño de las agrupaciones (esto es, el número de miembros de la agrupación), el tamaño medio de las agrupaciones y el número de saltos o transiciones entre agrupaciones, incluyendo las palabras aisladas.

Como en Troyer, Moscovitch, Winocur (1997), Nieto et al. (2008) o Marino, Acosta, Zorza (2011), se contabilizan como agrupaciones dos o más palabras generadas de manera consecutiva si pertenecen a una misma subcategoría semántica o fonológica, o bien si presentan algún otro tipo de relación, por ejemplo, cultural (como *ratón-elefante* o *lobo-ovejas*) o

por conocimiento del mundo (*perro-pulga*).[6] El *cluster* fonémico se define como el conjunto de dos o más palabras que empiezan por las mismas dos letras, se diferencian solo por una vocal o riman (Ho et al. 2002; Sunila, Lavya, Rajashekar 2011).

Los resultados muestran que los nativos poseen una habilidad significativamente superior para la creación de agrupaciones y para la realización de saltos a la de los hablantes bilingües, y que las subcategorías de los nativos son más extensas que las de los estudiantes de español. En consecuencia, un mayor dominio de la lengua en que se lleva a cabo la tarea influye en todas las estrategias que los participantes ponen en marcha: permite crear más agrupaciones y que estas contengan más miembros, así como llevar a cabo más saltos. Sin embargo, aunque los nativos llevan a cabo más saltos, esta estrategia tiene más peso en la producción de los alumnos de español, donde explica en torno al 74% de la varianza en el número de respuestas frente al 55,8% en el caso de los nativos. Es decir, esta estrategia explica un porcentaje mucho mayor de la variabilidad del promedio de los nativos que de los no nativos.

De acuerdo con los modelos de acceso léxico descritos previamente, los hablantes nativos poseerían un diccionario mental más amplio y más fuertemente conectado a las correspondientes representaciones conceptuales, y esto facilitaría la creación de agrupaciones, una estrategia dependiente de un proceso automático de la memoria semántica y vinculada al funcionamiento del lóbulo temporal. Asimismo, el proceso que requiere la estrategia de saltar de una subcategoría a otra será también menos costoso cuando la tarea de disponibilidad se resuelve en la L1, es decir, en la lengua materna los mecanismos de búsqueda serán más efectivos y se poseerá una mayor flexibilidad cognitiva y una mayor capacidad para modificar la respuesta en curso. Los hablantes nativos realizarán más saltos que los estudiantes de ELE, pero estos se apoyarán más en esta estrategia de evocación, puesto que su repertorio léxico es más limitado. Los nativos, por el contrario, recurrirán preferentemente a la creación de *clusters*, dado que se trata de un procedimiento más automático.

6 Los patrones que guían la configuración de subcategorías no son uniformes: varían en cada individuo, pero también en función del centro de interés al que se enfrente. Así lo reconocen Indefrey y Levelt (2004, 113): «The lead-in process may involve something as complicated as an imaginary tour, such as mentally touring a zoo. […] And the subject's strategy may differ rather drastically for different semantic categories».

4.2 Redes semánticas

Otra posibilidad para el estudio cualitativo del léxico disponible en L1 y en L2 consiste en analizar las conexiones que se dan más habitualmente entre las palabras actualizadas en una y otra lengua en los distintos centros de interés a partir de la generación de grafos. Las representaciones de grafos muestran redes de nodos conectados a través de aristas (los grafos), que se interpretan como redes semánticas cuya configuración expresa las relaciones subyacentes en los corpus de disponibilidad. Los nodos son los vocablos disponibles y las aristas expresan las relaciones entre nodos.

Echeverría et al. (2008) desarrollaron un programa informático denominado *DispoGrafo* para la creación de estas redes que combina la frecuencia con la que es mencionada una misma secuencia de dos palabras y la frecuencia con la que es mencionada cada una de ellas. Esta relación se refleja a través del peso de cada arista.[7]

Entre los investigadores que han hecho uso de esta herramienta para analizar la organización del léxico disponible en L1 está Gómez Molina (2009), que ha descrito los *clusters* reflejados en los grafos y subgrafos obtenidos a partir de las respuestas de un grupo de estudiantes valencianos para el CI *Animales,* o Henríquez, Mahecha y Mateus (2016), que han analizado las redes léxicas de estudiantes bogotanos para el centro de interés *Cuerpo humano*. También Sánchez-Saus Laserna (2016) examina las relaciones que se establecen entre los vocablos disponibles de 18 centros de interés, a partir de los grafos generados con las respuestas de un grupo de aprendientes de español como lengua extranjera.

No obstante, para comparar grafos en L1 y L2, se necesita contar con el mismo número de sujetos en ambos grupos y aplicar unos principios metodológicos comunes. Hasta ahora solo contábamos con el trabajo de Ferreira y Echeverría (2010) en inglés donde se analizan las respuestas de estudiantes de L2 y además se comparan con las de hablantes nativos. Los grafos resultantes demuestran que los estudiantes de inglés, a pesar de ser alumnos avanzados, no son capaces de organizar el vocabulario en subcategorías específicas, a diferencia de los nativos, que llevan a cabo agrupaciones con un alto grado de especificidad.

Los grafos que aparecen en las Figuras 3 y 4 han sido elaborados a partir de los datos de Tomé Cornejo (2015) con estudiantes de ELE de nivel intermedio de origen estadounidense y hablantes nativos de español para el centro de interés *Partes del cuerpo*. En ellos se incluyen todas las aristas con un peso igual o superior a 4.

7 También en la Universidad de Concepción, en Chile, se ha desarrollado un *software online* denominado *LexMath*, que además de encuestar a los alumnos y determinar automáticamente todos los índices cuantitativos asociados, cuenta con herramientas para la generación de grafos.

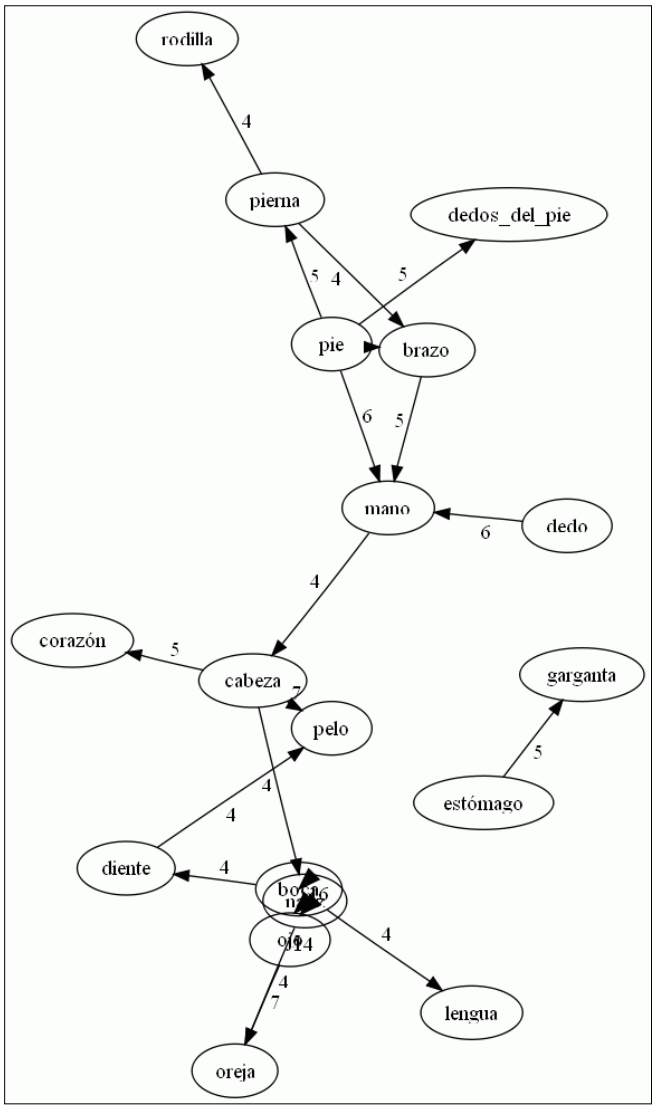


Figura 3. Relaciones semánticas del CI *Partes del cuerpo* en hablantes de ELE

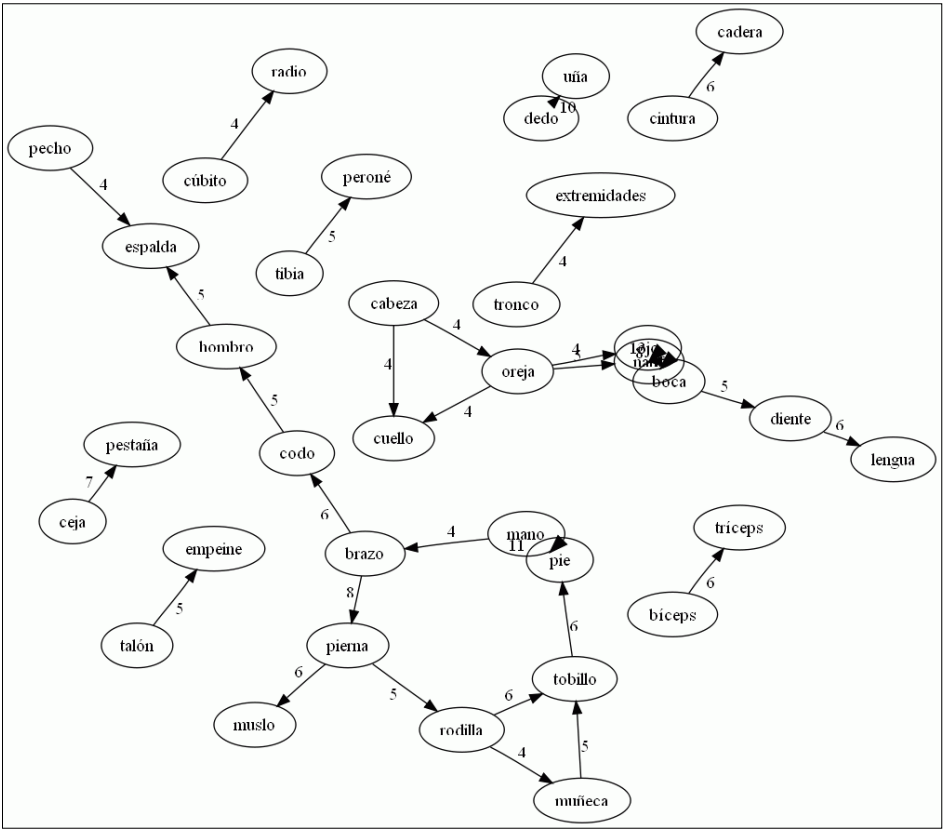


Figura 4. Relaciones semánticas del CI *Partes del cuerpo* en hablantes nativos de español

Estos resultados coinciden, por una parte, con los de Ferreira y Echeverría (2010) para el inglés, de modo que aportan consistencia interlenguas a la organización del léxico de la L1 y la L2, y, por otra parte, son consistentes con los de Tomé Cornejo (2015) comentados en el apartado 4.1 en relación con las estrategias organizativas del material léxico que unos y otros informantes ponen en marcha durante la prueba. En ambos casos se comprueba que los estudiantes de una lengua extranjera presentan más dificultades que los nativos a la hora de organizar el vocabulario en subcategorías claramente definidas. El léxico disponible de los nativos es más amplio y está más fuertemente interconectado, con lo que se facilita la posibilidad de creación de *clusters*.

5 Discusión

Como hemos visto, el concepto de disponibilidad no procede exclusivamente del nivel semántico o del nivel léxico, sino que implica una activación conjunta tanto del concepto más disponible dentro de una categoría semántica como de la forma más disponible con la que una determinada lengua lexicaliza dicho concepto. Los efectos del *priming* y las estrategias organizativas son precisamente los que dictaminan después si, a lo largo de la prueba, se producen palabras cuyos conceptos son los más disponibles o lexías previamente activadas cuyo nivel de activación supera a los competidores. Sin embargo, las relaciones que se establecen entre este proceso de activación simultánea de conceptos y formas no parecen ser las mismas cuando se trata de un hablante nativo o de un hablante de segunda lengua. Los procesos descritos sugieren que en los hablantes de segunda lengua el proceso de selección parece recibir más activación desde el plano formal que del semántico, mientras que en los hablantes nativos el proceso de actualización del léxico disponible parece tener una continuidad semántica más estable. Veamos algunos de los argumentos que sustentan esta afirmación, así como las limitaciones que conlleva.

En primer lugar, se produce un cambio en los factores cognitivos que predicen la disponibilidad. Mientras que la tipicidad y la edad de adquisición o aprendizaje se mantiene estable en ambos grupos (L1 y L2), la familiaridad con el concepto, que tiene una marca semántica, predice la disponibilidad en los nativos; sin embargo, en los no nativos es el grado de cognicidad – factor eminentemente formal – el que parece facilitar que una palabra sea evocada con mayor facilidad. Esta sustitución de una variable semántica por una formal implica un cambio en el origen de la activación que motivará la selección léxica: frente a un origen básicamente semántico, el nivel formal participa ahora en la activación de los candidatos. De este modo, aunque la selección se produce siempre en el nivel formal la activación se reparte de forma distinta entre ambos niveles. En los nativos la influencia de la tipicidad y de la familiaridad hace que esos conceptos se activen ya desde el nivel semántico y que se vean reforzados por la influencia de la EdA en las conexiones entre ellos y sus nodos léxicos. En cambio, en los no nativos los nodos léxicos previamente activados por la influencia de la tipicidad y la EdA se ven afectados en el nivel léxico por el grado de cognicidad.

En segundo lugar, en relación con el uso de estrategias de producción, los saltos de subcategoría parecen cumplir diferentes funciones en los dos colectivos. Mientras que en los no nativos el tamaño de las categorías semánticas es reducido y los cambios de subcategoría se producen cuando agotan las unidades léxicas asociadas a dicho grupo temático, en los nativos los saltos parecen responder, no a necesidades instrumentales, sino simplemente a una reconducción de la línea semántica que guía

la cadena de producción. Podríamos llamar a este fenómeno *cambio en la continuidad semántica*, para lo cual ambas subcategorías deberían compartir un rasgo semántico de enlace. De este modo, los nativos no realizan un salto por agotamiento de las unidades léxicas: por ejemplo, en una línea de producción como *agua*, *vino*, *gaseosa*, *mosto*, *zumo*, *limones*, *manzanas*, perteneciente a *Alimentos y bebidas*, no se cambia de *Bebidas* a *Frutas* porque no se conozcan más términos de la primera, sino porque la línea de continuidad semántica ha dado un giro hacia *Frutas*, ya que los zumos suelen hacerse a partir de ellas. Por tanto, en los nativos la línea de selección semántica no viene forzada por las limitaciones a la hora de enfrentarse a la tarea, sino por la mayor activación de un rasgo semántico concreto que produce un cambio de subcategoría. Esto está acorde con el principio de economía cognitiva, pues, como dijimos, la creación de agrupaciones es un fenómeno automático, menos costoso.

No obstante, este argumento, basado en la función de los saltos de subcategoría en la producción, tendría también que ser matizado en trabajos futuros con un análisis del tipo de agrupaciones que tienden a realizar los hablantes nativos y no nativos. Los *clusters* fonémicos (*corazón*, *riñón*, *pulmón*) son guiados por una activación más elevada de la forma, mientras que los semánticos (*brazo*, *codo*, *mano*) parecen indicar una asociación puramente conceptual.

En tercer lugar, las redes léxicas resultantes de los léxicos disponibles categoriales aparecen menos organizadas en los no nativos, como nos muestran investigaciones de diferentes lenguas, por ejemplo, Ferreira y Echevarría (2010) para el inglés y nuestros datos para el español. Las asociaciones semánticas son menos densas porque hay menos patrones estables de aparición de unas palabras junto a otras, lo que indica unos modelos de activación en cadena menos automatizados. De este modo, la red resultante muestra categorías menos definidas y menos compactas. De nuevo, hay una menor presencia de criterios semánticos, en este caso, de enlace, para la configuración de las respuestas en el colectivo de hablantes.

Aun así, no disponer de una determinada representación formal de un concepto – o no llegar hasta ella – no implica evidentemente no tener ese concepto. Por ejemplo, un estudiante español de alemán como segunda lengua puede que no conozca la palabra para 'lago' en alemán (*See*), pero eso no quiere decir que no posea el concepto 'lago' en su memoria semántica asociado a la palabra *lago* en español. Por tanto, para un no nativo las posibilidades de activar un *concepto disponible* son semejantes a las de un nativo siempre y cuando sus experiencias del mundo sean semejantes. Cuestión aparte es el hecho de que pueda haber tenido un deficiente entendimiento de la etiqueta categorial en una lengua no nativa: el hecho de ser una forma léxica más o menos conocida provoca que no tenga una integración en el lexicón mental tan fuerte, al no poseer

conexiones tan ricas como en la lengua materna. En esos casos, el propio nombre de la categoría podría no ser capaz de irradiar la suficiente activación sobre los elementos semánticos que generan la producción.

Teniendo en cuenta el MJR de Kroll y Steward (1994), la mediación de la L1 en los casos de bilingües con menor dominio de la lengua podría estar detrás de ese mayor peso del nivel formal en la selección léxica. Un hablante con un domino limitado de una lengua todavía requiere pasar por las unidades léxicas de su lengua materna para atribuir el significado a las palabras de una lengua nueva. Por ejemplo, un hablante de español que esté aprendiendo alemán activaría la sucesión *See*, *lago* hasta llegar al concepto 'lago'. En una prueba de disponibilidad, cada activación de una palabra en la nueva lengua va reforzada con una activación de la forma de la palabra en la lengua materna, por lo que el grado de cognicidad resultaría determinante en el proceso de selección.

Como hemos visto, a pesar de que hay datos que indican que la selección del léxico disponible en hablantes no nativos podría estar más guiada por la forma que en el caso de los nativos, necesitaríamos más investigaciones que ahondaran en esta cuestión. Datos empíricos de especial relevancia serían aquellos procedentes de hablantes trilingües con un dominio semejante de la segunda y tercera lengua, para observar si en ambas se produce el mismo proceso de atenuación de los motores de activación semánticos y en qué dirección – por ejemplo, en un nativo de español fluente en inglés y alemán, contrastar la disponibilidad comparada de *lago*, *lake* o *See*. En cualquier caso, habría que tener en cuenta la lejanía tipológica y gráfica entre ambas lenguas, ya que lenguas muy distantes como el inglés y el chino, donde los cognados son mucho menores, probablemente mostrarían otros patrones distintos de distribución de las variables cognitivas que influyen en la disponibilidad de las palabras.

No obstante, la pregunta crucial en la disponibilidad con hablantes de segundas lenguas podría ser en qué momento deja de influir la cognicidad de la forma en favor de la familiaridad con el concepto, ¿qué sucede con hablantes bilingües de alto grado de dominio de la lengua? A esta cuestión podrían dirigirse los esfuerzos posteriores.

6 Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos sentado las bases cognitivas del procesamiento del léxico disponible en una L1 y en una L2. Hemos comprobado cómo difieren los procesos que lo sustentan, los factores cognitivos que lo determinan, las estrategias que se favorecen y las redes léxicas a las que dan lugar, respondiendo así a las preguntas que nos planteábamos al inicio y contribuyendo a consolidar parte de los presupuestos teóricos con los que trabaja la disponibilidad léxica.

Dadas estas diferencias en los procesos de evocación, la primera conclusión general que se extrae de este trabajo es que el léxico disponible de los hablantes nativos será necesariamente distinto al de los hablantes no nativos, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa, si bien habrá que precisar en qué medida se distancian y cómo evoluciona esta brecha a medida que aumenta la competencia en la L2.

En efecto, la evocación de léxico disponible en una L2 se ve fuertemente condicionada por el nivel de competencia, que alteraría, de acuerdo con los principales modelos de organización y producción de palabras, los procesos cognitivos que sustentan la disponibilidad y, consecuentemente, las variables cognitivas que la predicen, las estrategias que se ponen en marcha y las redes léxicas asociadas a los resultados obtenidos. Esto nos lleva a replantear el propio concepto de léxico disponible colectivo para la L2, al menos en los mismos términos que para la L1. Tal y como adelantábamos en la introducción, si bien la suma de un número significativo de léxicos disponibles individuales puede representar el léxico disponible de un conjunto de hablantes de una misma lengua materna, la variabilidad en el léxico disponible de la L2 impone un menor alcance. Así, frente al léxico disponible del español de España habría que pensar, por ejemplo, en el léxico disponible en español de estudiantes angloparlantes de nivel inicial.

Por otro lado, este objetivo requerirá, en cualquier caso, un ajuste de la metodología de la disponibilidad léxica. Si la resolución de la tarea por uno u otro tipo de informante implica tales diferencias en los procesos de producción, consecuentemente conllevará una influencia desigual de algunos factores metodológicos, como el tiempo de respuesta o la modalidad de la prueba.

Esta es precisamente una de las vías que quedan por explorar, al tiempo que se avanza en el cotejo de los resultados de ambas líneas de trabajo y se profundiza en los procesos de producción de léxico disponible en L2 con hablantes de distintos niveles, con conocimientos de más lenguas, con lenguas maternas muy alejadas de la L2, etc. Este trabajo constituye, en este contexto, un pequeño avance en la comprensión del funcionamiento psicolingüístico de la disponibilidad léxica, una reflexión posible gracias a los trabajos de todos los investigadores que comparten esta línea de investigación, y que van dotando de madurez al conocimiento sobre el léxico disponible.

Bibliografía

Álvarez, Carlos; Alameda, José Ramón; Domínguez, Alberto (1999). «El reconocimiento de las palabras. Procesamiento ortográfico y silábico». De Vega, Manuel, Cuetos, Fernando (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 89-130.

Ávila Muñoz, Antonio Manuel; Sánchez-Sáez, José María (2014). «Fuzzy Sets and Prototype Theory Representational Model of Cognitive Community Structures Based on Lexical Availability Trials». *Review of Cognitive Linguistics*, 12, 133-59.

Bartol Hernández, José Antonio (2006). «La disponibilidad léxica» [online]. *Revista española de lingüística*, 36, 379-84. URL `http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/RSEL-36-Bartol.pdf` (2017-05-18).

Bates, Elizabeth et al. (2001). «Word Reading and Picture Naming in Italian». *Memory and Cognition*, 29, 986-99.

Belke, Eva et al. (2005). «Age of Acquisition Effects in Picture Naming: Evidence for a Lexical-semantic Competition Hypothesis». *Cognition*, 96, 45-54.

Butler, Yuko G.; Hakuta, Kenji (2008). «Bilingulism and Second Language Acquisition». Bhatia, Tej K.; Ritchie, William C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 114-44.

Caramazza, Alfonso (1997). «How Many Levels of Processing are There in Lexical Access?». *Cognitive Neuropsychology*, 14, 177-208.

Carcedo González, Alberto (1998). «Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica». *Lingüística*, 10, 5-68.

Colomé, Àngels (2000). *La producción del lenguaje en bilingües: caracterización e implicaciones de la coactivación léxica* [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Costa, Albert (2008). «Speech Production in Bilinguals». Bhatia, Tej K.; Ritchie, William C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 201-23.

Costa, Albert; Caramazza, Alfonso; Sebastián-Gallés, Nuria (2000). «The Cognate Facilitation Effect: Implications for Models of Lexical Access». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1283-96.

Costa, Albert; Colomé, Àngels; Caramazza, Alfonso (2000). «Lexical Access in Speech Production. the Bilingual Case». *Psicológica*, 21, 403-37.

Costa, Albert; Miozzo, Michele; Caramazza, Alfonso (1999). «Lexical Selection in Bilinguals: Do Words in the Bilingual's Two Lexicons Compete for Selection?». *Journal of Memory and Language*, 41(3), 365-97.

De Bot, Kees (1992). «A Bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted». *Applied Linguistics*, 13, 1-24.

De Groot, Annette M.B.; De Keijzer, Rineke (2000). «What is Hard to Learn is Easy to Forget: the Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Frequency in Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting». *Language Learning*, 50, 1-56.

Dell, Gary S. (1986). «*A Spreading Activation Theory of Retrieval in Sentence Production*». *Psychological Review*, 93, 283-321.

Dell, Gary S.; O'Seaghdha, Padraig G. (1992). «Stages of Lexical Access in Language Production». *Cognition*, 42, 287-314.

Echeverría, Max S.; Vargas, Roberto; Urzúa, Paula; Ferreira, Roberto (2008). «DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el lexico disponible». [online]. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 81-91. DOI 10.4067/S0718-48832008000100005.

Fernández Juncal, Carmen (2013). *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Ferreira, Roberto; Echeverría, Max (2010). «Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE». *ONOMÁZEIN*, 21, 133-53. URL http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513546005 (2017-05-18).

Finkbeiner, Matthew; Almeida, Jorge; Janssen, Niels; Caramazza, Alfonso (2006). «Lexical Selection in Bilingual Speech Production Does not Involve Language Suppression». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(5), 1075-89.

Friel, Brian M.; Kennison, Sheila M. (2001). «Identifying German–English Cognates, False Cognates, and Non-cognates: Methodological Issues and Descriptive Norms». *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 249-74.

Garrett, Merrill F. (1980). «Levels of Processing in Sentence Production». Butterworth, Brian (ed.), *Language Production*, vol. 1, *Speech and Talk*. London: Academic Press, 177-220.

Garrett, Merrill F. (1992). «Disorders of lexical selection». *Cognition*, 42, 143-80.

Gómez Molina, José Ramón (2009). «Una aplicación psicolingüística de la disponibilidad léxica: la categoría nocional 'animales'». Veyrat Rigat, Monserrat; Serra Alegre, Enrique (eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López*. Madrid: Arco Libros, 1047-60.

Green, David W. (1998). «Mental Control of the Bilingual Lexico-semantic System». *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.

Henríquez Guarín, María Clara; Mahecha Mahecha, Viviana; Matéus Ferro, Geral Eduardo (2016). «Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible de cuerpo humano a través de grafos». *Lingüística y literatura*, 69, 229-51.

Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández Muñoz, Natividad; Izura, Cristina (2010). «¿Perro o musaraña? La recuperación léxica en las categorías semánticas» [online]. *Ciencia Cognitiva,* 4(1), 1-3. URL http://medina-psicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=84 (2017-05-18).

Hernández Muñoz, Natividad; Izura, Cristina; Ellis, Andrew W. (2006). «Cognitive Aspects of Lexical Availability». *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 730-55. DOI 10.1080/09541440500339119.

Hernández Muñoz, Natividad; Izura, Cristina; Tomé Cornejo, Carmela (2014). «Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language». Jiménez Catalán, Rosa María (ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Netherlands: Springer, 169-8.

Ho, Aileen K. et al. (2002). «Verbal Fluency in Huntington's Disease: a Longitudinal Analysis of Phonemic and Semantic Clustering and Switching» [online]. *Neuropsychologia*, 40, 1277-84. URL https://goo.gl/JLCULc (2017-05-18).

Hoshino, Noriko (2006). *A Psycholinguistic Study of Native Language Constraints on Speaking Words in a Second Language* [Doctoral Dissertation] [online]. Pennsylvania: Pennsylvania State University. URL https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4700 (2017-05-18).

Hoshino, Noriko; Kroll, Judith F. (2008). «Cognate Effects in Picture Naming: Does Cross-language Activation Survive a Change of Script?» [online]. *Cognition*, 106(1), 501-11. DOI 10.1016/j.cognition.2007.02.001.

Igoa, José Manuel (2009). «El procesamiento del léxico». De Miguel, Elena (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 405-34.

Indefrey, Peter; Levelt, Willem J.M. (2004). «The Spatial and Temporal Signatures of Word Production Components» [online]. *Cognition*, 92(1-2), 101-44. DOI 10.1016/j.cognition.2002.06.001.

Janssen, Niels; Caramazza, Alfonso (2011). «Lexical Selection in Multi-word Production» [online]. *Frontiers in Psychology*, 2(81), 1-8. DOI 10.3389%2Ffpsyg.2011.00081.

Kroll, Judith F.; Stewart, Erika (1994). «Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations» [online]. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-74. URL http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20&%20Stewart.pdf (2017-05-18).

La Heij, Wido (2005). «Selection Processes in Monolingual and Bilingual Lexical Access». Kroll, Judith F.; De Groot, Annette M.B. (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 289-307.

Levelt, Willem J.M. (1992). «Accessing Words in Speech Production: Stages, Processes and Representations» [online]. *Cognition*, 42(1-3), 1-22. DOI 10.1016/0010-0277(92)90038-J.

Levelt, Willem J.M. (1999). «Models of Word Production» [online]. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 223-32. DOI 10.1016/S1364-6613(99)01319-4.

Levelt, Willem J.M.; Roelofs, Ardi; Meyer, Antje S. (1999). «A Theory of Lexical Access in Speech Production» [online]. *Behavioraland Brain Sciences*, 22, 1-38. URL http://www.socsci.ru.nl/ardiroel/BBS1999.pdf (2017-05-18).

Lewis, Michael B.; Chadwick, Andrea J.; Ellis, Hadyn D. (2002). «Exploring a Neural-network Account of Age of Acquisition Effects Using Repetition Priming of Faces». *Memory and Cognition*, 30(8), 1228-37.

López Morales, Humberto (1995). «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, 245-59.

López Morales, Humberto (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.

Marino, Julián; Acosta Mesas, Alberto; Zorza, Juan Pablo (2011). «Control ejecutivo y fluidez verbal en población infantil: medidas cuantitativas, cualitativas y temporales» [online]. *Interdisciplinaria*, 28(2), 245-60. URL http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v28n2/v28n2a06.pdf (2017-05-18).

Morrison, Catriona; Ellis, Andrew W.; Quinlan, Philip T. (1992). «Age of Acquisition, not Word Frequency, Affects Objec Naming, not Object Recognition». *Memory and Cognition*, 20, 705-14.

Nieto, Antonieta et al. (2008). «Fluencia verbal en niños españoles en edad escolar: estudio normativo piloto y análisis de las estrategias organizativas». *Revista de Neurología*, 46(1), 2-6.

Poulisse, Nanda (1997). «Language Production in Bilinguals». De Groot, Annette M.B., Kroll, Judith F. (eds.), *Tutorials in Dilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 201-24.

Roelofs, Ardi (1992). «A Spreading-activation Theory of Lemma Retrieval in Speaking». *Cognition*, 42, 107-42.

Samper Padilla, José Antonio; Bellón, Juan José; Samper Hernández, Marta (2003). «El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español». Ávila, Raúl; Samper, José Antonio; Ueda, Hiroto (eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Frankfurt; Madrid: Vervuert; Iberoamericana, 27-140.

Sánchez-Saus Laserna, Marta (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sunila, John; Lavya, Jose; Rajashekar, Bellur (2011). «Qualitative Analysis of Clustering on Verbal Fluency in Young Adults». *Language in India*, 11, 11-21.

Tomé Cornejo, Carmela (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [tesis doctoral] [online]. Salamanca: Universidad de Salamanca. URL `https://goo.gl/vzwjjD` (2017-05-18).

Tonzar, Claudio; Lotto, Lorella; Job, Remo (2009). «L2 Vocabulary Acquisition in Children: Effects of Learning Method and Cognate status». *Language Learning*, 59, 623-46.

Troyer, Angela K. (2000). «Normative Data for Clustering and Switching on Verbal Fluency Tasks». *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 22, 370-8.

Troyer, Angela K.; Moscovitch, Morris; Wincour, Gordon (1997). «Clustering and Switching as Two Components of Verbal Fluency: Evidence from Younger and Older Healthy Adults». *Neuropsychology*, 11, 138-46.

Troyer, Angela K. et al. (1998). «Clustering and Switching on Verbal Fluency Tests in Alzheimer's and Parkinson's Disease». *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 137-43.

Vigliocco, Gabriella; Vinson, David P. (2007). «Semantic Representation». Gaskell, M. Gareth (ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Oxford University Press, 195-215.

Villodre, Raúl et al. (2006). «Fluencia verbal: estudio normativo piloto según estrategias de 'agrupación' y 'saltos' de palabras en población española de 20 a 49 años». *Neurología*, 21(3), 124-30.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos

Viviana Mahecha Mahecha, Geral Eduardo Mateus Ferro
(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Abstract A typology of association mechanisms underlying the activation of the available lexicon of bogotanian students is presented. The lexicon available under consideration is obtained from 192 surveys, structured in 5 centers of interest (CI): i) The Human Body, ii) Clothing, iii) Food and drinks, iv) Professions and jobs, and v) City. In the analysis of the relationship between the lexical units graphs are used. Also, the type of analysis proposed consists of two broad categories: formal-linguistic and semantic-cognitive association mechanisms. In the first case, it is mechanisms that respond to strictly linguistic properties (e.g., morphological and phonetic lexical associations) and in the second, mechanisms that are part of the plane of meaning and of mental representations (e.g., synonyms, opposites, spatial associations, etc.).

Sumario 1 Introducción. – 2 Metodología. – 3 Tipología. – 3.1 Mecanismos lingüístico-formales. – 3.1.1 Composición sintagmática. – 3.1.2 Derivación. – 3.1.3 Asociación fonética. – 3.2 Mecanismos semántico-cognitivos. – 3.2.1 Categorización. – 3.2.2 Hiperonimia. – 3.2.3 Sinonimia. – 3.2.4 Opuestos. – 4. Consideraciones finales

Keywords DispoGrafo. Lexical availability. Semantic networks.

1 Introducción

Los estudios sobre léxico disponible (LD) han explorado, de manera frecuente, las posibilidades de explicación de las formas léxicas que los constituyen en función de variables geográficas y sociales (por ejemplo, Borrego Nieto, Fernández Juncal 2003; Galloso 2001; González Martínez, Orellana Ramírez 2000; Gómez Molina, Devis 2004; Samper 2006; Samper, Samper Hernández 2006, entre otros). No obstante, otro tipo de estos estudios se han dedicado a hacer análisis específicos de los centros de interés (CI) (Henríquez Guarín, Mahecha Mahecha, Mateus Ferro 2016; Manjón-Cabeza 2008, 2010) y, otro tanto, a analizar la relación entre el LD y la enseñanza del vocabulario (Benítez 2003; Echeverría, Ferreira 2010; García Marcos, Mateo 2000; Paredes, Salvador, Pérez 2003; Ávila Muñoz 2016).

Un terreno menos explorado, pero también pertinente, tiene que ver con la relación entre el léxico disponible y el léxico mental. Desde un punto

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-8 | Submission 2016-10-31 | Acceptance 2016-12-02
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

de vista psicológico y cognitivo del léxico disponible, resulta plausible afirmar que algunos aspectos de la estructura del léxico mental pueden reflejarse en el LD de los diccionarios obtenidos en cada CI. Algunos valiosos estudios se han realizado desde un punto de vista cognitivo, particularmente en relación con teorías como la de los prototipos y la de los conjuntos difusos (Ávila Muñoz, Sánchez Sáez 2011, 2014) y desde las redes semánticas evidenciables en el LD (Cañizal Arévalo 1991; Henríquez Guarín, Mahecha Mahecha, Mateus Ferro 2016; Hernández Muñoz, Izura, Ellis 2006; Hernández Muñoz, López García 2014).

A partir del LD de los estudiantes bogotanos (Mateus Ferro, Santiago 2006) se ha propuesto hacer un análisis de las regularidades entre las relaciones de las unidades léxicas (UL) en los CI para determinar qué tipos de vínculos hay entre ellas y establecer los mecanismos que las generan, todo lo anterior en el marco de la tarea de fluidez verbal que se realiza para obtener este tipo de léxico. Estos mecanismos podrán entonces dar pistas sobre la manera como se recuperan de la memoria estas UL.

Si se da un vistazo a las primeras unidades léxicas (UL) de algunos de los CI (en la tab. 1 se enlistan, a modo de ejemplo, las primeras 20 UL de los CI *Alimentos y bebidas* y *La escuela/colegio y útiles escolares*) se puede apreciar intuitivamente que la generación de las UL no es aleatoria, esta parece obedecer a criterios que precisan ser analizados. Por ejemplo, algunas de las UL del listado del CI *Alimentos y bebidas* son de origen animal, otras de origen vegetal, otras pocas son platos preparados y otras, ingredientes; por su parte en el CI relacionado con la escuela, algunas son lugares y otras refieren materiales u objetos que se emplean en el ámbito escolar.

Tabla 1. Muestra de las primeras 20 UL de los CI *Alimentos y bebidas* y *La escuela/colegio y útiles escolares* del LD de estudiantes bogotanos (Mateus Ferro, Santiago 2006)

Posición	Alimentos y bebidas	La escuela/colegio y útiles escolares
1	arroz	cuaderno
2	gaseosa	lápiz
3	jugo	esfero
4	papa	libro
5	carne	borrador
6	fríjol	maleta
7	pollo	pupitre
8	hamburguesa	regla
9	lenteja	tajalápiz
10	cerveza	tablero
11	pan	colores
12	pasta	marcador
13	manzana	salón

Posición	Alimentos y bebidas	La escuela/colegio y útiles escolares
14	leche	silla
15	garbanzo	biblioteca
16	pescado	hoja
17	pizza	mesa
18	agua	profesor
19	plátano	portaminas
20	yuca	carpeta

Estas primeras impresiones sobre vínculos entre las UL permitió llevar a cabo una tarea analítica detallada para determinar cuáles son estas regularidades asociativas entre las UL y, de este modo, obtener una tipología de mecanismos que expliquen la generación del LD. En este sentido, es preciso anotar que los análisis de la relaciones entre las UL de los diccionarios de cada CI suponen la intervención de procesos de activación léxica tales como la fluidez categorial y la asociación libre de palabras (Ávila Muñoz, Sánchez Sáez 2011; Hernández Muñoz, Izura, Ellis 2006; Nelson, McEvoy, Schreiber 2004; Ramírez et al. 2005; Sternberg, O'Hara 2005). De hecho, estudios previos como el de Ávila y Sánchez (2011), tienen en cuenta estos procesos al constatar que la posición de las UL en los listados del LD responde a estrategias de asociación que activan los sujetos en torno al núcleo prototípico o conceptual que se crea en cada CI.

En este caso específico, para llevar a cabo el propósito de estudiar las asociaciones entre UL y lograr determinar sus regularidades, se empleó la herramienta de análisis del LD DispoGrafo (Echeverría et al. 2008), pues esta procesa el número de veces que dos o más UL se presentan seguidas en el corpus del LD en cada CI y los representa en un grafo.

2 Metodología

La obtención de la muestra de análisis a partir de la cual se propone la tipología de los mecanismos lingüístico-formales y semántico-cognitivos corresponde a un total de 192 encuestas de DL hechas a estudiantes de los grados 11.º y 5.º distribuidos en cuotas idénticas según las variables que se indican en la tabla 2.

Tabla 2. Variables de la muestra de análisis

11.° grado			**Nivel socioeconómico**		
			Alto	**Medio**	**Bajo**
Sexo masculino	colegio	Oficial	8	8	8
		No Oficial	8	8	8
Sexo femenino		Oficial	8	8	8
		No Oficial	8	8	8
5.° grado			**Nivel socioeconómico**		
			Alto	**Medio**	**Bajo**
Sexo masculino	colegio	Oficial	8	8	8
		No Oficial	8	8	8
Sexo femenino		Oficial	8	8	8
		No Oficial	8	8	8

Vale la pena señalar que en la recolección de los datos de análisis se siguieron los lineamientos metodológicos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL[1]), específicamente, en todo lo concerniente al empleo de pruebas asociativas basadas en los CI, al control del tiempo de ejecución de las encuestas por parte de los sujetos, al número de encuestas y a las variables sociolingüísticas. Además, en la edición de los datos se tuvieron en cuenta los criterios señalados por Samper (1997) en el marco del PPHDL. Del mismo modo, para el procesamiento electrónico de la información y el cálculo de los índices de DL, se optó por emplear el programa DispoLex. Esta herramienta informática se sustenta en la fórmula propuesta por López Chávez y Strassburger (1991) para calcular el índice de DL,[2] la frecuencia léxica y distintos reportes de acuerdo con cada una de las variables que se definieron para el estudio.

Por otra parte, tal como se indicó antes, los diccionarios obtenidos sobre los índices de DL se procesaron a través del *DispoGrafo* (Echeverría et al. 2008), el cual es una herramienta computacional diseñada en la Universidad de Concepción (Chile) para dibujar grafos a partir de los diccionarios de disponibilidad léxica. Esta herramienta incorpora un algoritmo que considera tanto la frecuencia de relación como la posición de cada UL en la generación del grafo. En los grafos los óvalos representan los nodos, en este caso las UL, y las aristas, las conexiones entre estas y su frecuencia (cf. fig. 1). El grafo resultante de cada CI fue sometido a

1 Consultar en `http://www.dispolex.com/` (2017-05-18).

2 No obstante, recientemente Callealta Barroso y Gallego Gallego (2016) plantean una revisión de las fórmulas empleadas para el cálculo de la DL y proponen una nueva, en la cual, teóricamente, se mejora la precisión de las medidas y las posibilidades de comparación entre estudios con diferentes muestras.

un análisis específico para determinar las agrupaciones de nodos que los integran.

Así mismo, es preciso indicar que para el diseño de los grafos se decidió diagramar aquellos que incluyeran nodos de más de dos relaciones y aristas no inferiores a dos. En otros términos, el análisis se basó en las UL que se relacionaran mínimo con otras tres y cuyas relaciones indicaran una frecuencia igual o superior a tres. De este modo, a partir de las agrupaciones obtenidas con las características descritas, se propone la tipología de mecanismos que se describe posteriormente.

En concreto, las encuestas que se emplean para el estudio que aquí se reporta se vinculan a seis CI de los 16 que conforman el PPHDL: *Partes del cuerpo*, *Prendas de vestir*, *Alimentos y bebidas*, *Ciudad*, *Profesiones y Oficios* y *escuela y Útiles escolares*, cuyos diccionarios se procesan a través del *DispoGrafo* a fin de obtener los grafos que representan las agrupaciones de análisis. Así, por ejemplo, en la figura 1 se ilustra el grafo del CI *Animales,* el cual integra, al menos, seis agrupaciones correspondientes a distintas clases de animales.

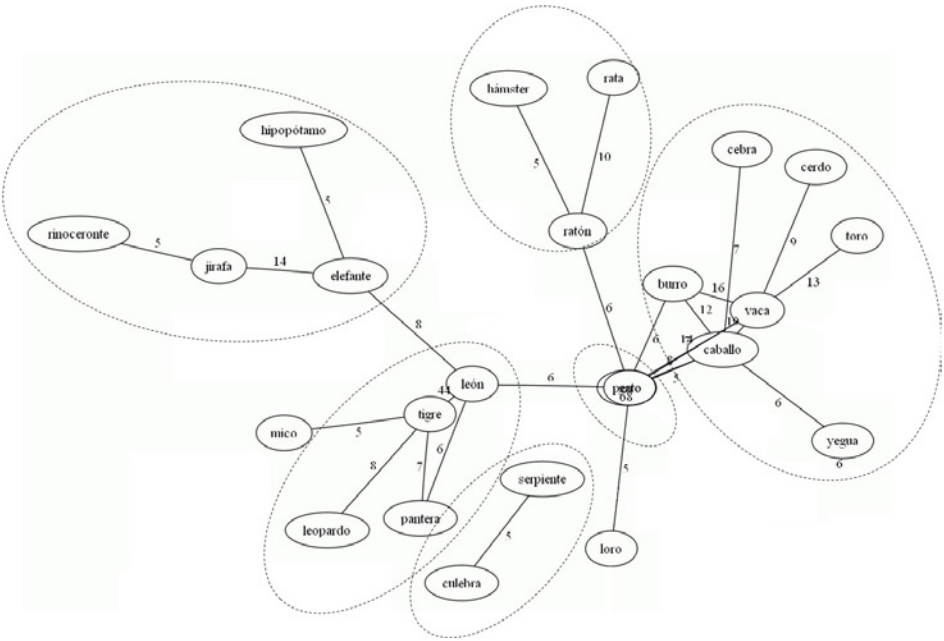


Figura 1. Grafo del CI Animales y algunas agrupaciones

En la figura 1, los óvalos presentan los nodos del CI y las líneas continuas las relaciones entre los nodos y su peso correspondiente. Después de

restringir el grafo para que tuviera en cuenta solamente las relaciones entre nodos con peso superior a cuatro (>4), el grafo resultante muestra 23 nodos y 25 aristas en el CI *Animales*. En el centro se evidencian dos nodos superpuestos (*perro* y *gato*) con una arista de peso 68. El programa *DispoGrafo* presenta las relaciones entre nodos de manera tal que las de mayor peso poseen líneas más cortas y, consecuentemente, las de menor peso, aristas más largas. Adicionalmente, si bien se pueden establecer más agrupaciones, en este ejemplo se han resaltado seis de las agrupaciones del CI mediante óvalos en línea discontinua.

En la identificación de agrupaciones de cada CI, además de describir los nodos y aristas que los componen, se tuvo en cuenta cuál era el fundamento de la asociación. En este sentido, se logró establecer una serie de mecanismos de asociación regulares que se presenta en el apartado 3. No obstante, debe aclararse que los mecanismos no son excluyentes, es decir, que una agrupación puede tener más de un mecanismo en su base; además, un mismo mecanismo puede hacer parte de más de una agrupación. Así, por ejemplo, en el grafo de la figura 1, el nodo *león* se encuentra en una agrupación que recoge 'Animales felinos' (uno de cuyos mecanismos es la coordinación), también podría hacer parte de otra junto a otros animales, bajo el rótulo de 'animales salvajes'. De la misma manera *vaca* hace parte de una agrupación de 'Animales domésticos' y, adicionalmente, puede formar otra específica junto con *toro*, esta vez basada en un mecanismo de asociación entre 'opuestos'.

Para resumir estas precisiones metodológicas, se puede sintetizar el análisis en cuatro pasos: a) obtención de los diccionarios de DL, b) diagramación de los grafos correspondientes a cada CI, c) identificación de las agrupaciones, y d) descripción de los mecanismos asociados a las agrupaciones.

3 Tipología

La tipología de mecanismos que se obtiene del análisis de las agrupaciones de los seis CI se fundamenta en algunos estudios que se desarrollan en el marco de la caracterización semántico-conceptual del léxico (Aitchison 2012; Hernández Muñoz, López García 2014), la estructura conceptual en el procesamiento de la información (Barsalou 1992 1993; Barsalou, Solomon, Wu 1999; Barsalou, Wiemer-Hastings 2005), la lingüística cognitiva de Croft y Cruse (2008), Cuenca y Hilferty (1999), Lakoff (1988 1987) y Lakoff y Johnson (2001); y,por último, la descripción lingüístico-formal del léxico (Casas Gómez 2002, 2005, 2011; Galloso 2001).

En la figura 2 se ilustran las dos principales clases de mecanismos: 1) Lingüístico-formales y 2) Semántico-cognitivos, y las categorías que se incluyen en cada una. Los mecanismos lingüístico-formales se caracterizan

por explicar las asociaciones léxicas que pueden tener lugar en el plano morfológico y/o fonético o en el de la combinatoria.

De otra parte, los mecanismos semántico-cognitivos no solamente incluyen las relaciones semánticas entre las UL (por ejemplo, sinonimia, opuestos, hiperonimia, etc.) sino también las que describen representaciones mentales de orden espacial, temporal o cultural (por ejemplo, asociación espacial, asociación cultural emergente, etc.), las cuales se explican por la activación de imágenes o modelos cognitivos que subyacen a las relaciones existentes entre las UL disponibles.

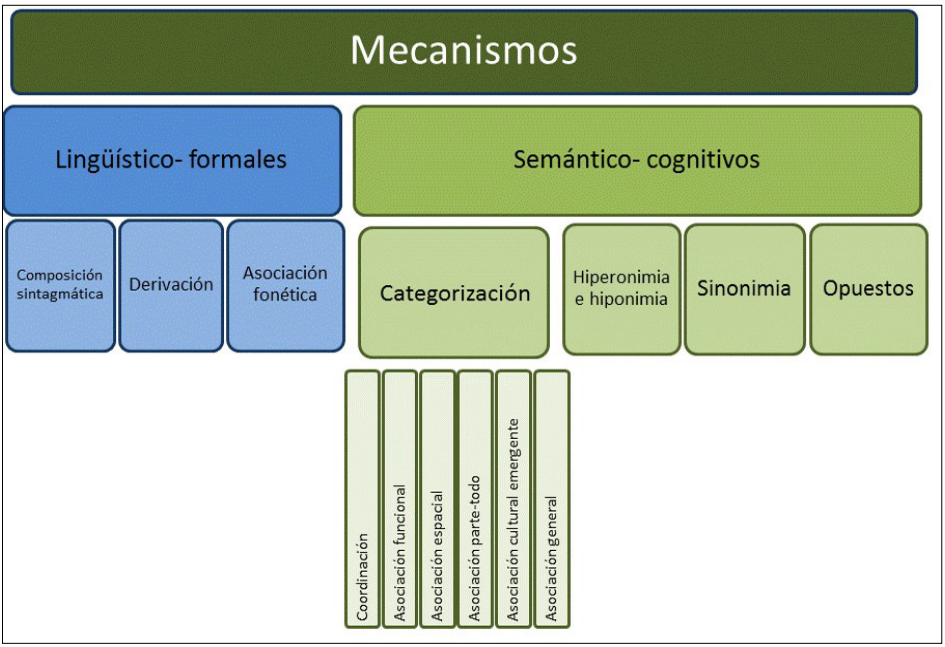


Figura 2. Tipología de mecanismos de asociación

Antes de presentar los mecanismos con su respectiva definición y ejemplificación gráfica de algunas agrupaciones en donde aquellos se registran, es preciso anotar que según el análisis realizado, en una agrupación puede haber más de un mecanismo de los que se describen, es decir, que la tipología de mecanismos no es excluyente. No obstante, dado el objetivo didáctico de ilustrar cada mecanismo, se opta por ejemplificar solamente uno de ellos en las agrupaciones de análisis.

3.1 Mecanismos lingüístico-formales

En el análisis realizado, los mecanismos basados en aspectos formales de la lengua se presentan en tres clases: composición sintagmática, derivación y asociación fonética.

3.1.1 Composición sintagmática

Desde el punto de vista de la combinatoria léxica (Baralo 2007) existen UL que se componen de uno o más elementos. De este modo, en el análisis de las agrupaciones se encontraron nodos como *intestino delgado* e *intestino grueso* o *jugo de piña* y *jugo de lulo* que se relacionan no solamente por su naturaleza semántica sino también formal al ser estas últimas unidades compuestas. En la figura 3 se ilustra el caso de *pantalón corto* y *pantalón largo* en donde la conexión de los nodos se explica por la combinatoria que presenta cada uno de ellos.

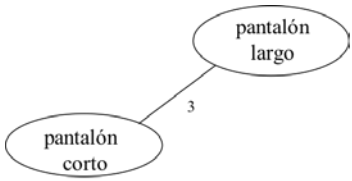


Figura 3. Tipos de pantalón

3.1.2 Derivación

Este mecanismo explica relaciones morfológicas que se dan entre las UL. Por lo general, estas conexiones tienen lugar entre UL que comparten una misma base léxica o sufijación. Así, en el análisis se encuentran relaciones de este tipo en nodos tales como *corbata* y *corbatín* o *pantalón* y *pantaloneta*. En la figura 4 se ilustra la conexión entre dos nodos que se asocian no solamente por ser tipos de prendas, sino también por la sufijación que comparten.

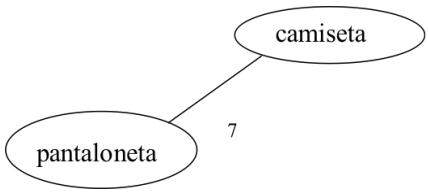


Figura 4. Prendas de vestir

3.1.3 Asociación fonética

Bajo este mecanismo se incluyen las asociaciones léxicas que se explican por la similitud fonética de las UL. Así por ejemplo, en el análisis se constata la conexión entre los nodos *laringe* y *faringe*, *chaqueta* y *chaleco* y *pulmón* y *corazón*, los cuales comparten rasgos fonéticos en algunas de sus sílabas. En la figura 5 se ilustra la relación entre los nodos *rollo* y *pollo* en la cual se verifica claramente la similitud fonética entre los dos.

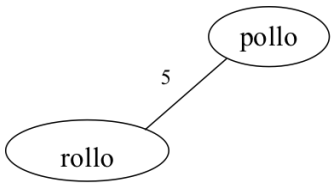


Figura 5. Alimentos

3.2 Mecanismos semántico-cognitivos

Los mecanismos semántico-cognitivos se subdividen en cuatro clases: categorización, hiperonimia e hiponimia, sinonimia y opuestos.

3.2.1 Categorización

Este mecanismo se caracteriza por incluir más clasificaciones que los otros. La categorización responde a los principios generales que siguen los sujetos para organizar la realidad. Así, los principios de categorización dan lugar a «categorías cognitivas» (Cuenca, Hilferty 1999) que proceden de información altamente convencionalizada (por ejemplo, animales, personas, cosas, etc.) o representaciones cognitivas más específicas (por ejemplo, espacio, temporalidad, patrones culturales, etc). En este sentido, el mecanismo de la categorización se divide en seis tipos: coordinación, asociación funcional, asociación espacial, asociación parte-todo, asociación cultural emergente y asociación general.

3.2.1.1 Coordinación

La coordinación da cuenta de categorías básicas de clasificación. Tal como se dijo antes, se trata de un mecanismo semántico-cognitivo que responde a un principio de categorización que se asocia a un conocimiento altamente convencionalizado de los sujetos. En este caso, los elementos que se relacio-

nan bajo este mecanismo se coordinan fácilmente en tanto todos son entidades que se incluyen dentro de una misma categoría o nivel (Aitchison 2012).

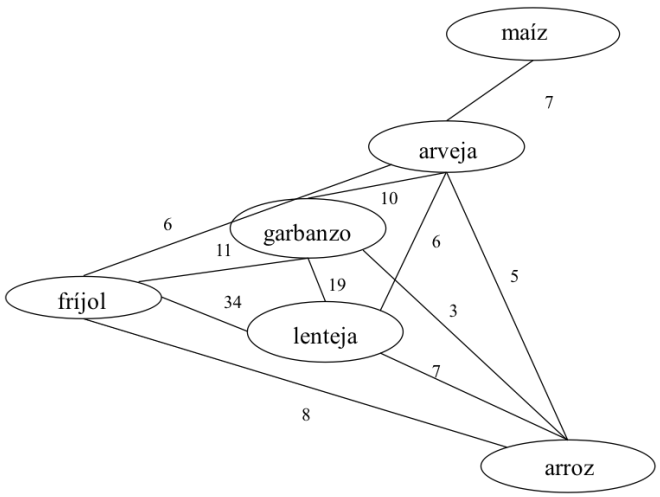


Figura 6. Legumbres y semillas

Así, por ejemplo, en la figura 6 se ilustra la agrupación Legumbres y semillas del CI *Alimentos.* En esta agrupación los nodos se relacionan entre sí y se incluyen en una misma categoría porque todos representan entidades propias de un conocimiento básico, es decir, de un tipo de alimento que se caracteriza por ser la semilla y fruto de cereales. Adicionalmente, los nodos que componen esta agrupación pueden ser tipos de granos que son representativos de la dieta alimenticia de los sujetos que conforman la muestra. Es decir, se registra también una clasificación hecha a partir de un conocimiento cultural.

3.2.1.2 Asociación funcional

A diferencia de algunas agrupaciones que recogen miembros que pertenecen a una categoría, algunas se basan en que sus nodos comparten aspectos relacionados con las situaciones, el contexto en el que suelen coocurrir. Precisamente, bajo este tipo de asociaciones, se circunscriben las que están integradas por nodos que comparten funciones. El rasgo común entre estos nodos es estar en capacidad de desempeñar un rol específico. La figura 7 presenta una agrupación compuesta por tres nodos del CI *Prendas de vestir*, que prestan abrigo en temperaturas bajas.

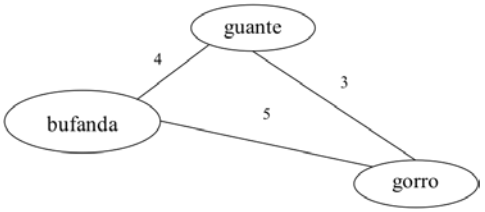


Figura 7. Prendas de abrigo accesorias

En este caso, se trata de una agrupación con tres prendas de vestir pequeñas, en la cual la relación con más peso se da entre *bufanda* y *gorro*.

No obstante, este tipo de asociación funcional no se restringe a relaciones entre elementos que comparten la misma función. También puede tener lugar entre nodos cuyas funciones se complementan para llegar a una meta mayor. Por ejemplo, en el CI *Colegio y útiles escolares*, tiene lugar una agrupación entre *tijeras* y *papel*, cuyos roles son complementarios para llegar a la meta de cortar papel.

3.2.1.3 Asociación espacial

La lingüística cognitiva ha resaltado el papel de los esquemas cognitivos en variadas construcciones lingüísticas (por ejemplo, Lakoff, Johnson 2001). Algunas de ellas se basan en la activación de esquemas de espaciales. En este sentido, entre las agrupaciones halladas, se han evidenciado asociaciones basadas en la espacialidad en algunos nodos. En el CI *Ciudad*, por ejemplo, se presenta una relación de este tipo entre los nodos *calle* y *semáforo* (fig. 8). Evidentemente el esquema espacial se desarrolla en la dimensión de inclusión entre estos dos conceptos: los semáforos están *en* las calles.

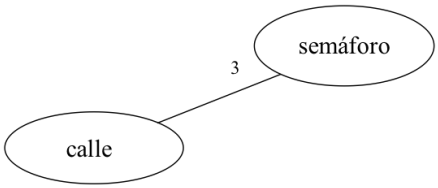


Figura 8. La calle y la regulación

En el *CI Partes de cuerpo*, la agrupación *ojos*, *boca*, *nariz*, guardan una relación espacial, puesto que comparten un mismo referente en el cuerpo: la cara. Como soporte cognitivo de este mecanismo podría estar la simulación

mental. Barsalou y sus colegas (Barsalou 1999; Barsalou, Solomon, Wu 1999; Barsalou et al. 2008; Wu, Barsalou 2009) han propuesto que en la generación de algunos conceptos, especialmente en los que tienen un referente físico, en la mente se activa un esquema general icónico que luego sirve como punto de partida para hacer un 'escáner mental' del mismo. En este caso se recorrería mentalmente la cara para enunciar algunas de sus partes.

3.2.1.4 Asociación parte-todo

Otro de los mecanismos de asociación identificados es el que vincula nodos de agrupaciones en los que se genera un miembro que corresponde a una totalidad, un punto de referencia global, y una parte del mismo. En el *CI Prendas de vestir*, se verifica una de estas relaciones. En la figura 9 el nodo *zapato* equivale al todo, en tanto *cordón* es la parte.

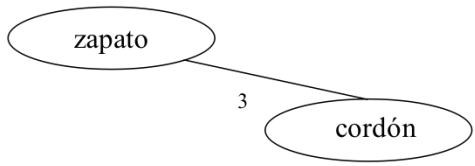


Figura 8. La calle y la regulación

Asimismo, en el CI *Partes del cuerpo*, se presenta otro caso de asociación de este tipo: *mano* y *dedo*, claramente, estos nodos contraen una relación parte-todo. El primero es el todo y el segundo, la parte.

3.2.1.5 Asociación cultural emergente

En el análisis de las agrupaciones también se encontraron algunas conformadas por nodos pertenecientes a distintas categorías, pero que presentaban vínculos de asociación basados en patrones culturales. Por ejemplo, en el CI *Alimentos y bebidas*, la agrupación Comidas rápidas (fig. 10) recoge alimentos de categorías variadas, pero que culturalmente se encuentran bajo un mismo marco.

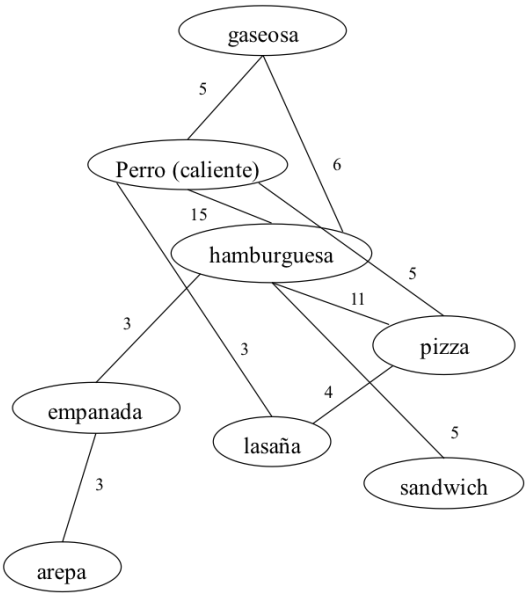


Figura 10. Comidas rápidas

En esta agrupación el nodo con más relaciones es *hamburguesa* y la arista con mayor peso es la de este nodo con *perro caliente*: dos típicas comidas rápidas. Adicionalmente, hay también una bebida, *gaseosa,* que solamente se encuentra vinculada con estos dos platos. La agrupación se completa, por un lado, con comidas de origen italiano (*lasaña* y *pizza*) y, por el otro, con dos preparaciones callejeras muy frecuentes en el contexto colombiano (*empanada* y *arepa*).

Otro caso de este tipo de agrupación se presenta en el *CI Prendas de vestir*. Se identificó una asociación de base cultural entre los nodos *sombrero* y *ruana*, que son dos prendas propias de las zonas rurales de la región cundiboyacense de Colombia.

3.2.1.6 Asociación general

El último de los casos bajo los mecanismos de categorización es la asociación general. Bajo este rótulo se analizaron las agrupaciones en las que no hay una propiedad sobresaliente entre sus nodos, salvo la pertenencia a la categoría general que le da el nombre al CI. En cuanto a su estructura interna, suelen ser agrupaciones binarias. La figura 11 ilustra una agrupación de este tipo del CI *Alimentos y bebidas*.

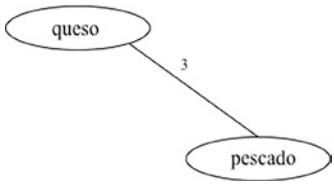


Figura 11. Alimentos

Aunque la denominación Alimentos proteicos sirve para identificar esta agrupación entre *queso* y *pescado* no hay certeza de que sea precisamente su carácter de proteínas un conocimiento que domine la población que lo produjo (jóvenes de 15 años aproximadamente). Esta agrupación ilustra un recurso más relacionado con la búsqueda general en la memoria de elementos que se ajusten al nombre del CI, que con la generación de unidades que comparten vínculos más específicos como en los mecanismos ya presentados.

Este tipo de asociación general también explicaría agrupaciones que se dan en el CI partes del cuerpo entre los nodos *antebrazo* y *corazón*.

3.2.2 Hiperonimia

Otro de los mecanismos semántico-cognitivos identificados es el que asocia un nodo con un nivel abstracción general que los demás de su agrupación. Este se constituye en el hiperónimo de otros nodos (hipónimos). En la agrupación binaria de la figura 12, el nodo *científico* es el hiperónimo de otro integrante de la agrupación Químico.

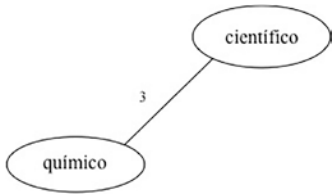


Figura 12. Profesionales vinculados con la ciencia

En el CI *Alimentos y bebidas* es común también encontrar este tipo de mecanismo. Tal es el caso de una agrupación en la que alrededor del nodo *fruta* se generaron *manzana*, *mandarina*, *naranja* y *piña*.

3.2.3 Sinonimia

Desde un punto de vista semántico, en sentido estricto, no hay dos términos que compartan totalmente el mismo significado. No obstante, en el uso

de la lengua se presentan situaciones donde dos formas lingüísticas son intercambiables (Stanojević 2009). En la agrupación de la figura 13, del CI *Ciudad*, se encuentra una muestra de una asociación entre nodos que funcionan como sinónimos.



Figura 13. Establecimientos de atención a la salud

En otro CI, *Profesiones y oficios*, en el mismo campo de la salud, se presenta un caso similar de asociación por sinonimia: *doctor* y *médico*. En el CI *Ciudad* también se da esta asociación entre los nodos *industria* y *fábrica*.

3.2.4 Opuestos

Igual que el mecanismo anterior, en el plano semántico tampoco se constata la existencia de una oposición estricta entre dos conceptos. Según Croft y Cruse (2008, 166), se presentan tres tipos de opuestos: complementarios, antónimos e inversos, los cuales no registran en todos los casos una oposición absoluta sino grados o reciprocidad entre los significados. En la muestra de análisis se constató el primero de ellos, es decir, opuestos que dividen en dos un dominio de significado (por ejemplo, verdadero-falso). Tal como se observa en la figura 14, *toro* y *vaca* son dos conceptos que se oponen en la medida en que pertenecen a dos subdominios distintos (macho y hembra) dentro de un dominio más amplio (mamífero rumiante).

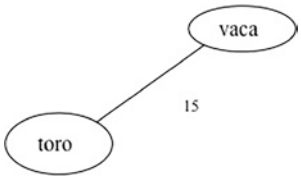


Figura 14. Rumiantes

Asimismo, en el CI *Ciudad* se presenta una asociación de opuestos complementarios entre los nodos *calle* y *carrera*. En este caso, se observan dos conceptos que se oponen entre sí dentro de un dominio espacial si se tiene en cuenta que en Bogotá (ciudad de origen de la población de estudio) una *calle* hace referencia a un tipo de vía que se proyecta de oriente a occidente y una *carrera* la que lo hace de norte a sur.

4 Consideraciones finales

El análisis planteado ha permitido evidenciar que la estructura del LD y las relaciones entre las UL que lo componen revelan mecanismos regulares de asociación y, tal vez, de almacenamiento, recuperación y activación del léxico en los sujetos. Asimismo, estos mecanismos son variados y pueden organizarse en dos grandes tipos: los basados en propiedades formales (morfológicas y fonéticas, especialmente) y aquellos cuyo fundamento está en rasgos semánticos y cognitivos.

Con respecto a este segundo tipo de mecanismos, se observa una mayor variedad que los lingüístico-formales. Así, es posible afirmar que los sujetos, frente a una tarea de DL, tienden con frecuencia a activar y establecer relaciones entre las UL con base en representaciones cognitivas de diversa naturaleza (por ejemplo, espacial, funcional, cultural, etc.) susceptibles de estudiarse más ampliamente en el marco de la lingüística cognitiva (Barsalou 1999; Croft, Cruse 2008; Cuenca, Hilferty 1999; Lakoff, Johnson 1986).

De hecho, aunque no es propiamente el objetivo del estudio que aquí se presenta, en un contexto más amplio de la investigación se constató que en un 94% los mecanismos de naturaleza semántica y cognitiva son los más empleados por los sujetos y, dentro de estos, el que registra una mayor frecuencia de uso es el de la coordinación. De este modo, es indicativo que en la activación del léxico disponible se creen asociaciones léxicas que responden a categorías cognitivas (Cuenca, Hilferty 1999), las cuales se vinculan a un tipo de conocimiento altamente convencionalizado.

De otra parte, vale la pena señalar que si bien lo anterior es una tendencia general que el análisis arrojó, como ya se anotó, los mecanismos propuestos no son excluyentes. Es decir, que en la descripción de los grafos obtenidos en los seis CI se encontraron asociaciones léxicas posibles de explicar a través de varios mecanismos.

Así pues, la tipología de mecanismos presentada es un planteamiento inicial sobre algunos criterios lingüístico-formales y semántico-cognitivos que pueden estar en la base de la activación del léxico disponible. Por consiguiente, se hace necesario orientar nuevas investigaciones al respecto que hagan posible ampliar la muestra de análisis y proponer nuevas metodologías de estudio para enriquecer no solamente la tipología propuesta, sino también constatar hasta qué punto los mecanismos semántico-cognitivos son aquellos a los que los sujetos recurren con mayor frecuencia para crear asociaciones léxicas.

Finalmente, se espera que los resultados de este estudio, en primer lugar, aporten a la reflexión sobre los procesos psicológicos y cognitivos que podrían explicar las bases generales del léxico disponible y, en segundo, orienten algunas propuestas aplicadas al respecto, como por ejemplo, la incidencia de este tipo de léxico en los procesos de enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras.

Bibliografía

Aitchison, Jean (2012). *Words in the Mind*. 4a ed. London: Blackwell.

Ávila Muñoz, Antonio M. (2016). «El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos». *Journal of Spanish Language Teaching*, 3, 31-43.

Ávila Muñoz, Antonio M.; Sánchez Sáez, José María (2011). «La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica. Procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga» [online]. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 25, 45-74. URL http://www.dispolex.com/sites/default/files/vi_avila_jmss_posicion4.pdf (2017-05-18).

Ávila Muñoz, Antonio M.; Sánchez Sáez, José María (2014). «Fuzzy Sets and Prototype Theory: Representational Model of Cognitive Community Structures Based on Lexical Availability Trials». *Review of Cognitive Linguistics*, 12(1), 133-56.

Baralo, Marta (2007). «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas» [online]. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico* (Múnich, 15-16 de junio), 384-99. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf (2017-05-18).

Barsalou, Lawrence W. (1992). «Frames, Concepts, and Conceptual Fields». Kittay, Eva; Lehrer, Adrienne (eds.), *Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 21-74.

Barsalou, Lawrence W. (1993). «Flexibility, Structure, and Linguistic Vagary in Concepts: Manifestations of a Compositional System of Perceptual Symbols». Collins, A.C.; Gathercole, S.E.; Conway, M.A. (eds.), *Theories of Memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 29-101.

Barsalou, Lawrence W. (1999). «Perceptual Symbol Systems». *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-609.

Barsalou, Lawrence W.; Solomon, Karen O.; Wu, Ling-Ling (1999). «Perceptual Simulation in Conceptual Tasks». Hiraga, Masako K.; Sinha, Chris; Wilcox, Sherman (eds.), *Cultural, Typological, and Psychological Perspectives in Cognitive Linguistics: The Proceedings of the 4th Conference of the International Cognitive Linguistics Association*, vol. 3. Amsterdam: John Benjamins, 209-28.

Barsalou, Lawrence W. et al. (2008). «Language and Simulation in Conceptual Processing». De Vega, Manuel; Glenberg, Arthur M.; Graesser, Arthur C. (eds.), *Symbols, Embodiment, and Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 245-83.

Barsalou, Lawrence W.; Wiemer-Hastings, Katja (2005). «Situating Abstract Concepts». Pecher, Diane; Zwaan, Rolf A. (eds.), *Grounding Cog-*

nition: The Role of Perception and Action in Memory, Language and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 129-163.

Benítez, Pedro (2003): «Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario. Lengua, variación y contexto». Moreno, F. et al. (coord.), *Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco Libros, 145-56.

Borrego Nieto, Julio; Fernández Juncal, Carmen (2003). «Léxico disponible: aplicaciones a los estudios dialectales». *IV Congreso de Lingüística General* (Cádiz, 3-6 de abril del 2000), vol. 2. Cádiz: Universidad de Cádiz, 297-306.

Callealta Barroso, Francisco Javier; Gallego Gallego, Diego (2016). «Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización». *Boletín de filología*, 51(1), 39-92.

Cañizal Arévalo, Alva (1991). «Redes semánticas y disponibilidad léxica en el español de escolares mexicanos». Hernández, César et al. (eds.), *El español de América*, vol. 2. Valladolid: Junta de Castilla y León, 631-41.

Casas Gómez, Miguel (2002). «A functional description of semantic relationships». *Language Design*, 4, 21-47.

Casas Gómez, Miguel (2005). «Relaciones 'significativas', relaciones semánticas y relaciones léxicas». *Lingüística Española Actual*, 27(1), 5-32.

Casas Gómez, Miguel (2011). «Problemas y criterios lingüísticos subyacentes a una tipología de Relaciones en semántica» [online]. *Documentos de trabajo. Gramática comparada y descriptiva*, 20(4), 63-108. URL `https://goo.gl/GfA91Y` (2017-05-18).

Croft, William; Cruse, D. Alan (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

Cuenca, María Josep; Hilferty, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Echeverría, Max et al. (2008). «DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible». *RLA*: *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 81-91.

Echeverría, Max; Ferreira, Roberto (2010). «Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE». *Onomázein*, 21, 133-53.

Galloso, María Victoria (2001). *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca* [tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Marcos, Francisco; Mateo, María Victoria (2000). *La selección de materiales léxicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica* [manuscrito inédito].

Gómez Molina, José Ramón; Devis, María Begoña (2004). *La Disponibilidad Léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia: Universitat de València.

González Martínez, A.; Orellana Ramírez, P. (2000). «Cotejo de los léxicos disponibles de Cádiz y Zamora». *Documentos de español actual*, 2, 139-60.

Henríquez Guarín, María Clara; Mahecha Mahecha, Viviana; Mateus Ferro, Geral (2016). «Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del Cuerpo humano a través de grafos». *Lingüística y Literatura*, 69, 229-51.

Hernández Muñoz, Natividad; Izura, Cristina; Ellis, Andrew (2006). «Cognitive Aspects of Lexical Availability». *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-55.

Hernández Muñoz, Natividad; López García, Miguel (2014). «Análisis de las relaciones semánticas a través de una tarea de libre asociación en español con mapas auto-organizados». *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 189-212.

Lakoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George (1988). «Cognitive Semantics». Eco, Umberto et al. (eds.), *Meaning and Mental Representation*. Bloomington: Indiana University Press, 119-54.

Lakoff, George; Johnson, Mark (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. 5a ed. Madrid: Cátedra.

López Chávez, Juan; Strassburguer Frías, Carlos (1991). «Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual». López Morales, Humberto (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 91-112.

Manjón-Cabeza, Antonio (2008). «Redes semánticas naturales en escolares de 5 a 16 años: los colores». *Docencia e investigación*, 33(18), 149-177.

Manjón-Cabeza, Antonio (2010). «Aproximación a la organización semántica del léxico sobre juegos y diversiones». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 24, 199-224.

Mateus Ferro, Geral; Santiago, Álvaro (2006). «Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos». *Folios*, 24, 3-26.

Nelson, Douglas L.; McEvoy, Cathy L.; Schreiber, Thomas A. (2004). «The University of South Florida Free Association, Rhyme, and Word Fragment Norms» [online]. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 402-7. URL `https://goo.gl/nqmGFX` (2017-05-18).

Paredes, Florentino; Salvador, Álvaro; Pérez, Ángel (2003): «Qué léxico conocen nuestros alumnos en secundaria y bachillerato y cómo podemos incrementarlo». Cabezas Martínez, Esperanza (coord.), *En torno al vocabulario. II Jornadas de Lengua Española*. Madrid: CAP de Madrid Norte, 127-36.

Ramírez, M. et al. (2005). «Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo». *Revista de Neurología*, 41(8), 463-8.

Samper, José Antonio (1997). «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias». *Lingüística*, 10, 311-33.

Samper, José Antonio (2006): «Disponibilidad léxica y sociolingüística». Blas Arroyo, José Luis et al. (eds.), *Discurso y sociedad: contribuciones al*

estudio de la lengua en contexto social. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 99-121.

Samper, José Antonio; Samper Hernández, Marta (2006). «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.

Stanojević, Maja (2009). «Cognitive Synonymy: a General Overview». *Facta Universitatis. Linguistics and Literature series*, 7(2), 193-200.

Sternberg, Robert J.; O'Hara, Linda (2005). «Creatividad e inteligencia» [online]. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-49. URL `https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC0505110113A/7295` (2017-05-18).

Wu, Ling-Ling; Barsalou, Lawrence W. (2009). «Perceptual Simulation in Conceptual Combination: Evidence from Property Generation» [online]. *Acta Psychologica*, 132(2), 173-89. DOI `10.1016/j.actpsy.2009.02.002`.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de Español como Lengua Extranjera

Roberto Rubio Sánchez
(Universidad de Salamanca, España)

Abstract The research we present in this paper is about lexical knowledge base. Taking into account the criteria used by the Panhispanic Project, we have created and applied a lexical availability test for students of Spanish as a Foreign Language. In particular, we work with Italian students, a group that has a related language as mother tongue. In this study, we show the methodological criteria we used; we also underline the differences between our research and the Panhispanic Project. Finally, we present some quantitative and qualitative results, which illustrate the usefulness of studies such as this.

Sumario 1 Introducción. – 2 Metodología. – 2.1 La encuesta y los informantes. – 2.2 Los centros de interés. – 2.3 Las variables. – 3 Datos cuantitativos. – 3.1 Índices generales. – 3.2 Índices según las variables. – 4 Datos cualitativos. Partes del cuerpo (en español y en italiano). – 5 Conclusiones.

Keywords Lexical availability. Vocabulary. Spanish as a Second Language. Romance languages. Italian students.

1 Introducción

Los estudios de disponibilidad léxica[1] se iniciaron en Francia a mediados del siglo XX y llegaron al mundo hispánico en la década de los setenta de la mano de Humberto López Morales. Desde entonces, la mayoría de estos trabajos con informantes nativos de español se realiza siguiendo los criterios marcados por el Proyecto Panhispánico. Sin embargo, desde los inicios de este nuevo siglo se están elaborando trabajos sobre la disponibilidad léxica de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE de ahora en adelante). Las primeras investigaciones en este contexto fueron llevadas a cabo por Carcedo González (2000) con estudiantes finlandeses

1 El autor ha realizado el presente trabajo en el periodo de disfrute de una Ayuda para la Formación de Personal Investigador financiada por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-9 | Submission 2016-10-31 | Acceptance 2017-01-23
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

de escuela secundaria y Samper Hernández (2002) con extranjeros universitarios en Salamanca.

En el mundo hispanohablante, los trabajos de análisis léxico con informantes cuya Lengua Materna (a partir de ahora LM) es distinta a la española constituyen un ámbito de interés cada vez más relevante. Así lo evidencian los estudios realizados por López González (2009), Rodríguez Menduiña (2010), Lin (2012), Gamazo Carretero (2014) y del Barrio de la Rosa (2016), entre otros, quienes trabajan con aprendices polacos, estadounidenses, chinos, portugueses e italianos, respectivamente.

Esta investigación, en concreto, se centra en estudiantes de origen italiano con el fin de desarrollar un estudio específico de tipo comparado y contrastivo. La elección de estudiantes italianos se debe a la afinidad de los dos idiomas, hecho que ocasiona numerosos problemas de interferencias léxico-semánticas (Schmidely 2001, 55-7).

A continuación, trataremos la metodología empleada, realizaremos un análisis de los datos cuantitativos y, para finalizar, haremos un breve comentario de los resultados cualitativos obtenidos del procesamiento y análisis de datos de nuestra muestra.

2 Metodología

Los criterios seguidos para la realización de este estudio son similares a los empleados en investigaciones recientes desarrolladas en este campo (Bartol Hernández 2006, 380-1). No obstante, como mostraremos en los apartados 2.2 y 2.3, hemos introducido algunos cambios para adaptar dicha metodología a nuestras necesidades específicas.

2.1 La encuesta y los informantes

La encuesta consiste en un cuestionario anónimo que consta de dos partes: en la primera, el informante responde a una serie de preguntas que posteriormente codificamos y utilizamos como variables en el estudio; en la segunda, tiene lugar la prueba asociativa propiamente dicha, en la que se proporciona al encuestado una serie de centros de interés para que escriba todas las unidades léxicas que le vengan a la mente en un tiempo determinado. El encuestado dispone de dos minutos para completar cada centro (Samper Hernández 2002, 20-1).

En nuestro estudio, hemos realizado la encuesta a 173 informantes de nivel preuniversitario. Los centros que han participado en esta investigación son: Istituto Marcelline de Lecce (con 11 informantes), Liceo Leonardo da Vinci de Bérgamo (74), I.I.S.S. Alessandro Greppi de Monticello Brianza, Lecco (52) y Liceo Malpighi de Bolonia (36). Las pruebas se han llevado a cabo en las aulas entre abril de 2015 y marzo de 2016.

La herramienta que hemos utilizado para el procesamiento de datos ha sido Dispolex (http://www.dispolex.com), página web que integra un instrumento estadístico refinado, además de una potente base de datos documental de los trabajos que se están desarrollando en este ámbito. Sin embargo, como señala Gallego Gallego (2014, 274), hay investigadores que actualmente utilizan el programa SPSS para complementar los análisis convencionales brindados por Dispolex. En este trabajo, también presentamos una pequeña prueba realizada con el paquete estadístico SPSS.

2.2 Los centros de interés

Hemos modificado algunos centros de interés del Proyecto Panhispánico (Bartol Hernández 2004, 16)[2] para adecuarlos a los intereses de nuestro trabajo. De este modo, al tratar con aprendices cuya LM difiere del español, hemos decidido disminuir a catorce el número de centros de interés. Por ello, hemos suprimido los centros que hemos estimado menos adecuados a los intereses de nuestra investigación: 3. Partes de la casa (sin los muebles), 4. Los muebles de la casa, 6. Objetos colocados en la mesa para la comida, 7. La cocina, 9. Calefacción e iluminación, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte y 13. Trabajos del campo y del jardín.

Por otra parte, hemos introducido seis centros de interés novedosos: 4. Acciones y actividades habituales, 5. España y los españoles, 9. Aspecto físico y carácter, 10. La lengua española, 12. Italia y los italianos, 13. Partes del cuerpo (en italiano) y 14. Comidas y bebidas (en italiano). La incorporación de los centros 4. y 9. persigue la producción de palabras de categoría gramatical diferente al sustantivo (verbos y adjetivos, respectivamente). La introducción de 10. tiene como objetivo examinar las relaciones efectuadas por los encuestados y su opinión acerca de la materia de estudio. Por otro lado, con la inclusión de 5. y 12. examinaremos la concepción que tienen los informantes de la cultura española e italiana.[3] En cambio, con la incorporación de 13. y 14. pretendemos efectuar una confrontación entre el número de vocablos que los encuestados saben en español y en su LM.

2 1. Partes del cuerpo, 2. La ropa, 3. Partes de la casa (sin los muebles), 4. Los muebles de la casa, 5. Alimentos y bebidas, 6. Objetos colocados en la mesa para la comida, 7. La cocina, 8. La escuela, 9. Calefacción e iluminación, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Animales, 15. Juegos y diversiones, 16. Profesiones

3 Estos dos campos ofrecen características muy especiales motivadas por el objetivo final de su inclusión en el cuestionario: el estudio de la adquisición de la cultura hispana en alumnos de ELE. En estos dos centros de interés se preguntan conceptos, no palabras.

Por tanto, nuestra encuesta presenta los siguientes centros de interés:

1. Partes del cuerpo
2. La ropa
3. La escuela
4. Acciones y actividades habituales
5. España y los españoles
6. Comidas y bebidas
7. Animales
8. Juegos y diversiones
9. Aspecto físico y carácter
10. La lengua española
11. Profesiones
12. Italia y los italianos
13. Partes del cuerpo (en italiano)
14. Comidas y bebidas (en italiano)

2.3 Las variables

Hemos modificado también las variables utilizadas en la mayoría de los estudios del Proyecto Panhispánico (Fernández Juncal 2008, 21),[4] adaptándolas a los intereses de nuestro trabajo. De esta manera, hemos desechado las variables Localización del centro y Residencia de los padres, puesto que no consideramos estos elementos de especial importancia para nuestra investigación.

Por otro lado, hemos incorporado el parámetro Nivel de español. Por tanto, las variables utilizadas en este trabajo son:

a. Sexo
b. Nivel sociocultural
c. Titularidad de centro
d. Nivel de español

4 Sexo, nivel sociocultural, residencia de los padres, carácter del centro y localización del centro.

3 Datos cuantitativos

3.1 Índices generales

El número total de palabras obtenidas entre los 173 informantes se eleva a 34 543, lo que implica una media de 199,67 respuestas por alumno y de 2467,36 por centro de interés (14,26 palabras por informante y centro de interés).

En la tabla 1 se pueden observar los datos globales desglosados.

Tabla 1. Índices generales

Nº	CI	PT	PD	PI	IC
1	Partes del cuerpo	2333	198	13,49	0,07
2	La ropa	1736	239	10,03	0,04
3	La escuela	2368	351	13,69	0,04
4	Acciones y actividades habituales	2379	385	13,75	0,04
5	España y los españoles	2368	543	13,69	0,03
6	Comidas y bebidas	2567	362	14,84	0,04
7	Animales	1840	243	10,64	0,04
8	Juegos y diversiones	1672	402	9,66	0,02
9	Aspecto físico y carácter	2218	411	12,82	0,03
10	La lengua española	1964	578	11,35	0,02
11	Profesiones	2037	347	11,77	0,03
12	Italia y los italianos	2445	595	14,13	0,02
13	Partes del cuerpo (en italiano)	4360	280	25,20	0,09
14	Comidas y bebidas (en italiano)	4256	559	24,60	0.04

CI: Centro de interés; PT: Palabras totales; PD: Palabras diferentes; PI: Palabras por informante; IC: Índice de cohesión.

Los centros de interés más productivos son, lógicamente por responderse en la LM de los informantes, Partes del cuerpo (en italiano) y Comidas y bebidas (en italiano); seguidos por: Comidas y bebidas, Italia y los italianos, Acciones y actividades habituales, La escuela, España y los españoles, Partes del cuerpo y Aspecto físico y carácter. En cambio, los centros menos productivos han sido: Juegos y diversiones, La ropa, Animales, La lengua española y Profesiones.

Por otro lado, los centros con un índice de cohesión más elevado, es decir, aquellos que representan un campo más cerrado son: Partes del cuerpo (en italiano) y Partes del cuerpo. Sin embargo, los centros con índice de cohesión más bajo, por tanto, con límites menos nítidos y que, por ello, favorecen la aparición de un mayor número de asociaciones son: Juegos y diversiones, La lengua española e Italia y los italianos.

En cuanto a los centros de interés que se responden primero en español y más tarde en italiano, tenemos que Partes del cuerpo (en italiano) presenta un 46,5% más de palabras totales y un 29,3% más de palabras diferentes frente a su correspondiente en español; mientras que Comidas y bebidas (en italiano) presenta un 39,7% más de palabras totales y un 35,2% más de palabras diferentes respecto a su homónimo en español.

En los apartados 4.1 y 4.2 de este trabajo mostramos un pequeño análisis cualitativo de estos centros de interés teniendo en cuenta las 20 palabras con mayor índice de disponibilidad en cada centro.

3.2 Índices según las variables

3.2.1 Variable sexo

Samper Padilla y Samper Hernández afirman que «todas las muestras, sin excepción, presentan una proporción mayor de mujeres que de hombres» (2006, 46). En este sentido, nuestro trabajo no es diferente. Así, esta variable ha mostrado un porcentaje mucho mayor de informantes de sexo femenino: 128 mujeres han realizado la encuesta frente a 45 hombres.

Dada la desigualdad que presenta esta variable en el número de informantes, hemos efectuado el análisis teniendo en cuenta las palabras por informante, ya que «es el único índice que no se ve afectado por el número de informantes de la muestra» (Fernández Juncal 2008, 42). De este modo, obtenemos que las mujeres presentan mayor media de respuestas globales, 15,3 palabras por mujer, frente a 11,29 palabras por hombre, lo que significa un 26,21% más (cf. tab. 2). Esta superioridad en la producción léxica por parte del sexo femenino también se puede observar en otras investigaciones: Bartol Hernández (2004), Fernández Smith et al. (2008), Fernández Juncal (2008, 2013). En estos casos, las diferencias son mínimas y se suelen alternar centros de interés donde presentan mayor producción los hombres, con centros más productivos por parte de las mujeres. Sin embargo, en nuestro trabajo, las mujeres aventajan a los hombres en el promedio de respuestas en todos los centros de interés, como ocurre en el trabajo de Sánchez-Saus Laserna (2016).

Tabla 2. Promedio de respuestas según la variable sexo

Nº	CI	Respuestas por varón	Respuestas por mujer
1	CUE	10,2	14,64
2	ROP	7,44	10,95
3	ESC	10,2	14,91
4	ACC	10,71	14,82
5	ESP	11,84	14,34
6	COM	10,69	16,3
7	ANI	7,22	11,84
8	JUE	8,04	10,23
9	ASP	9,11	14,13
10	LEN	8,07	12,51
11	PRO	9	12,75
12	ITA	10,69	15,34
13	CUE ITA	23,56	25,78
14	COM ITA	21,27	25,77

CUE: Partes del cuerpo; ROP: La ropa; ESC: La escuela; ACC: Acciones y actividades habituales; ESP: España y los españoles; COM: Comidas y bebidas; ANI: Animales; JUE: Juegos y diversiones; ASP: Aspecto físico y carácter; LEN: La lengua española; PRO: Profesiones; ITA: Italia y los italianos; CUE ITA: Partes del cuerpo (en italiano); COM ITA: Comidas y bebidas (en italiano).

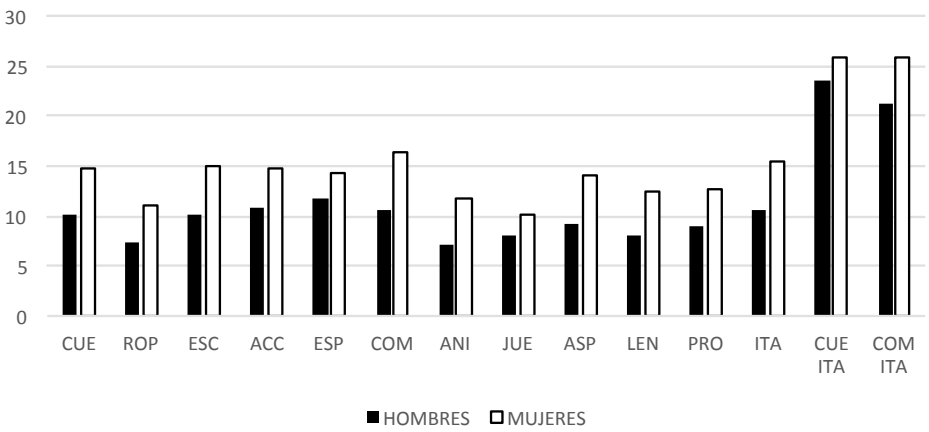


Figura 1. Palabras por informante según el sexo

En nuestra investigación, Comidas y bebidas, Aspecto físico y carácter, La escuela, Italia y los italianos y Animales son los centros que presentan las mayores diferencias de producción. En ellos, las mujeres aventajan en más de 4,5 palabras los resultados obtenidos por hombres. No obstante, podemos observar que, pese a que se mantiene mayor producción por parte del sociolecto femenino, las diferencias se reducen en los centros donde los informantes responden en su lengua materna. De este modo, en Partes del cuerpo (en italiano), la diferencia se reduce a 2,22 frente a las 4,44 que se dan en el homónimo en español. Mientras que en el centro Comidas y bebidas (en italiano), la diferencia es de 4,5 frente al 5,61 de su homónimo en español.

Por otro lado, al igual que en los estudios de Fernández Juncal (2013) o Gallego Gallego (2014), hemos recurrido al programa SPSS para comprobar la significación estadística de los resultados. Para ello, hemos hecho uso del análisis de varianza (ANOVA) de una vía. Esta prueba permite «refutar o ratificar la hipótesis nula que asigna un valor de $p < 0,05$» (Gallego Gallego 2014, 274). En otras palabras, esta prueba nos permite hallar el valor de p para determinar si los resultados son estadísticamente significativos, es decir, que no se deben al azar. De este modo, si el valor de p es inferior a 0,05, la hipótesis nula queda refutada y, por tanto, los resultados obtenidos son significativos. En cambio, si el valor de p es igual o superior a 0,05, debemos aceptar la hipótesis nula, o lo que es lo mismo, que los resultados se deben a causas accidentales (cf. tab. 3[5]).

Tabla 3. Valor de p en los centros de interés según variable sexo

Nº	CI	Valor de p
1	CUE	0,00050*
2	ROP	0,00673*
3	ESC	0,00262*
4	ACC	0,00010*
5	ESP	0,10850
6	COM	0,00344*
7	ANI	0,04641*
8	JUE	0,02051*
9	ASP	0,00001*
10	LEN	0,00231*
11	PRO	0,01809*
12	ITA	0,00165*
13	CUE ITA	0,05241
14	COM ITA	0,01900*

5 Se señalan con asterisco los centros que demuestran la relevancia de la variable.

En cuanto a la variable sexo, los trabajos de Galloso Camacho (2002), Gómez Devís (2004) y Hernández Muñoz (2006) muestran que las diferencias entre los promedios de las producciones léxicas de los sociolectos masculino y femenino tienen significación estadística. En nuestro trabajo, las diferencias sí son significativas en doce de los catorce centros. Tan solo en 5. España y los españoles y 13. Partes del cuerpo (en italiano) debemos considerar que las diferencias se deben a causas accidentales.

3.2.2 Variable nivel sociocultural

Las pautas seguidas para la codificación de esta variable aparecen detalladas en el trabajo de Fernández Juncal (2008, 21). Teniendo en cuenta los estudios y las profesiones de los padres se halla el nivel sociocultural. En nuestro estudio, la distribución de los encuestados queda de la siguiente manera: 14 informantes de nivel sociocultural bajo, 88 de nivel medio-bajo, 59 de nivel medio-alto y 13 de nivel alto.

La mayoría de los estudios de disponibilidad léxica afirman que existe una relación entre los resultados lingüísticos y el nivel sociocultural: los informantes ofrecen mayor número de respuestas cuanto mayor es su nivel sociocultural. Sin embargo, al igual que ocurre en el estudio realizado por Rubio Sánchez (2016, 117-8) con estudiantes portugueses, los resultados obtenidos con informantes italianos difieren de los obtenidos en las investigaciones del Proyecto Panhispánico. En nuestro caso, tenemos que el número medio de palabras por informante para el nivel sociocultural bajo es de 14,36, que aventaja al nivel medio-bajo y al medio-alto que tienen una media de 14,17 y 14,02 respectivamente. Todos ellos son superados por el nivel alto que posee una media de 15,88 palabras por informante (cf. tab. 4 y fig. 2).

Si analizamos cada uno de los centros de interés, vemos que el nivel alto presenta mayor producción léxica en doce de los catorce centros. Sin embargo, en Animales y Comidas y bebidas (en italiano), el nivel bajo es el que muestra mayor productividad léxica.

Tabla 4. Promedio de respuestas según el nivel sociocultural

Nº	CI	Bajo	Medio-Bajo	Medio-Alto	Alto
1	CUE	13,29	13,74	12,62	15,85
2	ROP	9,07	9,69	10,31	12,15
3	ESC	13,07	13,52	13,71	15,38
4	ACC	14,57	13,59	13,6	14,62
5	ESP	13,43	13,55	13,6	15,31
6	COM	14,93	14,57	14,76	16,92
7	ANI	12,71	10,69	10,02	10,77
8	JUE	9,86	9,38	9,69	11,31
9	ASP	12,14	12,77	12,74	14,23
10	LEN	11,29	11,47	10,55	14,23
11	PRO	11,57	11,72	11,83	12,15
12	ITA	13,21	14,24	13,74	16,15
13	CUE ITA	25,29	24,91	25,24	26,92
14	COM ITA	26,64	24,49	23,9	26,31

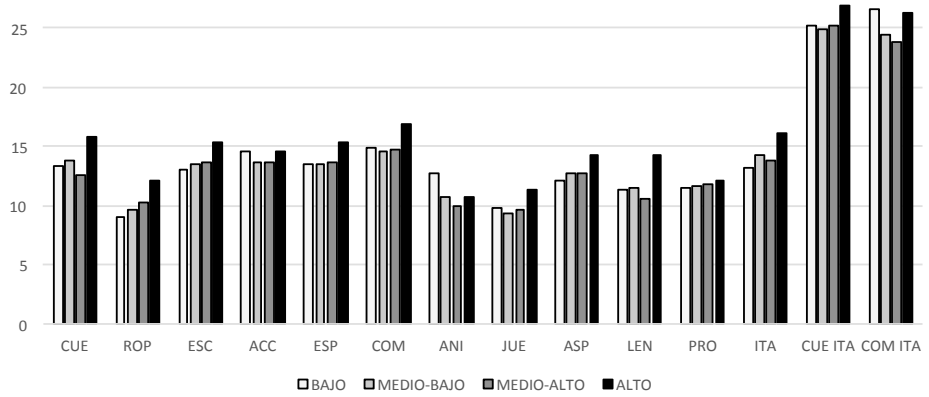


Figura 2. Palabras por informante según el nivel sociocultural

Para comprobar si estas diferencias tienen significación estadística, procedemos a comparar la diferencia entre las medias de los cuatro grupos. Con este propósito, utilizamos nuevamente el análisis de varianza (ANOVA) de una vía (cf. tab. 5). De esta forma, tenemos cinco centros donde las diferencias entre el promedio de respuestas de los diferentes sociolectos son significativas: Partes del cuerpo, La ropa, Comidas y bebidas, Juegos y diversiones y La lengua española.

Tabla 5. Valor de p en los centros de interés según variable nivel sociocultural

Nº	CI	Valor de p
1	CUE	0,01120*
2	ROP	0,01229*
3	ESC	0,31964
4	ACC	0,41960
5	ESP	0,28313
6	COM	0,03681*
7	ANI	0,50904
8	JUE	0,04924*
9	ASP	0,14450
10	LEN	0,01249*
11	PRO	0,87546
12	ITA	0,16480
13	CUE ITA	0,33117
14	COM ITA	0,32065

3.2.3 Variable titularidad del centro

Mateo García (1998, 53) afirma que «implícitamente se considera que entre las instituciones educativas públicas y privadas existen diferencias significativas». Además, como señala López González (2014, 116) tras analizar muchas de las investigaciones realizadas en España, «los resultados casi siempre coinciden en señalar un mayor bagaje léxico para los alumnos de instituciones privadas». Sin embargo, en nuestra muestra, que presenta 52 informantes procedentes de centro público frente a 121 de centro privado, tenemos que el promedio de palabras por informante de centro público supera en más de cinco respuestas el resultado obtenido por los informantes de centro privado: 17,22 frente a 12,99. Esto supone un 24,56% de diferencia en favor de los informantes de escuela pública (cf. tab. 6 y fig. 3). Por tanto, al contrario de lo que ocurre en los estudios desarrollados en España, nuestra investigación nos muestra que los encuestados pertenecientes a centros públicos italianos presentan mayor producción léxica que los relacionados con las instituciones privadas.

Tabla 6. Promedio de respuestas según la titularidad del centro

Nº	CI	Público	Privado
1	CUE	17,54	11,74
2	ROP	12,77	8,86
3	ESC	16,52	12,47
4	ACC	16,33	12,64
5	ESP	15,37	12,97
6	COM	19,9	12,66
7	ANI	15,98	8,34
8	JUE	11,1	9,05
9	ASP	16,1	11,41
10	LEN	14,04	10,2
11	PRO	14,92	10,42
12	ITA	16,83	12,98
13	CUE ITA	26,63	24,59
14	COM ITA	27,12	23,52

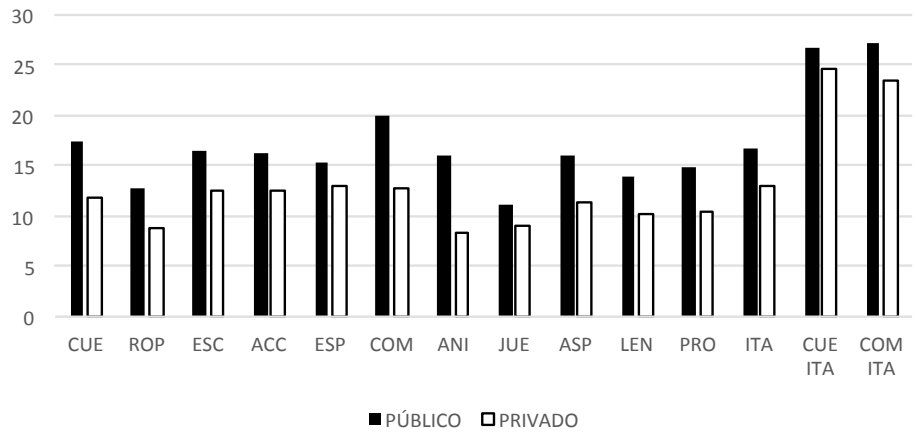


Figura 3. Palabras por informante según la titularidad del centro

Para comprobar si la superioridad léxica de los centros públicos es estadísticamente significativa, recurrimos nuevamente al análisis de varianza de una vía. Al realizar la comparación entre las medias con ANOVA, los resultados nos muestran una significación de $p<0,05$ en 13 de los 14 centros de interés (cf. tab. 7). Por tanto, estas diferencias sí son significativas. Solamente, el campo Juegos y diversiones presenta una $p>0,05$, por lo que las diferencias presentadas en este centro de interés se deben a causas accidentales.

Tabla 7. Valor de p en los centros de interés según variable titularidad del centro

Nº	CI	Valor de p
1	CUE	0,00000*
2	ROP	0,00005*
3	ESC	0,00013*
4	ACC	0,00004*
5	ESP	0,00738*
6	COM	0,00000*
7	ANI	0,00000*
8	JUE	0,09160
9	ASP	0,00126*
10	LEN	0,01243*
11	PRO	0,00000*
12	ITA	0,01822*
13	CUE ITA	0,07944*
14	COM ITA	0,02956*

3.2.4 Variable nivel de español

Esta variable presenta cuatro variantes: estudiantes de nivel inicial (A), de nivel intermedio (B1), de nivel avanzado (B2) y estudiantes que no supieron decir su nivel de español (NSNC: no sabe/no contesta). La muestra que recogemos en estas páginas está constituida por 13 informantes de nivel A, 109 de nivel B1, 36 de nivel B2 y 15 NSNC. Como era lógico, los informantes de nivel A (11,99) poseen menos promedio de respuestas que los de B1 (13,99), que a su vez presentan menos contestaciones que los de nivel B2 (16,09). En cuanto a la categoría NSNC, el promedio de respuestas es de 13,93, lo que la sitúa entorno al nivel B1 (cf. tab. 8 y fig. 4).

Tabla 8. Promedio de palabras según la variable nivel de español

Nº	CI	A	B1	B2	NSNC
1	CUE	10,36	13,01	16,17	13,4
2	ROP	8,57	9,91	11,36	9,13
3	ESC	10,57	13,91	14,47	13,13
4	ACC	12,5	13,19	15,31	15,27
5	ESP	11,57	13,49	14,75	14,53
6	COM	12,93	14,21	17,69	14,27
7	ANI	9,14	10,42	12,5	9,13
8	JUE	7,71	9,3	11,17	10,53
9	ASP	9,93	12,29	15,97	11,8
10	LEN	7,57	11,24	13,56	10,4
11	PRO	9,43	11,48	13,56	11,8
12	ITA	9,93	13,96	16,5	13,6
13	CUE ITA	24,14	24,92	26,5	25,13
14	COM ITA	23,43	24,6	25,75	22,93

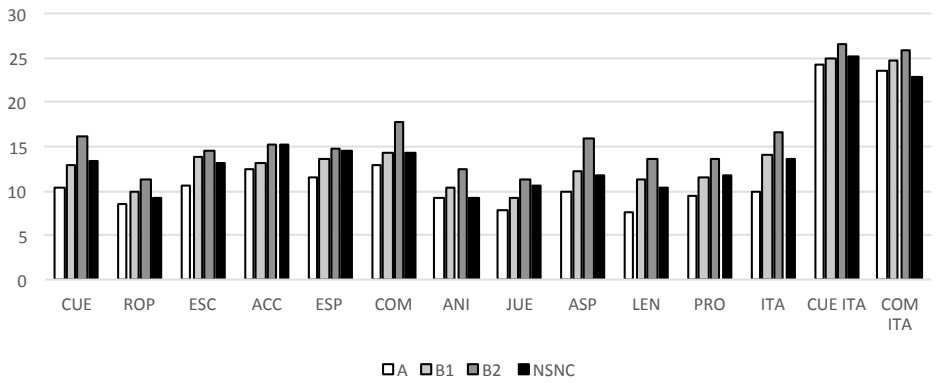


Figura 4. Palabras por informantes según el nivel de español

Para realizar el análisis estadístico de esta variable, hemos optado por la eliminación del grupo NSNC. Esto se debe a que los datos podrían verse alterados, puesto que los integrantes de este grupo deberían estar asociados a uno de los niveles, pero no han sabido decir a cuál. De este modo, al aplicar la prueba ANOVA de una vía – teniendo en cuenta el promedio de respuestas de los grupos A, B1 y B2 – vemos diferencias significativas en 6 de los 14 centros de interés: Partes del cuerpo, Comidas y bebidas, Aspecto físico y carácter, La lengua española, Profesiones y Italia y los italianos. Para los demás centros, las diferencias no resultan significativas (cf. tab. 9).

Tabla 9. Valor de p en los centros de interés según variable nivel de español

Nº	CI	Valor de p
1	CUE	0,00067*
2	ROP	0,23719
3	ESC	0,10185
4	ACC	0,05992
5	ESP	0,14435
6	COM	0,01469*
7	ANI	0,14875
8	JUE	0,06760
9	ASP	0,00028*
10	LEN	0,00878*
11	PRO	0,01545*
12	ITA	0,00218*
13	CUE ITA	0,15252
14	COM ITA	0,38843

4 Datos cualitativos. Partes del cuerpo (en español y en italiano)

Debido a limitada extensión de este artículo, en este punto nos centraremos solamente en uno de los centros de interés respondidos tanto en español como en italiano: Partes del cuerpo.

Para analizar cualitativamente los listados obtenidos, tomamos como referencia los dos criterios señalados por López González (2014, 156-7): la descripción lexicológica de las unidades que componen los listados y el valor del índice de disponibilidad léxica de cada vocablo.

De este modo, al analizar las categorías gramaticales que aparecen en los listados, tenemos que el 70% de los vocablos del centro respondido en español son sustantivos, mientras que el 13% son adjetivos, el 12,5% son verbos y el 4,5% son construcciones sintagmáticas. En cambio, el centro de interés contestado en italiano presenta un 87,1% de sustantivos, un 6,1% de construcciones sintagmáticas, un 3,8% de verbos y un 3% de adjetivos.

Por otro lado, como sugieren Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010, 183-184), podemos clasificar las unidades léxicas de los listados teniendo en cuenta el grado de compatibilidad con los centros de interés.

De este modo, los 20 vocablos que aparecen en la tabla 10 representan los 'elementos nucleares' del centro Partes del cuerpo (en español y en italiano). Así denominan los estudiosos malagueños a los ejemplares prototípicos, es decir, aquellos que ocupan las posiciones más altas en los listados de disponibilidad.

El segundo grupo lo forman las 'asociaciones denotacionales', elementos que forman parte del centro de interés – sin ser nucleares – y que aparecen

por asociaciones o evocaciones individuales pero de carácter colectivo. En el centro de interés Partes del cuerpo serían vocablos como: *tacto*, *gusto*, *vista*, etc.

Las 'derivaciones' constituyen el tercer bloque, que integra aquellos elementos que ya han sido mencionados pero presentan algún aumento cuantitativo o cualitativo. En Partes del cuerpo se pueden observar los siguientes: *dedo de la mano*, *dedo del pie*, *pelo largo*, *pelo corto*, etc.

El último grupo está formado por las «asociaciones individuales». Estos elementos no tienen relación directa con el centro de interés y están alejados de los prototípicos nucleares. En el caso de Partes del cuerpo tenemos: *medicina*, *doctor*, *enfermedad*, *pendiente*, *gafas*, etc.

Tabla 10. Los 20 vocablos con mayor disponibilidad en Partes del cuerpo (en español y en italiano)

Rango	Partes del cuerpo	Partes del cuerpo (en italiano)
1	ojo	*occhio* 'ojo'
2	mano	*mano* 'mano'
3	cabeza	*naso* 'nariz'
4	boca	*gamba* 'pierna'
5	pierna	*bocca* 'boca'
6	pie	*dito* 'dedo'
7	nariz	*braccio* 'brazo'
8	pelo	*piede* 'pie'
9	brazo	*orecchio* 'oreja'
10	dedo	*testa* 'cabeza'
11	espalda	*capello* 'pelo'
12	oreja	*unghia* 'uña'
13	diente	*ginocchio* 'rodilla'
14	cara	*spalla* 'hombro'
15	corazón	*collo* 'cuello'
16	lengua	*schiena* 'espalda'
17	uña	*pancia* 'barriga'
18	rodilla	*gomito* 'codo'
19	cuello	*dente* 'diente'
20	barriga	*sopracciglio* 'ceja'

Si analizamos los 20 vocablos más disponibles de ambos centros, vemos que el 85% de las unidades coinciden. Así, las palabras que se repiten son: *ojo*, *mano*, *cabeza*, *boca*, *pierna*, *pie*, *nariz*, *pelo*, *brazo*, *dedo*, *espalda*, *oreja*, *diente*, *uña*, *rodilla*, *cuello* y *barriga*. El resto, es decir, el 15% de las palabras, solamente aparecen en una columna: *cara*, *corazón*, *lengua*, *hombro*, *codo* y *ceja*.

Al buscar los vocablos del centro completado en español en el Plan Curricular (PCIC en adelante) del Instituto Cervantes (2006), observamos

que el 65% están clasificados como nivel A (*ojo*, *mano*, *cabeza*, *pierna*, *pie*, *nariz*, *pelo*, *brazo*, *dedo*, *espalda*, *cara*, *boca*, *diente*), 20% como B1 (*corazón*, *rodilla*, *cuello*, *barriga*) y 5% como B2 (*uña*). El otro 10% (*lengua* y *oreja*) no aparecen en el PCIC. Por tanto, los informantes que han declarado tener un nivel A dominan palabras de nivel superior.

Por otro lado, si tenemos en cuenta todo el listado de léxico disponible de Partes del cuerpo, los informantes han actualizado unidades léxicas (*índice*, *ombligo*, *palma de la mano*, *pulgar* y *vientre*) que el PCIC ha clasificado en el nivel C, nivel superior al de nuestros informantes. Este hecho nos confirma que los informantes italófonos actualizan, al menos en este centro de interés, palabras de nivel superior.

5 Conclusiones

En estas páginas hemos presentado un estudio de disponibilidad léxica en estudiantes italianos preuniversitarios de ELE. Tras mostrar brevemente la metodología seguida en la investigación, hemos realizado – con la ayuda de Dispolex y el paquete estadístico SPSS – un análisis cuantitativo de las variables consideradas en este trabajo. Los datos nos han revelado que las variables donde se dan más diferencias significativas son la variable sexo y la titularidad del centro.

Por otro lado, dadas las limitaciones de este artículo, nos hemos centrado en el análisis cualitativo de uno de los centros de interés respondidos en español y en italiano: Partes del cuerpo. En este punto hemos analizado las unidades léxicas que forman los listados de léxico disponible de ambos centros de interés y las hemos clasificado según la categoría gramatical. Hemos constatado que la gran mayoría de vocablos que actualizan los informantes en estos centros son sustantivos. Además, hemos clasificado los vocablos según su compatibilidad con los centros de interés siguiendo la clasificación de Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010).

Por último, hemos buscado los 20 vocablos más disponibles en el listado de Partes del cuerpo en español en el PCIC. Este análisis nos ha permitido observar que los informantes italófonos dominan unidades léxicas de un nivel superior al que poseen.

Bibliografía

Ávila Muñoz, Antonio Manuel; Villena Ponsoda, Juan Andrés (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis.* Málaga: Sarriá.

Bartol Hernández, José Antonio (2004). *Léxico disponible de Soria. Estudio y diccionarios*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Bartol Hernández, José Antonio (2006). «La disponibilidad léxica». *Revista Española de Lingüística*, 36, 379-91.

Carcedo González, Alberto (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.

del Barrio de la Rosa, Florencio (2016). «Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes italófonos de español» [online]. Sainz González, Eugenia et al. (eds.), *Geométrica explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 127-43. DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-8.

Fernández Juncal, Carmen (2008). *Léxico disponible de Burgos*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Fernández Juncal, Carmen (2013). *Léxico disponible de Cantabria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández Smith, Gérard et al. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid: Arco Libros.

Gallego Gallego, Diego Javier (2014). *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid* [tesis doctoral]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gamazo Carretero, Elena (2014). «Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses» [online]. *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, 28-41. URL http://goo.gl/CVjIKy (2016-10-31).

Galloso Camacho, María Victoria (2002). *El léxico disponible en el nivel preuniversitario. Provincia de Zamora.* Huelva: Universidad de Huelva.

Gómez Devís, María Begoña (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: metodología, análisis sociolingüístico y aplicaciones* [Tesis Doctoral] [online]. Valencia: Universidad de Valencia. URL http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15248/gomez.pdf?sequence=1 (2017-05-18).

Hernández Muñoz, Natividad (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [online]. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. URL http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (2016-10-31).

Mateo García, María Victoria (1998). *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*. Granada: Universidad de Granada.

Lin, Jing (2012). «La disponibilidad léxica en los estudiantes chinos de Español como Lengua Extranjera». *MarcoELE*, 14. URL `http://marcoele.com/descargas/14/lin-disponibilidad_lexica.pdf` (2016-10-31).

López González, Antonio María (2009). «La disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español de Polonia». Barrientos Clavero, Agustín et al. (eds.), *El profesor de español LE/L2 Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008). Cáceres: Universidad de Extremadura, 567-81.

López González, Antonio María (2014). *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Lódz: Wydawnictwo Uniwersytetu Lodzkiego.

Rodríguez Menduiña, Pompeyo (2010). *Estereotipos culturales sobre España en estudiantes estadounidenses desde la disponibilidad léxica* [Tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rubio Sánchez, Roberto (2016). «Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español». Domínguez, Noemí; Fernández, Carmen; García, Juan Luis (eds.), *Innovación y desarrollo en Español como Lengua Extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 107-28.

Samper Hernández, Marta (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper Padilla, José Antonio; Samper Hernández, Marta (2006). «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica». *LynX: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.

Sánchez-Saus Laserna, Marta (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Schmidely, Jack (coord.) (2001). *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco libros.

3 Léxico

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

De la veracidad y vigencia del discurso lexicográfico

A propósito de las voces *demencia* y *locura* en la lexicografía del español actual

Alberto Anula Rebollo
(Universidad Autónoma de Madrid, España)

Abstract Our study deals with the lexicographic treatment of the terms *demencia* and *locura* in the *Diccionario de la Lengua Española* and other Spanish dictionaries. The study questions the veracity of the lexicographic speech defended by the Real Academia Española and points out the ideological motivation underlying their approach. We show the subjectivity of the definition of *dementia* as 'madness or reason disorder' and its lack of validity in current Spanish. We carry out several analyzes: a review of historic lexicography, an analysis of the use of languages from the lexical-textual combinatorial of the terms in study, contrastive analyzes of lexicographic speech in different dictionaries of current Spanish and, finally, an analysis of the semantic intension of the terms. In the final part of the study, we defend that the validity of lexicographic speech must be based on a cognitive categorization of the meaning of words in accordance with their use in language in a concrete social and historical context. Likewise, we highlight the importance of categorizing using hypernyms in order to attenuate the subjectivity of lexicographic speeches.

Sumario 1 Objetivos, hipótesis, organización del trabajo y conclusiones. – 2 La apelación a la veracidad del discurso lexicográfico del DLE. – 3 Sobre *demencia* y *locura*. – 3.1 Evolución de los términos en la lexicografía académica. – 3.2 Uso y combinatoria léxico-textual de *demencia* y *locura*. – 3.3 La denotación vigente de *demencia* y *locura* y su reflejo en los diccionarios monolingües del español actual. – 4 Discusión y conclusiones.

Keywords Spanish lexicography. Ideology. Dementia. Madness

1 Objetivos, hipótesis, organización del trabajo y conclusiones

El estudio se enfrenta al tratamiento lexicográfico de las voces *demencia* y *locura* en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE)[1] y en otros

1 Usaremos las siguientes abreviaturas de las obras de la Real Academia Española (en adelante, RAE): DLE (RAE 2014), DRAE (RAE, eds. de 1780 a 2001), *Autoridades* (RAE, en sus distintas eds.), DMI (RAE 1983), CORPES XXI (*Corpus del español del siglo XXI*), CDH (*Corpus del nuevo diccionario histórico*) y NTLLE (*Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*).

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-10 | Submission 2016-11-02 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

diccionarios del español. El trabajo cuestiona la pretendida veracidad del discurso lexicográfico del DLE defendida por la RAE en el *Preámbulo* a la obra y muestra el carácter subjetivo de la definición de *demencia* como «locura o trastorno de la razón» y la falta de vigencia que la definición tiene en el español actual. El trabajo se organiza en tres apartados. En el primero, señalaremos la importancia ideológica de la noción de veracidad defendida en el DLE. En el segundo, examinaremos las voces *demencia* y *locura* mediante cuatro estudios: una revisión de la historia lexicográfica de las voces; un análisis de su uso a través de su combinatoria léxico-textual; un análisis contrastivo del discurso lexicográfico en varios diccionarios actuales del español; y, finalmente, un análisis de la intensión semántica de las voces estudiadas a partir de su uso en el español actual. En el apartado final, defenderemos que la vigencia de una definición debe basarse en una categorización cognitiva adecuada del significado del término que tenga en cuenta condiciones semántico-cognitivas acordes con el uso de la palabra en un determinado contexto socio-histórico. Destacaremos, igualmente, la importancia de una apropiada categorización hiperonímica para la atenuación de la subjetividad de los discursos lexicográficos.

2 La apelación a la veracidad del discurso lexicográfico del DLE

El discurso lexicográfico se sitúa en un espacio poliédrico formado por un plano de carácter objetivo (el del discurso científico) y un plano subjetivo (el de los tratados ideológicos).[2] Estos planos concurren, en difícil equilibrio, en el ángulo que forma la definición. La tensión entre la descripción objetiva y la interpretación ideológica y subjetiva de las palabras y otras unidades léxicas en la lengua, especialmente las referidas a fenómenos cognitivos, sociales y culturales, tiene su punto más álgido en la exposición del significado que constituye la definición. Si bien es cierto que «el léxico es el nivel de la lengua que mejor refleja, o es más permeable a la cultura y a la visión de mundo de un pueblo» (Company Company 2012, 172), no es menos cierto también, como se propone desde la etnolexicografía, que

> Los diccionarios, más que puros instrumentos de descripción aséptica y objetiva de las lenguas, son textos que ofrecen una particular e ideológica visión del mundo y de la historia, cultura y sociedad de los hombres. (Pérez Hernández 2000, 59)

2 La caracterización del discurso lexicográfico como discurso ideológico ha sido reiteradamente señalada. Forgas, por ejemplo, afirma que el diccionario «no puede sino ser, precisamente, un tratado ideológico, un compendio de ideas, opiniones y conceptos acerca de las palabras y las cosas» (2007, 2).

En el *Preámbulo* al DLE, la RAE intenta relativizar la subjetividad intrínseca al trabajo lexicográfico y defiende la condición de veracidad de su visión de la lengua como reflejo de creencias y percepciones:

> Al plasmar [las creencias y percepciones] en un diccionario el lexicógrafo está haciendo un ejercicio de veracidad, está reflejando usos lingüísticos efectivos. (DLE 2014, xi)

Aunque la cita habla de usos lingüísticos efectivos y no de la realidad ontológicamente entendida, la afirmación sugiere que existe una relación, más o menos directa, especular, entre la realidad y el discurso lexicográfico.[3] La relación sería aceptable de no ser porque otorga un carácter indivisible a la sociedad (carácter que nunca tiene) y no menciona al intérprete de los hechos que se reflejan en el diccionario, ni a su modo de trabajo.[4] Reconocer que el diccionario refleja la visión que de la sociedad tiene quien lo escribe implica aceptar con naturalidad que las descripciones lexicográficas de cualquier diccionario, incluido el de la RAE, tienen un valor intrínsecamente relativo.

El hecho de que el DLE apele a la veracidad es social e ideológicamente relevante, más que lexicográficamente, pues tal apelación tiene que ver con el hecho de que el diccionario (y principalmente el de la RAE para el español):

> es un texto en cuya veracidad cree la comunidad lingüística; una poderosa creencia, de la que derivan, no solamente condiciones de validez de muchos actos verbales, sino también un sentimiento social de identidad, una creatividad semiótica socialmente controlada, y desgraciadamente también una posibilidad de autoritarismo y de represión social de la libertad de pensamiento y de expresión. (Lara 1997, 18)

A la luz de la reflexión de Luis Fernando Lara, se comprende mejor la importancia que tiene atribuir la condición de veracidad al discurso lexicográfico y a un diccionario en su conjunto. Ahora bien, tal condición no puede otorgarse en grado absoluto ni permanente para un término o para un diccionario. Las definiciones de los diccionarios son retratos de un momento histórico, estampas de un tiempo tratadas con cierta dosis de *Photoshop* en el taller del lexicógrafo. Lara (1997), al hablar de la corrección o verdad de los estereotipos ‘sol’, ‘luna’ y ‘estrella’, señala acertadamente que

3 «Un diccionario es siempre reflejo de una sociedad, porque es dicha sociedad la que marca el acervo de palabras que desea utilizar y que, de hecho, utiliza» (Maldonado 1997, 3).

4 La propia Maldonado, consciente de ello, niega la neutralidad de los diccionarios y con ello relativiza el carácter especular de estos: «un diccionario no es nunca – por mucho que se intente – una obra neutral; en ella, el equipo de redacción es quien interpreta el mundo que nos rodea y quien sintetiza esa interpretación» (Maldonado 1997, 3-4).

> su corrección o veracidad están atenidos a un estadio específico del desarrollo social del significado. En el momento en que la sociedad modifica sus estereotipos, la corrección anterior pierde su vigencia. (Lara 1997, 186-7)[5]

De acuerdo con esto, la veracidad o no del discurso lexicográfico sobre un estereotipo no es inmutable, como no lo son los estereotipos (a pesar de la definición del DLE de «estereotipo»[6]). Las definiciones de las palabras y otras unidades léxicas en los diccionarios, particularmente de aquellas cuyo significado está construido a partir de prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas, como sucede con las voces *locura* y *demencia*, están sujetas al desarrollo de la sociedad y a la forma en que una comunidad lingüística percibe en cada momento histórico las propiedades o rasgos constitutivos de estos modelos. El significado en la lengua de los estereotipos es un significado derivado de la ideología dominante en una comunidad lingüística en cada momento histórico. En el ámbito de la lexicografía, ocurre a menudo que las variaciones en los esquemas lingüísticos y cognitivos que lleva a cabo la sociedad no se traspasan al diccionario y el discurso lexicográfico expresa entonces una visión del estereotipo carente de vigencia. Si bien es cierto que «cualquier cambio social repercute de una manera u otra en las lenguas, dejando su huella o su impronta» (Gómez Torrego 2009, 101), también lo es que tales cambios no siempre se ven reflejados en los diccionarios. Maldonado expresaba así la obsolescencia que puede afectar a los diccionarios:

> Los diccionarios son una ventana abierta al mundo. Y no queremos que nuestros hijos se asomen a una ventana de cristales sucios, y, menos aún, sin saber que esa suciedad que empaña su visión no es parte de la realidad que ven sino un filtro indeseado y fácilmente eliminable, fruto muchas veces de una mera actitud de desidia ante el paso, siempre implacable, del tiempo. (Maldonado 2012, 16-7)

5 En el caso de los estereotipos anteriores, Lara refiere el hecho de que en el DRAE el sol apareciera concebido como algo distinto a la estrella que efectivamente es. Si revisamos el tratamiento en la lexicografía académica de la palabra estrella, podemos ver que en *Autoridades* la voz era definida como «cuerpo celeste, esphérico y denso, que luce y resplandece con luz propia, ò ajéna» (*Autoridades* 1732) y que tal definición se cambió en 1791 por la definición de «Qualquiera cuerpo celeste y luminoso, á excepción del sol y la luna» (DRAE 1791) que, con pequeños retoques («En el uso común, cada uno de los innumerables cuerpos que brillan en la bóveda celeste, a excepción del Sol, la Luna, Aldebarán, Sirio, etc.» [DRAE 1984]), permaneció hasta la aparición de la tercera edición revisada del DMI, en donde la definición paso a ser la siguiente: «Cada uno de los cuerpos celestes que brillan en la noche, a excepción de la Luna» (DRAE 1984). Esta definición se mantiene en la Edición del Tricentenario. La historia lexicográfica de estrella en la lexicografía académica es paralela a la del sol. Hasta la aparición de la 20a ed. del DRAE, el sol no es definido como una estrella.

6 «1. *m*. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable» (DLE 2014).

3 Sobre *demencia* y *locura*

3.1 Evolución de los términos en la lexicografía académica

Asomémonos brevemente a las cuestiones de la evolución histórica y la veracidad del discurso lexicográfico a través del análisis del desarrollo histórico de los términos *demencia* y *locura* en la lexicografía académica:

Tabla 1. Evolución de las definiciones de *demencia* en la lexicografía académica

Autoridades 1732	s.f. Locúra, falta de juízio.
DRAE 1791	s.f. Locura, trastorno de la razón.[1]
DRAE 1947	2. *Med.* Estado de debilidad, generalmente progresivo y fatal, de las facultades mentales.[2]
DMI 1983	f Locura, trastorno de la razón. || [fig. y fam. Desatino, disparate. || *Med.* Estado de debilidad, generalmente progresivo y fatal, de las facultades mentales.
DRAE 1984	f Locura, trastorno de la razón. || 2. *Med.* Estado de debilidad, generalmente progresivo y fatal, de las facultades mentales.
DRAE 2001	1. f. Locura, trastorno de la razón. 2. f. *Med.* y *Psicol*. Deterioro progresivo e irreversible de las facultades mentales que causa graves trastornos de conducta. *Demencia senil*.[3]
DRAE 2014	1. f. Locura, trastorno de la razón. 2. f. *Med.* Deterioro progresivo de las facultades mentales que causa graves trastornos de conducta. *Demencia senil*.

1 En 1786, Terreros y Pando define el término como «locura, falta de razón, enajenación de ella» (1786, 605).

2 Un siglo antes, Ramón Joaquín Domínguez, en su *Diccionario Nacional*, definía el término como «s.f. Aberración ó enagenación mental caracterizada por el desórden de las emociones y la incoherencia de las ideas y de las acciones. || Delirio, frenesí, manía || Estravagancia, despropósito, incongruencia, incoherencia en lo que se habla ó se piensa» (Domínguez 1853). Esta definición no fue tenida en cuenta por la lexicografía académica. Sin embargo, en ella se señalan aspectos relevantes para la comprensión de la demencia (por ejemplo, el hecho de que afecta a las emociones y a las acciones, y no sólo a la razón).

3 Algo más de un siglo antes, el *Diccionario Enciclopédico de la Lengua española* de Elías Zerolo recogía ya la noción 'demencia senil' y su significado: «Debilitación de los sentidos y de las facultades intelectuales, que se manifiesta en ciertas personas de edad avanzada» (Zerolo 1895). La RAE, como se observa en la tabla 1, no se hizo eco de la expresión y de su significado.

Como vemos en la tabla 1, la evolución denotativa del término *demencia* es mínima. Desde el primer momento, la voz, en su uso común, equivale semánticamente a *locura*, entendida esta como 'falta de juicio' o 'trastorno de la razón'. A mediados del siglo XX se incluye un sentido ligado al discurso de especialidad de la medicina. Este significado es interpretado, primero, como un 'estado de debilidad de las facultades mentales' y, posteriormente,

como un 'deterioro progresivo' de dichas facultades. En resumen, al parecer de la RAE, el uso y la denotación de *demencia* en la lengua común apenas han variado en español desde sus orígenes hasta la actualidad.

Con respecto a la evolución del término *locura* en los diccionarios de la RAE, ocurre algo parecido.

Tabla 2. Evolución de las definiciones de *locura* en la lexicografía académica

Autoridades 1734	s.f. Enfermedad que priva del juicio, y embaraza el uso de la razón. […] *Lat. furor, Insania, Dementia*. Significa tambien disparate, desatino, y necedad grande. *Lat. Stultitia, fatuitas.*
DRAE 1780	s.f. Enfermedad que priva del juicio, y embaraza el uso de la razón. *Furor, insania, dementia*. Disparate, desatino, y necedad grande. *Stultitia, fatuitas*.
DRAE 1803	s.f. Privación del juicio, y uso de la razón. *Dementia, insania.* Acción inconsiderada, ó desacierto. *Stultitia, amentia.*
DRAE 1837	f Privación del juicio, y uso de la razón. *Dementia, insania.* || Acción inconsiderada, ó desacierto. *Stulte factum.*
DRAE 1869	f Privación del juicio, y uso de la razón. || Acción inconsiderada, ó desacierto.[1]
DRAE 1899	(De loco.) f. Privación del juicio ó del uso de la razón. || Acción inconsiderada ó desacierto.
DRAE 1925	(De loco.) f. Privación del juicio o del uso de la razón. || 2. Acción inconsiderada o gran desacierto. || 3. fig. Exaltación del ánimo o de los ánimos, producida por algún afecto y otro incentivo.
DRAE 2001	(De loco.) 1. f. Privación del juicio o del uso de la razón. 2. Acción inconsiderada o gran desacierto. 3. Acción que, por su carácter anómalo, causa sorpresa. 4. Exaltación del ánimo o de los ánimos, producida por algún afecto u otro incentivo.

1 En 1853, Domínguez definía el término como «s.f. Patol. Afección del cerebro, que disminuye, pervierte ó destruye las facultades intelectuales. = Privación del juicio; falta de razón y de sensatez. || Fig. acción inconsiderada; ligereza o desacierto. = Dicho o hecho chistoso, extravagante, que causa risa y que divierte» (Domínguez 1853).

Como en el caso de la voz *demencia*, la voz *locura* no manifiesta, en la lexicografía académica, cambios semánticos de alcance con el transcurrir del tiempo. En *Autoridades*, la *locura* es considerada 'enfermedad' que causa la privación del juicio y del uso de la razón. A partir de 1803, las definiciones del DRAE de *locura* ya no aluden al carácter patológico relacionado con las conductas carentes de juicio. De 1734 a 1837 la RAE señala, de forma explícita, la relación semántica existente entre *locura* y *demencia*. Los significados de 'privación del juicio o del uso de la razón' y de 'desatino' o 'desacierto' llegan hasta la Edición del Tricentenario apenas sin cambios. Estas definiciones expresan la significación principal del concepto para la RAE en la lengua común. En la evolución del término, se añaden los sentidos de 'exaltación del ánimo' (DRAE 1925) y 'acción sorpresiva' (DRAE 2001).

3.2 Uso y combinatoria léxico-textual de *demencia* y *locura*

El análisis del uso efectivo o real de los términos *demencia* y *locura* no avalan el inmovilismo denotativo atribuido por la RAE a estas voces. A continuación, nos asomaremos al uso de estos términos en la lengua mediante un análisis de su combinatoria léxico-textual. En las tablas 3 y 4 comparamos las coapariciones estadísticamente más relevantes[7] de *demencia* con sustantivos, adjetivos y verbos, agrupadas temporalmente en dos periodos: a) desde el siglo XII hasta 1975 y b) de 2001 hasta 2015.

Tabla 3. Coapariciones de *demencia* con sustantivos, adjetivos y verbos hasta 1975. Fuente: CDH

Con sust.: furor (10.65), locura (10.26), acto (7.84), estado (de) (6.68).
Con adjs.: senil (14.72).
Con vbos.: padecer (8.53).

Tabla 4. Coapariciones de *demencia* con sustantivos, adjetivos y verbos entre 2001 y 2015. Fuente: CORPES XXI

Con sust.: DCL (15.45), Alzheimer (13.57), demencia (12.47), Parkinson (11.67), prevalencia (11.32), deterioro (9.67), fractura (9.35), trastorno (9.11), locura (8.5), depresión (8.49), diagnóstico (8.4), síntoma (8.34), paciente (8.2), anciano (8.02), enfermo (7.74), riesgo (7.58), enfermedad (7.12), asociación (7.04), tipo (6.83), pérdida (6.7), sexo (6.7), edad (6.33), grado (6.3), mayor (6.02), factor (6.02).
Con adjs.: senil (15.87), vascular (12.05), degenerativo (11.98), dudoso (11.25), cognitivo (10.66), severo (9.77), moderado (9.63), progresivo (9.43), cerebral (9.35), mixto (9.17), leve (9.07), frecuente (7.51), mental (7.33), grave (6.3), común (6.0).
Con vbos.: diagnosticar (9.41), fingir (9.4), padecer (9.36), sufrir (7.76), asociar (7.45), desarrollar (6.96), afectar (6.33).

En los datos anteriores se observa la evolución en el significado experimentado por el término demencia en español a lo largo del tiempo. En primer lugar, las coapariciones con sustantivos antes de 1975 hablan de la *demencia* como 'furor' o '(estado de) locura', en consonancia con el significado del término propuesto en *Autoridades* y en consonancia también con el sinónimo furor propuesto en las primeras obras de la RAE para el término *locura*. Los ejemplos siguientes del uso del término así lo atestiguan.

7 Hemos seleccionado aquellas que tienen una puntuación MI por encima de 5.99 para restringir las asociaciones a las que muestran un mayor condicionamiento textual. Según Porta Zamorano, los valores MI positivos «indican una tendencia a la coocurrencia que podría ser explicada por una asociación que es más fuerte cuanto mayor sea la magnitud del valor» (Porta Zamorano 2009, 169).

Tabla 5. Usos de *demencia* como *furor*. Fuente: CDH

Y la discordia y enemistad entre el almirante y don Ramón de Peralta llegó a tanto extremo que con furor y grande demencia […] vinieron a las armas. (1562, no ficción, España)
Antes entre los indios no se vido / Osadia jamás tan descompuesta, / Demencia ni furor tan atrevido. (1589, ficción, Colombia)
Todas las señas son de que lo hizo con total advertencia y deliberación, por no haver precedido alguna que indicasse demencia o furor. (1734, ficción, España)
El amor arrebatado termina igualmente, no pocas veces, segun su carácter, por la melancolía suicida, la monomanía ambiciosa, el furor genital, ó la demencia. (1881, no ficción, España)

Sin embargo, en el español actual, la demencia, además de vincularse con la locura, es entendida como una enfermedad, un trastorno o un deterioro cognitivo que afecta principalmente a ancianos y personas mayores. Los ejemplos siguientes ilustran usos lingüísticos efectivos correspondientes al español actual en donde la demencia es una enfermedad (tab. 6) o un trastorno (tab. 7):

Tabla 6. Usos de *demencia* como 'enfermedad'. Fuente: CORPES XXI

Los científicos esperan usar alguna vez las células troncales, las cuales pueden convertirse en cualquier tipo de tejido, para curar enfermedades como la demencia senil y la diabetes. (2006, no ficción, República Dominicana)
La ley del impedido mental que protege a los que padecen las enfermedades de demencia, Alzheimer, Parkinson y otros, en principio es muy buena, pero muy lenta en salvaguardar los derechos de los incapacitados mentales. (2005, no ficción, Puerto Rico)
los médicos opinaron que pese a sufrir una enfermedad degenerativa – demencia subcortical en carácter leve a moderada –, Pinochet está en condiciones de afrontar un juicio. (2005, no ficción, Chile)
La pérdida de la memoria también puede indicar un síntoma inicial de una grave enfermedad como la demencia o el alzhéimer. (2012, no ficción, España)

Tabla 7. Usos de *demencia* como 'trastorno'. Fuente: CORPES XXI

También se han incrementado los trastornos psiquiátricos tales como demencia, esquizofrenia, depresión, así como otras formas de enfermedad mental. (2005, no ficción, México)
En la demencia y en otros trastornos neurológicos, en los que se encuentra dañado el lóbulo cerebral frontal, también se observa una desinhibición del paciente. (2006, no ficción, República Dominicana)
Y dar con el diagnóstico acertado no ha sido fácil durante décadas, durante siglos, en que esta enfermedad se ha venido confundiendo con otro tipo de demencias o trastornos mentales que han llevado a relegar a muchas generaciones al abandono o la incomprensión. (2009, no ficción, España)
un 35% tenía demencia vascular, trastorno causado por bloqueos en el paso de sangre hacia el cerebro, lo cual lleva a la pérdida paulatina de la memoria. (2012, no ficción, Puerto Rico)

En segundo lugar, la relación de coaparición de *demencia* con adjetivos muestra que, actualmente, la *demencia* tiene la condición de enfermedad física, orgánica (vascular, cerebral), vinculada a los procesos psíquicos (mental, cognitivo). Los ejemplos de la tabla 8 inciden en esta caracterización.

Tabla 8. Usos de *demencia* en coaparición con adjetivos. Fuente: CORPES XXI

La demencia es un desorden cerebral que afecta seriamente la habilidad de una persona para llevar a cabo sus actividades diarias. (2004, no ficción, República Dominicana)
La demencia es un trastorno de la función cerebral que afecta gravemente la capacidad para desempeñarse en actividades cotidianas. (2008, no ficción, Ecuador)
En las enfermedades cerebrales se incluyeron epilepsia, psicosis, demencia y alcoholismo. (2009, no ficción, México)
La demencia, una pérdida de la función cerebral asociada a varias enfermedades y que afecta a la memoria, al lenguaje y al comportamiento, la padecen en Galicia unas 50.000 personas. (2011, no ficción, España)

Por el contrario, los datos de la combinatoria léxico-textual de *demencia* con adjetivos en el CDH solo permiten observar su relación con senil, también atestiguada en el español actual.

En cuanto a la combinatoria de *demencia* con verbos, se observan datos interesantes en relación a su evolución. Si hasta 1975 el valor de asociación MI superior a 5,99 de las coapariciones entre *demencia* y verbos registra únicamente la asociación significativa entre *demencia* y *padecer*, que se ilustra en la tabla 9, en el español actual documentado en CORPES XXI, las coapariciones significativas entre *demencia* y los verbos identifican relaciones combinatorias fuertes con los verbos *diagnosticar*, *fingir*, *padecer*, *sufrir*, *asociar*, *desarrollar* y *afectar*, como vemos en los usos de la tabla 10.

Tabla 9. Usos de *demencia* asociados con *padecer*. Fuente: CDH

padeze una enfermedad de demencia o expezie de locura de cuio adzidente le an curado y estan curando diferentes medicos y zirujanos. (1715, no ficción, Colombia)
don Baldomero padecía la demencia de ver a todas horas y en todas partes ladrones de su hija. (1907, ficción, España)
si había recibido tratamiento en un hospital, institución u otro lugar, por padecer de demencia o enajenación mental o por ser adicto a drogas, narcóticos o por alcoholismo. (1970, ficción, Chile)

Tabla 10. Usos de *demencia* asociados con distintos verbos. Fuente: CORPES XXI

¿te sentiste un incomprendido cuándo te diagnosticaron «demencia temporal»? (2001, no ficción, Argentina)
Esteban fingía demencia acomodando las cosas en el aparato con excesivo cuidado. (2002, ficción, México)
Las personas sociables tienen 50% menos de riesgo de desarrollar demencia, comparado con las personas que se aíslan y son propensas a angustiarse. (2009, no ficción, Chile)
Centros de Día especializados en personas afectadas por demencias. (2002, no ficción, España)

Con respecto a *locura*, en las tablas 11 y 12 recogemos las coapariciones con sustantivos, adjetivos y verbos estadísticamente más relevantes, agrupadas temporalmente en los dos periodos propuestos también para *demencia*.

Tabla 11. Coapariciones de *locura* con sustantivos, adjetivos y verbos hasta 1975. Fuente: CDH

Con sust.: insania (11.87), necedad (9.7), desatino (9.62), frenesí (9.48), temeridad (9.45), desvarío (9.43), devaneo (9.31), desatinado (9.04), demencia (8.98), cuerdos (8.94), vanidad (8.72), cordura (8.7), ceguedad (8.68), manía (8.6), extravagancia (8.41), embriaguez (8.4), liviandad (8.32), rapto (8.26), atrevimiento (8.14), Quijote (8.1), disparate (8.09), locura (8.08), seso (7.8), presunción (7.78), soberbia (7.61), delirio (7.58), loco (7.38), furor (7.37), extraño (7.28), querer (7.23), cobardía (7.18), elogio (7.1), fingido (7.09), reir (7.08), necio (7.0), predicación (6.91), grant (6.88), amar (6.71), esfuerço (6.71), infamia (6.7), tuya (6.61), discreción (6.52), tocado (6.49), cuerdo (6.45), osadía (6.45), ira (6.39), melancolía (6.37), ignorancia (6.33), acceso (6.26), gentil (6.24), atrevido (6.18), humana (6.08), semejante (6.06), maldad (6.02), canta (6.02).
Con adjs.: quijotesco (10.63), desatinado (8.83), loco (7.18), furioso (6.98), necio (6.97), soberbio (6.94), fingido (6.84), extremado (6.78), cuerdo (6.7), insigne (6.56), tocado (6.52), manifiesto (6.5), grant (6.33), vano (6.2), gentil (6.08), sublime (6.04).
Con vbos.: devanear (9.94), desatinar (9.23), desvariar (9.18), disparatar (8.19), neciar (7.59), elogiar (7.47), soberbiar (7.24), reprehender (6.83), seriar (6.45), porfiar (6.39), rabiar (6.18), extremar (6.16), desdecir (6.02), cometer (6.0), sublimar (6.0).

Tabla 12. Coapariciones de *locura* con sustantivos, adjetivos y verbos entre 2001 y 2015. Fuente: CORPES XXI

Con sust.: cordura (10.14), locura (9.9), rapto (9.65), genialidad (9.58), arrebato (9.41), disparate (8.73), delirio (8.59), demencia (8.5), lucidez (8.39), manía (7.87), elogio (7.8), suicidio (7.36), desesperación (7.11), abismo (6.87), genio (6.76), pasión (6.65), celo (6.52), loco (6.47), caos (6.44), amor (6.18), ataque (6.02).
Con adjs.: contagioso (8.78), sublime (7.97), transitorio (7.73), semejante (7.07), colectivo (6.78), loco (6.47), auténtico (6.39), maravilloso (6.1).
Con vbos.: cometer (8.43), desatar (8.12), contagiar (7.77), apoderar (7.43), enloquecer (7.38), desencadenar (7.26), amar (7.22).

Los datos anteriores sobre la combinatoria léxico-textual contienen información interesante sobre la evolución de las restricciones léxicas de *demencia* y *locura* a lo largo del tiempo. En cuanto a la lengua actual, la comparación de la combinatoria expuesta en las tablas 4 y 12 nos dice, por ejemplo, que son combinacionies apropiadas *riesgo de demencia, demencia vascular, arrebato de locura* y *locura contagiosa* pero no así las combinaciones *riesgo de locura, locura vascular, arrebato de demencia* y *demencia contagiosa,* pues carecen de aceptabilidad en la lengua actual.[8]

8 En CORPES XXI se obtienen los siguientes datos de uso de las combinatorias anteriores: *riesgo de demencia* (frn: 0.07 casos por millón [18 oc., 15 doc.]), *demencia vascular* (frn: 0.06 casos por millón [16 oc., 13 doc.]), *arrebato de locura* (frn: 0.04 casos por millón [11 oc., 11 doc.]), *locura contagiosa* (frn: 0.00 casos por millón [2 oc., 2 doc.]). *Riesgo de locura, locura vascular, arrebato de demencia* y *demencia contagiosa* no cuentan con datos de uso en CORPES XXI. Estos y otros datos combinatorios semejantes justifican las diferencias de intensión de los términos *demencia* y *locura*. [frn= Frecuencia normalizada; oc = ocurrencias; doc = documentos].

Estas diferencias de selección léxica son prueba de que la denotación de demencia es diferente a la de locura en la actualidad.[9]

3.3 La denotación vigente de *demencia* y *locura* y su reflejo en los diccionarios monolingües del español actual

Los datos del uso de *demencia* y *locura* analizados en el apartado anterior demuestran, entre otras cuestiones, que estas voces poseen significados denotativos diferentes en el español actual o, lo que es lo mismo, tienen distinta intensión.[10] Este hecho debería reflejarse en las definiciones de estos términos en la lexicografía española actual. Así, por ejemplo, los diccionarios de español actual deberían recoger adecuadamente los rasgos semánticos constitutivos de la intensión semántica de estos términos, de forma que pudieran distinguirse entre sí en el paradigma léxico en el que ambos términos se integran. En este apartado trataremos de observar esta cuestión. Antes de ello, conviene entender, desde la perspectiva de la medicina actual, en qué consiste la demencia.[11]

Según la Organización Mundial de la salud (OMS), la demencia es una enfermedad o trastorno crónico y progresivo que compromete un conjunto amplio de funciones cognitivas y afecta al comportamiento social del paciente.[12] En el DSM-V,[13] la demencia se entiende como un trastorno neurocognitivo (APA 2013). Slachevsky (2016) la define como enfermedad

9 Para la discusión de la noción de restricción léxica y denotación, véanse Bosque 2001, 2004.

10 Asumimos que «la intensión de un concepto nos proporciona su significado, y por tanto el conjunto de propiedades, atributos – o en general rasgos – que lo distinguen de los demás conceptos» (Bosque 2004, LXXXIX).

11 La *locura* no es una categoría clínica, por lo que este término no figura explícitamente en las taxonomías de las enfermedades mentales.

12 La OMS la define como: «trastorno de naturaleza crónica y progresiva [que] se caracteriza por el deterioro de la función cognitiva (es decir, la capacidad para procesar el pensamiento) más allá de lo que podría considerarse consecuencia del envejecimiento normal. La demencia afecta a la memoria, el pensamiento, la orientación, la comprensión, el cálculo, la capacidad de aprendizaje, el lenguaje y el juicio. El deterioro de la función cognitiva suele ir acompañado, y en ocasiones es precedido, por el deterioro del control emocional, el comportamiento social o la motivación» (OMS 2016, nota descriptiva nº 396). En el CIE-10 (OMS 2010), en consonancia con la definición anterior, se describe la *demencia* como «un síndrome debido a una enfermedad cerebral en la que hay déficits de múltiples funciones corticales superiores, entre ellas la memoria, el pensamiento, la orientación, la comprensión, el cálculo, la capacidad de aprendizaje, el lenguaje y el juicio; sin embargo la conciencia permanece conservada» (versión del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad 2016, 101).

13 *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, quinta edición (DSM-V en las siglas inglesas) (APA 2013).

causante disfunción cerebral.[14] Martín Arias (2012) propone una definición alternativa a la recogida en la 22a edición del DRAE (que mencionamos en la tabla 1), que permanece inalterable en el DLE.[15] Su propuesta es la siguiente:

> f. *Med.* Deterioro progresivo, generalmente irreversible, de las facultades mentales de causa orgánica que se acompaña de graves alteraciones de la personalidad y de la conducta». (Martín Arias 2012, 6)

Las definiciones anteriores señalan que la *demencia* es una enfermedad (o trastorno), de carácter orgánico (neurocognitivo), progresivo, que afecta a aspectos muy diversos de la cognición (como el pensamiento, la memoria, el lenguaje, el juicio, etc.) y que se observa en el comportamiento y la personalidad de los pacientes.

Es interesante constatar, siguiendo a Agüera Ortiz y Martín Carrasco (2004), que, a diferencia de lo que ocurre normalmente con las voces de especialidad (muchas de ellas acaban introduciéndose en la lengua común y con el tiempo quedan invalidadas en el discurso técnico), con *demencia* ocurre al contrario:

> *demencia* […] pasó de ser un sinónimo de locura o pérdida de razón, tal como se entendía en el siglo XIX, a denominar un estado adquirido caracterizado por el déficit intelectual». (Agüera Ortiz, Martín Carrasco 2004, 94)

Abordemos, sin más dilación, la pregunta: ¿qué rasgos constituyen la denotación de demencia en la lengua general? Nuestra respuesta procede del análisis de la combinatoria léxico-textual examinada en el apartado anterior. De acuerdo con los datos expuestos en la tabla 4, la denotación de *demencia* debe constituirse a partir de los rasgos siguientes:

Tabla 13. Rasgos de la intensión de *demencia*

Rasgo clasificador: ‘enfermedad’ (o ‘deterioro’ o ‘trastorno’).
Rasgos determinantes: ‘degenerativa’, ‘cerebral’ (o ‘mental’) que sufren (o padecen) ‘personas ancianas’ (o de ‘edad avanzada’), que afecta a numerosas ‘funciones cognitivas’ (pensamiento, lenguaje, memoria, juicio, etc.).
Rasgos complementarios: afecta al ‘comportamiento’ (o ‘conducta’) y a la ‘personalidad’.

14 Cf. también Slachevsky y Oyarzo (2008), en donde definen la demencia como un «síndrome adquirido, causado por una disfunción cerebral, caracterizado por un deterioro de la cognición y/o una alteración del comportamiento» (2008, 491).

15 DLE: «f. *Med*. Deterioro progresivo de las facultades mentales que causa graves trastornos de conducta. *Demencia senil*».

Los usos siguientes avalan tales rasgos:

Tabla 14. Usos de *demencia* como *enfermedad*. Fuente: CORPES XXI

Esta pérdida debe tener como causa una enfermedad cerebral comprobada o presunta, y debe descartarse un compromiso de conciencia, o un estado confusional agudo. La etiología más frecuente e importante de demencia es la enfermedad de Alzheimer (EA), que es una enfermedad de patogenia compleja, a veces hereditaria, que causa pérdida de neuronas y aparición de lesiones cerebrales características (placas seniles y degeneración neurofibrilar). (2001, no ficción, Chile)
Entre éstas se encuentran las enfermedades cardiovasculares, cáncer, demencia y otras enfermedades degenerativas e incapacitantes producidas por una compresión de la morbilidad en las personas mayores de 85 años. (2002, no ficción, España)
Los padecimientos que se vinculan con los adultos mayores son principalmente las enfermedades degenerativas como las demencias, enfermedad de Parkinson, diabetes mellitus, y otras. (2005, no ficción, México)
Desafortunadamente no hay tratamiento efectivo para la demencia y los expertos en enfermedades mentales admiten que el mal no sería del todo evitable. (2006, no ficción, Venezuela)
Este declive es importante, según los autores, ya que puede predecir el desarrollo de demencia, una enfermedad cuya prevalencia se incrementa con la edad, duplicándose cada cuatro o cinco años después de cumplir los 60. (2008, no ficción, España)
No se observó diferencia significativa en la prevalencia de deterioro cognitivo o demencia entre géneros, sin embargo se evidenciaron diferencias en cuanto a la severidad de la misma. (2009, no ficción, Ecuador)
un 35% tenía demencia vascular, trastorno causado por bloqueos en el paso de sangre hacia el cerebro, lo cual lleva a la pérdida paulatina de la memoria. (2012, no ficción, Puerto Rico)

Esta caracterización no contempla el rasgo 'trastorno de la razón' como rasgo constitutivo esencial del término. Este hecho viene avalado también por la combinatoria léxico-textual entre *demencia* y *razón*, que no cuenta con un indicador MI relevante en CORPES XXI. En este corpus se recogen nueve textos que contienen coapariciones entre ambos términos con un intervalo de 10 y, de ellos, solo en tres de los casos se aprecia una relación semántica relevante:

Tabla 15. Coapariciones de *demencia* con *razón*. Fuente: CORPES XXI

No he sido ingresado en hospitales psiquiátricos ni me han sido pronosticadas demencias o trastornos graves de la razón. (2005, ficción, España)
En un sentido legal, demencia es la falta de razón. (2009, no ficción, Chile)
Me suelen dar, le confesó, de cuando en cuando, unos ataques de demencia que pierdo enteramente la razón, sin sufrir el más pequeño ataque de enfermedad ni de dolor. (2011, ficción, Colombia)

Este comportamiento combinatorio contrasta abiertamente con las coapariciones entre *locura* y *razón* que atestigua CORPES XXI.[16] En este corpus se aprecia que la locura es entendida en términos antónimos o contrapuestos a la razón:

Tabla 16. Coapariciones de *locura* con *razón*. Fuente: CORPES XXI

personajes que a menudo son fronterizos y se encuentran presos entre ficción y realidad o locura y razón. (2001, no ficción, Perú)
¿Cuál es la distancia entre la locura y la razón? (2006, ficción, España)
Una fotógrafa que se mueve entre la razón y la locura es el nuevo rol que pone a prueba su capacidad histriónica. (2007, no ficción, Puerto Rico)
La noche se convierte en una frontera entre lo real y lo irreal, la razón y la locura. (2008, ficción, España)
Los celos, ese fenómeno tan intenso que cabalga entre la razón y la locura, entre la salud mental y el delirio, constituyen experiencias poderosas que pueden desencadenar la sensación de estar perdiendo el control y el juicio. (2008, no ficción, Estados Unidos)
todo se le acumula entre las fronteras de la locura y la razón. (2009, no ficción, Venezuela)
Y hasta la percepción del complejo encuentro de la razón con la locura que golpea a quien vive perseguido y atormentado por un dolor que sabe irreparable. (2011, no ficción, Argentina)

De acuerdo con el contraste anterior, es legítimo proponer que la denotación de *locura* remite a la 'falta de razón'. Sin embargo, para el término *demencia* no está justificado, de acuerdo con el uso efectivo del término en el español actual, la inclusión de este rasgo en su denotación.

Veamos a continuación cuál es el tratamiento que estos términos reciben en la lexicografía monolingüe centrada en el español actual.[17]

16 90 ocurrencias en 81 documentos, lo que supone una frecuencia normalizada de 0,36 casos por millón (frente a la frecuencia normalizada de 0,03 casos por millón de la asociación entre *demencia* y *razón*).

17 Recogemos solo las acepciones que en la lengua común o general se refieren a la enfermedad mental. Dejamos sin recoger las acepciones referidas a acciones, hechos o dichos disparatados o faltos de cordura, así como las definiciones del término que llevan marca de especialidad. Para aligerar la información, hemos eliminado también los paréntesis etimológicos, cuando los había, la categorización gramatical y la información sobre el número de la acepción dentro del artículo lexicográfico.

Tabla 17. Definiciones de *demencia* en diccionarios monolingües de español actual[18]

DLE	Locura, trastorno de la razón.
DEA	Locura o trastorno mental.
DUE	Enfermedad del cerebro, que causa el deterioro intelectual del individuo.
VOX	Pérdida o debilitamiento de las facultades mentales, generalmente grave y progresivo, debido a la edad o a una enfermedad, que se caracteriza por alteraciones de la memoria y la razón y trastornos en la conducta: demencia senil.
CLAVE	Locura o trastorno de la razón.
GDUEA	Enfermedad grave de la mente humana, cuyos síntomas son la pérdida progresiva de memoria y de juicio, lo cual hace difícil o imposible la relación con los demás.
DSLE	Locura, pérdida de la razón.

Tabla 18. Definiciones de *locura* en diccionarios monolingües de español actual

DLE	Privación del juicio o del uso de la razón.
DEA	Cualidad o condición de loco.
DUE	Estado de loco, en cualquier acepción, propia o hiperbólica.
VOX	Trastorno o perturbación patológicas de las facultades mentales.
CLAVE	Perturbación de las facultades mentales.
GDUEA	Perturbación de las facultades mentales de una persona, debido a una enfermedad o a una situación o condición determinada.
DSLE	Pérdida de las facultades mentales de una persona.

En la tabla 17, se observa que los diccionarios DUE, VOX y GDUEA recogen el rasgo enfermedad en sus definiciones. Para el DUE se trata de una 'enfermedad del cerebro', mientras que para el GDUEA es una 'enfermedad de la mente'. El DEA, el VOX y el GDUEA señalan trastornos mentales, lo que implica una concepción que excede la pérdida de la razón como único trastorno, como es característico de la *demencia*. El VOX y el GDUEA señalan también las alteraciones de conducta que sufren quienes padecen esta enfermedad. El diccionario VOX recoge el rasgo edad en su definición. Estos diccionarios, en mayor o menor medida, contrastan con el DLE, el CLAVE y el DSLE, para quienes la demencia, en contra del uso efectivo en la lengua actual y de la concepción médica de la enfermedad, es un trastorno de la razón. Este hecho conlleva una minusvaloración de la veracidad de sus definiciones en relación a la lengua común.

18 Las siglas utilizadas en las tablas se refieren a las siguientes obras (véanse las referencias completas en la Bibliografía): DEA (Seco, Andrés, Ramos 1999 *Diccionario del Español Actual*), DUE (Moliner 2001, *Diccionario de uso del español*), VOX (*Diccionario general de la lengua española*), CLAVE (*Diccionario CLAVE. Diccionario de uso del español actual*), GDUEA (*Gran diccionario de uso del español actual*), DSLE (*Diccionario Salamanca de la Lengua Española*).

En la tabla 18 se observa una mayor uniformidad entre las definiciones, aunque cabe señalar que sólo el DLE y el DEA circunscriben la noción al trastorno del juicio o la razón. El resto de los diccionarios se refieren a trastornos o perturbaciones de las facultades mentales, lo que implica más disfunciones que las propias del razonamiento.[19]

4 Discusión y conclusiones

El análisis del uso efectivo y el análisis del tratamiento que recibe la voz *demencia* en los diccionarios monolingües del español han puesto de manifiesto que el uso que los hablantes hacen de esta palabra es algo bien distinto al significado de la voz recogido en un diccionario. Por ello, conviene incidir en la idea de que entre el uso lingüístico efectivo y el discurso lexicográfico se sitúa el filtro subjetivo del diccionarista. Este hecho determina, no la veracidad en sí misma de un término, sino la opinión de veracidad que alguien puede tener sobre él en virtud de sus convicciones previas.

Hecha esta aclaración, lo que resulta pertinente de una definición lexicográfica es su vigencia en la lengua de un determinado momento histórico. En relación con la lengua, la vigencia de la definición de una palabra no es una cuestión normativa. No deriva de su promulgación. En palabras de Marías (1965):

> En la esfera estricta de lo social – y por tanto, de la lengua –, las vigencias no son promulgadas ni derogadas; no son convención, porque no son «convenidas» por nadie; no son «estipuladas» – esto ocurre en la terminología, pero no en la lengua. (Marías 1965, 33-4)

En nuestra opinión, la vigencia del discurso lexicográfico deriva de que haya un ajuste apropiado entre la definición lexicográfica dada para un término y la categoría conceptual a la que el uso adscribe dicha entidad y el conjunto de las propiedades prototípicas que la entidad posee en un momento histórico y social.[20] Si, dada una sociedad y un tiempo histórico determinado, la definición de un término se ajusta a la entidad que

19 Incluimos al DUE dentro del conjunto de diccionarios que amplían a las facultades mentales en general el concepto *locura*, pues, en su definición de loco se afirma que «se aplica a las personas que no tienen normales sus facultades mentales» (DUE 2001). Por el contrario, agrupamos al DEA junto al DLE pues en su definición de loco se alude sólo a la capacidad intelectual: «[Pers.] que tiene alterado el juicio o la capacidad de razonar» (DEA 199).

20 Asumimos una perspectiva cognitiva que toma en cuenta postulados de la teoría de los prototipos y de la teoría sobre modelos cognitivos idealizados. Cf. Rosch 1973, 1978 y Lackoff 1987, 1988, entre otros.

describe semánticamente en cuanto a la determinación correcta de la categoría a la que pertenece y en cuanto a la explicitación adecuada de los atributivos o cualidades esenciales que posee el término en el uso que los hablantes hacen de él y que lo diferencian de otros términos próximos en el paradigma de la lengua en el que se inserte, entonces la definición tendrá vigencia en ese contexto socio-histórico. En la medida en que estas condiciones no se cumplan, el discurso lexicográfico sobre un determinado término se resentirá en su vigencia. En la tabla 19 formulamos la propuesta para mayor claridad:

Tabla 19. Condiciones para la vigencia de las definiciones

La definición (D) de un término (T), en unas determinadas coordenadas sociales y temporales (CST), tendrá vigencia si		
(1)	la D se ajusta al uso del T en la lengua y	
(2)	la D expresa fiablemente	
	(a)	la categorización conceptual (CC) que tiene T en CST
	(b)	y los rasgos semánticos (RS) que permitan diferenciar a T en la lengua de sus cohipónimos y su hiperónimo.

Si aplicamos las condiciones recogidas en la tabla 19 a la definición del DLE de *demencia* como sinónimo o miembro de la categoría 'locura', cuyo atributo más destacado es el 'trastorno de la razón', podemos afirmar que tal definición carece de vigencia en la lengua actual. La definición del DLE no se ajusta al uso que del término *demencia* hacen los hablantes de español actual. Estos perciben la realidad denotada por el término *demencia* como un hipónimo de 'enfermedad', cuyos rasgos prototípicos son, entre otros, 'degenerativa', 'mental', de 'edad avanzada', etc. Por tanto, *locura* no es el hiperónimo de *demencia*. Tampoco un sinónimo suyo, aunque en su espacio semántico exista una cierta intersección sémica en la que confluyen *demencia* y *locura* (la que resulta de compartir el rasgo 'pérdida de la razón'). En definitiva, la categorización conceptual del término resulta errónea y los rasgos semánticos básicos del término *demencia* están ausentes de la definición del DLE y también del DEA, del CLAVE y del DSLE. En consecuencia, la definición de *demencia* en estos diccionarios carece de vigencia en español actual.

Comenzábamos el trabajo criticando la pretendida veracidad de las descripciones lexicográficas defendida en el *Preámbulo* al DLE y señalando que tales descripciones solo pueden ser entendidas como interpretaciones subjetivas del uso lingüístico efectivo. Una técnica lexicográfica importante para conseguir introducir en una comunidad lingüística una determinada visión subjetiva de la realidad consiste en elegir el hiperónimo con que caracterizar el significado de la palabra que se describe. Al mismo tiempo, la elección del hiperónimo afectará a la vigencia del término en la lengua de

una comunidad en un momento histórico y social, como hemos defendido anteriormente.

La elección del hiperónimo para un término consiste en una operación de categorización basada en ordenar la realidad de acuerdo con un modelo mental.[21] Así, al decir que un fenómeno 'x' es miembro representativo de la clase 'y', además de clasificarlo, disponemos el mundo según nuestra particular visión de la realidad. La consecuencia de esta operación cognitiva trasladada al diccionario es que forzamos a los demás a interpretar el fenómeno de acuerdo con nuestro sistema de creencias y percepciones. Hacemos que, por ejemplo, los destinatarios de un diccionario evoquen a través de una determinada definición lexicográfica un conjunto de ideas o connotaciones derivadas de la operación de categorización realizada.

Esta técnica es la que se nos muestra en el tratamiento lexicográfico dado por la RAE a la noción de *demencia*. Se podría discutir adicionalmente si tiene algo que ver el hecho de que la definición del DLE (y de los otros diccionarios) sea una definición lexicográfica, y no enciclopédica y, por consiguiente, menos explícita en los rasgos que recoge.[22] Esta cuestión tiene importancia, desde luego, pero su calado es menor en relación a los procesos de categorización de la realidad en los que nos centramos. Fijémonos en las siguientes definiciones de la noción de *manía* relacionadas con la enfermedad mental:

Tabla 20. Definiciones de *manía* en algunos diccionarios de español actual

DRAE *(1869 a 2001)*	f. Especie de locura, caracterizada por delirio general, agitación y tendencia al furor.[1]
DLE	f. Psiquiatr. Síndrome o cuadro clínico, por lo general episódico, caracterizado por la excitación psicomotriz derivada de una exaltación de la consciencia de sí mismo.
DEA	f 1 (Med.) Enfermedad mental caracterizada esp. por exaltación emocional e hiperactividad.
DUE	f 1 Psi. Trastorno mental caracterizado por delirio general, agitación y tendencia al furor. La presencia de una determinada obsesión o idea fija caracteriza los distintos tipos de anormalidades llamadas manías.
VOX	n.f. 1. Trastorno o enfermedad mental que se caracteriza por una euforia exagerada, la presencia obsesiva de una idea fija y un estado anormal de agitación y delirio.
CLAVE	s.f. 1. Trastorno mental caracterizado por una obsesión o por una idea fija enfermizas.

21 Para la cuestión de la categorización como operación cognitiva, véanse Luque Durán 2000 y Valenzuela, Ibarretxe, Hilferty 2012.

22 No nos extenderemos aquí en comentar las diferencias entre uno y otro tipo de definiciones. Sobre esta cuestión, véanse, entre otros trabajos, los de Bosque 1982, Lara 2004 y Porto Dapena 2014.

GDUEA	s/f. 1. Trastorno mental cuya característica es la obsesión por determinadas ideas.
DSLE	s.f. (Área; psiquiatría) Trastorno mental caracterizado por la obsesión por una idea fija.

1 En relación con esta definición, que permaneció prácticamente inmutable casi 150 años en el DRAE, Martín Arias señala: «En la acepción 1 del DRAE se ofrece una definición muy confusa (¿Qué quiere decir «delirio general»?). En el étimo [(Del lat. *manĭa*, y este del gr. μανία).], debería indicarse que μανία significa en griego 'locura', si bien el término ha sufrido una evolución semántica considerable, puesto que los enfermos maníacos no siempre son locos, es decir, no siempre presentan síntomas psicóticos» (Martín Arias 2013, 27).

Si bien hay diferencias en cuanto a la técnica utilizada en la elaboración de la definición entre las definiciones enciclopédicas del DLE y el DUE (y en menor medida del VOX) y las definiciones lexicográficas del resto de los diccionarios, donde las diferencias resultan cruciales es en la categorización del concepto. El *definiens* del DRAE y el DLE se diferencian del *definiens* del resto de los diccionarios en cuanto a que el DRAE y el DLE no categorizan el concepto bajo la categoría 'enfermedad o trastorno mental'. Esta es la diferencia trascendental entre unas y otras. En el DRAE, la categorización mediante el hiperónimo *locura* es falsa, como nos advierte Martín Arias (2013), mientras que la categorización como 'síndrome' del DLE, siendo verdadera en el ámbito de la medicina, obscurece la referencia a la enfermedad que todo síndrome conlleva.

En definitiva, para nosotros, el foco de atención recae en la categorización utilizada (no en el tipo de definición). Los resultados de la operación de categorización llevada a cabo mediante las relaciones de hiperonimia-hiponimia afectan a la vigencia y la veracidad del discurso lexicográfico. Si quienes acceden a las definiciones del DLE de *demencia* ('locura, trastorno de la razón') y *locura* ('privación del juicio o del uso de la razón') interpretan que se trata de unidades léxicas denotativamente semejantes, sinónimas, se construirán una representación de la realidad estereotipada, simplificada en exceso, falsa. En casos como los aquí estudiados, el discurso lexicográfico de la RAE no está en consonancia con el uso que de las voces hace la comunidad de hablantes de español y, por consiguiente, queda alterada la función normal del diccionario, tal y como generalmente se concibe.[23] Si tenemos esto en cuenta, el tratamiento lexicográfico dado por la RAE a la voz *demencia* no cabe considerarlo un simple ejercicio de veracidad.

23 «Su función normal consiste en registrar lo que el uso va fijando, cambiando o jubilando. No precede al uso; lo sanciona». Lázaro Carreter, Fernando (1992). «Deslegalizar, ilegalizar». *ABC*, 7 de marzo, 3. Disponible en: `http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1992/03/07/003.html` (2017-05-18).

Bibliografía

Diccionarios y corpus

Autoridades = Real Academia Española (1732). *Diccionario de la lengua castellana*, tomo 3. Madrid: Real Academia Española. Disponible en NTLLE.

Autoridades = Real Academia Española (1734). *Diccionario de la lengua castellana*, tomo 4. Madrid: Real Academia Española. Disponible en NTLLE.

CDH = Instituto de Investigación Rafael Lapesa (2013). *Corpus del Nuevo diccionario histórico*. URL `http://web.frl.es/CNDHE` (2017-05-20).

CLAVE = *Diccionario CLAVE. Diccionario de uso del español actual* (2012). Madrid: SM. URL `http://clave.smdiccionarios.com` (2017-05-20).

CORPES XXI = Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI*. URL `http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view` (2017-05-20).

DEA = Seco, Manuel; Andrés, Olimpia; Ramos, Gabino (1999). *Diccionario de español actual*. 2 vols. 1a ed. Madrid: Aguilar.

DLE = Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23a ed. Edición del Tricentenario. Madrid: Espasa Libros.

DMI = Real Academia Española (1983). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua castellana*, tomo 2. 3a ed. revisada. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en NTLLE.

Domínguez, Ramón Joaquín (1853). *Diccionario Nacional o Gran Diccionario clásico de la Lengua Española (1846-1847)*. 5a ed. Madrid; Paris: Establecimiento de Mellado. Disponible en NTLLE.

DRAE 1780 = Real Academia Española (1780). *Diccionario de la lengua castellana*. 1a ed. Madrid: Imprenta de Joachín Ibarra. Disponible en NTLLE.

DRAE 1791 = Real Academia Española (1791). *Diccionario de la lengua castellana*. 3a ed. Madrid: Viuda de Joachín Ibarra. Disponible en NTLLE.

DRAE 1803 = Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana*. 4a ed. Madrid: Viuda de Ibarra. Disponible en NTLLE.

DRAE 1837 = Real Academia Española (1837). *Diccionario de la lengua castellana*. 8a ed. Madrid: Imprenta Real. Disponible en NTLLE.

DRAE 1869 = Real Academia Española (1869). *Diccionario de la lengua castellana*. 11a ed. Madrid: Imprenta de Don Manuel Rivadeneyra. Disponible en NTLLE.

DRAE 1899 = Real Academia Española (1899). *Diccionario de la lengua castellana*. 8a ed. Madrid: Imprenta de los Sres. Hernando y compañía. Disponible en NTLLE.

DRAE 1925 = Real Academia Española (1925). *Diccionario de la lengua española*. 15a ed. Madrid: Calpe. Disponible en NTLLE.

DRAE 1947 = Real Academia Española (1947). *Diccionario de la lengua española*. 17a ed. suplemento. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en NTLLE.

DRAE 1984 = Real Academia Española (1984). *Diccionario de la lengua española*. 20a ed. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en NTLLE.

DRAE 2001 = Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Espasa Calpe. Disponible en NTLLE.

DSLE = *Diccionario Salamanca de la lengua española* (2006). 1a ed. 1a impresión. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca. URL `http://fenix.cnice.mec.es/diccionario` (2017-05-20).

DUE = Moliner, María (2001). *Diccionario de uso del español*. 2 vols. 2a ed. 3a reimpresión. Madrid: Gredos.

GDUEA = Sánchez, Aquilino (coord.) (2006). *Gran diccionario de uso del español actual*. 2a ed. Madrid: SGEL.

NTLLE = Real Academia Española. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. URL `http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle` (2017-05-20).

Terreros y Pando, Esteban de (1786). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* [...], tomo 1. Madrid: Viuda de Ibarra. Disponible en NTLLE.

VOX = *Diccionario general de la lengua española VOX* (2006). 1a ed. Barcelona: Larousse.

Zerolo, Elias (1895). *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana.* Paris: Garnier hermanos.

Referencias bibliográficas

Agüera Ortiz, Luis F.; Martín Carrasco, Manuel (2004), «Psiquiatría y demencias». Bermejo Pareja, Félix, *Aspectos familiares y sociales del paciente con demencia*. 2a ed. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 93-106.

DSM-V = American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Washington DC: American Psychiatric Association.

Bosque, Ignacio (1982). «Sobre la teoría de la definición lexicográfica». *Verba*, 9, 105-23.

Bosque, Ignacio (2001). «Bases para un diccionario de restricciones léxicas». *Moenia*, 7, 11-52.

Bosque, Ignacio (2004). «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones». Bosque, Ignacio (dir.), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Las palabras en su contexto*. Madrid: SM, LXXV-CLXXIV.

Company Company, Concepción (2012). «Diccionarios contrastivos e identidad cultural. El *Diccionario de mexicanismos* de la Academia

Mexicana de la lengua». Corbella, Dolores et al. (eds.), *Lexicografía hispánica del siglo XXI: Nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al profesor Cristóbal Corrales Zumbado*. Madrid: Arco Libros, 171-90.

Forgas, Esther (2007). «Diccionarios e ideología». *Interlingüística*, 17, 2-16.

Gómez Torrego, Leonardo (2009). «Lengua y sociedad en la España actual». Luque Toro, Luis (ed.), *Léxico español actual*, vol. 2. Venecia: Cafoscarina, 101-8.

Lackoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.

Lackoff, George (1988). «Cognitive Semantics». Eco, Umberto; Santambrogio, Marco; Violi, Patrizia (eds.), *Meaning and Lexical Representations*. Bloomington: Indiana University Press, 119-54.

Lara, Luis Fernando (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. Ciudad de México: Colegio de México.

Lara, Luis Fernando (2004). *De la definición lexicográfica*. Ciudad de México: Colegio de México.

Luque Durán, Juan de Dios (2000). *Aspectos universales y particulares en el léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método.

Maldonado, Concepción (1997). *El fondo de las palabra* [online]. Madrid: SM, 1-30. URL `https://goo.gl/Tixgt3` (2017-05-18).

Maldonado, Concepción (2012). «Diccionarios y educación: ¿Una relación de compromiso?». Nomdedeu, Rull; Forgas Berder, Esther; Bargalló Escrivà, Maria (eds.), *Avances de lexicografía hispánica*, vol. 1. Tarragona: Publicacions URV, 11-27.

Marías, Javier (1965). *La realidad histórica y social del uso lingüístico. Discurso de recepción del académico de número Excmo. Sr. D. Julián Marías* [online]. Madrid: Talleres Gráficos de Ediciones Castilla. URL `http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_Julian_Marias.pdf` (2017-05-18).

Martín Arias, Juan Manuel (2012). «Revisión de los términos del léxico psiquiátrico de la vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia Española y propuesta de nuevos lemas (segunda entrega: D-G)». *Panacea*, 13(35), 3-35.

Martín Arias, Juan Manuel (2013). «Revisión de los términos del léxico psiquiátrico de la vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia Española y propuesta de nuevos lemas (tercera entrega: H-N)». *Panacea*, 14(37), 5-41.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). *Manual de Codificación CIE-10-ES Diagnósticos* [online]. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, Secretaría General Técnica, Centro de publicaciones. URL `https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/Diagnost_CIE10ES_2017.pdf` (2017-05-18).

OMS, Organización Mundial de la Salud (2010). *CIE-10. Clasificación internacional de las enfermedades* [online]. 10a ed. URL `http://www.who.int/classifications/icd/en/` (2017-05-18).

OMS, Organización Mundial de la Salud (2016). *Trastornos mentales* [online]. Nota descriptiva nº 396 (abril de 2016). URL `http://www.who.int/mediacentre` (2017-05-18).

Pérez Hernández, Francisco Javier (2000). *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios.* Caracas: Fundación Centro Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos; Universidad Católica Andrés Bello.

Porta Zamorano, Jordi (2009). «Técnicas cuantitativas para la extracción de términos en un corpus». Alcina, Amparo; Valero, Esperanza; Rambla, Elena (eds.), *Terminología y Sociedad del conocimiento*. Bern: Peter Lang, 147-78.

Porto Dapena, José Álvaro (2014). *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.

Rosch, Eleanor (1973). «Natural Categories», *Cognitive Psychology*, 4, 328-250.

Rosch, Eleanor (1978). «Principles of Categorization». Rosch, Eleanor et al. (eds.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 27-48.

Slachevsky, Andrea (2016). «Las demencias: Historia, concepto, clasificación y dificultades diagnóstica». Guajardo, G. (coord.), *Salud Mental y Personas Mayores: Reflexiones teórico-conceptuales para la investigación social de las demencias*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, 45-63.

Slachevsky, Andrea; Oyarzo, Francisco (2008). «Las demencias: historia, clasificación y aproximación clínica». Labos, Edith et al. (eds.), *Tratado de neuropsicología clínica del adulto. Bases conceptuales y técnicas de evaluación.* Buenos Aires: Librería Akadia, 449-66.

Valenzuela Manzanares, Javier; Ibarretxe Antuñano, Iraide; Hilferty, Joseph (2012). «La semántica cognitiva». Ibarretxe Antuñano, Iraide; Valenzuela Manzanares, Javier (coords.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 41-68.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Contingencia y circunstancialidad en la definición lexicográfica de partículas discursivas
La codificación lingüística de la actitud del hablante

Victoriano Gaviño Rodríguez
(Universidad de Cádiz, España)

Abstract This work tries to analyze some of the main problems we can find in lexicographic definitions of discursive particles in Spanish. In particular, this paper focuses on the study of the linguistic codification of attitude in discursive particles. The specific objectives of the work are: a) a critical examination of some of the most recurrent problems in definitions of specialized dictionaries, which don't separate out the language value of a unit from the situational values that it acquires in a context, and b) to defend the importance of working with general and constant definitions for the scientific knowledge and lexicographic treatment of these discursive particles.

Sumario 1 Introducción. – 2 Análisis de algunas partículas discursivas. – 3 A modo de conclusión.

Keywords Lexicon. Lexicography. Discourse particles. Speaker's attitude. Lexicographic definition.

1 Introducción

Aunque son numerosos los estudios que sobre partículas discursivas se han realizado en las últimas décadas en el ámbito de la gramática española, no son tantas las empresas lexicográficas que se han acometido para catalogar el inventario de estos elementos, así como llevar a cabo su conceptualización y posterior definición. Entre estas, hay que destacar los resultados obtenidos en tres trabajos que podemos considerar a día de hoy magníficos referentes en esta compleja tarea de recopilación y sistematización del funcionamiento de las partículas discursivas: por orden de antigüedad, el *Diccionario de partículas*, de Santos (2007), el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE), dirigido por Briz y coordinado por Briz, Pons y Portolés (2008),[1] y el *Diccionario de conectores y operadores del español*, de Fuentes

1 La publicación online de este diccionario puede encontrarse en la siguiente dirección: `http://www.dpde.es/`.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-11 | Submission 2016-12-05 | Acceptance 2017-01-29
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

(2009). Los avances experimentados en la clasificación y definición de las partículas en estas obras son inestimables y muchos son los que acuden a ellas como herramienta para la enseñanza de las partículas discursivas en el aula de español como lengua extranjera o como fuente bibliográfica de investigaciones. No quiere esto decir que ya esté todo hecho en este terreno; aún hacen falta nuevos enfoques o mecanismos de análisis con los que lograr una mejor caracterización de un grupo de elementos que, por su propia caracterización como categoría funcional, varían notablemente entre sí (cf. Martín Zorraquino 2010, 93-4) y cuyas definiciones lexicográficas presentan indudables problemas de sistematización.

Cuando hablamos de partículas discursivas, hacemos alusión a elementos que desempeñan la (macro)función de marcación del discurso, bajo la cual se engloba una serie de valores que comprende varios planos (enunciativo, argumentativo e interactivo), como defiende Pons Bordería (2000, 201).[2] Estamos, así pues, ante elementos que operan en la constitución del propio mensaje como producto lingüístico, con sus constituyentes internos, pero, al mismo tiempo, sirven para relacionar dicho producto con las condiciones de emisión y lo que Pons Bordería (2000, 202) denomina la dialéctica emisor-receptor. Por medio de las partículas discursivas organizamos el discurso, pero estas también sirven al hablante para proporcionar al interlocutor una serie de instrucciones relacionadas con el estatus informativo que este quiere atribuir a cada elemento, así como su actitud ante el mensaje. En esta última vertiente centraremos este estudio, en el que analizaremos algunos problemas relacionados con la codificación lingüística de la actitud del hablante en los diccionarios sobre partículas.[3] Como afirma Maingueneau (1991, 114), las modalizaciones desempeñan un papel crucial en el acto de enunciación, ya que toda expresión implica una cierta actitud del hablante hacia lo que dice,[4] de modo que podríamos

2 Aunque son muy diversas las denominaciones que se han empleado para referirse a estos elementos (cf. lo que argumentamos al respecto en Gaviño Rodríguez 2010), defendemos el uso del término 'partícula discursiva', en el sentido propuesto por Portolés (2008, 181), esto es, como hiperónimo de términos como 'marcador del discurso', 'conector', 'operador discursivo', etc., a los que engloba por ser más neutro y, por tanto, más adecuado para aludir a los distintos elementos aquí estudiados desde una visión amplia.

3 Este trabajo complementa lo esbozado en Gaviño Rodríguez 2014 y 2015 en relación al estudio de las partículas discursivas según la actitud del enunciador.

4 Al comunicarse, todo hablante selecciona unas u otras formas lingüísticas en función de su intención comunicativa, los parámetros contextuales en los que se mueve la conversación o el interlocutor al que esta va destinada, vertiendo en el lenguaje su subjetividad (su propio yo). El enunciado es, por lo tanto, un producto lingüístico surgido a partir de una selección de elementos que lleva a cabo el enunciador al comunicarse y que constituye un equilibrio en relación con las opiniones, la imagen social y los puntos de vista de los diferentes interlocutores. En esta línea, el enunciador puede identificarse con sus interlocutores, marcar una distancia, comprometerse con el contenido del mensaje que emite, manifestar su estado de ánimo, etc. Tal y como defiende Benveniste ([1977] 1999, 84), «en tanto que realización individual, la

establecer un vínculo inherente e indisociable entre el enunciador y el contenido comunicativo transmitido por su mensaje. La clave en este punto es determinar de qué tipo es ese vínculo, esto es, si sistemático y, por lo tanto, funcional a nivel gramatical (independiente del contexto de uso), o pragmático, es decir, como valor que se materializa exclusivamente en el discurso concreto. En este sentido, el problema fundamental para la definición de las partículas discursivas que sirven para la expresión de determinadas actitudes por parte del hablante es conocer cuándo estamos ante uno u otro caso, pues no son pocos los ejemplos en que las definiciones lexicográficas de estos elementos contienen informaciones que son tratadas como sistemáticas y codificadas a pesar de que, en realidad, no dejan de ser efectos expresivos adquiridos en el discurso como fruto de su inserción en un contexto concreto. En tales casos, parece mezclarse la definición de la funcionalidad de estos elementos con la descripción particular de sus características contingentes, lo cual nos conduce a la aparición de definiciones que en ocasiones consisten en una mera descripción de listas vagas e indeterminadas de actitudes.[5]

2 Análisis de algunas partículas discursivas

Un claro ejemplo de partícula discursiva caracterizada por medio de una definición que incluye un listado de actitudes indeterminadas es *carajo*. Como podemos ver en la definición que de esta partícula lleva a cabo, por ejemplo, Santos (2003, 236), *carajo* es una palabra reactiva con la que,

enunciación puede definirse, en relación con la lengua, como un proceso de *apropiación*. El locutor se apropia el aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra». Es el enunciador el que decide qué elementos selecciona para su enunciado, dejando de este modo generalmente en él huellas lingüísticas muy diversa – aquí nos centramos exclusivamente en las originadas por el uso de partículas discursivas – en las que da muestra de su propia actitud ante lo dicho. Cuando un enunciador introduce en su discurso una determinada partícula nos aporta información, de manera consciente o inconsciente, de cuestiones relativas a su posición frente a lo dicho, su compromiso ante un determinado hecho, sus emociones o estados de ánimo relacionados con valores muy diversos como sorpresa, disgusto, alegría, tristeza, etc. El abanico de las posibles modalizaciones que entran en juego cuando ponemos en relación el producto textual con la actitud del enunciador puede ser muy variado, ya que esta puede centrarse tanto en el enunciado como en la enunciación y tener manifestaciones en el terreno de la subjetividad, la interpersonalidad o la valoración.

5 Un aspecto de gran interés en esta línea con el que podría mejorarse la información lexicográfica de los diccionarios de partículas sería el de la presentación de los tipos de parentescos existente entre todas estas partículas que sirven para la expresión de la actitud. Este sí es uno de los objetivos que se marca de manera acertada Garcés Gómez (2008, 204) para el *Diccionario Histórico*, en el que se pretende representar «la red de relaciones en la que se configuran las unidades léxicas de un sistema determinado», pero está ausente en los diccionarios aquí analizados.

ante lo dicho por el interlocutor, el hablante expresa sorpresa o asombro (*– Le ha tocado la lotería. – Carajo*), disgusto (*– No podemos seguir. Está cortada la carretera. – Carajo*) y otras reacciones anímicas.[6] En este caso, estamos ante un modelo de definición que intenta caracterizar la partícula por la mera enumeración de una serie de estados anímicos (sorpresa, asombro o disgusto), que se deja incompleto y abierto por medio de la referencia a «otras reacciones anímicas» [*sic*].

De manera muy similar, la partícula reactiva *hombre*[7] tiene un análisis gramatical basado en la enumeración de valores no sistemáticos, adquiridos en el discurso, tal y como se recoge en las informaciones lexicográficas analizadas: el *Diccionario de partículas* de Santos (2003, 410) no asigna una función global para *hombre*, pero habla de diferentes valores relacionados todos con su carácter de expresión reactiva: duda, indecisión, disgusto, reproche, sorpresa... Del mismo modo, el DPDE (Briz, Pons Salvador, Portolés, José 2008) incluye dos valores para *hombre* que poco ayudan a comprender el funcionamiento de esta partícula, pues indica simultáneamente su uso a) como reacción de atenuación del acuerdo o apelativo intensificador positivo, y, al mismo tiempo, b) como reacción contraria de desacuerdo intensificado o refuerzo de lo dicho por el propio hablante. Esta tendencia explicativa continúa en los trabajos de orientación didáctica, donde la lista de efectos expresivos asociados a esta partícula se amplía considerablemente. En esta línea, por ejemplo, opera el trabajo de Gozalo Gómez y Martín Rodríguez (2008, 5-6), quienes, apoyados en la idea de que el marcador *hombre* puede expresar las funciones comunicativas más frecuentes de nuestras conversaciones, enumeran, entre sus posibilidades expresivas, las siguientes: 1) afirmar, asentir, dar permiso, dar la razón, expresar acuerdo (*Claro, hombre; Pues, claro, hombre*; *Sí, hombre (sí)*; *(Sí) hombre, claro que sí*; *Que sí, hombre (que sí)*; *Hombre, por supuesto*), 2) negar, oponerse, contradecir, expresar reserva o reticencia, denegar permiso, rechazar algo (*(No) hombre, (no)*; *Que no, hombre (que no)*; *Hombre, por Dios*), 3) animar, insistir, tranquilizar (*Venga, hombre*; *Vamos, hombre*; *Anda, hombre*), 4) explicar, exponer razones (*Pues, hombre*), 5) ganar tiempo para pensar (*Hombre, pues*), 6) expresar sorpresa, decepción, desilusión, desagrado o molestia, lamentarse de algo (*Vaya, hombre*), 7) expresar incredulidad (*Venga, hombre*; *Anda, hombre*), 8) Manifestar desacuerdo (*Vamos, hombre*), 9) responder a una disculpa (*Nada, hombre*), 10) expresar desprecio (*Toma, hombre*), 11) expresar desacuerdo parcial, reticencia (*Pero, hombre*; *Hombre, pero*; *Hombre, es que*), y 12) regañar, llamar la

6 Este autor también señala su uso en autorreacciones (*La carretera está cortada, carajo*; *Ya está bien de ruidos, carajo*) o como reacción ante hechos observados (*Carajo, si está aquí la ministra*) (cf. Santos 2003, 236).

7 Sobre esta partícula en concreto, cf. Gaviño Rodríguez (2011a).

atención de alguien (*Pero, hombre*; *Pero hombre por Dios*). Curiosamente, a pesar de proponer esta lista de funciones, estos mismos autores afirman que estos matices comunicativos provienen, no de *hombre*, sino de aquellos elementos lingüísticos que lo acompañan en el discurso. Es evidente que con tal argumento se está admitiendo que son estos otros elementos, junto a la entonación y, en definitiva, el contexto comunicativo los que dan una función comunicativa específica a cada acto de habla y que, en aplicación de estas premisas, ninguno de los valores previamente mencionados tienen un valor sistemático y constante en nuestras interacciones. Fuentes (2009, 185-6), con seguridad consciente de este hecho, adjudica a esta partícula dos valores como operador modal, uno como apoyo reafirmativo y otro como apoyo modal a expresiones emotivas apelativas, pero sin enumerar ninguna de estas actitudes.

Otro caso en el que tenemos caracterizaciones por la mera enumeración de valores contextuales es el de *leche(s)*. Aunque ni el DPDE ni Fuentes (2009) abordan su estudio, Santos (2003, 428) dice al respecto de esta partícula que estamos ante una «palabra reactiva con que, ante un dicho del interlocutor, el hablante expresa diversos valores». Estos valores son los siguientes: a) sorpresa o extrañeza o asombro: *– Ojo, que es el campeón de España. – Leche(s)*; b) disgusto o enfado: *– Aquí no se puede estar. – Leche(s)*; c) negación enfática: *– Ya son tuyas. – Leche(s)*; d) negativa o denegación enfáticas: *– Luego lo friegas. – Leche(s)*; e) otras reacciones anímicas o lingüísticas. Como en los ejemplos anteriores, la definición de la partícula se limita a enumerar un listado de características carentes de abstracción y sistematización que, en modo alguno, puede constituir la definición de su funcionamiento, pues con estas no se delimita su valor globalizador.

En otros ejemplos, las definiciones de estas partículas aparecen incompletas, esto es, aluden solo a parte de su funcionalidad, sin tener en cuenta la posibilidad de aparición de estos elementos en otros contextos. Este es el caso concreto de *a que*, a la que Santos (2003, 168) le otorga dos valores: a) sirve para introducir una apuesta o reto (*– A que llego antes que tú a Segovia. – A que no*), o b) «introduce una pregunta con petición de confirmación avanzando la respuesta debida» (*A que la tierra no es del todo redonda*, *A que yo he estado en Roma*, etc.). Sin embargo, no es difícil encontrar en el discurso ejemplos que no se corresponden con este uso, como podría ser el caso de las siguientes palabras de un padre a su hijo en un parque: *No te muevas de ahí. Ten cuidado. ¿A que te caes?* No parece que el padre esté, en este caso, ni retando a su hijo ni apostando con él nada; tampoco parece que le pida ninguna confirmación. Simplemente le advierte de una posible consecuencia de sus actos. En similar situación estaría el enunciado *Yo le dije que veníamos a su casa. ¿A que ha salido y no está?* con el que el enunciador puede manifestar incertidumbre sobre un determinado hecho.

La definición aportada para *anda, coño* por Santos (2003, 189) es igualmente incompleta: «se usa como reacción de sorpresa ante lo que el interlocutor dice cuando uno había caído en la cuenta (– *Es el cuñado del presidente. – Anda, coño. – Ha vuelto a ganar Germán. – Anda, coño*) o ante un hecho que aparece repentinamente ante la consideración del hablante (*Anda, coño*)». Sin embargo, ese contenido de sorpresa no debe de ser el verdadero valor sistemático de dicho elemento pues, en tal caso, este entraría en confrontación con el de otras partículas que son caracterizadas de manera similar (por ejemplo, *joder*),[8] y con las cuales no comparte idénticos contextos de aparición. Parece que ese valor de sorpresa es subjetivo y difícilmente interpretable en algunos contextos: *No le hagas eso, joder. ¡Qué malo eres!*

En algún caso concreto, lo que se produce en las definiciones es una falta de determinación de la actitud que se manifiesta con determinada partícula. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la oposición entre las partículas *además* y *encima*, cuyo análisis ya abordamos en un trabajo anterior (cf. Gaviño Rodríguez 2011b). La mayor parte de estudios caracterizan estos elementos como operadores sobreargumentativos, ya que ambos operadores añaden un sobreargumento a un argumento anterior que ya se suponía suficiente para una conclusión, con lo cual lo que hacen ambos es reforzar ese argumento precedente. Sin embargo, no todos están de acuerdo en establecer las mismas diferencias en esta pareja: frente a lo defendido por Matte Bon (1995, 110), quien considera que es *además* el elemento que generalmente introduce cierto matiz de insatisfacción por parte del hablante, lo normal es que los distintos estudios atribuyan la expresión de un valor modalizante a *encima* (del que carece *además*), relacionado con la manifestación de malestar, reproche o no conveniencia para el hablante del hecho que relata (cf., entre otros, Domínguez García 2007, 60-69; Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española 2009, 2363). El DPDE y Fuentes (2009, 36 y 149-50) huyen de este tipo de interpretación, caracterizando ambos elementos como conectores de adición, y diferenciados por el hecho de que con el segundo se considera que la adición es excesiva.[9]

8 El diccionario de Santos (2003, 424-5) dice de esta partícula lo siguiente: «Palabra reactiva con que, ante un dicho del interlocutor, el hablante expresa sorpresa o extrañeza o asombro».

9 Tal y como defendíamos en Gaviño Rodríguez (2011b), en este caso la postura de Santos (2003, 360) nos parece acertada, pues admite que, aunque frecuentemente *encima* introduzca un un hecho catalogado como negativo en el contexto, esta no es condición para su aparición. En otras palabras, puede decirse que la aparición de connotaciones negativas en estos enunciados no está sistemáticamente vinculada con el operador *encima*, sino con el carácter negativo que socialmente se le atribuye a lo designado por lo enunciado en el mundo real. Y por ello es posible que tengamos enunciados con valoraciones negativas del tipo de *Hoy tengo un día complicado: trabajo por la mañana, tengo una reunión por la tarde y encima me toca también turno de noche en la biblioteca* junto a otros que pueden ser va-

En una línea muy similar se encuentra el operador *como* cuando aparece en ejemplos con valor condicional como el de *Como se caiga y se rompa, no sé qué vamos a hacer*. Aunque Matte Bon (1995, 205-6) y Santos (2003, 259) adjudican a este uso un carácter de improbable e indeseado, no faltan ejemplos como el siguiente desmintiendo esta interpretación que – a nuestro juicio – de nuevo mira hacia lo extralingüístico: *Como me toque la lotería, dejo de trabajar*.

Especialmente singular es el caso de la partícula *por los cojones*, caracterizada por Santos (2003, 249-50) con la etiqueta de locución adverbial oracional reactiva negativa (enfática). De esta, nos dice que «conlleva contexto emotivo» y que también aparece como respuesta a una verdadera pregunta, siempre en contextos emotivos y enfáticos, con posibles matices de indignación, fastidio, desprecio y otros por el estilo. La propia opcionalidad de estos matices ya es indicativa de que su caracterización no es ni completa ni sistemática.

El listado de partículas en los que encontramos similares análisis es infinito. Pasamos revista a algunos casos más, de manera rápida: Para *anda la leche/la hostia/la virgen…*, Santos (2003, 189) indica que estamos ante una locución oracional reactiva indicadora de sorpresa o desacuerdo; *hay que joderse* es caracterizada como locución reactiva de asombro (425), mientras que *no te jode/joroba/amuela/fastidia…*, es una expresión reactiva de asentimiento o evidencial o de muestra de desacuerdo o fastidio (424). *Manda cojones/huevos/narices…* es determinada por Santos (249) como «loc. interjectiva reactiva sutilmente deíctico anafórica con que el hablante comenta, en señal de sorpresa, fastidio o ponderación, el hecho a que se acaba de aludir»: *Han vuelto a tirar la farola, manda cojones/huevos/narices*. Por último, en *hostia(s)* estamos ante una expresión reactiva para expresar asombro o admiración, gran sorpresa y disgusto y contrariedad (412).

3 A modo de conclusión

Sea cual sea el problema particular de cada caso, la raíz u origen es siempre el mismo: no es sencillo identificar el valor sistemático globalizador de estos elementos, de ahí que muchas de las definiciones que encontramos para estas partículas se limiten a la enumeración, más o menos acertada,

lorados de manera positiva: *Trabajo en lo que me gusta y encima me pagan bien*. La función de *encima* consiste, así pues, en la manifestación de una determinada actitud por parte del enunciador ante una situación comunicativa concreta, característica que no aparece con *además*, que se limita a la exposición de un sobreargumento sin que se visualice actitud alguna frente a lo dicho. Ahora bien, su codificación como positiva o negativa no depende de sí misma, sino de su aparición en un contexto determinado concreto.

de valores que, en la mayor parte de los casos, proceden de interpretaciones contextuales y momentáneas, pero no sistemáticas. Bien es cierto que en la lengua española contamos con partículas que codifican claramente en su valor procedimental una determinada actitud (*para colmo, ni por esas, con suerte, gracias a que…*), pero no en todos los casos esto es así. En ocasiones, la modalidad no se encuentra sistematizada lingüísticamente, por lo que no parece oportuno usar tales características para la definición de tales elementos. Otro tema, aunque relacionado con este, es si las informaciones lexicográficas aparecidas en estos diccionarios especializados deben incluir solo aquellos aspectos definitorios para el valor básico de lengua de una determinada unidad o si, por el contrario, las definiciones deben ser acompañadas de aquellos otros valores accesorios y contextuales que pueden ser de utilidad para la comprensión del funcionamiento de estos elementos por parte de usuarios no nativos. Puede parecer, quizás, conveniente esta segunda opción complementaria que es la que, por ejemplo, manifiesta seguir Fuentes (2009, 11) cuando expone la información lexicográfica utilizada en su diccionario; no obstante, habrá que tener en cuenta que estas informaciones contextuales, siempre parciales e incompletas, nunca podrán servir de sustitutos del valor sistemático de las partículas que, como tal, es nuestra meta a la hora de delimitar su funcionamiento en la lengua.

Conviene recordar en este punto que ya Aristóteles asigna dos características formales al saber para que éste pueda presentarse como científico: este ha de ser un conocimiento de lo necesario y estar basado en lo universal, pues no puede haber ciencia de lo contingente (cf. Aristótele 1994, 270-4). Si lo que pretendemos es que el conocimiento y la definición de estas partículas discursivas sean absolutamente válidos, está claro que ambos deberán expresar en sus juicios la necesidad de que su objeto es de una determinada forma y no de otra. Es evidente que la sensación, vinculada necesariamente a lo particular, no puede proporcionar ciencia; por eso, si actitudes como sorpresa, enfado, admiración, asombro, etc., no están siempre en todos los contextos, no han de ser consideradas como necesarias, y por ello no pueden proporcionarnos un conocimiento científico, estable y permanente del funcionamiento de estos elementos, sino uno circunstancial y contingente. La correcta caracterización de cualquier elemento en los diccionarios (en nuestro caso, de estas partículas discursivas) no tiene otro camino que el de su delimitación por medio de aquellas características que lo son de manera absoluta, o sea, las que son así y no de otro modo, por medio de su necesidad (lo necesario para ser tal objeto). Lo necesario ha de producirse efectivamente en todos y cada uno de los casos, siendo por tanto lo común que los vincula. Aunque la incertidumbre que caracteriza una determinada definición podría eliminarse o disminuirse si se contara con un conocimiento más completo de las variables y datos pertinentes para el caso, lo cierto es que frecuentemente solemos llegar

a la definición con la ayuda de un número fijo y hasta reducido de datos y en ocasiones nuestro afán por aclarar el funcionamiento de los elementos nos hace caer en la descripción de estas características accesorias. Sin embargo, conviene intentar subsumir la circunstancialidad y contingencia que nos aporta el contexto cuando partimos de hechos particulares para encontrar, a partir de estos, caracterizaciones globales y válidas para todos los casos. Incluso consiguiéndolo, tendremos que aceptar que las definiciones alcanzadas no siempre serán completas ni sus explicaciones definitivas, ya que es posible que se nos escape un número ilimitado de variables que puedan modificar la concepción que tengamos de un determinado fenómeno. Además en ellas puede surgir la inesperada emergencia de la novedad. Incluso la más cuidadosa descripción puede pasar por alto importantes novedades que no permanecerían inadvertidas en una descripción exacta. Como suele decirse, es fácil darse cuenta de las cosas cuando ya han ocurrido.

Bibliografía

Aristótele (1994). *Metafísica*. Ed. y trad. de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.

Benveniste, Émile [1977] (1999). «El aparato formal de la enunciación». *Problemas de lingüística general*, vol. 2. México: Siglo XXI, 82-91.

Briz, Antonio; Pons Salvador; Portolés, José (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. URL `http://www.dpde.es/` (2017-05-19).

Domínguez García, María Noemí (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.

Garcés Gómez, María Pilar (2008). «La representación de los marcadores discursivos en un diccionario histórico. Propuestas metodológicas». Garcés Gómez, María Pilar (ed.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 203-34.

Gaviño Rodríguez, Victoriano (2010). «Algunos antecedentes del concepto de marcador del discurso en las gramáticas del español». Assunçao, Carlos; Fernandes, Gonçalo; Loureiro, Marlene (eds.), *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*, vol. 1. Münster: Nodus, 325-38.

Gaviño Rodríguez, Victoriano (2011a). «Operaciones metalingüísticas del marcador discursivo 'hombre'» [online]. *MarcoELE*, 12, 1-11. URL `http://marcoele.com/descargas/12/gavino-marcador_hombre.pdf` (2017-05-19).

Gaviño Rodríguez, Victoriano (2011b). «Relaciones metaoperacionales en la descripción de los marcadores discursivos en español». Aschenberg,

Heidi; Loureda Lamas, Óscar (eds.), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 140-68.

Gaviño Rodríguez, Victoriano (2014). «Las actitudes del enunciador y su codificación lingüística en partículas discursivas». *Español Actual*, 102, 13-35.

Gaviño Rodríguez, Victoriano (2015). «Parámetros para el análisis de partículas discursivas desde una perspectiva enunciativa». Solís García, Inmaculada; Carpi, Elena (eds.), *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación*. Pisa: Pisa University Press, 159-77.

Gozalo Gómez, Paula; Martín Rodríguez, María (2008). «El marcador discursivo *hombre* y su tratamiento en el aula de E/LE». *RedEle*, 14. URL https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20258/19/1 (2017-05-19).

Maingueneau, Dominique (1991). *L'Analyse du Discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.

Martín Zorraquino, María Antonia (2010). «Los marcadores del discurso y su morfología». Loureda Lamas, Óscar; Acín Villa, Esperanza (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 93-181.

Matte Bon, Francisco (1995). *Gramática comunicativa del español*, vol. 2, *De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Pons Bordería, Salvador (2000). «Los conectores». Briz Gómez, Antonio; Grupo Val.Es.Co. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 193-220.

Portolés Lázaro, José (2008). «Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario». Garcés Gómez, María Pilar (ed.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 179-202.

Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Santos Río, Luis (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Aspectos discursivos y léxicos de la publicidad turística en medios impresos

Sara Robles Ávila
(Universidad de Málaga, España)

Abstract This research is concerned with printed tourism advertisements, focusing on their characterization, discourse structure and the addressment to potential customers. Additionally, two lexical features are assessed: the use of foreign words (recurrence) and neologisms (persuasive and appellative effects). The analysis of a corpus of 500 advertisements has allowed us to reach these conclusions. Due to the influence of the digital media, advertisements present diverse textual structures depending on the richness of their linguistic component. Within lexis, there is a high number of foreign words (mainly terminological), which are grouped in thematic domains. Finally, the most usual processes to neologise have been identified, used by ideas men to catch the attention of potential addressees.

Sumario 1 Introducción. – 2 Estructura y modalidad discursivas del anuncio turístico impreso. – 3 Aspectos léxicos de los anuncios turísticos. – 3.1 Los extranjerismos de la publicidad turística. – 3.2 Los neologismos. – 4 Conclusiones.

Keywords Language of Tourism. Advertisement discourse. Vocabulary. Foreign words. Neologism.

1 Introducción

En el complejo mundo del turismo, integrado por multitud de sectores, áreas y subáreas, modalidades, agentes, destinatarios y servicios, la comunicación presenta igualmente una gran riqueza tipológica;[1] además, en las últimas décadas esta comunicación especial ha encontrado en el medio digital una vía de expansión incuestionable, de ahí que se hable de turismo en Internet o turismo 2.0, y precisamente a ello se están dirigiendo las investigaciones más recientes (Edo-Marzá 2016, Sanmartín 2016, Calvi 2016, etc.). Dentro de la familia de los géneros comerciales del turismo, el de los anuncios publicitarios se puede considerar una modalidad clásica

1 Calvi (2010) realizó una clasificación jerarquizada de los géneros. En la parte superior de la escala situaba la familia de géneros, seguida por el macrogénero, el género y, finalmente, el subgénero o tema.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-12 | Submission 2016-11-28 | Acceptance 2016-12-22
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

con una funcionalidad precisa (siguiendo la clasificación de los géneros de Shiro 2012, 7-8) pero a la vez en continua renovación tanto por su temática – para mostrar la constante variedad en la oferta turística – como por su emplazamiento en los medios de difusión, con el paso de los que podemos considerar medios tradicionales (radio, televisión y publicidad impresa) a los digitales[2] (Internet y las redes sociales fundamentalmente). Los anuncios publicitarios pertenecen al género de los estratégicos (Habermas 1984 y posteriormente Fairclough 2003) y presentan unas características particulares que permiten su identificación y que los alejan de otros géneros del ámbito del turismo e incluso de otros tipos próximos dentro de la familia de los promocionales. Con los anuncios la empresa emisora pretende no solo dar a conocer su producto o servicio sino también dirigir la voluntad del *target* hacia el bien anunciado y persuadirlo para que lo adquiera o contrate.

Los mensajes publicitarios de este sector anuncian servicios turísticos diseñados para satisfacer la demanda de un público objetivo que busca ocupar su tiempo libre con actividades culturales, de ocio, de diversión o de descanso. Al tratarse de servicios intangibles, el objetivo del publicitario será ante todo materializar en la medida de lo posible la experiencia turística, hacerla perceptible, aprehensible. La publicidad turística – como variedad prototípica de la familia de los géneros comerciales – es idónea para representar el imaginario del destino turístico, ya que por su propia finalidad perlocutiva y persuasiva proyecta valores, imágenes y representaciones mediatizadas por el anunciante. A través de la subjetividad del texto o de la imagen se produce un proceso de simbolización de carácter afectivo-racional diferenciador del destino publicitado que lo hace especial y que justifica su elección (Charaudeau 2007).

La gran variedad de textos que se incluyen entre los géneros comerciales del turismo (folletos, anuncios, catálogos, páginas web, etc.) y el excelente posicionamiento que ofrecen los medios digitales para la difusión publicitaria (Antonioli 2002, 14; Suau Jiménez 2012, 144-5) no han menoscabado, sin embargo, la relevancia del anuncio turístico impreso tradicional, que goza de un protagonismo incuestionable;[3] a pesar de lo cual en los últimos tiempos no se han llevado a cabo suficientes estudios

2 Como señala Mariottini (2011, 105), los cibergéneros, entre los que se encuentran los anuncios publicitarios, son nuevos géneros que aparecen en Internet y que se muestran en continuo cambio. No existe unanimidad en la denominación, pues unos autores hablan de géneros emergentes (Bellés 2003), textos electrónicos (López Alonso, Séré 2003) y géneros digitales (Bolaños Medina 2003).

3 Como recogió un artículo del diario *Expansión* en febrero de 2016 (`http://www.expansion.com/agencia/efe/2016/02/24/21689022.html`), la inversión publicitaria en 2015 creció un 4,7% y los medios impresos han seguido esta estela de crecimiento, aunque por detrás de la televisión e Internet. Esta misma tendencia se auguró para el año 2016.

sobre este tipo de mensajes, que aglutinan rasgos del lenguaje del turismo y de la publicidad. En los anuncios impresos las imágenes referenciales representarán los productos o servicios, ya sea un hotel, un destino, etc., y, en otros casos, se emplearán imágenes sugerentes iconográficas (Ferraz Martínez 1993, Romero Gualda 2005a) que reflejan paisajes idílicos, una sublimación de la realidad que se le muestra al potencial comprador como argumento de venta. Y en este camino de la persuasión, que es el fin último de la publicidad, la palabra completa la información de las imágenes, matiza o dirige su interpretación y alimenta las expectativas de la experiencia turística.

El objetivo de esta investigación es precisamente analizar los anuncios impresos (ya aparezcan en vallas, prensa o revistas españolas) en dos aspectos que consideramos de interés por razones que posteriormente expondremos: en primer lugar, y desde una perspectiva global, su arquitectura textual y, en segundo lugar, el estudio de dos clases de elementos léxicos de gran fuerza perlocutiva, como son los extranjerismos (de altísima recurrencia) y los neologismos (menos frecuentes pero de singulares características, con una clara intención ilocutiva). Para acometer esta investigación hemos seleccionado un corpus formado por más de 500 anuncios en distintos soportes impresos aparecidos entre los años 2014 y 2016.[4]

2 Estructura y modalidad discursivas del anuncio turístico impreso

La diversificación de plataformas para la difusión del anuncio turístico ha traído consigo que los tradicionales mensajes impresos estén viendo modificada su estructura y hasta su funcionalidad. En la actualidad, los anuncios que aparecen en vallas, prensa y revistas cumplen un papel destacado al mostrarse como primer gancho sugerente que enciende el deseo del servicio turístico, un estímulo para el lector; también son un anclaje de las marcas comerciales para llamar la atención y destacar en la compleja maraña de empresas del sector. Por ello, la selección de la información será clave para que el destinatario avance en su interés y recurra a otras vías que completen los datos, como pueden ser los catálogos, los folletos, las páginas web, etc. La organización discursiva predominante es la argumentativa (Robles Ávila 2009, 134-8), como es propio del discurso

4 El corpus recoge anuncios publicado a lo largo de todo el año pues así hemos querido evitar la estacionalidad de los períodos vacacionales, especialmente verano, Navidad y Semana Santa.



Figura 1. Hoteles Guadalpin

comercial;[5] sin embargo, posiblemente por influencia de las plataformas digitales y de la difusión de estos mensajes por Internet, se va advirtiendo una «hibridización» de géneros ya existentes (Edo-Marzá 2016) y aumenta paulatinamente la presencia de secuencias descriptivas (de ofertas, precios, destinos, modalidades, etc.), que de forma sinóptica caracterizan al producto y se convierten en la base de la argumentación publicitaria. En los medios impresos, se detectan tres patrones prototípicos:

a. Anuncios enfocados exclusivamente al producto. Suelen ser más breves, con menor carga textual. Son sugerentes, construidos con elementos descriptivos que seleccionan aspectos destacables del servicio, de gran poder de persuasión, a modo de ráfagas argumentativas:

5 Sobre la argumentación publicitaria véanse Adam, Bonhomme 2000; Robles Ávila 2007, 77-110; 2010, 114-49.



Figura 2. El Corte Inglés



Figura 3. Sea World Exhibition

Sevilla. La más bella. Arte & cultura. Placer & bienestar… (Viajes El Corte Inglés)

Clase Premier. 150 cm de espacio entre asientos. (Spanair)

b. Anuncios con el objeto turístico como centro y el destinatario como subsidiario. En estos casos la disposición suele ser variada aunque predominan los tipos siguientes: a) los que presentan un titular en la parte superior de anuncio con un texto mayor (referido al servicio turístico, una nota informativa) + texto menor (de carácter argumentativo y persuasivo, dedicado al destinatario) (fig. 2); o b) los que sitúan en el centro del anuncio el texto mayor (dedicado al producto, generalmente de carácter expositivo) + texto menor (dedicado al destinatario, con la argumentación como modalidad discursiva) en otro nivel de la arquitectura textual (fig. 3).
c. Anuncios dirigidos al destinatario de forma más destacada, en primer término, y con el servicio publicitado como elemento secundario (fig. 4).

Por lo que respecta al peso de la textualidad en los anuncios turísticos, actualmente existe una fuerte tendencia al minimalismo verbal. Mo obstante, se advierte una doble modalidad: 1) anuncios con texto breve, generalmente reducido al eslogan, pero con fuerte carga connotativa apoyada en la imagen icónica o iconográfica, según los casos (fig. 5);



Figura 4. Renfe



Figura 5. Bahía Fenicia

2) contrariamente a lo que ocurría hace unos años,[6] detectamos un progresivo aumento de anuncios con grandísima profusión de datos que recuerdan la parte más informativa de sus páginas web[7] y en los que se prefiere la descripción referencial objetiva a la connotación; la linealidad y la secuencialidad se rompen, y el mensaje se estructura a modo de un hipertexto organizado en distintos niveles que permiten diversos itinerarios de lectura. Muy posiblemente por influencia de los anuncios en Internet, en los casos más extremos se va prescindiendo gradualmente de eslóganes, titulares y frases apelativas tradicionales. La argumentación publicitaria se consigue por el interés del destino, la descripción de las características del producto o servicio y el precio (fig. 6).

Frente a estos anuncios descriptivos con información esquemática, los que se construyen con una arquitectura textual organizada en párrafos con sus correspondientes conectores textuales y marcadores discursivos son cada vez más escasos, y se limitan a aquellos mensajes comerciales corporativos presentadores de las empresas, que recogen su filosofía y los valores con los que se quieren identificar. Es el caso del siguiente anuncio de Meliá Hoteles and Resorts, donde se muestra el objetivo de la empresa (fig. 7).

O aquellos otros que insisten en ciertos datos de carácter argumentativo sobre el producto más allá del destino o del precio (fig. 8).

6 Calvi (2006, 41), en su caracterización de los anuncios turísticos, hablaba de la «escasez, y hasta la ausencia» de elementos descriptivos, hecho que hoy en día ha variado significativamente.

7 Como señala Mapelli (2008), en los sitios web, suele darse una función primaria de carácter persuasivo, y una secundaria de tipo informativo.



Figura 6. Cityplan



Figura 7. Meliá Hoteles «Todas y cada una de las personas que trabajamos en Meliá tenemos un único objetivo: hacer todo lo posible para llevarle más lejos en cada uno de los viajes».



Figura 8. Viajes Excelencia «Un Crucero es la forma más cómoda y placentera de viajar: conocer cada día una ciudad diferente, sin hacer y deshacer maletas, ni traslados ni esperas en terminales, ni largos recorridos en autocar… y con todo el lujo del mejor hotel, con la animación y los servicios de un gran Resort, y pensión completa o todo incluido todo el viaje».

3 Aspectos léxicos de los anuncios turísticos

La complejidad del léxico turístico en general, motivada por la gran variedad de sectores profesionales que integra y la heterogeneidad de componentes temáticos (Alcaraz Varó 2000) que acoge, se ve reducida en los anuncios comerciales con la presencia de campos semánticos muy concretos relacionados con los productos y servicios que se quieren vender, fundamentalmente alojamientos y viajes. En estos casos, junto al empleo de un léxico identificativo del género publicitario, integrado por elementos valorativos y persuasivos[8] del uso común, destaca la presencia de palabras pertenecientes al «núcleo duro, terminológico» (Calvi 2006, 56-8) con voces específicas del turismo empleadas en las agencias de viajes y en los transportes (generalmente integrado por extranjerismos, como veremos a continuación) que, por su amplia difusión en los medios de comunicación, han traspasado su ámbito natural para llegar al habla cotidiana de los consumidores.[9] También es significativa la creación neológica que se produce en anuncios de este sector.

3.1 Los extranjerismos de la publicidad turística

Como han demostrado trabajos precedentes (Calvi 2000, Estornell Pons 2012), el léxico del turismo en sentido general muestra una clara tendencia al empleo de voces foráneas, siendo mayor en unos géneros que en otros. Y, a tenor del corpus analizado, no cabe duda de que la publicidad turística no solo es uno de los géneros turísticos donde esta tendencia se aprecia con mayor claridad, sino que dentro de la comunicación publicitaria es uno de los sectores comerciales que resulta más permeable a la entrada de extranjerismos. Un análisis de las causas que provocan su presencia en los anuncios nos permite diferenciar razones tanto de carácter extralingüístico como de naturaleza puramente lingüística. Entre las primeras la más destacada es la profunda dimensión internacional de esta área comercial y de ahí «las aspiraciones del creativo de mostrar una publicidad de mayor dimensión y alcance, más global, que llegue a un mayor número de receptores» (Robles Ávila 2014, 44), y que encuentra

8 Son muchos los trabajos dedicados al léxico de la publicidad, entre ellos podemos destacar Romero Gualda (2005b), Montero Curiel (2010), Robles Ávila (2004, 2005), Díaz Hormigo (2009) y Vellón Lahoz (2012).

9 Hecho que contrasta con la tendencia de comienzos del siglo XX, cuando – como recogía Calvi (2000) – a pesar de que se reconocía un alto porcentaje de anglicismos en el lenguaje del turismo, en la comunicación con el público en general (no especializada) se atisbaba una mayor resistencia a la adopción de estos como préstamos formales prefiriéndose los calcos.

en las voces extranjeras – fundamentalmente anglicismos[10] – la fórmula de comunicación universal. No obstante, no siempre se puede confirmar que el valor internacional del que dota el extranjerismo al mensaje esté por encima del esnobismo, del deseo de distinción que las voces foráneas imprimen a los textos. También, el cambio de código lingüístico persigue un cambio sensitivo en la percepción del destinatario, que ve en estas voces un vehículo de evasión de su entorno habitual y un acercamiento a la deseada experiencia turística. A este receptor se le presentan los extranjerismos como un avance, una inmersión premonitoria en un escenario ilusionante. De ahí que encontremos enunciados titulares del tipo: *New York. It's been waiting for you* (Viaje El Corte Inglés) o *Costa Cruceros. Benvenuti alla felicità*.

Entre las causas de naturaleza lingüística que llevan al empleo de extranjerismos destacamos:

a. la inexistencia de una voz patrimonial que recoja el significado preciso del extranjerismo, como *gourmet*, *suite*, etc.
b. la aplicación del principio de economía lingüística que prefiere el extranjerismo a la voz patrimonial, como en *green fee* ('tarifa por usar el campo de golf') o *souvenir* ('recuerdo de un viaje o de una visita'), etc.
c. la preferencia de la voz extranjera por razones estilísticas (fónicas o gráficas), como *express*, con grafía anglicada, o *jacuzzi*.
d. el valor eufemístico que se le concede al extranjerismo, que «se emplea como intensificador expresivo, como fórmula de realce del producto y de apelación al receptor» (Robles Ávila 2014, 45), como *wellness* por *bienestar*, *beauty* por *belleza*, etc.
e. la mayor precisión lingüística que presenta el extranjerismo respecto de la voz patrimonial, como *hashtag* por *etiqueta*, *flyer* por *octavilla*, etc.

Además, hay que tener en cuenta aquellos extranjerismos que se han de considerar léxico clasificado, léxico terminológico del sector turístico. Nos referimos a voces como *all inclusive*, *check in*, *check out*, *meeting point*, etc., extranjerismos específicos del sector que traspasan la comunicación entre profesionales y llegan al consumidor en parte debido a la difusión que de ellos hace la publicidad.

Como sucede en cualquier otro sector publicitario, y contrariamente a lo que establece la norma ortográfica (RAE, AALE 2010, 601), los extranjerismos de la publicidad del turismo no presentan ninguna marca ni resalte tipográfico que destaque su naturaleza extranjera, como recoge la norma del español, que prescribe el uso de la cursiva o, en su defecto, las comillas.

10 El inglés se puede considerar *lingua franca* del turismo.

Por lo que se refiere a su temática, los extranjerismos de la publicidad del sector turístico se organizan en torno a las siguientes áreas:

1. Extranjerismos que se utilizan para hacer referencia al momento previo al disfrute de la experiencia turística, cuando el consumidor realiza dos actividades en las que las voces foráneas se prefieren como términos especializados del sector. Nos referimos a *booking*, extranjerismo innecesario no registrado en los diccionarios académicos ya que se puede sustituir por la voz patrimonial *reserva*; y a *call centre* (o *center*), también innecesario e igualmente ausente en el *Diccionario de la lengua española*, 23a edición (RAE 2014, en adelante DRAE23), voz que equivale a «servicio telefónico de atención al cliente». En este centro el cliente tendrá que hacer la reserva y usará la abreviatura propia del área profesional para referirse a pasajero: *pax*, hoy día considerado léxico de especialidad, el núcleo duro terminológico del turismo (Calvi 2006, 57).
   Por otra parte, a la hora de la contratación, el turista debe escoger entre una serie de opciones sobre el futuro desplazamiento. Son frecuentes los extranjerismos crudos *ferry* y *jeep* en lugar de la voz adaptada *ferri* y del compuesto patrimonial *todoterreno*; y la modalidad de vuelo *charter*, que se emplea por lo general sin adaptar y, por tanto, sin tilde, en contra de la propuesta académica (*chárter*), y haciendo el plural a la inglesa, es decir, **charters* en lugar de *chárteres*. En cuanto a las categorías, es habitual el empleo de *low cost*, sintagma muy extendido en lugar del equivalente español *bajo coste*, prácticamente inexistente en los anuncios turísticos; y *business class*, extranjerismo crudo que, aunque recogido como tal en el DRAE23, podría sustituirse por la forma patrimonial *clase preferente*.
2. Extranjerismos relacionados con el ámbito del alojamiento, donde es frecuente encontrar el extranjerismo *resort*, ya aceptado en el DRAE23 como préstamo y escrito, por tanto, en letra redonda, para referirse a *complejo hotelero*; *bungalow*, como extranjerismo crudo, en lugar de la voz adaptada *bungaló*; o *camping*, como extranjerismo crudo.
   Dentro de este grupo, encontramos una tipología de extranjerismos que podemos clasificar de la siguiente forma:
   a. extranjerismos que aparecen sin adaptar en los anuncios aunque el DRAE23 los recoge ya adaptados – y, por lo tanto, escritos en letra redonda –: *buffet* por *bufet* o *bufé*; *cocktail* por *cóctel* o *coctel* y *picnic* por *pícnic*.
   b. extranjerismos crudos registrados en el diccionario, pero que se escriben en cursiva como voces foráneas y que en los anuncios

turísticos no muestran marca tipográfica: *show*, *suite*, *parking*,[11] *gourmet*, *chill out*, *spa*, etc.

c. extranjerismos que, por innecesarios, no se registran en el diccionario pues existe un sustituto patrimonial equivalente y que, sin embargo, abundan en los anuncios: *baby sitting* por *trona*, *snack* por *aperitivo*, *wellness* por *bienestar* o el acrónimo inglés *brunch*, sincretismo procedente de *breakfast* y *lunch*.

Son muy comunes igualmente los compuestos: *beach bar* por *bar de playa*, *business centre* por *zona/área de negocios*, *fitness centre* por *gimnasio*, *health club* por *club de la salud* (también *health and wellness centre*), *kids club* por *club de niños*, *lobby bar*[12] por *bar del vestíbulo*, *sport area/club* por *zona de deporte*. En el ámbito del turismo se aprecia un desplazamiento claramente intencionado de las voces patrimoniales *salud* y *bienestar* en favor de *health* y *wellness*, debido a razones expresivas y estilísticas. Su empleo en la publicidad turística actual es constante y suelen aparecer tanto solos como en compuestos del tipo *wellness clinic*, *escapada wellness*, etc.

3. Extranjerismos referidos a actividades y propuestas de ocio o deporte relacionadas con el turismo. Buena prueba de ello es el propio término *travel*, anglicismo innecesario empleado frecuentemente como parte del nombre de marca de las empresas turísticas (*Tour & Travel*, por ejemplo). En este grupo se incluyen:
   a. Voces que se presentan en el DRAE23 como crudas y que en la escritura publicitaria no se marcan (*rafting*, *jacuzzi*, *tour*, etc.).
   b. Extranjerismos que no aparecen registrados en los diccionarios académicos (*snorkeling*, *snowboard*, *paint ball*, *shopping*, *mountain bike*, *forfait*).
   c. Extranjerismos adaptados como préstamos desde hace mucho tiempo y que en los anuncios se recuperan como crudos, es el caso de *ski* (y su compuesto *après-ski*) en lugar de *esquí*.
   d. Construcciones sintagmáticas con el extranjerismo innecesario *party*: *pool party* en lugar de *fiesta de la piscina*, *beach party* por *fiesta de la playa*.
4. Extranjerismos alusivos al momento en que se desarrollará el acto turístico. Así encontramos los extranjerismos superfluos *weekend* por *fin de semana*, *super summer* por *superverano*, y los sintagmas

11 La voz extranjera *parking* resulta muy interesante porque no estaba recogida en el DRAE22 (aunque sí lo estaba en el diccionario manual de 1985 y en el de 1989; el *Diccionario panhispánico de dudas* lo registró pero propuso su sustitución por la adaptación *parquin*). En la 23a edición, aparece el extranjerismo crudo seguido de su alternativa patrimonial *aparcamiento*.

12 *Lobby* aparece registrado como extranjerismo crudo en el DRAE23 y se define en su segunda acepción como *vestíbulo*.

full day por *día completo*, *spring break* por *descanso de primavera* o el más general *happy days* por *días felices*.

5. Finalmente, se ha de considerar un nutrido número de voces foráneas muy recurrentes en los anuncios de este sector pero que no son exclusivos de él. Se trata de los adjetivos *express*, escrito como crudo sin cursiva, en lugar de la voz adaptada *exprés*; *classic* por *clásico*, o *standard* por *estándar*; y los extranjerismos innecesarios *free*, en lugar de la voz patrimonial *gratis*, o *non-stop* por *ininterrumpido*. Por puro esnobismo también se está poniendo de moda el extranjerismo *deluxe* como alternativa al adjetivo correspondiente español, *lujoso*.
   En cuanto a los sustantivos, es habitual usar el extranjerismo crudo *pack*, no registrado en el DRAE23 por ser innecesario para referirse a *paquete* (*turístico*, en este caso); *stock* en lugar de *existencias*, *snack* por *aperitivo*, *outlet* por *producto rebajado*, *de saldo*, *off* por *descuento*, *app* por *aplicación*, *online* por *en línea* o el más reciente *hashtag* en lugar de *etiqueta*.
   O los que deben adaptarse pero que no lo hacen en los mensajes comerciales del turismo como *ticket* por *tique* o *tweet* por *tuit*.
   Algunos extranjerismos, dada su difusión, ya se han tomado prestados y se muestran en el DRAE23 en letra redonda. Es el caso de *set*, *kit*, *relax*, o el acrónimo *VIP*.
   La conjunción copulativa *y* se ve desplazada en los anuncios del sector por la grafía inglesa *&*, especialmente en titulares y eslóganes, como en *Bus & fly*.

3.2 Los neologismos

Otro de los rasgos destacables de la publicidad en general y de la turística en particular es el gusto por la creación neológica, aunque no tanto por su alto índice de ocurrencia, como por su efectividad comunicativa. Los neologismos se suelen posicionar en un lugar muy destacado del anuncio como gancho apelativo a los que se dirige la atención del lector. Con ellos el creativo irrumpe en el acto de comunicación causando extrañamiento y sorpresa en unos mensajes que, al contrario de lo que suele suceder en otros sectores comerciales, en la actualidad suelen otorgar más valor a la denotación que a la connotación, pues es en la pura información referencial donde se pone el foco y se fundan los argumentos de venta. Por lo general se trata de neologismos estilísticos, espontáneos y efímeros, creados *ex profeso* para adornar los mensajes, aportando una fuerte carga de emotividad y frescura, nada que ver con la terminología de este campo de especialidad, con la neología especializada o neonimia (Rondeau 1984, 124; Carpi 2013, 68), puesto que los neologismos de la publicidad turística van dirigidos al gran público, al no especialista, lo que implica

cierta «vulgarización» de los discursos profesionales (Cantón 2014, 12; Sanmartín 2012, 81).

Para detectar los neologismos, hemos adoptado el criterio lexicográfico del *Observatori de Neologia* de la Universitat Pompeu Fabra, que considera palabra neológica a toda aquella que no aparezca en el corpus lexicográfico de exclusión, es decir, 1) el *Diccionario de la Real Academia Española* [DRAE], 23a edición de 2014, 2) el *Diccionario de uso del español de América y España* [VOXUSO], 2003. A estos dos diccionarios generalistas, y en la línea de Carpi (2013), se han añadido los específicos de este ámbito de especialidad, como son el *Diccionario de términos de turismo y de ocio* de Alcaraz Varó (2000) y el banco de datos del *Observatori de Neologia* de la Universitat Pompeu Fabra (BOBNEO).[13]

La delimitación del corpus de neologismos extraídos de los anuncios publicitarios nos permite analizar los recursos empleados para su creación y organizarlos en dos grupos: a) Neología interna, es decir, las neosemias creadas mediante procedimientos de composición y derivación (ya sea prefijación o sufijación) o calcos y b) Neología externa, esto es, préstamos o creaciones *ex nihilo*.

A. Neología interna
    1. Neologismos por cambio de categoría gramatical de la palabra de origen: así tenemos el verbo *navidear*, creado a partir del sustantivo *Navidad*.
    2. Neologismos por empleo de sufijos, como *-ismo* en *vacacionismo* a partir de vacación; así al fenómeno de las vacaciones se le otorga un carácter ideológico similar al *liberalismo*, *idealismo*, etc. (RAE, AALE 2009, 121).
    3. Neologismos híbridos formados por bases léxicas patrimoniales seguidas de la terminación del gerundio inglés *-ing*: *vacacioning* o *naveganding*. En este grupo se incluyen todos los neologismos empleados por Vueling generalmente sobre bases léxicas patrimoniales: *telefoning* por *telefonear*, *compring* por *comprar*, etc.
    4. Neologismos creados a partir de elementos compositivos como *-landia*: *crucelandia*, con el significado de 'lugar/sitio de los cruceros'.

B. Neología externa
    1. Neologismos creados a partir de nombre de marca: *Grimaldízate → Grimaldi > Grimaldizar > Grimaldízate*.
    2. Neologismos resultantes de la acronimia: *promolidays,* de una voz patrimonial (*promoción*) y un anglicismo (*holidays*). Lo mismo sucede con *enor-mouse*, creado a partir del adjetivo *enorme* más el anglicismo *mouse* (alusivo a Mickey Mouse) en

13 Disponible en: `http://obneo.iula.upf.edu/bobneo/index.php` (2016-12-03).



Figura 9. El Corte Inglés



Figura 10. Generalitat Valenciana

el anuncio de AirEuropa (fig. 9) para vuelos a Disneyland Paris. En este caso el publicitario utiliza el guion para separar los dos componentes de la nueva palabra como guiño al lector y así hacer más evidente el juego creativo.

Menos frecuentes resultan los neologismos de sentido. En nuestro corpus hemos registrado la voz *explayarse* (fig. 10): «Explayarse es disfrutar cada instante en las playas de Castellón», creado a partir del significado base propuesto en la 3a acepción del DRAE23 (s.v. «divertirse»), y de la fuerza enfática del sustantivo *playa,* que se perciben con claridad en la definición. Es un neologismo formado por deslizamiento del significado inicial de la palabra *playa,* que supera el literal del diccionario al completarse con un sentido nuevo que destaca la base léxica y que se asocia directamente con el servicio que se anuncia: un destino turístico caracterizado por unas playas inmejorables que aseguran el disfrute del potencial cliente.

4 Conclusiones

Este estudio sobre la publicidad turística impresa nos ha permitido acercarnos a su estructura textual para comprobar que está asentada sobre tres modelos prototípicos donde el peso del componente lingüístico es muy variable ya que, frente a anuncios donde la fuerza de la imagen es tal que no deja hueco al componente verbal más allá del nombre de marca, el eslogan o alguna frase sugerente, encontramos últimamente otros anuncios con una densa carga textual, muy por encima de la imagen, profusos en datos que describen características del producto, una modalidad muy extraña respecto de la publicidad turística tradicional y muy posiblemente debida al interés del publicitario de fundar su argumentación en esos datos apelativos (precio, duración, destinos, etc.).

Por otra parte, se ha comprobado que el sector de los anuncios turísticos es uno de los más permeables al empleo de voces foráneas por su carácter internacional. No obstante, en este trabajo hemos explorado otras razones de orden extralingüístico y de índole lingüística. De nuestro extenso corpus de anuncios, hemos recogido los extranjerismos más recurrentes y los hemos clasificado en torno a diferentes áreas temáticas, siendo los más numerosos los que se consideran léxico terminológico, especializado de este sector, y los referidos a los alojamientos. En cuanto a los neologismos, que son fórmulas de reclamo de la atención del destinatario, hemos analizado los recursos de creación más comúnmente empleados, que tienen que ver con la neología externa e interna, según los casos.

Este trabajo abre las puertas a una futura investigación que contraste estos resultados con los que arrojen los anuncios en otros soportes, en especial en Internet y en las redes sociales, nuevas vías de difusión del turismo 2.0.

Bibliografía

Adam, Jean Michel; Bonhomme, Mark (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.

Alcaraz Varó, Emilio (2000). *Diccionario de términos de turismo y de ocio*. Barcelona: Ariel.

Antonioli Corigliano, Magda (2002). «Turismo, nuove tecnologie e fattori competitive». Antonioli Corigliano, Magda; Baggio, Rodolfo (a cura di), *Internet & turismo*. Milano: Egea, 1-23.

Bellés, Begoña (2003). «New Emerging Genres: the Case of Cybergenres». Durán, Pilar et al. (eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Bolaños Medina, Alicia (2003). «Dificultades y estrategias de la localización de sitios Web comerciales del inglés al español». Posterguillo, Santiago et al. (eds.), *Internet in Linguistics, Translation and Literary Studies*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 241-63. Estudis Filològics 16.

Calvi, María Vittoria (2000). «El léxico del turismo» [online]. URL `http://www.ub.edu/filhis/culturele/turismo.html` (2016-12-03).

Calvi, María Vittoria (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.

Calvi, María Vittoria (2010). «Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación». *Ibérica*, 19, 9-32.

Calvi, María Vittoria (2016). «Guía de viaje y turismo 2.0: los borrosos confines de un género». *Ibérica*, 31, 15-38.

Cantón Rodríguez, María Loreto (2014). «Gestión del léxico turístico en páginas webs hoteleras de promoción: un ejemplo en alojamientos de la comunidad balear». *Normas*, 4, 9-26.

Carpi, Elena (2013). «La neología léxica en el discurso del turismo: análisis de blogs profesionales del corpus Linguaturismo». Chierichetti, Luisa; Garofalo, Giovanni (eds.), *Discurso profesional y lingüística de corpus. Perspectiva de investigación*. Bérgamo: CELSB, 51-71.

Charaudeau, Patrick (2007). «Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux». Boyer, Henry (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan. URL `http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html` (2016-12-03).

Díaz Hormigo, María Tadea (2009). «Neología léxica, motivación lingüística y lenguaje publicitario». Veyrat Rigat, Montserrat; Serra Alegre, Enrique (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, vol. 2. Madrid: Arco Libros, 1027-36.

Edo-Marzá, Nuria (2016). «Communication in Tourism 2.0: Redefining Roles, Restating 'the Traditional', Reaching the World». *Ibérica*, 31, 9-14.

Estornell Pons, María (2012). «Revistas sobre turismo y viajes en Internet: palabras para novedades, voces como novedad». Sanmartín, Julia (ed.), *Discurso turístico e Internet*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 189-205.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing Research. Discourse: Textual Analysis for Social*. London: Routledge.

Ferraz Martínez, Antonio (1993). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco Libros.

Habermas, Jürgen (1984). *Theory of Communicative Action*, vol. 1, *Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.

López Alonso, Covadonga; Séré, Arlette (2003). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Mapelli, Giovanna (2008). «Las marcas del metadiscurso interpersonal de la sección 'turismo' de los sitios web de los ayuntamientos. Calvi, María Vittoria; Mapelli, Giovanna; Santos, Javier (a cura di), *Lingue, culture, economía: comunicazione e pratiche discorsive*. Milano: Franco Angeli, 173-90.

Mariottini, Laura (2011). «Las páginas web de turismo. ¿Género móvil o modelo mental?». Liverani, Elena; Canal, Jordi (eds.), *El discurso del turismo. Aspectos lingüísticos y variedades textuales*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, 97-126.

Montero Curiel, María Luisa (2010). «Renovando el idioma». Robles Ávila, Sara; Romero Gualda, María Victoria (coords.), *Publicidad y lengua española. Un estudio por sectores*. Sevilla: Comunicación social, 85-101.

RAE, Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23a ed. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE; AALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vols. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE; AALE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Robles Ávila, Sara (2004). *Realce y apelación en el lenguaje de la publicidad.* Madrid: Arco Libros.

Robles Ávila, Sara (2005). «Consideraciones sobre el léxico de la publicidad». Robles Ávila, Sara (ed.), *Aspectos y Perspectivas del Lenguaje de la Publicidad.* Málaga: Analecta Malacitana, 56.

Robles Ávila, Sara (2007). «Los argumentos de la publicidad». *Español actual. Revista de español vivo*, 87, 77-110.

Robles Ávila, Sara (2009). «El lenguaje publicitario en el español del turismo». Muñoz Medrano, María Cándida (ed.), *Didáctica del español como L2. Enseñanza, contrastividad y registros lingüísticos*. Catania: Flavius, 129-43.

Robles Ávila, Sara (2010). «Texto y discurso en la publicidad comercial: estudio de las secuencias textuales de los anuncios por sectores». Robles Ávila, Sara; Romero Gualda, María Victoria (coords.), *Publicidad y lengua española. Un estudio por sectores.* Sevilla: Comunicación social, 114-49.

Robles Ávila, Sara (2014). «Extranjerismos y sectores publicitarios (perfumería, cosmética, automoción, alimentación y bebidas)». Pérez-Salazar, Carmela; Orza, Inés (eds.), *Del discurso de los medios de comunicación a la lingüística del discurso*. Berlín: Frank and Timme, 39-63.

Romero Gualda, María Victoria (2005a). «Texto e imagen en el mensaje publicitario». Romero Gualda, María Victoria (ed.), *Lenguaje publicitario: la seducción permanente*. Barcelona: Ariel, 83-7.

Romero Gualda, María Victoria (2005b). «La palabra en los mensajes publicitarios». Romero Gualda, María Victoria (ed.), *Lenguaje publicitario: la seducción permanente*. Barcelona: Ariel, 183-201.

Rondeau, Guy (1984). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

Sanmartín Sáez, Julia (2012). «De las normativas turísticas a las páginas electrónicas de promoción de hoteles: la clasificación hotelera desde la perspectiva lingüística». Sanmartín Sáez, Julia (ed.), *Discurso turístico e Internet.* Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 81-124.

Sanmartín Sáez, Julia (2016). «Sobre neología y contextos de uso: Análisis pragmalingüístico de lo ecológico y de lo sostenible en normativas y páginas web de promoción turística». *Ibérica*, 31, 175-97.

Shiro, Martha (2012). «Introducción». Shiro, Martha; Charaudeau, Patrick; Granato, Luisa (eds.), *Los géneros discursivos desde multiples perspectivas: teorías y análisis.* Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 7-17.

Suau Jiménez, Francisca (2012). «El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio». *Pasos*, 10, 143-53.

Vellón Lahoz, Javier (2012). «La prefijación como estrategia de la persuasión publicitaria: de la neología a la argumentación». *Pensar la Publicidad*, 6(1), 101-13.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

L. Franciosini autor de la *Gramatica spagnola, e italiana* (1624)
Notas sobre norma y uso en una gramática lexicista

Félix San Vicente
(Università di Bologna, Italia)

Abstract Franciosini's grammar aimed at comparing Spanish with Italian, published for the first time in 1620 and edited numerous times until the 19th century, still raises the interest of Grammaticography and History of Language scholars. This paper analyses how Franciosini builds the discourse of norm on which he exerts his authority and expresses different positions regarding use, from approval to reprobation. The linguistic variability of the time and his condition of Tuscan makes the proposed norm dither and even contradict itself on some occasions, but this aspect becomes secondary to the desire for readers to systematically acquire a knowledge of grammar and a use of language aimed at elegance, without resorting to literary authorities for that purpose. Franciosini's attitude towards non-grammatical issues is completely different; with them, he shows his experience as a teacher of Spanish and his knowledge of the possible difficulties for an Italian learner.

Sumario 1 ¿Una gramática para el español e italiano? – 2 La gramática: entre reglas y excepciones. – 3 Gramática de la lengua en uso. – 4 Destinatario culto. – 5 Gramática de español para toscanos. – 6 Franciosini autoridad. – 7 Las citas literarias. – 8 Las observaciones sobre el uso.

Keywords Lexicon. Gramaticography. History of Spanish language. Spanish for Italians. Lorenzo Franciosini.

1 ¿Una gramática para el español e italiano?

Lorenzo Franciosini, entre los autores que en un pasado bastante lejano prepararon materiales para la enseñanza del español a italianos, es el primero que utiliza en la portada de su conocida y difundida obra el término italiano *gramatica* (1624); sus antecesores M. Alessandri y G. Miranda se habían limitado a titular respectivamente su obra, aunque se tratase también de una gramática, *Paragone della lingua toscana e castigliana* (1560), es decir, una comparación entre la lengua toscana y la castellana,

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-13 | Submission 2016-12-10 | Acceptance 2017-01-27
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Osservationi della lingua castigliana (1566),[1] es decir, literalmente notas al castellano, con un breve subtítulo: *divise in quatro libri ne' quali s'insegna con gran facilità la perfetta lingua Spagnuola*. En cambio, en la portada de la obra de Franciosini leemos:

> GRAMATICA | SPAGNOLA, | E ITALIANA, | HORA NVOVAMENTE VSCITA IN LVCE, | Mediante la quale può il CASTIGLIANO con facilità, | e fondamento impadronirsi della lingua Toscana, & il TOSCANO, della Castigliana; | *Con la dichiarazione, & esempi di molte uoci, e maniere* | *di parlare dell'una, e dell'altra Nazione, che uanno* | *giornalmente nella bocca dell'vso*. | E con vna chiarissima, e breue regola per leggere, | e scriuere con vero accento, e natural pronunzia | in ambedue le lingue. | COMPOSTA DA | LORENZO FRANCIOSINI, | FIORENTINO. (Franciosini 1624)

El título evidencia algunos datos de interés desde la perspectiva metodológica, teórica y didáctica, ya que, con las características propias de un título creado para captar la atención, anticipa la posibilidad de aprender fácilmente a hablar, leer y escribir (y no a aprender como en Miranda) no solo el castellano, sino también el toscano (con la ambigüedad de tratarse de una ¿gramática doble, comparada, contrastiva?), basándose no solo en el *fondamento,*[2] es decir, en los preceptos y las reglas, tal vez la norma podríamos decir hoy, sino también en el uso más actual. Además, frente a la simple abstracción de tratar (la gramática de) una lengua que caracteriza tanto el título de Alessandri como el de Miranda, en Franciosini hallamos, por una parte, un destinatario culturalmente identificable en cuanto referido al componente de una *nazione*, la Toscana y la Castigliana, y por otro, un autor, referido no a su condición (sacerdote, profesor, etc.) sino a su origen florentino. Entre las cuestiones que plantea o bien sugiere el título vamos a iniciar con el comentario de la última declaración sobre el origen de su autor; el ser florentino justificaba (al menos en parte) el hecho de que los castellanos pudieran adueñarse (*impadronirsi*) de la lengua toscana, pero no le daba autoridad a Franciosini para escribir una gramática del castellano.[3] La cuestión, que

1 En el título se halla el eco de la gramática de Dolce, *Libri delle osservationi nella volgar lingua* (1550).

2 También la palabra *fondamento* aparece en el título del *Vocabolario Italiano, e Spagnolo* publicado en 1620 en cuyo subtítulo leemos: «Opera vtilissima, e necessaria a' Predicatori, Segretari, e Traduttori che con legittimo senso, e vero fondamento le voglion tradurre, o imparare» (Franciosini 1620).

3 Precisamente el ser florentino le acarreará una importante crítica en el opúsculo: *Annotazioni di Gauges de' Gozze da Pesaro in materia di lingua toscana*. Las *Annotazioni* son un total de 110 observaciones sobre la lengua toscana utilizada por Franciosini en la edición

sin duda estaba abierta en aquella época y tal vez siga abierta en algunas circunstancias actuales, se la había planteado el mismo Franciosini pocos años antes a la hora de redactar su *Vocabolario* (1620), en cuyo prólogo se defiende de posibles críticas sosteniendo que tratándose de un único autor solo se daba la posibilidad de tener una única lengua materna y, por tanto, no poder dominar la segunda. En la gramática, Franciosini no plantea la cuestión, tal vez por la relación entre ambas obras y entre sus posibles lectores.

Si del frontispicio de la gramática pasamos a los paratextos y textos de la obra, no hallaremos referencia a ninguna fuente gramatical precedente para autorizar su obra. En la portada, como hemos dicho, se presenta simplemente como florentino y, en la dedicatoria de *L'autore A' Signori lettori* capta su benevolencia por publicarla con rapidez antes de que lo haga otro: «Perdonami che com'affezionato alla lingua Spagnola non hò voluto aspettare che un'altro mi vinca della mano», pero adviertiendo que ya había tratado el tema precedentemente: «havendola di passo e rozzamente delineata nel mio *Vocabolario*» ha querido «darli quì, di proposito, l'ultima limatura» (Franciosini 1624, 5).

Años más tarde, cuando el perfil de Franciosini como lingüista era mucho más nítido (Martínez Egido 2010) y tal vez necesitaba menos justificaciones, en el texto de la segunda edición de la gramática de 1638 que será la de mayor descendencia de reediciones e reimpresiones hasta el siglo XIX (Lombardini, San Vicente 2015), entre los párrafos añadidos a la obra hallamos una única referencia a su propia experiencia y a la consulta de otros autores, que no especifica, cuando trata algunas cuestiones verbales:

> Si truóvano ancora molti altri verbi dell'altre due cogniugazioni, li quali da me per brevità son tralasciati: la cogniugazione de' quali per non essere stata sino aquì [sic] (per quel poco, che l'occhio della mia esperienza ha potuto in altri autori vedére) accennata. (Franciosini 1624, 59)

2 La gramática: entre reglas y excepciones

Esta falta de menciones críticas debía responder a las finalidades prácticas de su autor, por las que el libro de gramática para aprender una lengua segunda no es el lugar adecuado para tratar o perfilar cuestiones teóricas, sino un mero armazón constituido por categorías, las partes de la oración, sobre el que se apoyan numerosas observaciones de tipo léxico e idiomático. Recorriendo la obra no hallamos consideraciones de

de la gramática de 1624. Alguna observación sobre el italiano de Franciosini puede hallarse en Palermo (2010, 137-41).

tipo teórico sobre la definición de la gramática y sus partes sufragadas por autoridades, es más, nada de esto hallaremos, ni de otras cuestiones relevantes como la indicación del destinatario, etc. Franciosini, que no define lo que es gramática, se limita a proponer de modo asertivo pero objetivamente distanciado, mediante la tercera persona: *si*, por ejemplo, al referirse al número y partes de la oración:[4]

> Si sappia dunque, che tutte le cose che in lingua Castigliana si parlano, si riducono à nove; e sono le seguenti: Articolo, Nome, Pronome, Verbo, Participio, Preposizione, Avverbio, Intergezione e congiunzione. (Franciosini 1624, 19)

O bien de modo categórico por lo que se refiere a casos y modos, aunque vacile sobre la terminología:

> I casi sono sei, cioè Nominativo, Genitivo, Dativo, Accusativo, Vocativo & ablativo. (20)

> I modi sono cinque, cioè Indicativo ò Dimostrativo, Imperativo ò Comandativo, Optativo ò Desiderativo, Congiuntivo ò Subiuntivo, & Infinitivo. (20)

La gramática de Franciosini, como toda gramática descriptiva, se plantea como tensión entre lo que es sistematizable, es decir, la gramática, y lo que son los usos; la primera, sea o no normativa, tiene sus reglas (*regole*), lo que determina el *fondamento* en su aprendizaje, pero son numerosas las excepciones que escapan a las mismas y los ejemplos de esta suerte recorriendo la obra de Franciosini no faltan en diferentes planos, así:

> Le dua lettere *Ch* con alcuna delle vocali, così *Cha*, *che*, *chi*, *cho*, *chu*, hanno l'stessa lettura, e pronunzia, che in Toscano *Cia*, *cie*, *ci*, *cio*, *ciu*, ma se ne cava da questa regola *Charidad*, *charitativo,* e simili, che si leggono come in Italiano. (17)

> Si cava da questa regola il pronome *Tu*, e questi nomi: *Esaù*, *Perù*, *Corfù*, e simiglianti, che non posson finire in *Us*, poiche non si dice *Vus*, *Esaùs*, *Perùs*, *Corfùs*. (33)

> I participij del passato ne' Verbi della seconda cogniugazione mutano la sillaba *Er* in *Ido*, [...] Si cavano da queste regole i seguenti verbi: *saltàr* che fà *suèlto*. (234)

4 En la transcripción de esta y de las siguientes citas se ha mantenido la puntuación original y se han respetado las grafías a excepción de las letras *u* y *v* y de las diferentes grafías de la letra *ese* todas ellas modernizadas.

Ante la imposibilidad de mencionar todas las excepciones, en el caso de la morfología verbal Franciosini afirma:

> non spiegherò le Cogniugazioni di tutti i Verbi, tanto Regulari come Irregulari, perche se ne potrebbe fare un gran volume, ma basti *haver* dichiarato i più difficili, […] se pure altri se ne trovano che siano irregulari saranno questi: […] i quali per declinarli interamente si potrà osservare la regola degl'altri già dichiarati. (230)

Al afrontar la, para él, impenetrable distinción entre *por* y *para*, el caso es extremo ya que:

> queste regole hanno più eccezioni, e queste particole *Por* e *Para* hanno diversi significati, & alle volte si usa l'una per l'altra, e quì è bisogno di gran giudizio, ma conforme al poco mio si potrebbe fare la distinzione, che si fà in Latino tra Per e Pro dicendo che para ha forza di pro. (273)

Franciosini se mueve, pues, como generalmente suele hacer el gramático dando cabida al mayor número de casos bajo una sola regla, evitando una casuística excesivamente larga: la mención de Aristóteles va en esta dirección, a propósito del uso de la *ce* con cedilla:

> verificandosi ancora in questa bagattella quell'assìoma, o massima d'Aristotele, che in darno si multiplicano gl'enti o le cose, senza necessità. (12)

3 Gramática de la lengua en uso

Además de anunciar el fundamento de las reglas, el título de la gramática de Franciosini llevaba otra afirmación que ya hemos mencionado: «*Con la dichiarazione, & esempi di molte voci, e maniere | di parlare dell'vna, e dell'altra Nazione, che vanno | giornalmente nella bocca dell'vso*», y que hacía explícito algo que sus antecedentes (no mencionados) G. Miranda y C. Oudin ya habían introducido, si no en el título sí como solución didáctica, prestando especial atención a la morfología y a los usos léxicos. Franciosini lo hará de modo sistemático ya que a la descripción morfológica de las categorías siguen algunas *osservationi* y en el caso del verbo, aunque de modo irregular, sigue el epígrafe «Accidenti». La información atiende, mediante numerosos ejemplos con su equivalente italiano, a las diferentes dificultades léxico-semánticas y pragmáticas con las que el aprendiz de español puede encontrarse. Un ejemplo claro de este tipo de información puede observarse en el apartado «Accidenti, del verbo dar», donde recoge un gran número de ejemplos del uso de este verbo en español con

sus equivalentes en italiano.[5] Además, la presencia de listas, por ejemplo de las terminaciones de verbos de las tres conjugaciones (66-8) con sus correspondientes formas en italiano o la inclusión de numerosas formas adverbiales o seudoadverbiales conjuntivas propias e impropias, o bien de interjecciones, siempre acompañadas de las formas italianas, acentúan el carácter lexicista de la obra.

Pero la insatisfacción después de haber expuesto todas las cuestiones fonográficas y las partes de la oración con sus formas y usos, especialmente amplios en los aspectos verbales, resulta manifiesta, de ahí que complete la obra con un apartado en el que de nuevo se subraya la imposibilidad de mantener bajo reglas todo lo que puede caber en el libro de gramática. El texto compuesto de 30 páginas, y no anunciado en el título de la obra, se denomina:

> Breve Raccolto d'alcune osservazioni, tanto di Verbi e Dizioni semplici, che hanno in Spagnolo diverse significazioni, come d'alcune maniere di parlare, che per esser proprie, e particolari della lingua non si possono così facilmente soggettar à precetti, nè à regole generali. (260)

Con este añadido la obra gramática de Franciosini acentuaba por una parte la imposibilidad de poner bajo reglas todo lo relativo a las *maniere di parlare* y se colocaba entre las que manifestaban la tendencia a extender el modelo 'lexicentrista' de las partes de la oración y prestar atención a modismos y frases hechas; en definitiva, una gramática invadida por la lexicología/lexicografía y estilística. Este tipo de obras y, en particular, las de los siglos XVI y XVII han sido consideradas híbridas por la proporción de léxico presente en las mismas, ya que, por otra parte, existe una relación evidente entre léxico y método de enseñanza de español para extranjeros de la época (Ramajo Caño 1987; Swiggers 2006, 377).

En 1638, como hemos anticipado, además de nuevas *osservazioni* y mayor número de listas, completa el volumen con tres partes más: unos «Dialogos apazibles» (I-CXXVII), «Dichos politicos y morales» (CXXIX-CLXXXIV) y un «Nomenclator» (CLXXXV-CCXXXVI); en las tres partes, en dos columnas, al texto español en la columna de la derecha sigue el italiano en el de la izquierda, dando un paso definitivo hacia el concepto de gramática-manual que basaba el aprendizaje de la lengua mediante el estudio tanto de las reglas de la lengua como del uso y su práctica, es decir, mediante diálogos u otros apéndices teniendo presente la equivalencia traductiva y probablemente la práctica de la traducción (Caravolas 1995,

5 La deuda con Oudin, quien también se sirvió de la gramática de Miranda consiste, según Periñán (1970, 227), en la organización y en el planteamiento general del libro; la inclusión de los pronombres recíprocos; la larga lista de ejemplos sobre el uso de *cuyo*; véase también Encinas Monterola 2006 y Martínez Egido 2010.

280-302). Del mismo modo se comportarán muchos gramáticos, entrando ya en época moderna, al completar sus gramáticas con lecturas o con anejos de lecturas generalmente comentadas (San Vicente en prensa).

4 Destinatario culto

Una gramática, como hemos visto, con particular atención por las cuestiones léxicas, destinada tanto a toscanos como a castellanos y concretamente, como lo había sido el *Vocabolario*: «*Opera vtilissima, e necessaria a' Predicatori, Segretari, e Traduttori. | che con legittimo senso, e vero fondamento le voglion | tradurre, o imparare*» (Franciosini 1620), a un lector culto y profesional, no era y no lo será durante su larga existencia editorial una gramática destinada a quien se dedicaba al comercio, quien generalmente se apoyaba más en otro tipo de obras en las que se acentuaban las cuestiones léxicas en entornos comunicativos; queda fuera de duda que el destinatario sabía latín o bien que lo había aprendido y que su mención o recuerdo le resultaba útil;[6] dada la dimensión sincrónica[7] con la que presenta la obra, en la que recordamos que ofrece: «esempi di molte voci e maniera di parlare dell'una e dell'altra Nazione, che vanno giornalmente nella bocca dell'uso», no sorprende que se constate solo una mención expresa al origen latino del castellano para explicar a sus lectores la relación entre *tan y quan*, *tanto y quanto*:

> questi avverbij si accompagnano in Spagnolo com'in Latino, di dove pigliano origine, con gli addiettivi ò con gl'avverbij & alla particola, *Tan*, se bene correlativamente e di sua natura gli corrisponde *Quan*, con tutto ciò si pone talvolta in suo luogo la particola *como*. (Franciosini 1624, 245)

Ahora bien, en varios casos, en cambio, el latín (a veces acompañado del italiano) es el elemento de comparación afín que justifica el uso. Proponemos los ejemplos más significativos tanto en lo relativo a la definición de las categorías:

6 Otra caracterización de tipo ideológico la ofrecen los ejemplos proporcionados por el propio Franciosini entre los que destacan los de carácter religioso (véanse, por ejemplo, la palabra *cuyo* o el verbo *servir*). Seguramente se trataba de un ciudadano con algún tipo de actividad de ámbito cortesano que frecuentaba la sociedad palaciega de encuentros y galanterías (San Vicente, Lombardini 2016).

7 Dado el planteamiento sincrónico, solo en dos ocasiones hallamos la referencia a un uso obsoleto: «non dicono già *Veyntèno primo*, nè *Treynteno secundo*, ecc., ma *Vigesimo primo*, *segundo* ecc.» (44); «Gl'avverbij *aquende*, *allende* sono antichi e poco usati e significano lontananza, o separazione» (238).

> Il nome in Spagnolo si divide com'in Italiano, & in Latino, cioè in Proprio, Appellativo, Addiettivo, e Sustantivo, Primitivo, e derivativo. (29)

> In Spagnolo il numero dugento fino à mille è addiettivo, com'in Latino, di maniera che si accorderà col genere della cosa. (46)

> Le Preposizioni, in Spagnolo servono ad alcuni casi, com'in Latino, & in Italiano, & alcune di esse servono indifferentemente al dativo e all'accusativo. (255)

como de los usos:

> *Porque*, è tanto interrogativa come confermativa, ò causale, e significa l'istesso che in Latino Quare e Quia. (258)

> Questi dua verbi fignificano domandare; ma con questa distinzione che *Pedìr*, propriamente vuol dire chiedere, cioè domandare, perche gli sia dato, e *preguntar*, domandare acciò gli sia detto: di maniera che l'istessa differenza, che si fà tra questi verbi in Latino, si fà anche in Italiano. (283-4)

Analizando las menciones, el latín no es para Franciosini una referencia para el buen uso, ya que sus afirmaciones, como hemos visto, se refieren a categorías lingüísticas o a equivalencias de significado. En todo caso, la pronunciación del latín sirve a nuestro autor para evidenciar que los españoles tenían una pronunciación peculiar de esta lengua:

> tutte le parole, che in Latino finiscono in m, dalli Spagnoli si pronunziano con *n*, come Dominus Vobiscun, e non Vobiscum a bocca chiusa. […] Dignun e iustun est e la parola, iustun, la profferiscono con la i sciota, cioè con gorgia fiorentina e non come fà il Latino, & il Toscano. (18)

El uso de las comparaciones con el latín,[8] la crítica sobre su pronunciación, y determinados usos metalingüísticos manifietan que el lector de la obra tenía competencia gramatical: debía, por otra parte, ser un lector culto quien reconocía a qué se refería Franciosini con la *gorgia fiorentina* o con el modo lombardo de pronunciar (1625, 12 y 14). Evidentemente, el lector y destinatario era italiano y como veremos la contrastividad está dirigida a aclarar los usos del español al italiano.

8 La referencia al origen latino del castellano, como también el uso que del mismo hacían determinados hablantes, era aducido, sin que exista una prelación de un concepto sobre otro, por los gramáticos de la época (Álvarez Tejedor 2006, 576).

5 Gramática de español para toscanos

En Franciosini el título y el frontispicio parecen favorecer la ambigüedad sobre el destinatario, pero una vez situados en el texto de la gramática, la orientación descriptiva resulta claramente perceptible en la dirección español italiano tanto en ejemplos como en listados y gráficos. Un momento clave sobre la naturaleza de la obra la descubrimos al final de la parte inicial sobre la pronunciación en la que parece declarar que acaba la descripción en términos de disparidad o contrastividad:

> Tutto quello, che fino à quì hò detto, appartiene alla pronunzia Spagnola,& all'intelligenza dell'uso d'alcune sillabe, e dizioni, che si pronunziano, e leggono in Toscano in differente maniera, che si scrivono in Castigliano. Questo, che hora segue, tocca alla dichiarazione e essenza di tutto quello, che in Spagnolo si favella. (Franciosini 1624, 18-9)

En realidad, no será así y las observaciones en el sentido español italiano continúan, aunque no resulten tan numerosas como en la parte inicial; el término que veremos más comúnmente utilizado es el de *si dichiara* o *come si dichiara in toscano* (característico también de la lexicografía) aplicado a determinada palabra (sea léxica o funcional) o uso castellano. Los ejemplos son numerosos:

> In Castigliano si dice *Vamos*, e *Vamonos,* si come anco in Toscano diciamo, Andiamo, e Andiamocene; *Vamonos passeando. Andiamocene passeggiando, e simili*. (27)

> Avvertiscasi che in Spagnolo queste voci *Unos*, e *Unas* non significano distinzione dal numero dua, nè tre, ma hanno l'istesso senso che in Toscano queste voci, Certi e Certe. (42-3)

Estos ejemplos, obviamente, podrían multiplicarse ya que solo en un caso la observación parte del italiano, en el de *ci* e *vi*:

> Avvertìscasi, che usandosi in Toscano queste particole Ci, e Vi col Verbo Essere, che diciamo esserci, o esservi; parlando propriamente, attribuiàmo la particola Ci alla cosa, che è presente, ò quì in questo luogo, e la particola Vi, à quella che è lontana, & in altro luogo, se bene talvolta si confondono, usandosi ugualmente l'una, come l'altra. (198)

Como se sabe, este tipo de doble orientación español italiano e italiano español siempre incompleta será una de las características de la tradición de gramáticas de español para italianos hasta bien entrado el siglo XX (San Vicente en prensa).

Además de la comparación y contraste con el italiano (más bien deficitario en la parte morfológica) la obra de Franciosini recoge un tercer elemento, habitual en las gramáticas para segundas lenguas, es decir, aquellas formas que presentaban especiales dificultades intralingüísticas por su inexistencia en la L2; nos referimos a las diferencias entre *ser* y *estar*, *pedir* y *preguntar*, *ir* y *venir*, etc. El español aparece pues aclarado con el italiano en semejanzas y diferencias, pero ninguna de las dos lenguas se declara con mayor autoridad que la otra y ambas, como hemos visto, se demuestran herederas, y por tanto, se llegan a explicar con el latín, ambas demuestran también tener sus peculiaridades o idiomatismos.[9]

6 Franciosini autoridad

En una gramática de una lengua que no le era propia y que estaba destinada fundamentalmente a italófonos, Franciosini se siente, no obstante, en la necesidad didáctica de describir y declarar los usos que considera generales y también de autorizar o bien de aconsejar e incluso de proscribir otros.[10] La gramática de Franciosini, a pesar de no llevar, como era habitual, ningún tipo de observación a este propósito, es una gramática de la lengua culta común o general, identificable con el destinatario, también culto, que hemos supuesto, en la que no hay ningún tipo de referencia diatópica (sin que falten usos que podían resultar anticuados); por otra parte, aunque en algunos casos se trate de la lengua española no especificada y se haga también referencia a la lengua escrita, son más numerosas las alusiones a los usos de la lengua hablada introduciendo frecuentemente los usos con la fórmula *si dice*.

Los ejemplos con los que se subrayan los usos, numerosos, por otra parte, y traducidos al italiano en el cuerpo de la gramática (su procedencia puede hallarse en las fuentes no gramaticales no declaradas de Franciosini o en

9 Años más tarde, en la edición de la gramática de 1638, la alabanza del español y de los españoles ocupa buen espacio en la dedicatoria (*A chi leggera*), en razón no solo de su extensión en el Nuevo mundo sino de tratarse además de la lengua «che si parla da i Dominatori d'una delle maggior parti dell'Universo: alla cui generosità, costanza, fedeltà, e Cattolica religione, è anche breve spázio, quello, che da Cristófan Colombo, e da Ameríco Vespucci fu trovato. E perchè le cose quanto più buone, tanto più sono comunicábili, essendo questa lingua, tra le buone, bonissima; tra le significative, la più grávida di concetti; tra le fértili di sentenze, la più seconda; e tra le autorévoli, quella di maggior maestà; mi son lasciato già due volte muóvere; prima dall'affezione, che alla detta lingua, ed a questa invitta Nazione professo di portare, ed ultimamente dallo stímolo degli studiosi, a métter questa Grammática sotto il tórcolo della Stampa» (III-IV).

10 Recuérdese también que escribe el texto en italiano por lo que quien lo leía no podía confrontar sus propuestas con su propia escritura o estilo, sino simplemente con los ejemplos que sugiere.

su propia invención), son generalmente sencillos y fruto de la experiencia de su autor, en cuanto corresponden a la morfología de las categorías oracionales y no a usos retóricos, aunque no faltan los formas proverbiales y un breve apartado destinado a las comparaciones.[11]

Ahora bien, el mismo Franciosini se presenta como autoridad para determinados usos y, en primer lugar, en cuanto autor de un *Vocabolario* (en 1624 se había publicado la primera parte), que como hemos recordado contenía una gramática sucinta y a esta obra se referirá en tres ocasiones y en primer lugar en la dedicatoria a los lectores, en la que alude a una simple «limatura» efectuada sobre aquella pequeña gramática cuando solo en términos cuantitativos la obra presentada era al menos diez veces mayor:

> Perdonami, che com'affezionato alla lingua Spagnola, non hò voluto aspettare, che un'altro mi vinca della mano; oltre che m'è parso convenevole, (havendola di passo, e rozzamente delineata nel mio Vocabolario) darli quì, di proposito, l'ultima limatura. (5)

En el texto de la obra las referencias a su autor son tres: la primera a propósito de la partícula *que*: «Chi desidera vedère più distesi esempi della parola que legga il mio *Vocabolario* nella seconda parte»; la segunda incluida en las *maniere di parlare* y referida a la palabra *hidalgo*: «Ma chi desidera di sapere in quanti modi si può in Spagnolo chiamare *hidalgo* legga il mio *Vocabolario*»; en el *Vocabolario* podía, en definitiva, el aprendiz complementar y completar el conocimiento del léxico al que se hacía referencia y que en algunos casos abarcaba también usos pragmáticos; también la tercera es a propósito de la misma voz:

> *Hidàlgo*, significa propriamente cittadino, o persona ben nata, e capace d'alcuni honori, e privilegij del suo paese; e non ostante, che molti voglion dire che significhi Gentilhomo, con tutto ciò m'è parso nella Traduzione di Don Chisciotte, dargli per interpretazione adequata e conveniente nome di cittadino. (262)[12]

11 «D'alcune comparazioni proprie della lingua spagnola» (265-8).

12 Referencia a la traducción de Franciosini del *Quijote* efectuada en 1622 y 1625 con el título: *L'ingegnoso cittadino Don Chisciotte della Mancia*; sobre esta traducción véase Bernardi 1993.

7 Las citas literarias

En el capítulo de fuentes solo en dos ocasiones la referencia es a un texto literario, en primer lugar a la *Celestina*, nombrada de modo muy escueto y solo identificable por un lector culto:

> Il proprio, e conveniente senso del Verbo *Traèr*, è quello che in Toscano diciamo arrecare, se bene comunemente si dice ancora Portare e si distende in Spagnolo a questi significati *Traèr entre manos*. Haver tra le mani, trattare, praticare, mettere attualmente in opera. *Celestina. Las que mas uso, y traygo entre manos son espaldaraços sin sangre*. (Franciosini 1624, 162)

Y en segundo lugar a Jorge de Montemayor:

> Nella Diana di Giorgio di Monte Maggiore, dice *Y quantas vezes llorando (ay lagrimas engañosas)* pedìa celos de cosas, de que yò estava burlando? (284)

Tanto el ejemplo tomado de *La Celestina*, como el perteneciente a la *Diana* de J. Montemayor (1520?-1561), ambos incluidos en las *maniere di parlare*, se encuentran en Oudin (1612, 195 y 185), autor que tampoco había sentido la necesidad de justificar los usos propuestos con ejemplos literarios; Franciosini se suma así al reducido grupo de autores de gramática que no presentan autoridades de este tipo (Quijada van den Berghe 2006) en buena parte debido al no haber afrontado cuestiones sintácticas ni retóricas. Con respecto a su antecedente más inmediato, Miranda, este coloca los ejemplos literarios en la parte destinada a los usos metafóricos, expresiones interjectivas o comparativas de contenido retórico (Chierichetti 2010, 60). La gramática de Franciosini es pues una gramática cuyos usos se apoyan en la mera autoridad del autor, que es el que propone ejemplos para confirmarlos o rechazarlos.

8 Las observaciones sobre el uso

En la *gramatica* de Franciosini las observaciones sobre el uso son numerosas y se manifiestan en el discurso de su autor de manera diferente alternando entre los más generales sin ningún tipo de observación a toda una serie de usos aconsejados, preferidos o negados.

i. El comportamiento habitual es el de definir el uso más general y a continuación una serie de observaciones delimitadas con *tal volta* o *alle volte* sin aclarar en qué ocasiones se producía el caso observado;

así se puede observar claramente en la formas pronominales o en el verbo *aver* que para él podía tener también el significado de *tener*:

Avvertiscasi, ch'io hò posto alcuni tempi del Verbo Ausiliario *Avèr*, col Verbo *Tenèr*, perche talvolta in Spagnolo tanto significa *Aver*, come *Tener*, e si usa ne' tempi di sopra dichiarati, come *Yò he miedo*, significa l'istesso, che *yò tengo miedo*, ecc. Io hò paura; *Yò avia miedo*, l'istesso che *yò tenia miedo*, ecc. cioè, io havea paura. (Franciosini 1624, 78)

Franciosini está reflejando un uso que debía ser anticuado ya cuando escribía y que, por otra parte, no se refleja en los ejemplos que propone en los que aparece *tener* y no *aver* con valor de posesión. Otro caso interesante es el del mismo *aver* que, según Franciosini, podía funcionar como auxiliar pospuesto equivalente a las formas de futuro, por lo que afirma:

Si usa tal volta il Verbo *Avèr* con l'infinitivo, e con queste particole *Me*, *Te*, *Se*, *Lo*, *La*, *Les*, così: *Llamarme as*; *Dezir te hè*; *Hazer se ha*, *Verlo as*, *quererla he*, *escrivi[r]les he*; & è l'istesso, che se in Castigliano dicesse *Llamarasme*, cioè mi chiamerai; *Te dirè*, o *direte*. *Ti dirò*, o *dirotti*. (79)

En los dos casos señalados el *alle volte* no implicaba alternancia sincrónica sino más bien diacrónica (lo que podía reflejarse sobre todo en cierta literatura y menos en el uso común); el texto refleja la tensión entre usos viejos y nuevos, pero el autor italiano no parece decidirse en el momento de proponerlos e incluso se contradice con cuanto expone en los paradigmas, en los que recoge junto a las formas sintéticas (*haré*, etc.) las que se formaban con {*he* / *tengo*} + infinitivo, pero no el uso de infinitivo + *he*, *has*, etc. tal como aparece en el ejemplo.
Algo semejante ocurre con otro uso que estaba periclitando y que Franciossini delimita con *tal volta*:

Le, si pospone tal volta a gl'infinitivi, e gli toglie la *r*, così *quiero escriville*, *quiero yr a velle*, che tanto significa come se si dicesse *quiero escrivirle*, *quiero yr a verle*. (26)[13]

13 La asimilación en palatal *elle* debida al contacto entre infinitivo y pronombre se utilizada en ámbito cortesano y meridional durante el siglo XVI y todavía se hallaba difundida entre poetas durante el siglo XVII, pero a mediados de dicha centuria comienza a ser excepcional entre prosistas y quedar reducido a vulgarismo meridional (Lapesa 1980, 391). Entre los gramáticos, el Licenciado Villalón consideraba vulgar este uso (Álvarez Tejedor 2006, 583); por su parte, Franciosini parece pronunciarse por la no asimilación: «se tal volta alcuno dicesse *Vamos à visitarlo, y à verlo*, non si seguiti somigliante modo di dire, perciocchè è molto più elegante dire *Vamos à visitarle, à verle*; massime facendo relazione a cosa mascolina» (28).

ii. En un segundo plano de frecuencia respecto a lo señalado se coloca la autorización de los usos con alguna cautela; así, a la hora de enumerar los demostrativos sintéticos: *deste*, *desse*, *dessa* y sus plurales advierte: «Alcuni troppo curiosi scrivono *de este*, *de esta*, *de esto*». En otro caso muestra cautela al referirse a la pronunciación: «E se bene si doverebbe propriamente pronunziare Vuestra Merced, con tutto ciò pare che molti, ò la maggior parte delli Spagnoli non la profferischino con T & V, ma Vuessa con dua ss» (264); o bien a veces la cautela surge de la complejidad de la exposición como en la distinción entre *por* y *para*: «E questo basti per chiarezza dell'oscurità che alle volte apporta l'uso di *Por*, e *Para*, rimettendomi sempre à ogni migliore, e più fondato parere» (276).

iii. Otro tipo de observaciones resultan prescriptivas, aunque siempre evidenciando la personalidad o gusto del gramático; señalamos:

E se talvolta si trovasse la zediglia, con alcuna di queste due vocali *E*, *I*, così *çe*, *çi*, osservisi tal'uso per fuggirlo, ma non già per imitarlo. (12)

Ma si noti, che per formare il Gerundio nella terza cogniugazione alcuni verbi mutano la *E*, in *I*, come *dezìr*, *dizièndo*, poiche non si dice *dezièndo*; [...] e il verbo *morìr* converte la *o* in *u*, come *morìr*, *muriendo* e non *moriendo*. (232)

iv. Los usos meramente prescriptivos son todos aquellos acompañados por el adverbio *mai*. Observamos que el tipo de advertencia va dirigida a evitar interferencias con el italiano:

La, mai si pone in Spagnolo co' pronomi *Mia*, *tuya*, *suya*, *nuestra*, *vuestra*, poiche in buon Castigliano non si dirà *La mia casa es buena*. (27)[14]

Avvertiscasi, che aggiugnendosi a' nomi di genere feminino, non s'accorcia mai perciocchè sempre si dice *Santa Catalina*. (39)

Cada: ogni, ciascheduno. Si noti, che quest'avverbio, ò (per dir meglio) questa particola, và sempre accompagnata con qualche nome, e mai non si usa, nè si trova solo. (239)

V. M. V. Señoria. V. Excelenzia. V. Alteza. V. Magestad. V. Santidad sea bien venìdo, e non diranno mai *bien venida*, ò *bien hallada* e simili. (263)

14 El actual uso regional castellano de anteposición del artículo ante posesivo tenía más peso en los siglos XVI y XVII. Correas los defendía ante los cortesanos, que tendían a suprimirlo (Álvarez Tejedor 2006, 587).

v. En cambio, otro tipo de observaciones, bastante numerosas y referidas a diferentes planos de la lengua y en primer lugar a la escritura, se transmiten con la advertencia *si dice meglio* o resulta más elegante (*eleganza* e *leggiadria*):

Sogliono alcuni in vece di *GE*, *GI* scrivere *XE*, *XI* come *Xeronimo*, *Xinèvra*, ma colui farà meglio che scriverà con *g*: *Geronimo*, *Ginèvra*. (15)

Si trova talvolta la *X* con la *E*, e con la *I*, così *tixèras*, *xiròn*, ma (come di sopra hò detto) meglio e più galante è scriver così: *Tigèras*, *giròn*. (16)

Como también a la pronunciación:

Avvertiscasi, che alle volte, in vece della congiunzione *y*, si pone la lettera, *e*, quando però la lettera che segue comincia per la lettera, *i*, e ciò per evitar l'inciampo della lingua, e per più eleganza, come: *Antonio, e Iñigo, Catalina, e Isavèl; Francès, e Italiano*. (256-7)

La opción de la elegancia corresponde también a planos como a la morfología y construcción:

quei che nel singulare finiscono in *I*, nel plurale finiranno in *Is*, come *maraved[i]*, *maravedìs*. *Borzeguì*, *Borzeguìs*, ma più elegantemente si dice *Borzeguiès* [sic]. (33)[15]

In *ax*, *axes*, ma più elegantemente *ages*, come *carcax*, *carcages* (p. 36).

Así como a uno de los temas recurrentes, el de las formas pronominales y tratamiento personal:[16]

Acabadlo, *vedla*, *dezidle*, meglio si dirà *acabaldo*, *velda*, *dezilde*. (100)[17]

15 En cambio, entre los ejemplos hallamos: «*A trueque de dos maravedìs mas, ò menos no quiero dexar de mercar lo que se me antoja*» (253).

16 Otros casos: «*Lo*, anteposto al relativo, non è articolo, ma pronome, così, *Lo que yò quisiera, no me lo puedes dar*. Tu non mi puoi dare quello ch'io vorrei, e ciò s'usa per eleganza, per non dire *Aquello que yò quisiera*, ecc» (29); «*El padre mio, la hermana tuya, el hijo suyo* [...] Ma se questi stessi pronomi saranno posposti al sustantivo si diranno interi, così *el padre mio, la hermana tuya, los hijos suyos*. Se bene è più elegante stile dire nel primo modo, chè troncargli e dire *Mi*, *Tu*, *Su*, ecc.» (52).

17 La competencia entre las formas *dadle* y *dalde* se prolongó según Lapesa (1980, 391) hasta la época de Calderón. El conglomerado con metátesis no le agradaba a J. de Valdés pero sí a Correas, al igual que a Franciosini (Cano Aguilar 2006, 554). También la propone Lancelot en su *Nouvelle méthode* (Álvarez Tejedor 2006, 583); en el texto de Franciosini

Lo, è usato alle volte da Castigliani, co' verbi, più tosto per riempimento, e leggiadria della lingua, che per necessità, come *Siendo verdad como lo es*. (28)

se tal volta alcuno dicesse, *Vamos à visitarlo, y à verlo*, non si seguiti somigliante modo di dire, perciocchè è molto più elegante dire *Vamos à visitarle, à verle*; massime facendo relazione à cosa mascolina, benchè questa regola dalli Spagnoli alle volte si confonda. (28)[18]

> Son también varias las observaciones sobre el uso de *que* preferido por Francisosini en formas interrogativas o exclamativas en lugar de quanto:[19]

Que con la parola tanto usato per leggiadria. *Que tanto ha que?* si dice più elegantemente che dire *Quanto ha que?* (61)

Que tal se halla? O que tal està? e è più elegante che dire *Como està V. M.? Ò qual estoy en este dia?* Oh io mi sento pur male hoggi? (287)

Que tanto ha que? si dice più elegantemente che dire *Quanto ha que?* (61)

> Por último, dejamos constancia de cómo en los usos hay uno que no solo le disgusta, sino que le parece comúnmente aborrecido:

S'usa parimente scrivere dalli Spagnoli in terza persona con la voce *El*, ma tal modo è tanto aborrito, che stò quasi per dire, che alcuni si contenterebbono più tosto d'un semplice *Vos*, e per evitare quest'abbo-

encontramos dos ocurrencias entre los ejemplos que refrendan el uso de *cataldos* y *dezilde*; no hallamos ningún uso de *dezidle*.

18 La *regola* leísta de Franciosini para «cosa masculina» era la dominante en época aurea entre los escritores de Castilla la Vieja y León así como entre alcalaínos y madrileños y será la aceptada posteriormente por la RAE con alguna vacilación (Lapesa 1980, 405). Véase también el caso de laísmo: «Quando si pone co' verbi che reggono il dativo, nel numero singulare, dirà così: *hablalde vos*, *hablale tu*, *hablele vuestra merced*; [...] si attribuisce indifferentemente al genere masculino e feminino, se bene col feminino meglio si dirà *hablala tu*, *hablela vuestra merced*, ma il più delle volte non si guarda in questa proprietà di parlare» (24).

19 Otros usos: «L'avverbio *Tambien*, hà per suo correlativo, e contrario *Tampoco* che usandosi con la particola *NI,* così, *Ni yò tampoco*, sarà manco elegante, che dire: *Yò tampoco*» (p. 247); gl'avverbij *Tanto,* e *Quanto*, si usano co' Verbi ò con i Comparativi *Mejor*, *peor*; ò con gl'avverbij *Mas*, *menos*, così: *Yo no como tanto quanto vos*, se ben meglio e più elegante è dire *como vos* che *quanto*» (244).

minazione hanno convertito *El* in *Le*. (26)[20]

vi. Entre los usos señalados como preferidos o reprobados en ningún momento hemos observado la dimensión diastrática y la presencia de formas que el autor define como jergales no adquieren una dimensión prescriptiva, sino meramente pragmática;[21] es, por otra parte, significativo que lo atribuya a formas proverbiales:

Ponèr pies en polverosa [sic]. Battersela, cioè fuggire, che furbescamente, & in gergo diciamo còrsela, o batter il taccone. (173)

Tanto havess'egli fiato, quanto ch'ei dice il vero; *Mejor os ayùde Diòs que esto es verdad*. Tanto havessi voi mai male quanto che questo è vero. Sono modi di dire hironici e quasi in gergo. (276)

Tomar las de Villadrègo [*sic*]. È frase furbesca ò in gergo, e significa battersela, còrsela, cioè, fuggir via. (286)

> Franciosini, al presentar ante el público italiano (y español) su gramática siente la necesidad de afirmarse como autoridad, por lo que, como hemos visto se confirma como autor del *Vocabolario*, traductor del *Quijote* y, sobre todo como autor de una sucinta gramática incluida precisamente en el *Vocabolario*. Prescindiendo tanto de las fuentes utilizadas como de la práctica utilización de textos literarios Franciosini se constituye en la autoridad de la gramática y de sus usos lingüísticos. Destinada a un lector culto buen conocedor del italiano y del latín, es capaz de aconsejarlo y de orientarlo en términos de buen decir y elegancia, aunque no le interesen sus causas o no las explicite. Franciosini se demostraba atento observador del estado variacional de la lengua española y lo hacía seguramente desde una perspectiva cortesana (en vivencias y usos), en la que había podido captar diferentes modos de hablar y ante los que incluso lo jergal no le resulta estigmatizable, sino que lo describe con observaciones de tipo pragmático sobre la oportunidad o adecuación de su uso. Asentado en la sincronía, al prescindir del plano de las observaciones diacrónicas, entre las razones del bien decir no resultaba evidente que la variabilidad se debía a formas que no estaban ya en uso. En estas notas se ha abordado, pues, cómo Franciosini

20 El sujeto de *aborrito* no resulta claro aunque sí la intolerancia de Franciosini ante este uso que entre otros gramáticos como Miranda o Oudin era comparable al *vos* (Medina Montero 2011, 164). Para Correas era un tratamiento entre *merced* y *vos* utilizado por personas mayores (Álvarez Tejedor 2006, 590).

21 No hallamos en el texto términos como *volgare* o *stile basso*, etc.

construye el discurso gramatical en torno a la norma ante la que ejerce su autoridad como gramático y conocedor de los usos y ante los que expresa diferentes posturas orientadas por un ideal último de elegancia. Investigaciones posteriores podrán reafirmar el grado de originalidad de dicha construcción o bien sumir a Franciosini una vez más en su condición de buen reelaborador textual.

Bibliografía

Alessandri d'Urbino, Giovanni M. (1560). *Il paragone della lingua Toscana et Castigliana*. Napoli: Mattia Cancer.

Álvarez Tejedor, Antonio (2006) «¿Cómo se hablaba el español en el siglo XVII según las gramáticas?». Gómez Asencio, José (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, vol. 2. Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la lengua, 571-98.

Bernardi, Daniele (1993) «Lorenzo Franciosini, primer traductor del Quijote al italiano: los problemas filológicos de la primera parte y 'el caso Oudin'». *Anales Cervantinos*, 31, 151-81.

Cano Aguilar, Rafael (2006). «El español del siglo XVII a la luz de las *Gramáticas* de Correas». Gómez Asencio, José (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino),* vol. 2. Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la lengua, 549-70.

Caravolas, Jean-Antoine (1995). «Apprendre une langue étrangére á la Renaissance». *Historiographia lingüística*, 22(3), 275-310.

Chierichetti, Luisa (2010). «Los ejemplos en las dos primeras gramáticas de español para italianos: algunas consideraciones sobre las fuentes literarias». *Culture et Histoire dans l'Espace Roman*, 5, 47-62.

Dolce, Ludovico (1550). *Libri delle osservationi nella volgar lingua*. Venezia: Giolito.

Encinas Monterola, María teresa (2006). «El foco italiano». Gómez Asencio, José (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino),* vol. 2. Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la lengua, 439-60.

Franciosini, Lorenzo (1620). *Vocabolario Italiano, e Spagnolo*, parte 1. Roma: Gio. Angelo Ruffinelli & Angelo Manni. Appresso Gio. Paolo Profilio.

Franciosini, Lorenzo (1621-25). *L'ingegnoso Cittadino Don Chisciotte della Mancia. Composto da Michel di Cervantes Saavedra. Et hora nuovamente tradotto con fedeltà e chiarezza di Spagnuolo in Italiano da Lorenzo Franciosini Fiorentino*. Venetia: Apresso Andrea Baba.

Franciosini, Lorenzo (1624). *Gramatica spagnola, e italiana*. Venetia: Sarzina.

Franciosini, Lorenzo (1638). *Grammatica spagnuola, ed italiana*. Roma: Camera Apostolica.

Gozze, Gauges de' (1631). *Le annotationi di Gauges de'Gozze da Pesaro in materia di lingua toscana, sopra una certa grammatica spagnuola e italiana, ultimamente data in luce da un professore d'ammendue le lingue*. Siena: Bonetti.

Lapesa, Rafael (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Lombardini, Hugo E.; San Vicente, Félix (2015). *Gramáticas de español para italófonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo crítico y estudio*. Münster: Nodus Publikationen.

Martínez Egido, José Joaquín (2010). *La obra pedagógica del hispanista Lorenzo Franciosini (un maestro de español en el siglo XVII)*. Monza: Polimetrica.

Medina Montero, José Francisco (2011). *El español como segunda lengua en los siglos XVI y XVII. Los sistemas de clases de palabras, el artículo, el nombre y el pronombre*. Roma: Aracne

Miranda, Giovanni (1566). *Osservationi della lingua Castigliana divise in quattro libri*. Vinegia: Gabriel Giolito de' Ferrari.

Oudin, Cesar (1612). *Grammaire espagnolle mise et expliquee en françois*. Paris: Estienne Orry.

Palermo, Massimo (2010). *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi. Profilo storico e antologia*. Ospedaletto-Pisa: Pacini.

Periñán, Blanca (1970): «La *Grammatica* de Lorenzo Franciosini». *Prohemio*, 1(2), 225-60.

Quijada Van den Berghe, Carmen (2006). «Pautas para el estudio de las autoridades y el canon en las gramáticas de español del siglo XVII». Gómez Asencio, José (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, vol. 2. Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la lengua, 641-66.

Ramajo Caño, Antonio (1987). *Las gramáticas de la lengua castellana desde nebrija a Correas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

San Vicente, Félix (en prensa). «Ante un nuevo canon de gramáticas de español para italófonos». Landone, E.; Gómez Prieto Hernán, B. (ed.), *Actas Associazione degli Ispanisti Italiani* (Milán, 25-28 de noviembre de 2015).

San Vicente, Félix; Lombardini, Hugo (2016) «Gramáticas de español para italófonos de los siglos XVI-XVIII: elementos lexicográficos y componentes técnico-científicos». Garriga Escribano, Cecilio; Pérez Pascual, José lgnacio (eds.), *Lengua de la ciencia e historiografía*, anexos de *Revista de Lexicografía*, 35, 297-320.

Swiggers, Pierre (2006). «*Las gramáticas españolas de Doergangk (1614), De la Porte (1639 y Sobrino (1697): el foco 'belgo-renano'*». Gómez Asencio, José (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, vol. 2. Salamanca: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la lengua, 351-86.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Fortuna y traducción de las relaciones acerca del Lejano Oriente en España y Europa

Aproximación textual y léxica al *Discurso de la navegacion...* (1577) de Bernardino de Escalante y sus versiones inglesas (1579, 1745)

Elisa Sartor, Elena Dal Maso
(Università degli Studi di Verona, Italia)

Abstract The article focuses on Bernardino de Escalante's 1577 treatise on the Portuguese exploration of the Far East and China and its English versions (Frampton 1579 and Osborne 1745). The aim of this essay is studying how information about China spread across Europe in the Modern Age thanks to Spanish publications. To reach our objective we carried out a textual analysis based on two levels, i.e. a structural level and a lexical level, in order to ascertain the active role of the translator(s) in contributing to the circulation of technical and scientific knowledge throughout Europe.

Sumario 1 Introducción. – 2 El *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China* (1577) de Bernardino de Escalante. – 3 Observaciones macroestructurales. – 4 Observaciones microestructurales. – 5 Fortuna y circulación del *Discurso* de Escalante en el siglo XVIII: la reedición de Thomas Osborne (1745). – 6 Conclusiones.

Keywords Lexicology. Diachronic lexicography. Traductology. Language of science. Bernardino de Escalante.

1 Introducción

En el momento histórico de máximo auge imperial,[1] España desempeñó un rol de primer nivel en la propagación de noticias sobre el Extremo Oriente no solamente gracias a sus exploraciones, sino también mediante la publicación de relatos de viajes en lengua castellana que acabarían sustituyendo la representación bajomedieval difundida por *El libro de las maravillas* de Marco Polo con una imagen del todo inédita de esas tierras.

1 Elisa Sartor es la autora de los apartados 3 y 4, Elena Dal Maso de los 2 y 5. La introducción y las conclusiones (apartados 1 y 6 respectivamente) son el fruto del trabajo conjunto de las dos estudiosas.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-14 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-28
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

Con el fin de profundizar en la repercusión europea de las publicaciones españolas sobre Asia, en el presente trabajo[2] nos proponemos desbrozar el análisis de un caso concreto, el del *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China* (1577) de Bernardino de Escalante y de su traducción al inglés por John Frampton – *A discourse of the navigation which the Portugales doe make to the Realmes and Provinces of the East partes of the worlde, and of the knowledge that growes by them of the great thinges which are in the Dominions of China* –, publicada en Londres en 1579 y reeditada posteriormente, con alguna añadidura, por Thomas Osborne en 1745.

En la primera fase del estudio que pretendemos llevar a cabo se examinará el tratado español en el marco de la tradición textual de la época, con el objeto de comprobar su aportación en la divulgación de rutas marítimas y testimonios sobre el reino chino. A continuación realizaremos un análisis macroestructural comparativo del texto original (1577) y de su traducción (1579) para detectar variaciones en la exposición de los contenidos debido a la intervención voluntaria del traductor – por ejemplo, notas, cartas, omisiones de capítulos, etc. – o bien a otros factores como la pérdida de folios. Finalmente propondremos el examen lexicológico y lexicográfico de algunos términos españoles y de sus equivalentes ingleses para ahondar en la formación de la terminología técnico-científica europea y en las estrategias traductológicas adoptadas por Frampton en 1579 y Osborne en 1745.

Para ello, nos serviremos de un corpus lexicográfico en el que encuentran cabida los diccionarios de la Real Academia Española – del *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) a las ediciones más recientes del *Diccionario de la lengua española* – y otras obras no académicas publicadas en la Edad Moderna y consultables en el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (NTLLE) – Nebrija 1495 y 1516, Percival 1591, Covarrubias 1611, entre otras –, *The Boke of Englysshe, and Spanisshe* (1554), el *Oxford English Dictionary* (OED) y algunos diccionarios históricos como el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (1980-91) de Corominas-Pascual, el *Diccionario histórico de la lengua española* (DHLE 1933-36 y 1960-96)

2 Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación *Traducción y circulación internacional de los textos técnico-científicos hispánicos*, que se está llevando a cabo en la Universidad de Verona y se propone estudiar la proyección de la ciencia española en la Edad Moderna y hasta el siglo XIX a través de las traducciones de obras hispánicas que se realizaron en los demás países de Europa. Las fuentes consultadas son, básicamente, los fondos antiguos y los catálogos de bibliotecas públicas y privadas, así como otras herramientas digitales que permiten la consulta de documentos técnicos, científicos, etnográficos y de otros ámbitos del saber.

y el *Nuevo diccionario histórico del español* (NDHE 2014).[3] Asimismo, haremos referencia a algunas obras modernas, científicas y divulgativas, que pueden consultarse en versión digitalizada o en formato electrónico en los archivos en línea de bibliotecas y otras instituciones – como por ejemplo la *Biblioteca Digital Hispánica* de la Biblioteca Nacional de España y la *Biblioteca Virtual* del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) –, en el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) de la Real Academia Española, en *Early English Books Online* (EEBO), *Iberian Books* (University College Dublin), *Europeana* y *Google Books*.

2 El *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China* (1577) de Bernardino de Escalante

Desde principios de la Edad Moderna, burócratas, diplomáticos, exploradores y frailes misioneros se dedicaron a escribir cartas de relación en las que ofrecían descripciones pormenorizadas de sus viajes y sus descubrimientos (González 1964, 217 y ss.).[4] A mediados del siglo XVI algunas de estas cartas, junto con testimonios redactados en portugués y otros textos traducidos de idiomas asiáticos, confluyeron en dos publicaciones divulgativas: *Asia* (1552-1553; 1553; 1563) de João de Barros y el *Tractado em que se contam muito por extenso as cousas da China* (1569/1570) de fray Gaspar da Cruz (Vilà 2013). De dichas obras Bernardino de Escalante, que nunca había estado en Oriente, extrajo la mayoría de los datos que conformarían su *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China*, publicado en Sevilla en 1577.[5] El mismo autor cita a los dos portugueses demostrando gran respeto y rigor científico:

> en una carta de Geografia hecha por los mesmos Chinas, que se traxo a Portugal à poder de Iuan de Barros, historiador dotissimo de aquella nacion. ([1577] 1991, 34*r*)

3 En la bibliografía final se ofrece el listado completo de las fuentes acotadas, que incluye los bancos de datos y los corpus textuales consultados, así como las obras lexicográficas de referencia.

4 Véanse los numerosos ejemplos que cita el mismo González 1964.

5 En Vilà 2013, 82-90 se lleva a cabo un interesante cotejo entre dichas obras, la de Escalante (1577) y la *Historia de las cosas mas notables, ritos y costumbres del gran Reyno de la China* (1585) de González de Mendoza.

> Fray Gaspar de la Cruz religioso Portugues de la orden de Santo Domingo, que estuvo en esta tierra en la Ciudad de Canton, y escrivio copiosamente las cosas que vio, y le sucedieron en el viage, dize, que solo enseñan en estos estudios las leyes del Reino. (63*r*)

Información adicional sobre el Imperio Celeste puede que llegara al alcance de Escalante durante sus estancias en Galicia y en Sevilla en calidad de Comisario del Santo Oficio.[6] De hecho, la cercanía de Galicia con Portugal y la presencia de la Real Casa de Contratación de Indias en Sevilla podrían haber facilitado la recopilación de noticias sobre China «de ombres fidedignos Portugueses, que an estado en aquel Reino con comercios, y otros negocios, y de los mesmos naturales Chinas que an venido à España» (100*r*).

El *Discurso* de Escalante se difundió muy rápidamente en Europa, como demuestran la traducción al inglés, realizada por John Frampton y publicada en Londres tan solo dos años después de la difusión del texto original, y la presencia de «un auténtico extracto, capítulo por capítulo», de la misma obra en la edición en castellano de 1588 del *Theatrum Orbis Terrarum* de Abraham Ortelius (Casado Soto 1995, 64).[7] Ahora bien, el éxito del *Discurso* puede explicarse no solamente en términos de novedad con respecto a los paradigmas cognoscitivos de la época, sino más bien, y sobre todo, a la luz de los intereses crecientes de España, y posteriormente de otros países europeos, por Asia:

> La curiosidad por el extremo Oriente era un asunto que estaba de candente actualidad para los españoles ilustrados e inquietos en la década de los setenta de aquella centuria. Ya no se trataba sólo de ensoñaciones motivadas por las míticas y remotas noticias procedentes de la Antigüedad o la Edad Media, ni de las filtradas y más o menos difusas recibidas a través de los portugueses, ahora, por fin, gracias a Legazpi y los que con él y detrás de él fueron, la Monarquía Hispánica se estaba asentando firmemente en las islas Filipinas. Se trataba de una realidad que afectaba de lleno al interés nacional. (Casado Soto 1995, 61)

Prueba de ello es el capítulo final del *Discurso* ([1577] 1991, 96*r* y ss.), en el que se intercala la relación del capitán Juan de Artieda – uno de los

6 Para una biografía detallada de Bernardino de Escalante remitimos a Casado Soto 1995, 35-60 y Díaz Trechuelo 1991, 24-6.

7 Pese al impacto que generó en la cultura española del siglo XVI, el tratado de Escalante quedó ensombrecido por otro texto posterior, la *Historia de las cosas mas notables, ritos y costumbres del gran Reyno de la China* (1585) de Fray Juan González de Mendoza, basado claramente en el *Discurso* de Escalante, como demuestra Vilà (2013, 85) con gran riqueza de detalles: «La literalidad con que el agustino se sirve del texto de Escalante es tanta y de tanta extensión que apenas deja lugar a dudas».

primeros conquistadores de las islas Filipinas – con el claro objetivo de evidenciar las ventajas que supondría la conversión de los chinos al catolicismo con vistas al desarrollo de relaciones diplomáticas y comerciales:

> Y assi importaria mucho […] que se embiasse una embaxada à este gran Principe, y que en ella fuessen personas doctas y religiosas, que le diesen a entender la oscuridad en que bive, y le persuadiessen, que fuesse Christiano: y permitiesse, que se predicasse la ley Evangelica por todo su Reino; que como no le es perjudicial, para quitarle su Señorio y gobierno, antes favorable, para que sus subditos le obedezcan mejor con facilitad; se alcançaria del. Por que quererlo intentar por conquista, serà cosa tan escusada, y dificultosa, como se puede entender por lo que se à referido de su poder y grandeza. (Escalante [1577] 1991, 95*v*-96*r*)

3 Observaciones macroestructurales

Para la realización de nuestro análisis macrotextual, lexicológico y lexicográfico, hemos consultado la reproducción facsímil del ejemplar español impreso en Sevilla en 1577 y conservado en la biblioteca de la Universidad de Salamanca (ed. de Lourdes Díaz Trechuelo, 1991)[8] y el ejemplar de su traducción al inglés, realizada por John Frampton y publicada en Londres por Thomas Dawson en 1579, guardada en la Huntington Library (San Marino, California).[9]

Por lo que concierne a la estructura textual, el *Discurso* de Escalante se divide en dos secciones temáticas, una (caps. 1-5) dedicada a las rutas marítimas trazadas por los navegantes portugueses en Oriente pasando por el Cabo de Buena Esperanza y otra (caps. 6-16) centrada en la descripción del reino chino.[10] La traducción mantiene dicha subdivisión aun aportando algún cambio en la organización de los contenidos paratextuales. Por ejemplo, en la versión inglesa la licencia del texto original queda sustituida por una dedicatoria del traductor al poeta Edward Dyer, al que Frampton había dedicado otras obras traducidas del español, como *El arte de navegar*

8 En la nota de los editores (Díaz Trechuelo 1991, 10-1), se da a conocer que dos ejemplares de la edición original de la obra de Escalante pertenecen al Patrimonio Nacional (Biblioteca del Palacio Real y Monasterio de El Escorial) y que otro – en el que se basa Díaz Trechuelo – se halla en la biblioteca de la Universidad de Salamanca. Otros ejemplares de la edición original se encuentran en la Lilly Library (Bloomington, EE.UU.) y en el British Museum de Londres.

9 Una versión digitalizada del texto inglés puede consultarse en *Early English Books Online* (EEBO). En esta primera fase de análisis no se ha considerado la edición de Osborne (1745), ya que, como veremos, reproduce muy de cerca la traducción de Frampton.

10 Para una descripción detallada de los contenidos de la obra, véase la introducción a la edición facsímil del *Discurso* publicada por Díaz Trechuelo (1991, 24-50).

(1545) de Medina y *Primera y segunda y tercera Partes de la Historia medicinal* (1569) de Monardes. Al ser Dyer un poeta muy reputado de la Corte isabelina, esta dedicatoria confirma el contacto de Frampton con un círculo de intelectuales londinenses – Philip Sidney, Richard Hakluyt y John Dee, entre otros – que se interesaban tanto por la literatura como por cuestiones comerciales, por ejemplo, las exploraciones de las Indias Orientales y Occidentales (Wroth 1954, 307). Es más, la dedicatoria en cuestión parece responder al deseo de fomentar el imperialismo inglés, dando noticia de las riquezas y de los productos de Oriente, y de vengarse tácitamente de España por la persecución del Santo Oficio de la que el mismo Frampton fue víctima en el país ibérico – y por la cual el mercader británico tuvo que hacer frente a la incautación de sus bienes y otras dificultades económicas[11] – (Wroth 1954, Beecher 2006).

Asimismo, el traductor opta por desplazar la tabla de los capítulos, que en la obra original se hallaba justo después de la licencia, colocándola en la parte final de su traducción, y por omitir la conclusión de Escalante ([1577] 1991, 100*r*): «FIN. FUE IMPRESSO en Sevilla, con Licencia, en casa de la viuda de Alonso Escrivano, que sancta gloria aya. Año de 1577». Sin embargo, mantiene la dedicatoria del autor al arzobispo de Sevilla en el lugar que le corresponde, es decir, antes del comienzo efectivo del tratado.

Al llevar a cabo nuestro análisis macroestructural, hemos podido comprobar la presencia, en la traducción inglesa, de cuantiosos errores de imprenta en la numeración de las páginas: después del folio 13, por ejemplo, se encuentra una secuencia numérica sin orden aparente, en la que se lee primero el número de folio 16, luego el 15, el 14 y el 17. De manera parecida, el folio 26 precede el 25, y después de este aparece el 28; y también a partir del folio 39 se manifiesta una ordenación perturbada de los números de folio. Dichas alteraciones, sin embargo, no afectan a la exposición de los contenidos, que resulta coherente y lógica.[12] Además, falta por completo el folio (o los folios) que contendría (o contendrían) la sección correspondiente al texto que va de 82*v* a 85*v* del original español.[13]

11 Cabe recordar que la Suprema detuvo a Frampton en Málaga en 1559, torturándolo e incautando sus bienes. Tras el auto de fe de Sevilla de 1560, fue obligado a llevar el sambenito y a residir en Cádiz, de donde logró huir; apareció en Londres a finales de la década siguiente. Entre 1577 y 1581 publicaría en Londres seis traducciones de tratados españoles, todos relacionados con los viajes de exploración de las Indias Orientales y Occidentales, entre las cuales destacan las que ya hemos mencionado y que están dedicadas a Dyer (Beecher 2006). Curiosamente, en las dedicatorias Frampton no alude nunca a su detención.

12 Desafortunadamente, hasta el momento no hemos podido averiguar si este desajuste se corrigió en impresiones posteriores de la obra. El estudio de las irregularidades en la numeración de los folios de la versión inglesa podría ser una interesante vía de análisis.

13 Por esta razón, en nuestro trabajo citamos los números de folio de la traducción inglesa basándonos en el ordenamiento propuesto por *Early English Books Online*.

4 Observaciones microestructurales

Gracias a su prolongada – aunque no del todo voluntaria – estancia en Andalucía, John Frampton poseía un excelente conocimiento del español, que queda demostrado a lo largo de su traducción, por lo general clara, fluida y terminológicamente muy adecuada. Por ejemplo, el traductor acierta en establecer las correspondencias *astrolabio* (16*v*) / *Astrolobe* (9*r*) y *almizque* (33*r*) / *muske* (16*v*), siendo en ambos casos la derivación etimológica idéntica en los dos idiomas (respectivamente griego y árabe). Con relación a esta última voz, la formación profesional de Frampton le ayudaría a no errar en el nombre de un producto tan en boga en el comercio de la época.

De igual manera, proporciona una traducción exacta de innumerables nombres de animales – «javalies, y venados gamos, liebres y conejos, […] martas cebellinas» (33*r*) / «Wilde Pigges, and also Deare, Hares and Conies, […] Martirnes» (16*v*); «gallinas, ansares, palomas» (58*v*) / «hennes, Geese, Pigeons» (28*v*); «bolateria […] anades […] pescado y marisco» (33*v*) / «foule […] duckes […] fishe, aswell of shellfishe» (16*v*) – y de plantas, con muy pocos errores. De hecho, antes que proporcionar una solución poco acertada, Frampton omite los términos dudosos, como en el caso de *legumbres* en los ejemplos siguientes: «trigo y cevada, y algunas legumbres» (32*v*) / «Wheate and Barley» (16*v*); «tienen pinales […] y legumbres» (32*v*) / «plant with Pine apple trees» (16*v*).

En este respecto es interesante destacar las estrategias empleadas para solucionar problemas traductológicos: en primer lugar, señalamos la omisión del término desconocido, como acabamos de comentar en el caso de *legumbres*. En algunas ocasiones, la omisión se aplica no solo a términos desconocidos sino a frases y párrafos enteros. Por ejemplo, en la versión en inglés falta por completo la frase «Usan de juegos de passa passa, con que hazen representaciones por ingenios como aca» (53*r*), que Escalante emplea en relación a las costumbres de la población de China. Ahora bien, ante la dificultad planteada por *juegos de passa passa*, Frampton decide tirar la toalla y elimina el fragmento de texto que le causa problemas de comprensión. De hecho, se trata de una locución que se lematiza por primera vez a finales del siglo XVI (Percival 1591: 'Iugling, Praestigiae', con el significado actual de 'malabarismo') pero de duración efímera, hasta el punto de que no aparece en *Autoridades* (RAE A) En otro apartado (47*v*-48*r*) no se traduce un párrafo en el que Escalante describe un saludo ceremonial en uso entre las clases más altas y que recuerda de cerca el acto de hacer una reverencia. Ahora bien, Frampton decide omitir por completo el fragmento, tal vez por falta de un referente en su propia cultura que le permita descifrar correctamente el texto. En segundo lugar, el traductor intenta ofrecer una reformulación más ambigua de los sintagmas para disimular su escaso entendimiento del término. Es el caso

de *mançanas pardas* (32*r*) / *a certain kind of aples* (16*r*) y de *anorias* (58*r*) que se convierte en *Anorias of Spaine* (28*r*).[14]

Frente a estas propuestas traductoras poco exitosas, hay que señalar que, en algunos casos, el traductor añade información útil para sus lectores aprovechando sus conocimientos derivados de los negocios, como la tasa de cambio entre las distintas monedas. En un caso concreto, describiendo el precio de un producto, explica: «[three scores maravedies] which is here xi. pence» (26*r*). En otro apartado traduce el lema empleado por Escalante proporcionando dos términos en vez de uno, presentándolos como sinónimos y, de hecho, aumentando la probabilidad de acertar en dar la traducción correcta: «martas Zebellinas» (43*r*) / «Marterns and Sables» (21*r*). En efecto, solo el segundo lema, *sable*, corresponde a *marta cebellina*, esto es, el mustélido de la especie *Martes zibellina*; *martern* (hoy en día *marten*) indica el género *Martes* (siendo *zibellina* la especie).

Este primer y sumario análisis nos permite esbozar algunas consideraciones sobre este pionero traductor que trabajaba sin la ayuda de diccionarios confiando solo en su extenso conocimiento del español, adquirido gracias a su actividad de mercader en Andalucía y a sus años de residencia forzosa en España. Por un lado, la desmesurada cantidad de folios traducidos en tan solo cinco años – seis obras entre 1577 y 1581 – basta por sí sola para justificar posibles errores (y erratas), ya que no le daría tiempo a nuestro autor a revisar sus versiones ni a aclarar potenciales dudas. Por otro lado, la inserción en la edición inglesa de una dedicatoria a Edward Dyer redactada por el propio Frampton nos lleva a suponer que el traductor fuera consciente de la importancia de su labor y de su aporte a la trasmisión de las novedades científicas de España a Inglaterra.

5 Fortuna y circulación del *Discurso* de Escalante en el siglo XVIII: la reedición de Thomas Osborne (1745)

Los datos contenidos en el *Discurso* de Escalante no dejaron de atraer atención ni siquiera en el siglo XVIII. De hecho, en 1745 vio la luz *A Collection of Voyages and Travels*, obra en dos volúmenes en la que Thomas Osborne publicó, junto con otros relatos de viaje, la traducción inglesa

14 Desde luego, hay que tener en cuenta las herramientas lexicográficas con las que pudo trabajar el traductor: según Acero Durántez (2003, 198), en las fechas que nos atañen solo existían dos repertorios bilingües – *The Boke of Englysshe, and Spanisshe* (¿1554?) y *Libro muy provechoso para saber la manera de leer y screvir, y hablar angleis, y español* (1554) –, que contienen respectivamente 700 y 1780 entradas. Aunque no sepamos si Frampton tuvo la oportunidad de utilizar estos glosarios, hemos podido comprobar que los términos que no supo traducir no aparecen en el primero de los dos repertorios.

de Frampton adaptándola a la ortografía de la época.[15] De entrada, cabe señalar que Osborne, al volver a editar el texto de Frampton, no tomó en consideración la versión castellana de Bernardino de Escalante, sino que trabajó directamente sobre la traducción inglesa de 1579. Prueba de ello es la reproducción por parte de Osborne de los errores y de las lagunas textuales que hemos comentado en el capítulo anterior con relación a la versión de Frampton.[16]

Al comparar esta nueva edición con la de 1579, se observan algunos cambios que responden a la voluntad de remozar el texto en cuestión ofreciendo datos actualizados y omitiendo contenidos poco interesantes para los lectores de la centuria ilustrada. Además de la reelaboración del título – que se convierte en *An account of the Empire of China […] To which is prefix'd, A Discourse of the Navigation which the Portuguese do make to the Realms and Provinces of the East Parts of the World* (1745, 2: 25)[17] – y de la omisión integral del capítulo 16 – debido posiblemente a su estrecha vinculación con las políticas coloniales españolas del siglo XVI –, destaca la añadidura de notas y apéndices con comentarios lingüísticos e histórico-culturales. Un ejemplo a este respecto lo constituye la nota sobre el sustantivo *porceline*, en la que dicha voz se asocia a la más reciente *ware*.[18]

> Las techumbres son muy bien fabricadas, y cubiertas de tejas hechas del mesmo barro, que la Porcelana ([1575] 1991, 40*v*)

> The roofs of the houses are very well built and covered with tiles, made of the same clay that the *Porcelines* † are made of.
> [en nota:] † *Chino* – Ware. (1745, 2: 41)

Por otra parte, los datos contenidos en la mayoría de las notas consagradas a detalles sobre el *modus vivendi* de los chinos proceden de *Nouveaux mémoires sur l'état présent de la Chine* (1696-97), una colección de cartas

15 Además, introduce en el texto de Frampton un mapa de China de Herman Moll (aprox. 1712).

16 Mencionamos a este respecto tan solo un par de ejemplos significativos: el término *anorias* (*norias* en castellano actual) empleado por Escalante (58*r*), que se había convertido en *Anorias of Spaine* (28*r*) en Frampton, aparece en Osborne como *Anarias of Spaine* (48). Asimismo, la frase del tratado original «Usan de juegos de passa passa, con que hazen representaciones por ingenios como aca» (53*r*) no aparece en la traducción de Frampton (25*v*) y, por consiguiente, tampoco en la de Osborne (46).

17 A pesar de ello, el orden de exposición de los contenidos no sufre alteraciones.

18 De hecho, mientras que *porceline* (o *porcelain*) se atestigua ya en el siglo XVI para aludir a «an impermeable translucent ceramic material made from china clay or kaolin, used originally for making vessels and later also for industrial objects, in dentistry, etc.» (OED), la voz *ware* empieza a difundirse aproximadamente durante los años 40 de siglo XVIII con el significado de «Vessels, etc., made of baked clay» (OED).

escritas por el jesuita francés Luis Le Comte sobre su estancia en China y por él mismo recopiladas y publicadas en dos volúmenes.[19] De dicha obra derivan también los tres apéndices presentes en la reedición inglesa (1745, 2), que traducen fragmentos extensos de algunas cartas de Le Comte sobre el idioma, la política y la religión de China.[20] A estas hay que sumar la añadidura de un apartado final sobre la idolatría de los jesuitas y otras cuestiones religiosas relacionadas con China, «*Written Originally in* Italian; *Translated into* French; *now made* English *from the* Paris Copy, *by a Gentleman at the* Hague*, and sent in a Letter to the Reverend Dr.* Francis Atterbury» (1745, 2: 80).

6 Conclusiones

La contribución de Escalante a la difusión de nuevos conocimientos en la Europa del siglo XVI fue, sin duda alguna, sobresaliente. A pesar de que su tratado alcanzó una buena circulación en su día, su nombre quedó a la sombra de Mendoza y solo en años recientes se ha empezado a destacar el papel del clérigo cántabro (Vilà 2013). De hecho, es a él al que se debe la propagación de las noticias que los portugueses habían recogido durante sus viajes en Oriente; noticias de sumo interés para España, sobre todo si se consideran a la luz del apogeo que el imperio colonial español alcanzó durante el reinado de Felipe II, incluyendo no solamente la conquista de amplias áreas en el Nuevo Mundo sino también la instalación de los primeros asentamientos hispanos en las islas Filipinas.

Y gracias a la valiosa, aunque imperfecta, traducción de John Frampton, en 1579 el trabajo de Escalante llegó a Inglaterra contribuyendo a fomentar la exploración de nuevos territorios por parte de los británicos; de ahí que este tratado se pueda considerar un ejemplo de obra científico-divulgativa que consiguió vehicular saberes y conocimientos en la dirección contraria a la que se suele relacionar con la difusión de la ciencia y de la técnica en la época moderna, en la que España se configura a menudo como el polo receptor. Si añadimos a esto el hecho de que sirvió de referencia a Orthelius para la elaboración de su *Theatrum*

19 Véanse, a modo de ejemplo, las notas de las páginas 45 y 46 de la obra de Osborne, en las que se menciona explícitamente a Le Comte. No faltan, sin embargo, referencias a otros textos posteriores al *Discurso* de Escalante, como *Two journeys to Jerusalem* de Henry Timberlake, publicado en Londres en 1692: «*See this method of hatching chicken, &c. particularly described in *Timberlake*'s journey to *Jerusalem*, in the first volumen of the *Harleian* Miscellany, p. 327» (Osborne 1745, 2: 49).

20 Curiosamente, en ningún momento Osborne declara que dichos apéndices son traducciones de algunas cartas de Le Comte.

Orbis Terrarum (1588) y la reedición inglesa de Thomas Osborne de 1745, quedará clara la importancia que el volumen de Escalante tuvo en la circulación de las ideas sobre el Lejano Oriente en Europa.

Bibliografía

Fuentes primarias

Barros, João de (1552-53). *Asia, dos fectos que os portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*. Lisboa: Germão Galharde.

Barros, João de (1553). *Segunda década da Asia*. Lisboa: Germão Galharde.

Barros, João de (1563). *Terceira década da Asia, dos feytos que os portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*. Lisboa: João de Barreira.

Cruz, Gaspar da [1569-70] (1996). *Tractado em que, se contam muito por extenso as cousas da China com suas particularidades e assim do reyno de Ormuz, composto por el R. padre frey Gaspar da Cruz da orden de Saõ Domingos. Dirigido ao muito poderoso Rey dom Sebastiaõ nosso Senhor [...]*. Reproducción facsímil de la 2a ed. Macau: Museu Marítimo; Instituto de Promoção do Comércio e do Desenvolvimento de Macau.

Escalante, Bernardino de [1577] (1991). *Discurso de la navegacion que los Portugueses hazen à los Reinos y Provincias del Oriente, y de la noticia que se tiene de las grandezas del Reino de la China*. Edición facsímil de la prínceps de Lourdes Díaz Trechuelo. Cantabria: Universidad de Cantabria; Ayuntamiento de Laredo.

Escalante, Bernardino de (1579). *A discourse of the navigation which the Portugales doe make to the Realmes and Provinces of the East partes of the worlde, and of the knowledge that growes by them of the great thinges which are in the Dominions of China. Written by Bernardine of Escalanta, of the Realme of Galisia, Priest. Translated out of Spanish into English, by Iohn Frampton*. London: Thomas Dawson.

González de Mendoza, Juan (1585). *Historia de las cosas mas notables, ritos y costumbres, del gran Reyno de la China, sabidas assi por los libros delos mesmos Chinas, como por relación de Religiosos y otras personas que an estado en el dicho Reyno [...]*. Roma: a costa de Bartholome Grassi; en la Stampa de Vincentio Accolti.

Le Compte, Luis (1696-97). *Nouveaux mémoires sur l'état présent de la Chine*. 2 vols. Paris: Jean Anisson Directeur de l'Imprimerie Royale.

Medina, Pedro de (1545). *El arte de nauegar en que se contienen todas las Reglas, Declaraciones, Secretos y Auisos, q la buena navegación son necessarios, y se deuen saber, hecha por el maestro Pedro de Medina. Dirigida al serenissimo y muy esclarecido señor, don Phelipe principe*

de España, y de las dos Sicilias, etc. Valladolid: Francisco Fernández de Córdoba.
Monardes, Nicolás (1569). *Primera y segunda y tercera partes de la Historia medicinal, de las cosas que se traen de nuestras Indias Occidentales, que siruen en Medicina […]*. Sevilla: Alonso Escrivano.
Ortelius, Abraham (1588). *Theatro de la Tierra Universal de Abraham Ortelio*. Anvers: C. Plantino.
Osborne, Thomas (1745). *A Collection of Voyages and Travels, constisting of Authentic Writers in our own Tongue, which have not before been collected in English, or have only been abridged in other Collections. And continued with Others of Note, that have published Histories, Voyages, Travels, Journals or Discoveries in other Nations and Languges, relating to Any Part of the Continent of Asia, Africa, America, Europe, or the Islands thereof […]*. 2 vols. London: Thomas Osborne.
Timberlake, Henry (1692). *Two journeys to Jerusalem containing first, a strange and true account of the travels of two English pilgrims some years since, and what admirable accidents befel them in their journey to Jerusalem, Grand Cairo, Alexandria, &c. by H.T. Secondly the travels of fourteen Englishmen in 1669. from Scanderoon to Tripoly, Joppa, Ramah, Jerusalem, Bethlehem, Jericho, the river Jordan, the Lake of Sodom and Gomorrah, and back again to Aleppo […]*. London: Nath. Crouch.

Diccionarios y bases de datos

Alston, Robin C. (ed.) [1554] (1971). *The Book of English and Spanish*. Menston: The Scolar Press Limited.
Biblioteca Nacional de España. *Biblioteca Digital Hispánica*. URL `http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica` (2016-02-20).
CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. *Biblioteca Virtual*. URL `http://bibliotecas.csic.es/biblioteca-virtual` (2016-02-19).
CORDE = Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español*. URL `http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde` (2016-03-08).
Corominas, Joan; Pascual, José A. (1980-91). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
DHLE 1933-36 = Real Academia Española (1933-36). *Diccionario histórico de la lengua española*. URL `http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/diccionario-historico-1933-1936` (2016-03-08).
DHLE 1960-96 = Real Academia Española (1960-96). *Diccionario histórico de la lengua española*. URL `http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/diccionario-historico-1960-1996` (2016-03-09).
EEBO = *Early English Books Online*. URL `http://eebo.chadwyck.com/` (2016-03-10).

Europeana. URL http://www.europeana.eu/portal/es (2016-02-25).
Google Books. URL https://books.google.com (2016-02-23).
NDHE = Real Academia Española. *Nuevo diccionario histórico del español*. URL http://www.rae.es/recursos/diccionarios/nuevo-diccionario-historico (2016-03-08).
NTLLE = Real Academia Española (1726-1992). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. URL http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico (2016-03-08).
OED = *Oxford English Dictionary Online*. URL http://www.oed.com/ (2016-03-10).
University College Dublin. *Iberian Books*. URL http://iberian.ucd.ie/ (2016-02-24).

Fuentes secundarias

Acero Durántez, Isabel (2003). «La lexicografía plurilingüe del español». Medina Guerra, Antonia María (coord.), *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 175-204.
Beecher, Donald (2006). «The Legacy of John Frampton: Elizabethan Trader and Translator». *Renaissance Studies*, 20(3), 320-39.
Casado Soto, José Luis (1995). «Bernardino de Escalante, perfil sobre un paisaje en el tiempo». Casado Soto, José Luis (ed.), *Discursos de Bernardino de Escalante al Rey y sus Ministros (1585-1605)*. Presentación, estudio y transcripción por José Luis Casado Soto. Santander: Universidad de Cantabria; Ayuntamiento de Laredo, 17-106.
Díaz Trechuelo, Lourdes (1991). «La obra de Bernardino de Escalante». Escalante [1577] (1991), 15-55.
González, Luis (1964). «Expansión de Nueva España en el Lejano Oriente». *Historia mexicana*, 14(2), 206-26.
Vilà, Lara (2013). «La *Historia del Gran Reino de la China* de Juan González de Mendoza. Hacia un estudio de las crónicas de Oriente en la España del Siglo de Oro». *Boletín Hispánico Helvético*, 21, 71-97.
Wroth, Lawrence C. (1954). «An Elizabethan Merchant and Man of Letters». *Huntington Library Quarterly*, 17(4), 299-314.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Piezas léxicas y variación morfosintáctica en la Historia del español

Tres casos en el español de los Siglos de Oro (1581-1620)

Florencio del Barrio de la Rosa
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Recent work on language change has stressed the lexical nature of morphosyntactic variation. Taking this assumption as starting point, this study, based on a representative and comparable corpus such as the *Corpus de Documentos Españoles Anteriores a 1700* (CODEA), examines, according to social and stylistic dimensions, three linguistic variables (variation in lexical adverbs *ansí* and *así*, the extension of *mismo* 'same', the use of *haber* for some kinds of possession). The study focuses mainly on the interaction between lexical items and morphosyntactic variation, but might also be useful for the periodization of the history of Spanish language, especially during the Golden Age, as well as for the theory of language change.

Sumario 1 Introducción. – 2 Metodología. – 3 Análisis. – 3.1 Caso 1. Distribución de *ansí* vs *as(s)í*. – 3.3 Caso 2. *Haber* como verbo de posesión. – 3.2 Caso 3. El triunfo de *mismo* vs *propio*. – 4 Conclusión.

Keywords Lexical items. Morphosyntactic variation. History of the Spanish language. Periodization. Language change.

1 Introducción

El interés por la variación en los Siglos de Oro queda plasmado en trabajos como los de Anipa (2001) o Medina Morales (2005), muestras excelentes de la relevancia que las distintas variedades diastráticas y estilísticas adquieren en esta etapa (cf., por ejemplo, desde otro punto de vista, Salvador Plans 2004); sin embargo, se centran principalmente en una única dimensión de la variación.[1] El español de los Siglos de Oro cuenta con descripciones exhaustivas de sus rasgos principales (como los trabajos de Girón Alconchel 2004a y 2004b), pero no son tan habituales los estudios

1 Anipa (2001) contrasta la lengua literaria con las prescripciones normativas de los gramáticos, mientras que Medina Morales (2005) correlaciona la variación con el estatuto social de los personajes de novelas picarescas.

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-15 | Submission 2016-11-14 | Acceptance 2016-12-12
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

que intentan, de manera sistemática, vincular tales rasgos a dimensiones sociales y registrales.

El propósito del presente trabajo es rastrear la variación morfosintáctica típica del español clásico, vinculándola a los ámbitos registrales que un corpus sociolingüísticamente heterogéneo, pero comparable (cf. Enrique-Arias 2012), como el *Corpus de documentos anteriores a 1700* (CODEA) permite vislumbrar (cf. § 2). Este corpus documental, al asociar los documentos con su ámbito de emisión, ofrece, aunque sea por el momento de manera apriorística y aproximativa, la ocasión excepcional de colocar los rasgos lingüísticos en una escala registral y esbozar así la variación diafásica. El límite temporal del estudio se ha acotado estrechamente para realizar un análisis intensivo de los factores lingüísticos y, en especial, externos que explican la variación, y se estudia así un corte sincrónico de 40 años (1581-1620), que equivalen aproximadamente a un cambio generacional. Además, al encontrarse a caballo entre los siglos XVI y XVII, estos años se consideran representativos del español de los Siglos de Oro, aunque solo fuera por ser los de *El Quijote*.

Los rasgos estudiados son los siguientes: en primer lugar, se aborda un caso de sustitución de los adverbios léxicos *ansí* y *as(s)í* (Caso 1); en segundo lugar, trataremos otro caso de sustitución léxica, el de *haber* por *tener* para la expresión de la posesión, concentrándonos en los factores lingüísticos y diastráticos que la frenan (Caso 2); por último, nos ocuparemos de la alternancia de *mismo* y *prop(r)io* para la expresión de esquemas comparativos (Caso 3). Estos rasgos han sido elegidos – no sin cierta arbitrariedad – por caracterizar, entre otros muchos – claro está –, el español clásico y por presentar variación en el periodo acotado. Además, comparten un carácter, en última instancia, léxico. No debe entenderse el modificador ‘léxico’ en términos conceptuales o lexicográficos; no se tratará, por lo tanto, de palabras con un contenido sustantivo o pleno, que forman parte del vocabulario de una lengua, aparecen en un diccionario y se hallan en contraposición a las unidades funcionales. Debe entenderse, más bien, en el sentido de ‘piezas’ o ‘ítems’, elementos con forma morfofonológica diferenciada perteneciente al repertorio léxico de una lengua y que materializan relaciones conceptuales. Los casos analizados siguen una organización interna, desde el punto de vista de la argumentación que guía el presente trabajo. Se parte de un caso típico de variación sociolingüística de naturaleza (morfo)léxica, pues *ansí* y *as(s)í* pueden considerarse piezas léxicas por completo sinónimas; se procede con un caso de sustitución léxica como el de *haber* por *tener* (sustitución que puede ponerse también en relación con un proceso de gramaticalización de *tener*); se termina con un proceso de sustitución léxica de una unidad (*prop(r)io*) por otra (*mismo*) que tiene trascendencia externa a su ámbito y repercute en las relaciones discursivas de cohesión y coherencia.

Estos rasgos variables, al vincularse con factores externos, podrían incluirse en la nómina de rasgos para el esbozo de un «mapa variacional» del español clásico (cf. Octavio de Toledo 2006a y 2006b, también 2011 y 2015).[2]

2 Metodología

Los documentos contenidos en el CODEA pueden clasificarse según una escala registral,[3] desde los de registro más elevado y prestigioso, como los cancillerescos y jurídicos, hasta los más bajos y descuidados, como los eclesiásticos y, muy en especial, particulares (Sánchez-Prieto 2012, 11). Para este trabajo hemos seleccionado los documentos de los años comprendidos entre 1581-1620, que forman un corpus de 65 documentos (el documento CODEA179 permite la división de dos ámbitos) cercano a las 35.000 palabras (cf. tab. 1).

Tabla 1. Documentos del CODEA (1581-1620) por ámbitos de emisión

Ámbito de emisión	nº documentos	nº palabras
Cancilleresco	5	2868
Jurídico	15	9226
Municipal	5	2283
Eclesiástico	19	11227
Particular	21	8835
Total	65	34439

Para establecer la equivalencia sinónima de las variantes morfosintácticas consideradas,[4] hemos buscado, en la medida de lo posible, 'pares mínimos', como el que se ofrece en (1) sobre el elemento introductor de la frase comparativa (*de* ~ *que*).[5]

2 Se remite también a trabajos como los de Del Barrio 2016b y la bibliografía allí citada.

3 Quedaría por determinar si realmente se trata de un corpus representativo o no (Kabatek 2013), pero considero que las características de los documentos del CODEA permiten abrir una puerta a la variación diastrática y textual para la historia de la lengua española, por no mencionar la aproximación a la lengua no literaria que resulta especialmente relevante en estos siglos (cf. Oesterreicher 2004). Los datos de la tabla 1, así como las búsquedas, se confeccionan a partir de la versión del CODEA 2011. Actualmente, está disponible en red su continuación CODEA+2015.

4 Las cifras de gráficos y tablas deben entenderse como frecuencias normalizadas por 1000 palabras (cf. Biber, Conrad, Reppen 1998, 263-4), ya que de esta manera se puede contrarrestar la disparidad en el volumen textual de cada ámbito de emisión.

5 Pocos son los «pares mínimos» de estas construcciones comparativas (seis en total). La preposición *de* aparece tres veces en un documento eclesiástico de León (1603) y en dos de ámbito particular del año 1591 procedentes de, respectivamente, Utrera (Sevilla) y Puerto

(1) a. que no haré con ellos *más de* lo que vuestra merced mandare, asegurándole de que se les guardará aquí toda justicia… (CODEA 1149, 1591, Utrera (Sevilla), Particular [AGS, Varios, Galeras, leg. 3, f. 352])

b. Lo demás está entregado al dicho comisario, el cual á repartido y cobrado cantidad de cevada qu'es mucho *más que* lo que se le resta de trigo. (CODEA 1154, 1591, Écija (Sevilla), Municipal [AGS, Varios, Galeras, leg. 3, f. 319])

3 Análisis

Los tres estudios de caso elegidos pueden servir para poner de manifiesto la influencia que, en los procesos de variación y cambio morfosintáctico, ejercen las piezas léxicas. Además, evidencian la interacción entre los ámbitos de emisión de los documentos, público o privado, y el ritmo y la aceptación de las innovaciones; en concreto, dan la oportunidad de sacar algunas conclusiones acerca del papel que los registros más formales desempeñan en la difusión o represión de las novedades: 1) el uso de los ámbitos más formales confiere prestigio social a la variante *ansí* frente a *así*, caracterizada por su distribución geográfica (Caso 1), 2) los ámbitos más formales inhiben la expansión de las innovaciones; en este caso, la expansión de *tener* como verbo específico para la posesión léxica (Caso 2), pero, por último, 3) también estos ámbitos dan acogida a innovaciones lingüísticas (Caso 3).

3.1 Caso 1. Distribución de *ansí* vs *as(s)í*

Las variantes del adverbio léxico *ansí* y *as(s)í* caracterizan la variación típica en el Siglo de Oro. Un análisis variacional de estas variantes ofrece una clara distribución geográfica y, en última instancia, social de cada una de ellas. La variante *ansí* se dispone según una estratificación geográfica[6]

de Santa María (Cádiz). La frase comparativa está introducida por *que* en un documento municipal de Écija (Sevilla) (1591) y dos eclesiásticos de Madrid (1615) y sin localización geográfica (1595).

6 Por localidades, esta variante (50 ocurrencias) se encuentra en Lisboa (2), Burgos (5), Madrid (3) (docs. cancillerescos), Mérida (Ba), Murcia (2), Alcalá de Henares (M) (10), Lupiana (Gu) (1), Guadalajara (4) (docs. judiciales; además de 3 apariciones en un documento *sin lugar*), Écija (Se) (2) (docs. municipales), Salamanca, Madrid, Valladolid (docs. eclesiásticos), Génova, Gibraléon (Hu), La Rambla (Se) (2), Puerto de Santa María (Ca), Coria (Cc) (2), Madrid (3), Mérida (Ba) y Guadalajara (2) (docs. particulares; más otro en otro documento *sin lugar*). La variante *as(s)í* (83 ocurrencias), no cartografiada en el mapa 1, se halla en Lisboa



Mapa 1. Distribución geográfica de *ansí* (1581-1620)

en el occidente peninsular,[7] con un foco en Salamanca y con una fuerte presencia en el centro y el noroeste de Andalucía (mapa 1[8]). Esta variante tiene una fuerte presencia en el centro peninsular. Sin duda el auge de *ansí*

(7), Madrid (3), San Lorenzo del Escorial (M) (8) (docs. cancillerescos), Alcalá de Henares (M), Lupiana (Gu), Guadalajara (docs. judiciales; más un caso en otro *sin lugar*), Madrid (10), Valladolid (3) (docs. eclesiásticos; más otro en un documento *sin lugar*), Génova (15), Osuna (Se) (2), Madrid (9), Gibraleón (Hu) (3), Sevilla (2), Bornos (Ca), Málaga (2), Puerto de Santa María (Cádiz) (3) y Utrera (Se) (docs. particulares, más nueve casos en documentos *sin lugar*). No encuentro en este corte cronológico casos de *asín*.

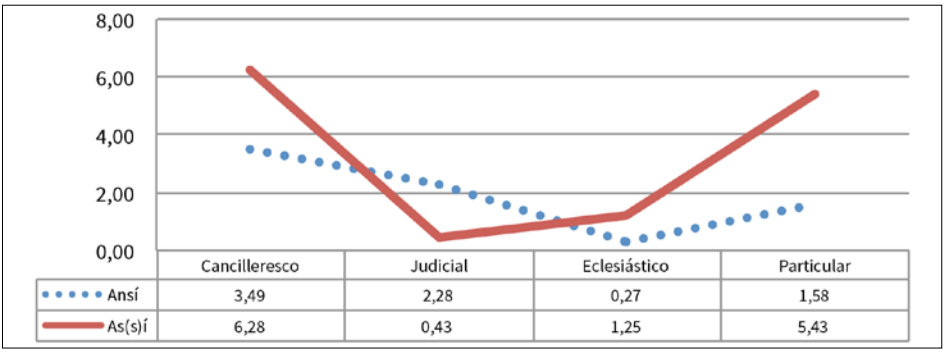
7 El trabajo de Rodríguez Molina 2015 ratifica, a partir de un corpus filológicamente fiable de textos notariales del CODEA (s. XIII-1522) y textos literarios, el carácter occidental de *ansí* y delimita las áreas geográficas del resto de variantes (*asín*, *así*, *ansí*) en el espacio medieval. Este investigador recuerda la necesidad de llevar a cabo un estudio de sociolingüística histórica para medir el estatuto diastrático de ambas variantes (1052, n. 3, 1058, n. 15). Esta línea es la que seguimos aquí.

8 Para configurar el mapa 1 nos valemos de la herramienta cartográfica de la versión de CODEA+2015 (`http://www.corpuscodea.es`) y reelaboramos el mapa.

ha de relacionarse con la fuerte llegada, a partir de 1561, de inmigrantes leoneses y castellanos a Madrid, que aumentó su población al ser instituida como sede fija de la corte.

La variante *ansí* – dialectal y diafásicamente[9] marcada – no se rechaza en ámbitos formales y públicos (gráfico 1). La Cancillería, aun concediendo una fuerte preferencia a *as(s)í*, emplea con asiduidad la variante *ansí* (3,49 por cada mil palabras); sin embargo, destaca su empleo en los documentos judiciales, donde quintuplica a su oponente *as(s)í* (2,28 vs 0,43). Nótese que los dos extremos de la escala registral muestran un comportamiento similar por lo que respecta a *as(s)í*. Si el adverbio *ansí* tiene un estatuto prestigioso en el español áureo,[10] no se debe a la Cancillería real, sino a su empleo en los textos y documentos judiciales. Los escribanos de este ámbito parecen rehuir el empleo de *as(s)í*, identificado en exceso con los documentos privados, y privilegian la forma con nasal, refrendada por el uso de la Cancillería. La estigmatización de *ansí*, por su carácter dialectal, deberá esperar hasta el siglo XVIII (cf. Medina Morales 2005, 253; Rodríguez Molina 2015, 1051); su empleo en contextos formales y públicos entre 1581 y 1620 corrobora su carácter prestigioso.

Gráfico 1. Distribución de *ansí* vs *as(s)í* según ámbito de emisión



	Cancilleresco	Judicial	Eclesiástico	Particular
Ansí	3,49	2,28	0,27	1,58
As(s)í	6,28	0,43	1,25	5,43

La tabla 2 presenta las frecuencias correlativas de ambas variantes según registros y confirma la distribución registral configurada en el gráfico 1.

9 Recordemos que, casi un siglo antes, Juan de Valdés consideraba que en el adverbio modal «stá mejor la *s* que la *n*» (Lope Blanch 1969, 101).

10 Cf., por ejemplo, Medina Morales 2005: «*Ansí* perteneció a la lengua estándar de estos siglos como lo atestiguan las obras normativas y textos literarios cultos en que aparece» (252-3); en efecto, así lo certifican gramáticos de la época, como Villalón, Texeda o Correas (cf. 253, n. 191). En retroceso, sin embargo, en el *Quijote* (Gutiérrez Cuadrado 1998, 831).

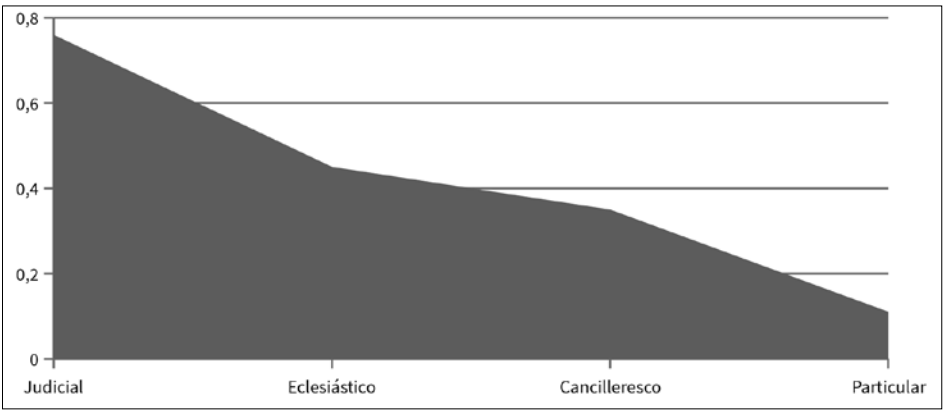
Tabla 2. Distribución de *ansí* vs *as(s)í* según ámbito de emisión (frec. correlativas)

Ámbito de emisión	***ansí***	***as(s)í***
Cancillerесco	36% (10/28)	64% (18/28)
Judicial	84% (21/25)	16% (4/25)
Eclesiástico	18% (3/17)	82% (14/17)
Particular	23% (14/61)	77% (47/61)
Total	37,6% (50/133)	62,4% (83/133)

3.2 Caso 2. *Haber* como verbo de posesión

La pérdida del valor léxico de posesión en *haber* en beneficio de *tener* constituye uno de los cambios propios de los Siglos de Oro; se ha propuesto el siglo XVI como fecha en la que el cambio se ha concluido,[11] si bien durante todo este siglo es posible encontrar casos de variación entre ambos verbos (cf. Anipa 2001, 112-8). Este cambio se actualiza siguiendo una escala en la que resultan condicionantes las propiedades semánticas de los objetos (concretos > abstractos) y la naturaleza aspectual del evento (durativo > incoativo). Estos factores lingüísticos interactúan con la dimensión social. El cambio, por lo tanto, evoluciona a lo largo de una jerarquía lingüística, pero también parece subir desde las variedades más cercanas a la oralidad, representadas en nuestro corpus por los documentos particulares.

Gráfico 2. Mantenimiento de *haber* en contextos innovadores (1581-1620) según ámbito de emisión



11 Para el cambio de *tener* como verbo de posesión, cf. el trabajo clásico y todavía válido de Seifert 1930, un buen estado de la cuestión en Hernández Díaz 2006 y una propuesta acerca del foco geográfico de difusión del cambio en Del Barrio 2016a.

Desde el trabajo clásico de Seifert (1930), los contextos más resistentes a aceptar el nuevo verbo de posesión se han asociado con los objetos abstractos (*haber* + {*efecto*, *gloria*, *información*, *missa*, *vísperas*, etc.}) (2a)[12] o con el valor incoativo de la posesión ('entrar en posesión de algo') (2b). La aparición de *tener* en estos contextos se consideraría una innovación. Si seleccionamos precisamente estos contextos, observamos (gráfico 2) que el cambio se resiste a penetrar en los ámbitos judiciales, eclesiásticos y, en menor medida, cancillerescos, mientras que está prácticamente concluido en la comunicación privada.

(2) a. […] para que tuviesen por bien *uviese* efecto la dicha permuta y que… (CODEA 1058, 1595, s.l., Eclesiástico [AHN, Órdenes Militares, carpeta 7015, leg. 18, nº 3])

b. […] la qual *ube* y heredé entre otros bienes y hacienda como hijo y heredero del dicho Juan Maldonado de Azebedo,… (CODEA 574, 1586, Salamanca, Eclesiástico [AHN, Clero, Salamanca, carpeta 1879, nº 1])

Este proceso de sustitución léxica de *haber* por *tener* nos permite observar el ritmo de la difusión de un cambio a través de jerarquías lingüísticas y también socio-estilísticas. No solo los objetos abstractos y los eventos incoativos se resisten a aceptar *tener*, también ciertos ámbitos conservan el verbo *haber* durante más tiempo que otros. Esto explica la variación que Anipa encuentra en las gramáticas y tratados desde 1535 hasta 1625,[13] así como en las obras de este periodo, en las que *haber* sigue teniendo cierto uso.[14] El relativo vigor de *haber* en ámbitos como, especialmente, el judicial, explica la ralentización del cambio y la postergación de ciertos usos a registros específicos.

12 No tenemos en cuenta entre los objetos abstractos las construcciones verbo-nominales del tipo *haber menester* o *haber lugar*, pues estas construcciones siguen formando colocados hoy en día (DRAE, s.v. «menester»): «y si para ello favor e ayuda *oviéredes menester* mando a cualesquier justicias y personas a quien le pidiéredes que vos le den so las penas que les pusiéredes» (CODEA 1595, Murcia, Judicial [AGS, Consejo Real, c. 611-6, f. 4394]).

13 La vitalidad que el profesor salmantino Correas en su *Arte* concede a *haber* (frente al acta de defunción que levanta el toledano Juan de Luna en su *Arte breve*) (cf. Anipa 2001, 104-5) debe hacer pensar también en la influencia del factor diatópico, que no puede no intervenir en los juicios intuitivos de los gramáticos.

14 Es cierto que Anipa (2001) documenta este verbo principalmente con *menester* y con «words of sensation» (*enojo*, *goce*, *miedo*, etc.), es decir, objetos abstractos. Se tratan estos de dos de los contextos sintácticos más resistentes a la sustitución por *tener*; al no discriminar los contextos sintácticos, el 17% de empleo de *haber* que encuentra en el *Lazarillo* debe tomarse con cautela.

3.3 Caso 3. El triunfo de *mismo* vs *propio*

La adopción de *mismo* representa un claro ejemplo de variación y cambio, ya que desbanca a *prop(r)io* (sustitución léxica *mismo* → *prop(r)io*). De especial relevancia, resulta también la evolución semántica de *mismo* en la conquista de nuevos territorios funcionales, en concreto, al materializar relaciones de identidad entre dos términos que quedan implícitas (generalización de *mismo*) (cf. Pedersen 2005, por lo que respecta a la creación de un reflexivo complejo con este elemento).

Pocos son los estudios sobre la evolución de *mismo* (~ *mesmo*) y su triunfo sobre *prop(r)io*;[15] una de las monografías más interesantes (Saéz Rivera 2006) sitúa en el siglo XVII el inicio de la derrota de *prop(r)io* en esta (desigual) lucha.[16] Este estudio achaca la suerte de *prop(r)io* al influjo (probablemente) de la lengua italiana. A una influencia externa atribuye también el triunfo de *mismo* ~ *mesmo,*[17] en este caso francesa,[18] dado el prestigio que esta lengua tendría en la corte madrileña por los matrimonios entre la monarquía española y la francesa.

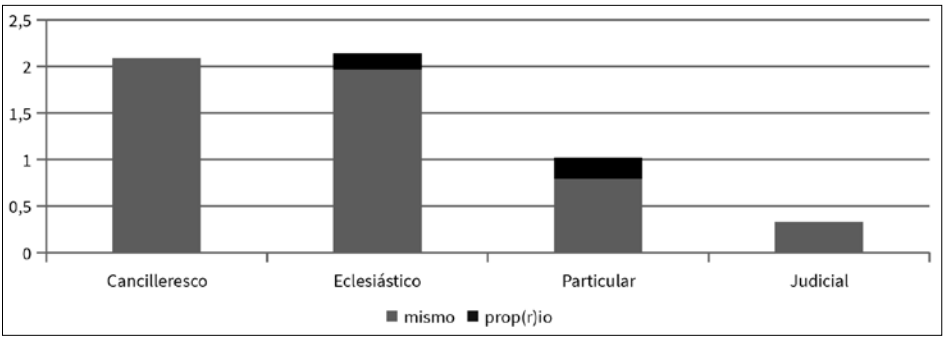
15 Es habitual mencionar esta forma en los manuales de gramática histórica como heredero de los valores enfáticos y anafóricos de *ipse* (**medipsissimus*) en el desarrollo de los demostrativos romances (por eso, baste citar Penny 1995, 145).

16 Según los datos de Sáez Rivera (2006), el adjetivo *prop(r)io* aparece en el siglo XV y sube en el siglo siguiente (8% vs 92% de *mismo*) para decrecer en el siglo XVII. Los porcentajes de uso de nuestro estudio revelan que *prop(r)io* nunca fue especialmente frecuente en las funciones en las que compite con *mismo*.

17 Respecto a la variante como vocal media, Sáez Rivera certifica su caída en el siglo XVII, pero no su desaparición, pues queda relegada en el XVIII al habla rústica y vulgar (Sáez Rivera 2006, 286). La forma *mesmo/a* es minoritaria en la época que hemos delimitado en este estudio (con 10 casos frente a los 61 para *mismo/a*), pero, aunque abunde en la comunicación privada (5/10), no está ausente de los documentos cancillerescos (2/10) ni judiciales (3/10); por el contrario, *mismo/a* aparece en proporciones similares en los dos extremos de nuestra escala registral: en los documentos de la Cancillería (14/61 [23%]) y en los privados (17/61 [28%]). No puede deducirse de estos datos una estratificación estilística de las variantes.

18 «El declive de *prop(r)io* y triunfo de *mismo-mesmo* por otro lado se puede pensar influido por el francés, que ha escogido desde antiguo un derivado de *metipsi(ssi)mus* (*même*) para esta construcción» (Sáez Rivera 2006, 287-8).

Gráfico 3. Usos de *mismo* ~ *prop(r)io* (identificativo) según ámbito de emisión



Sea como fuere, podemos dar por cierto el prestigio que *mismo*, en funciones identificativas (3), tiene en la corte madrileña (gráfico 3), donde no penetra la forma *prop(r)io*.

(3) a. […] y yo quedo con mucha obligación a la memoria que á tenido de cosa tan pequeña y muy cierto que tendrá la *misma* de favorecerme en qualquier cosa,… (CODEA 1040, 1591, Madrid, Particular [AGS, Varios, Galeras, leg. 3, f. 335])

b. Por la qual mandamos que ninguna persona d'estos nuestros reinos y señoríos, por sí ni por otra interpósita persona, no puedan comprar ni compren capullos de seda, ni seda cruda, en madeja ni en otra manera para tornarla a rebender en la *misma* especie,… (CODEA 203, 1599, Madrid, Cancilleresco [AMTO, cajón 5, leg. 4, nº 28])

c. […] y me avisava el cuidado que no sabré dezir, tuviera agora el *propio* si no supiera estar vuestra excelencia en él,… (CODEA 1147, 1591, Puerto de Santa María (Cádiz), Particular [AGS, Varios, Galeras, leg. 3, f. 350])

d. La arina que se muele en Antequera y á de ir a que se fabrique en vizcocho a Málaga no va por la *propia* causa,… (CODEA 1095, 1591, s.l., Particular [AGS, Varios, Galeras, leg. 3, f. 349])

La generalización de *mismo* iría, por tanto, 'de arriba abajo', pues depende del prestigio que el uso cancilleresco le confiere en las funciones identificativas. Se tiende a identificar la dirección del cambio con los conceptos de 'cambio desde arriba' o 'desde abajo' (para estos conceptos, baste citar Conde Silvestre 2007). Conviene, sin embargo, no confundir la mera dirección del cambio en la escala registral (hacia abajo desde los niveles

más prestigiosos o hacia arriba desde niveles populares) con el nivel de conciencia de los hablantes a propósito del empleo de una determinada variable.

Frente al avanzado estado en que se halla la sustitución de *prop(r)io* por *mismo* en los Siglos de Oro, su extensión no ha alcanzado los contextos donde la identidad o simetría subyace a la relación entre dos entidades. En los ejemplos de (4-6), se muestra cómo este adjetivo determinativo no se ha extendido a todos los casos como modificador de pronombres reflexivos (4a-b), está ausente cuando no se siente la necesidad de hacer explícita la relación de identidad en construcciones simétricas (5a) o la anaforicidad está garantizada por otros elementos (6a) o por el contexto (6b). Los ejemplos de (4c), así como – por lo que respecta a *prop(r)io* – (4d), y (5b) muestran los empleos innovadores de *mismo* en su extensión funcional según una escala de gramaticalización: identificativo (3) > reflexivo (4) > predicados simétricos (5) > anafórico (6).

(4) a. y en dichas casas subcedió Diego de Salazar, alfarero, y María Suárez, su muger, hija de dicha Teresa Suárez, el qual *por sí Ø* y en nombre de Alonso (CODEA 270, 1581, s.l., Municipal [AMTO, A.S. 343, cajón 4, leg. 1, nº 59])

b. e se obligó *a sí Ø* e a sus bienes y herederos de pagar el dicho censo en cada un año (CODEA 574, 1586, Salamanca, Eclesiástico [AHN, Clero, Salamanca, carpeta 1879, nº 1])

c. El dueño d'esse papel, cuya letra conozco y su estilo es muy buena cosa, desseava ver acomodado al prior de su convento y *a sí mismo*, en que… (CODEA 1028, 1602, Valladolid, Eclesiástico [AHN, Órdenes Militares, carpeta 7016, leg. 19, nº 20 A])

d. Firmámoslo de nuestros nombres, yo el doctor Molina, por mi madre, e yo Diego de Moncada, *por mí propio* (CODEA 146, 1612, Guadalajara, Judicial [AHPGU, Prot. Francisco Aguilar, caja 347])

(5) a. y todo esto y lo demás que tocare a ese combento lo aré con la *Ø* voluntad y gusto *que* siempre. (CODEA 1013, 1615, Madrid, Eclesiástico [AHN, Órdenes Militares, carpeta 7017, leg. 24, nº 19])

b. que es la *mesma* obligación *qu*'el dicho marqués mi ermano en el dicho poder obrigó y otorgó a que me refiero. (CODEA 170, 1596, Guadalajara, Jurídico [AMPGU, Prot. Caja 260])

(6) a. y que d'esta *Ø* opinión se mostravan los canónigos Pedro Martínez, y… (CODEA 1058, 1595, s.l., Eclesiástico [AHN, Órdenes Militares, carpeta 7015, leg. 18, nº 3])

b. y si se mezclava la dicha seda ocal en las telas o fuera d'ellas con la fina y se ila y beneficia juntamente con ella y se bende toda a un *Ø* precio (CODEA 203, 1599, Madrid, Cancilleresco [AMTO, cajón 5, leg. 4, nº 28])

Entre 1581 y 1620, la forma *prop(r)io* aparece con fuerza en la comunicación privada (0,23 por mil palabras) y eclesiástica (0,18). Esta forma, cuyo auge funcional podría estar influido por la extensión de *mismo* 'expletivo', posee mayores restricciones (cf. RAE, AALE §§ 13.11ñ-t) y una mucho menor frecuencia a lo largo de la historia (cf. Sáez Rivera 2006) que *mismo*.

Las conclusiones de este breve análisis podrían completar el cuadro dibujado por Pedersen (2005), que se ocupa únicamente de las funciones reflexivas. Esta función reflexiva de *mismo*, donde sobresalen los ámbitos particulares, eclesiásticos y judiciales (4c) y donde el empleo de *prop(r)io* tampoco falta (4d), abre las vías de extensión a otros contextos 'expletivos'. Así, parece ser que la forma *mismo* cuenta con el prestigio del uso cancilleresco, pero son los ámbitos particulares y eclesiásticos y, en modo particular, judiciales los que extienden su empleo a otros contextos que, por contener implícitas las relaciones de identidad, calificamos de 'expletivos'. No es nuestra intención profundizar aquí en la interacción entre factores discursivos y la difusión de la pieza léxica *mismo*, ni el espacio disponible lo permite, pero sería oportuno llamar la atención sobre el carácter incipiente de este cambio (la generalización de *mismo*). La ausencia de *mismo* en los esquemas comparativos como el de (5a) siguen siendo habitual en el siglo XVIII (cf. Octavio de Toledo 2015), si bien ya registramos en documentos judiciales la materialización mediante *mismo* de las relaciones de igualdad (5b). Esto nos lleva a pensar en la necesidad de situar en esta época, finales del siglo XVI y principios del XVII, el inicio de esta extensión.

4 Conclusión

En este trabajo hemos asociado la variación morfosintáctica que se encuentra en un periodo crucial de nuestra lengua, y no solo por su trascendencia cultural y su brillo literario, como los Siglos de Oro, con la dimensión sociodiscursiva que nos ofrece un corpus como el CODEA. De esta manera:

1. hemos podido confirmar la interacción de los factores geográficos y el prestigio sociolingüístico en lo que atañe a la preferencia, en esta etapa, de *ansí*. Este caso nos advierte de que la periodización de una lengua no es un proceso lineal, sino que debe contar con las diferentes normas que parecen regir en un momento determinado;

2. hemos observado que los factores lingüísticos y registrales se alían para frenar la expansión de *tener* que avanza 'desde abajo' para la expresión léxica de la posesión. El declive de *haber* se certifica en esta etapa, si bien algunos registros lo mantienen, incluso hasta nuestros días;
3. hemos notado que la lucha entre dos piezas léxicas *mismo* y *prop(r)io* no solo se va a saldar con la victoria de la primera variante, sino que además pone en marcha un proceso de extensión de *mismo* a contextos 'expletivos'. Esta generalización tiende a materializar las relaciones de igualdad implícitas en las correlaciones comparativas. Este proceso de extensión parece iniciar en la época de referencia de este trabajo.

Más allá de las implicaciones que nuestro trabajo puede tener para la periodización del español o para el estudio del ritmo de los cambios lingüísticos, creemos que estudios como el presente donde se relaciona la variación morfosintáctica con su materialización léxica pueden respaldar propuestas como las de Mendívil Giró (2015),[19] donde se formula la hipótesis de que el cambio lingüístico es consecuencia de un reanálisis provocado por una diferente materialización léxica de la nueva estructura sintáctica; de este modo, la diversidad lingüística entre lenguas o estados de lengua se debería, en definitiva, a la diversidad en el repertorio léxico.

Bibliografía

Anipa, Kormi (2001). A *Critical Examination of Linguistic Variation in Golden-age Spanish*. Bern: Peter Lang.

Biber, Douglas; Conrad, Susan; Reppen, Randi (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conde Silvestre, Juan Camilo (2007). *Sociolingüística histórica*. Madrid: Gredos.

Del Barrio de la Rosa, Florencio (2016a). «*De* tener *a* tener. La difusión de tener como verbo de posesión en la historia del español: Contextos y focos». De Benito Moreno, Carlota; Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (eds.), *En torno a haber: construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad*. Bern: Peter Lang, 239-79.

19 «Las diferencias entre las categorías gramaticales que hallamos en las lenguas, que ciertamente son notorias, no dependerían entonces de la existencia o inexistencia de tales categorías funcionales, sino de cómo éstas se externalizan en unidades léxicas del léxico-i (si es que lo hacen)» (Mendívil Giró 2015, 107).

Del Barrio de la Rosa, Florencio (2016b). «Hacia un 'mapa variacional' de los documentos no literarios de los Siglos de Oro (1581-1620)». Fernández Alcaide, Marta; Leal Abad, Elena; Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (eds.), *En la estela del Quijote: cambio lingüístico, normas y tradiciones discursivas en el siglo XVII*. Bern: Peter Lang, 133-61.

Enrique-Arias, Andrés (2012). «Dos problemas en el uso de corpus diacrónicos del español: perspectiva y comparabilidad». *Scriptum Digital*, 1, 85-106.

Girón Alconchel, José Luis (2004a). «Cambios sintácticos en el español de la Edad de Oro». *Edad de Oro*, 23, 71-93.

Girón Alconchel, José Luis (2004b). «Cambios gramaticales en los Siglos de Oro». Cano Aguilar, Rafael (coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 859-93.

Gutiérrez Cuadrado, Juan (1998). «La lengua del 'Quijote': rasgos generales». Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Ed. dirigida por Francisco Rico. Barcelona: Instituto Cervantes/Crítica, 819-856.

Hernández Díaz, Axel (2006). «Posesión y existencia. La competencia de *haber* y *tener* y *haber* existencial». Company Company, Concepción (coord.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, vol. 1, tomo 2. México: FCE; UNAM, 1053-164.

Kabatek, Johannes (2013). «¿Es posible una lingüística histórica basada en un corpus representativo?». *Iberorromania*, 77, 8-28.

Lope Blanch, Juan M. (ed.) (1969). *Juan de Valdés: Diálogo de la lengua*. Madrid: Castalia.

Mendívil Giró, José Luis (2015). *El cambio lingüístico. Sus causas, mecanismos y consecuencias*. Madrid: Síntesis.

Medina Morales, Francisca (2005). *La lengua del Siglo de Oro. Un estudio de variación lingüística*. Granada: Universidad de Granada.

RAE, Real Academia Española; AALE, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vols. Madrid: Espasa-Calpe.

Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (2006a). «Variantes textuales y variación morfosintáctica (II). Las Cartas de relación de Hernán Cortés». Sáez Rivera, Daniel; Rodríguez Molina, Javier (eds.), *Diacronía, lengua española y lingüística*. Madrid: Síntesis, 783-99.

Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (2006b). «*Varia lectio* y variación morfosintáctica: el caso del *Crotalón*». Pons Rodríguez, Lola (ed.), *Historia de la lengua y crítica textual*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 195-263.

Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (2011) «Santa Teresa y la mano visible: sobre las variantes sintácticas del Camino de perfección». Castillo Lluch, Mónica; Pons Rodríguez, Lola (eds.), *Así se van las lenguas variando: nuevas tendencias en la investigación del cambio lingüístico en español*. Bern: Peter Lang, 241-304.

Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (2015) «Antonio Muñoz y la sintaxis de la lengua literaria durante el primer español moderno (ca. 1675-1825)». Guzmán Riverón, Martha; Sáez Rivera, Daniel (eds.), *Márgenes y centros en el español del siglo XVIII*. Valencia: Tirant lo Blanch, 201-99.

Oesterreicher, Wulf (2004). «Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro». Cano Aguilar, Rafael (coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 729-69.

Pedersen, Johan (2005): «Reflexive Intensification in Spanish. Toward a Complex Reflexive?». Fortescue, Michael et al. (eds.), *Historical Linguistics 2003: Selected Papers from the 16th International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 199-223.

Penny, Ralph (1995). *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez Molina, Javier (2015). «Variantes morfofonéticas del adverbio así en español medieval». García Martín, José María (dir.), *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Cádiz, 2012), vol. 1. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 1049-64.

Sáez Rivera, Daniel (2006). «Crítica textual, historiografía lingüística e historia de la lengua: *prop(r)io – mismo* a partir de la *Nouvelle grammaire espagnole* de Francisco Sobrino». Pons Rodríguez, Lola (ed.), *Historia de la lengua y crítica textual*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 265-300.

Salvador Plans, Antonio (2004). «Los lenguajes 'especiales' y de las minorías en el Siglo de Oro». Cano Aguilar, Rafael (coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 771-97.

Sánchez-Prieto Borja, Pedro (2012). «Desarrollo y explotación del *Corpus de documentos españoles anteriores a 1700* (CODEA)». *Scriptum Digital*, 1, 5-35.

Seifert, Eva (1930). «*Haber* y *tener* como expresiones de la posesión en español». *Revista de Filología Española*, 17, 233-76 y 345-89.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

Algunos derivados en *-il* en un corpus del siglo XVII

José Ramón Morala
(Universidad de León, España)

Abstract Written sources other than the conventional ones provide abundant new materials in historical lexicography. The present research is based upon the *Corpus Léxico de Inventarios* (CorLexIn), a corpus of 17th-century notarial sources. Twelve words ending in *-il* are studied – including some which, like *alcorcil*, do not contain a true suffix but a reinterpretation of a previous form. This set of nouns and adjectives either are scarcely attested or lack other contemporaneous references. The fact that they appear in the corpus, plus the subsequent analysis will contribute to the attestation of their historical variants, of their expansion area and the meaning and grammatical functions they had in the period under research.

Sumario 1 El sufijo *-il*. – 2 Derivados adjetivos. – 2.1 Carril. – 2.2 Peonil. – 2.3 Marcil. – 2.4 Campanil. – 2.5 Gasconil / mendocil. – 2.6 Aceitunil. – 3 Derivados sustantivos. – 3.1 Frontil. – 3.2 Breguil. – 3.3 Escañil. – 3.4 Hocil. – 3.5 Mortil. – 3.6 Dentil. – 3.7 Hogaril / fogaril. – 3.8 Dedil. – 3.9 Herpil. – 3.10 Tramojil. – 3.11 Chamaril. – 3.12 Alcorcil. – 4 Conclusión.

Keywords Suffixe -il. CorLexIn. Historical lexicography. Derivation. Golden Age.

1 El sufijo *-il*

Según D. Pharies (2002, 324-5),[1] el uso de este sufijo comprende en castellano tanto palabras heredadas del latín que ya lo incluían en esta lengua como voces formadas en el propio castellano. Procede del sufijo latino *-īlis* y genera adjetivos de pertenencia a partir mayoritariamente de sustantivos. Con frecuencia, estos adjetivos originarios han pasado posteriormente a nominalizarse. Existen también voces que solo aparentemente contienen este sufijo. En estos casos, la terminación /-il/ tiene procedencias diversas.

El objetivo de este trabajo es documentar y estudiar en un corpus específico voces que incluyan este sufijo – real o aparentemente – atendiendo únicamente a aquellos términos que no están suficientemente documen-

1 Para la realización de este trabajo se ha contado con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto con número de referencia FFI2015-63491-P (MINECO/FEDER).

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-16 | Submission 2016-10-25 | Acceptance 2016-11-23
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

tados en otras fuentes o, incluso, carecen de referencias históricas.

El corpus que se utiliza como referencia es el *Corpus Léxico de Inventarios* (CorLexIn),[2] integrado por relaciones de bienes (inventarios, tasaciones, almonedas, partijas, cartas de dote, etc.) procedentes de documentación notarial, básicamente del siglo XVII y de todo el ámbito hispánico (Morala 2014a, 250-2).

Dejando a un lado aquellas voces de nuestro corpus que presentan esta terminación – con presencia o no del sufijo – pero no ofrecen mayor novedad respecto a los datos ya conocidos (guadamacil, alguacil, mandil, badil, candil, astil, pernil, aguamanil, atril, barril, cenojil, albañil, civil, concejil, atril, perfil, viril 'vidrio', etc.), me he centrado en aquellas otras que, a partir de los materiales recabados en el CorLexIn, ofrecen datos de interés para la lexicografía diacrónica y para la historia del sufijo en castellano.

2 Derivados adjetivos

Aunque originariamente este sufijo da lugar a adjetivos, muchos de sus resultados han pasado a nominalizarse, por lo que el número de adjetivos es menor que el de sustantivos. Varios de los ejemplos no constan en los repertorios académicos y en algún otro caso (carril) ofrecemos usos como adjetivo que resultan novedosos.

2.1 Carril

El DLE registra para esta palabra diversos sentidos, pero en todos ellos se usa como sustantivo. Únicamente cita la expresión 'camino carril' que, sin embargo, el DECH (s.v. «carro») da solo como una forma histórica de la que partiría el sustantivo actual *carril*. El uso pleno como adjetivo con el significado originario de 'relativo al carro', sin depender de sustantivos como 'camino' o 'sendero', lo encontramos en el CorLexIn[3] en un par de documentos de la zona de Arévalo (Ávila) en los que se distingue entre

2 La consulta del corpus en línea puede hacerse en la web del *Nuevo Diccionario Histórico del Español* (NDHE, `http://www.frl.es`). La información relativa al proyecto, con indicación de los trabajos desarrollados, archivos visitados, legajos vaciados, un índice de voces estudiadas y la versión en línea de los trabajos publicados, puede verse en `http://corlexin.unileon.es/`. Como el corpus no se considera cerrado, el número de ejemplos que utilizamos en el trabajo es más amplio que el que puede encontrarse en la versión en línea.

3 Las referencias que acompañan a los ejemplos se identifican por el nombre de la localidad en la que se realiza el documento, seguido del indicativo de la provincia a la que pertenece y del año en que se data el texto.

«yugo carril» y «yugo arusco»,[4] es decir 'yugo para carro' y 'yugo para arado': «un yugo carril con sus baluartes y tapiales» (Bercial de Zapardiel, Áv-1650); «un yugo carril, de bueies» (Muriel de Zapardiel, Va-1651).

El término lo encontramos también usado como sustantivo y con un sentido más cercano a los actuales en Cantabria, donde figura con el valor de 'hilera de árboles': «vna castañera grande, en el Tronco, de dos carriles; más otra castañera en la canal del Bear, de vn carril» (Treceño, S-1631).

2.2 Peonil

Adjetivo no registrado en el DLE que deriva de *peón* con el sentido de 'peatón'. El término se registra en diccionarios del ámbito dialectal asturleonés. Así, figura en el DALLA como adjetivo con el significado de «camín pa usu de persones a pie. Namái pa usu de les persones a pie [un camín, una calle]» y con el mismo sentido, además de en Asturias, lo registra Le Men (2009, 293) para Cantabria y el oriente de León «camino por el que solo se puede pasar a pie, no con carro». 'Camino peonil' se opondría, por tanto, a, por ejemplo, 'camino carril', visto arriba. En cuanto a su documentación histórica, el CORDE solo lo registra en un par de casos ya en el siglo XX, uno de ellos en un texto publicado en Santander. La documentación del CorLexIn nos ofrece un ejemplo, localizado también en esta ciudad, en el que el término se usa con las mismas características que presenta en los repertorios léxicos citados arriba: «dos quartarones de viña […] que lindan al sur, con camino peonil» (Santander, 1674).

2.3 Marcil

Ya he analizado en otra ocasión este término, derivado de *marzo*, del que no hay referencias ni en la lexicografía académica ni en los corpus convencionales. La voz, aquí con el sentido concreto de 'lechón nacido en marzo', se localiza en documentación de Soria y hay referencias también en repertorios de léxico aragonés (Morala 2014b, 128). Usado generalmente como adjetivo, «lechón marcil», en ocasiones se registra también como sustantivo:

> dos lechones de año y cuatro marçiles (Miranda de Duero, So-1645)
>
> quatro lechones marçiles (Miranda de Duero, So-1646)

4 La misma oposición, pero ahora con el derivado *carral* en vez de *carril*, la encontramos en Palencia: «dos yugos carrales y dos ariscos» (Valderrábano de Valdavia, Pa-1642).

dos toçinos en sal de un lechón marçil (Noviercas, So-1653)

dos perniles de toçino de lechones marçiles (Noviercas, So-1654)

Como variantes alternativas a este derivado, el DCT (Hernández 2001, 411) cita en Castilla y León, sin localizar, el adjetivo *marcino* 'tiempo propio del mes de marzo' y, en nuestro corpus, se registra el adjetivo equivalente *marzal*: «quatro fanegas de trigo marzal» (Santurde, LR-1662).

2.4 Campanil

Autoridades define el adjetivo *campanil* como «cosa de campana: y principalmente se llama assí el metál que está mezclado con otros, que sirve para hacer las campánas» (NTTLE, s.v. «campanil»), sentido que la versión actual del DLE solo registra en la secuencia «metal campanil». Con este sentido el término nada tiene que ver con el italianismo *campanil* 'campanario' sino que es un derivado autóctono de *campana*. El CDH ofrece algunos casos de «metal campanil», «sonido campanil» o «músico campanil», a los que se pueden añadir estos ejemplos localizados en documentación alavesa, en el que el término figura en un caso como sustantivo y, en otro, como adjetivo: «un almeriz de metal canpanil con su mano de lo mismo» (Vitoria, 1639); «vna campanilla de campanil» (Vicuña, Vi-1640).

2.5 Gasconil / mendocil

En contadas ocasiones el sufijo *-il* se utiliza en nuestro corpus para formar un gentilicio, función que no suele cubrir en castellano (Rainer 1999, 4622-5). Tal ocurre en *gasconil*, formado a partir de *gascón*, que aparece únicamente como un tipo de lienzo en un libro de cuentas de una tienda de Jaca (Huesca). La voz no figura en los diccionarios ni siquiera en los de tejidos (Dávila, Durán, García 2004). Tampoco se registra en el CORDE. Otro derivado en *-il* usado como gentilicio es el adjetivo *mendocil*, que en la documentación alterna con *mendocino* y que ya he analizado en otro lugar (Morala 2014a, 258):

lienzo gasconil delgado […] lienzo gasconil mediano […] lienzo gasconil más gordo […] lienzo cassero gasconil gordico (Jaca, Hu-1621)

vn salero de plata mendoçil (Bercial de Zapardiel, Áv-1650)

vn salero mendozino liso, sin dorar (Bilbao, 1645)

2.6 Aceitunil

El adjetivo *aceitunil* 'aceitunado' figura en el DLE desde la edición de 1817, sin embargo no aparecen usos de esta palabra ni en el CORDE ni en el CDH, al contrario de lo que ocurre con *aceituní*, un tipo de tela, que aparece bien representado y que procede, no de *aceituna*, sino de un topónimo chino y que cuenta también, según el DECH (s.v. «aceituní»), con una variante *aceitunil*. El ejemplo que registramos en el CorLexIn pertenece a un inventario de una tienda de telas de Segovia y figura dentro de una serie de paños que se identifican con adjetivos que designan el color de la tela (amusco, cabellado, melocotonado, verdoso) y, entre ellos, figura este que, por el contexto, ha de interpretarse igualmente como 'de color aceitunil' y, por tanto, un derivado[5] en *-il* de *aceituna*, sentido que en el corpus también está representado por *aceitunado*: «otro [paño] azeytunil con treynta y una varas» (Segovia, 1664); «quatro almohadas labradas con hilo açeytunado» (Cartagena, Mu-1640).

3 Derivados sustantivos

La nómina de ejemplos es mucho más amplia en el apartado de los sustantivos. Se incluyen en este caso algunos en los que la presencia del sufijo resulta ficticia, pues no se generan a partir del sufijo *-il*, pese a presentar esa terminación. De nuevo nos encontramos con un buen número de voces de uso más o menos local de las que no hay noticia en la lexicografía convencional.

3.1 Frontil

El término *frontil* 'almohadilla o piel que se pone a los bueyes bajo el yugo' figura en el DLE desde las primeras ediciones. En el CORDE hay un único ejemplo – en texto de Góngora, quizá en un uso no ajeno a las necesidades de la rima – del Siglo de Oro, el resto son todos de los siglos XIX-XX. Con otras variantes léxicas, es habitual en el CorLexIn al tratarse de parte de los aperos de labranza, bien representados en el corpus, pero con esta forma solo lo documento en dos ocasiones, una de ellas de fecha más tardía que las habituales de nuestro corpus. De todos modos, se trata de una voz escasamente documentada. De ahí el interés de estos ejemplos: «dos yubos con sus coyundas de quero i frontiles» (Tordelrábano, Gu-1642); «dos pares de frontiles nuebos» (Sócovos, Ab-1804).

5 En cualquier caso, no puede descartarse que se trate de una interferencia con *aceituní* utilizado con el sentido de 'color' más que con el significado original de origen toponímico.

3.2 Breguil

Estamos ante una voz no registrada en el DLE, que deriva de *brega*, palabra para la que tampoco se recoge el sentido propio con el que se utiliza en algunas zonas este derivado de *bregar* 'amasar de cierta manera el pan'. En los documentos de abajo, *brega* tiene el significado específico de 'mesa en la que se amasa el pan o herramienta para hacerlo' (Morala 2012, 316), similar al que el DECH (s.v. «bregar») recoge para el asturiano *bregadera*. De ahí parte el derivado *breguil*, referido a los cilindros de madera que se utilizan con ese fin. El término – del que no hay referencia en el CDH, pero sí registra el DCT con el sentido de 'útil para amasar' (Hernández 2001, 811) – está muy arraigado en la comarca de Tierra de Campos y figura habitualmente en el ajuar doméstico de los inventarios de esta zona:

> una brega con su breguil (Villalobos, Za-1654)
>
> una hartessa de massar, y unas barillas y dos piñeras tassado todo, con la brega y su breguil (Villalpando, Za-1652)
>
> una brega con breguil (Becilla de Valderaduey, Va-1650)
>
> una brega con su breguil (Becilla de Valderaduey, Va-1651)
>
> un breguil con su yerro […] una brega con su breguil (Valderas, Le-1647)

3.3 Escañil

El DRAE (*Diccionario de la Real Academia Española*) registra desde la edición de 1925 el sustantivo *escañil* 'escaño pequeño' con la marca de León. Solo en la ediciones manuales de 1927 y 1956, figura también la marca Burgos, que no aparece en el resto (en NTLLE, s.v. «escañil»). En el CORDE se registra en algunos cancioneros y obras medievales, desapareciendo luego hasta un posterior ejemplo del siglo XX, de carácter culto. El CDH incluye un ejemplo del siglo XX, en obra de Concha Espina, del entorno dialectal leonés. Actualmente es voz que se recoge en muchos de los repertorios léxicos del occidente de León y que aparece también en Asturias y en Galicia (Le Men 2005, 390-1).

En cuanto a la documentación en la época que aquí nos interesa, es efectivamente abundante en el centro y occidente de León,[6] pero también

6 Gómez Ferrero (2014, 194-5) aporta asimismo una larga lista de ejemplos de *escañil* procedentes de inventarios de los siglos XVIII y XIX del área suroccidental de León.

en el occidente de Zamora. Sin embargo, aunque su mayor vigencia se presente en esta zona del leonés, el término no es históricamente desconocido en otras áreas como la aragonesa – el DECH (s.v. «escaño») da algunos ejemplos medievales[7] – según demuestra el ejemplo procedente de Zaragoza que aportamos, en el que *escañil* se usa con el sentido originario de adjetivo: «banco escañil»:

un banco escañil viejo, de pino (Sobradiel, Z-1614)

un escañil de nogal con su herraxe (Villamañán, Le-1647)

un escaño nuevo, un escañil de espalda (Veguellina de Órbigo, Le-1652)

dos escañiles de dos tablas; dos ecaños (Riego de la Vega, Le-1679)

dos escañiles biejos de álamo (Astorga, Le-1692)

un escañil (Faramontanos de Tábara, Za-1688)

una mesa de cajón y un escañil (Riofrío de Aliste, Za-1688)

vn escañil por clauar […] vn escaño nuebo grande (Abejera, Za-1689)

un escaño y un escañil (Tábara, Za-1688)

3.4 Hocil

Entre los derivados de *hoz* que registra el DLE están *hocino* u *honcejo*, pero no *hocil* 'herramienta para cortar leña', sustantivo que se registra actualmente en diversos puntos de León (Le Men 2005, 773-5). En el CORDE únicamente figura, datado en el siglo XX, en un cuento popular que, por el contexto léxico en el que se inscribe, es de procedencia leonesa. Fuera de una mera coincidencia formal, nada tendría que ver este *hocil* con el *fucil*, *hocil* 'pedernal' que el DECH (s.v. «fusil») identifica – como formas antiguas en el ámbito del leonés – con el galicismo que luego acaba generalizado como *fusil* 'arma de fuego': «un ocil viejo y unas tijeras y otro ocil viejo […] un ocil biejo […] una machada y un ocil viejo» (Abadengo de Palacio, Le-1644).

7 Fuera del área leonesa y de la época que aquí estudiamos, el término aparece igualmente usado como adjetivo en la documentación altomedieval de Valpuesta, Burgos: «plumazo escanil», «tres plumazos cabeciles et uno escanile» (Perdiguero 2012, 78).

3.5 Mortil

En inventarios procedentes del occidente de León se cita esta voz de la que desconozco su significado, pues no aparece en las recopilaciones léxicas del área, ni como tal derivado, ni siquiera con una forma primaria de la que se pudiera partir:

> dos mostiles de lana usados, doze reales (Riego de la Vega, Le-1679)
>
> vn costal de mostil vssado (Molinaferrera, Le-1663)
>
> dos costales mostil usado… dos costales de mostil biexos (Lucillo, Le-1663)
>
> dos costales de mostil fabricados en la tierra (Filiel, Le-1663)
>
> un costal de tascos y un mostil de lana (Valdeviejas, Le-1696)

Lo único que podemos apuntar es que siempre se cita en un contexto en el que se figuran costales de *mostil* o *mostiles* propiamente dichos y todo indica que se trata de un tipo de tela basta con la que se confeccionan los costales para recoger el grano.

3.6 Dentil

Por el contexto y dado que se refiere siempre al arado, estamos probablemente ante una variante del académico *dental* 'palo donde se encaja la reja del arado', pero la variante recogida en Zamora no aparece en los diccionarios académicos ni en el CORDE. No obstante, esta variante en *-il* la registran los repertorios léxicos del dominio asturleonés (Le Men 2005, 40-1), especialmente en el área occidental, desde Asturias hasta Zamora. También aparece en el ALCyL, aunque lo hace con la variante *dentí* y en un único punto de Zamora (ALCyL, 925):

> un dentil de arado y un tiradero (Tábara, Za-1687)
>
> un dentil de arado […] tres pesebres y dos dentiles […] dos pesebres y dos dentiles […] vn dentil de arado (Tábara, Za-1688)

3.7 Hogaril / fogaril

Ambas variantes las registra el DRAE, pero solo en fechas tardías. *Fogaril* «jaula de aros de hierro, dentro de la cual se enciende fuego; hogar» se re-

gistra, sin marca diatópica pese a la /f-/,[8] desde 1817, mientras que *hogaril* 'hogar' lo hace desde 1925 y con la marca de Murcia (en NTLLE, s.v. «hogaril»). Salvo un ejemplo en el que Góngora usa *hogaril*, el resto de los que aporta el CORDE son ya del siglo XVIII y, en su mayor parte, posteriores. Los ejemplos del CorLexIn, ambos de mediados del siglo XVII, presentan la particularidad, además de la localización de un *hogaril* en Soria, de que unos de los *fogariles* son de madera, lo que no se corresponde bien con la definición del DLE: «vna paila para hazer confitura con su carrucha y dos fogariles de la confitura de madera y otro de yerro» (Alfaro, LR-1646); «un ogaril para el fuego» (Noviercas, So-1652).

3.8 Dedil

Si bien el término se registra ya desde Nebrija (NTLLE, s.v. «dedil»), en el CORDE solo hay dos ejemplos válidos anteriores al siglo XIX, ambos en textos de Lope de Vega. Añado estos otros dos ejemplos procedentes de los archivos de Teruel y Guadalajara: «dos gruessas de dediles de quero, de segar» (Teruel, 1625); «cuatro dediles tasados en real y medio» (Tordelrábano, Gu-1699).

3.9 Herpil

El repertorio académico registra *herpil* 'saco de red de tomiza, con mallas anchas, destinado a portear paja, melones, etc.' en fecha relativamente tardía, pues no aparece hasta la edición de 1884 (NTLLE, s.v. «herpil»). El término no figura en corpus como el CORDE o el CDH. Por su parte, el ALEA (mapa nº 79) refleja que, con distintas variantes y preferentemente con aspiración de la inicial, es voz extendida principalmente por el oriente de Andalucía. En nuestro corpus localizamos una forma *jerpil*, con aspiración, que permite documentar la voz en Granada en el siglo XVII: «un orón pequeño y dos jerpiles» (Narila, Gr-1699).

El DECH (s.v. «harpillera») da cuenta de la existencia de varias formas documentadas en Andalucía con aspiración inicial a la vez que pone en duda su relación etimológica con *arpillera*, apuntando la posibilidad de que derive del antiguo *farpa* 'tira de lienzo' y este, a su vez, de *harpar* 'desgarrar'. Fernández Sevilla (1975, 380) propone partir de un orientalismo léxico, explicando la aspiración inicial como resultado de una /s/ aspirada, pues generalmente se usa en plural: «los serpiles» > /loh herpíles/. La citada forma *jerpiles*, documentada en Granada a finales del XVII – que

8 Por el contrario, el DECH sitúa esta forma únicamente en Andalucía y en Aragón.

incluye ya la aspiración –, parece apuntar más bien hacia la etimología propuesta por Corominas, en la que la aspiración se explicaría como el resultado de una /f-/.

3.10 Tramojil

Si bien formalmente no parece existir mayor problema para derivar esta voz del castellano *tramojo* 'vencejo hecho con mies para atar los haces de la siega; especie de trangallo que se pone a un animal para que no haga daño en los cercados', desde el punto de vista del significado la relación no parece tan clara.[9] El término, del que no hay referencias ni en el NTLLE, ni en el CORDE, ni en el CDH, lo encontramos en un inventario de Hellín y en la posterior tasación y partija de bienes:

> un tramojil con su gancho, del oficio [de alfarero] (Hellín, Ab-1644)

> un tramojil con su gancho, del oficio de alfaar,en doce reales […] un tramojil con su gancho, del oficio de alfaar (Hellín, Ab-1645)

El contexto remite a los enseres propios del oficio de alfarero y como tal voz técnica de este oficio ha de calificarse el derivado *tramojil*. Es en el léxico específico de la alfarería donde encontramos referencias válidas de esta voz. En un estudio sobre la cerámica toledana se define *tramujil* como 'una paleta en forma de azada, con mango muy largo, para la quema o calcinación del plomo y el estaño' (Vaca, Ruiz de Luna 1943, 273), mientras que en el área aragonesa *tramojil* se define, como 'barra de hierro, bastante larga, con la que se remueven en la padilla u horno de minerales, los ingredientes a fundir' (Álvaro 1981, 152).

A esta forma, con variación en la vocal átona *tramojil* / *tramujil*, hay que añadir otra con cambio de /g/ por /m/. También aquí estamos ante el inventario de los bienes de un alfarero. El objeto, denominado ahora como *tragujil*, está dentro de un capítulo denominado «adherentes del oficio de alfarero» y se cita entre diversas herramientas de metal, por lo que habrá que considerar este *tragujil* como mera variante formal de *tramojil*: «un tragujil para el plomo en veinte reales […] un tragujil para el plomo en veinte reales» (Hellín, Ab-1647).

9 No obstante, *tramojo* se registra con el sentido de 'herramienta para deshollinar, deshollinador' en el ALEA (mapa nº 708) en un punto del norte de Almería, no muy lejos, por tanto, de la zona de Hellín.

3.11 Chamaril

El DLE registra *chambaril* y deriva de esta voz *chamarilero*, aun con el inconveniente del grupo /-mb-/, pues, aunque lo lógico sería hacerlo de *chamaril*, la única documentada es la forma, quizá de origen portugués, *chambaril*. En el CORDE, solamente aparece un ejemplo medieval de *chanbariles* y otro posterior de *charambiles*, ambos en contextos en los que figuran junto a otros útiles del oficio de zapatero. En el DECH (s.v. «chamarilero»), donde se citan bastantes más casos de la forma histórica *chambaril*, se admite la llegada al castellano de esta voz desde el portugués, especialmente si tenemos en cuenta la localización occidental de algunos ejemplos de *chambaril*. En nuestro corpus, localizamos esta referencia: «treçe hormas y quatro chamariles para el dicho oficio de alpargatero» (Fiñana, Al-1650).

El ejemplo del documento almeriense que aportamos atestigua la existencia de la voz *chamaril* – con el grupo /-mb-/ resuelto en /-m-/ tal como pide el castellano – al menos en la lengua de esta zona en el siglo XVII, así como el hecho de que se trata de un tecnicismo del oficio. Su uso moderno en el sureste peninsular está igualmente atestiguado en Murcia, donde se registran las variantes *chamarí* y *chamaril* 'especie de maza de madera que usan los alpargateros' (Gómez Ortín 1991, 145). Con estos datos, podría partirse directamente de *chamaril* para explicar el actual *chamarilero* sin necesidad de recurrir a la forma portuguesa *chambaril*.

3.12 Alcorcil

El DLE registra *alcorcí*, 'especie de joyel', si bien el significado no parece estar muy claro, pues en *Autoridades* se define como «joyel u otro adorno de mujer» (en NTLLE, s.v. «alcorcí»), además de considerarla ya anticuada en ese momento. En el CORDE no parece haber ningún ejemplo válido pues tan solo se registra un «banco alcorçí» en un documento medieval. El *Diccionario Histórico* y el *Fichero General* de la RAE aportan una serie de ejemplos históricos con el sentido de 'joya' en textos medievales, varios de ellos datados en Granada. También en esta ciudad está fechada una carta de dote en la que se incluyen «un Alhayt qs gargantylla con dos alcorçies de oro e otros dos de plata dorados e çiertas piedras e aljofar; otro Alhayt con Alcorçies esmaltados» (Lecerf 2013, 58).

Por nuestra parte, hemos localizado su uso en dos documentos murcianos del siglo XVII, si bien aquí, tanto por el contexto en el que se cita, como por el hecho de que se diga que está hecho «de pino», no puede entenderse con el significado propio de 'joya': «un alcorcí de pino», «un alcorcí de pino, grande» (Caravaca, Mu-1654).

Aunque con alteraciones formales, esta palabra pervive en la franja occidental leonesa: Casado (1991, 501) define *alconcil* como «pieza de plata labrada, en forma alargada, que forma parte de los collares y que suele alternar con otras piezas esféricas denominadas avellanas» y localiza varios ejemplos, principalmente de los siglos XVIII-XIX. Con las variantes *alconciles* y *arconciles* se documentan un buen número de casos en textos notariales del área occidental de León (Egido 2010, 110-1; Gómez Ferrero 2014, 99). Entre los repertorios dialectales modernos, se registra en Aliste (Zamora) con la variante *alcorcil* 'adorno femenino que remata los collares a los lados' (Hernández 2001, 1048).

La palabra es interesante por la variabilidad formal que presenta en la documentación, incorporando una alternancia entre consonantes líquidas y nasales (alconcil / arcocil), en el sufijo (alcorcil / alcorcillo) o dando lugar a otras variantes formalmente más extrañas (aljorcil, escorcil),[10] que todo apunta a que se refieren a objetos similares, si no idénticos:

una collarada de corales con sus alcorziles de plata (Villacalbiel, Le-1647)

un sartal de corales con diez arcoçiles y su tavlero de plata (Villacalabuey, Le-1639)

quatro vueltas de corales con veinte y dos alconçiles de plata, tasados corales y arconciles (Villahornate, Le-1643)

un sartal de arcoziles y corales (Mansilla, Le-1638)

quatro arconciles y quatro abellanas y dos dozenas de corales (Riego de la Vega, Le-1675)

una collarada con sus tabla, arconziles y lo demás (Quintanilla de Sollamas, Le-1652)

tres vueltas de corales con una patena y unos aljorziles de plata (Villafranca de la Sierra, Áv-1651)

vnas olibetas de corales con sus escorziles de plata redondas sobredoradas (Ventosa de la Cuesta, Va-1610)

10 Ha de tenerse en cuenta que estas dos variantes, formalmente más extrañas, se han localizado en documentos de Ávila y Valladolid, ciertamente alejados, por tanto, del área en la que – a juzgar por los datos del CorLexIn – la palabra presenta un mayor arraigo en el Siglo de Oro.

La forma básica a la que remiten estas variantes sería, a partir del arabismo *alcorcí*, el mencionado *alcorcil* en el que figura un engañoso sufijo en *-il*. No es extraña esta adaptación de la terminación en *-í* que presentan algunos arabismos: el DLE registra, por ejemplo, las variantes *guadamecí* y *guadamecil* y, en los inventarios, encontramos *vorceguiles* además del normativo *borceguíes*: «vnos vorceguiles» (Vezdemarbán, Za-1627); «tres pares de borçeguiles de cordobán» (Cañedo, Soba, S-1608).

Es posible que el hecho de tratarse de una palabra de no mucho uso y extraña a la norma general ayude a que *alcorcil* se resuelva luego en soluciones anómalas (aljorciles, escorciles) que difícilmente recuerdan ya el étimo originario por más que el contexto sea el mismo que en el resto de los casos analizados.

Para entender el paso de *alcorcí* a *alcorcil*, es muy significativa la forma *alcorcillo* que aparece, en este caso, en documentos zamoranos. A la vista del contexto en el que se utiliza, todo apunta a que se ha reinterpretado la palabra – se parta de *alcorcí* o de *alcorcil* – como un diminutivo en *-illo*:

> vnas arracadas, tres alcorcillos y dos relicarios (Tábara, Za-1692)

> vn collar de coral con una tablilla de plata y veinte alcorzillos y seis avellanas (Carbajales de Alba, Za-1653)

> doze avellanas de plata y cuatro alconzillos y una sortija de plata y sus corales (Mahíde, Za-1664)

4 Conclusión

Como hemos podido ver, la consulta sobre un corpus de estas características, en las que el escribano de turno se ve obligado a reflejar con todo detalle los objetos inventariados, proporciona un interesante número de voces de las que carecíamos de información histórica suficiente. Por otra parte, la distribución espacial de los documentos del corpus, en el que se incluyen documentos de archivos de todo el ámbito hispánico, da como resultado la posibilidad de localizar palabras usadas solo en un ámbito local o pertenecientes al léxico específico de un oficio.

Desde el punto de vista de la morfología derivacional, cabe destacar la frecuencia con la que este sufijo alterna en la formación de palabras con otros de sentido similar (hocino / hocil, marcino / marcil), singularmente con el sufijo *-al* (carril / carral, marcil / marzal, dentil / dental, dedil / dedal, frontil / frontal).

Bibliografía

Fuentes primarias

ALCyL = Alvar, Manuel (1999). *Atlas Lingüístico de Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

ALEA = Alvar, Manuel (1991). *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*. Con la colaboración de Llorente, Antonio; Salvador, Gregorio. Granada: Universidad de Granada.

CDH = Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013). *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico* [online]. URL `http://web.frl.es/CNDHE` (2017-05-19).

CORDE = Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español* [online]. URL `http://corpus.rae.es/cordenet.html` (2017-05-19).

CorLexIn = Morala Rodríguez, José Ramón (dir.), *Corpus Léxico de Inventarios* [online]. URL `http://web.frl.es/CORLEXIN.html` (2017-05-19).

DALLA = Academia de la Llingua Asturiana (2000). *Diccionariu de la Llingua Asturiana*. Uvieu: Academia de la Llingua Asturiana.

DCT = Hernández Alonso, César (coord.) (2001). *Diccionario del Castellano Tradicional*. Valladolid: Ámbito Ediciones.

DECH = Corominas, Joan; Pascual, José Antonio (1980-91). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos.

DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española* [online]. URL `http://www.rae.es` (2017-05-19).

NTLLE = Real Academia Española. *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* [online]. URL `http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico` (2017-05-19).

Fuentes secundarias

Álvaro Zamora, María Isabel (1981). *Léxico de la cerámica y alfarería aragonesas*. Zaragoza: Libros Pórtico.

Casado Lobato, Concepción (1991). *La indumentaria tradicional en las comarcas leonesas*. León: Diputación de León.

Dávila, Rosa María; Durán, Montserrat; García, Máximo (2004). *Diccionario histórico de telas y tejidos*. Salamanca: Junta de Castilla y León.

Egido Fernández, María Cristina (2010). «Léxico de indumentaria femenina y joyas en relaciones de bienes de la Maragatería, Cepeda y Órbigo (León s.XVII)». Cano, Ana María (ed.), *Homenaxe al Profesor Xosé Lluis García Arias*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana, 95-116.

Fernández Sevilla, Julio (1975). *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*. Madrid: CSIC.

Gómez Ferrero, Cristina (2014). *Estudio del léxico en los protocolos notariales del partido judicial de La Bañeza (ss. XVII-XIX)* [tesis doctoral]. León: Universidad de León.

Gómez Ortín, Francisco (1991), *Vocabulario del Noroeste murciano*. Murcia: Editora regional de Murcia.

Le Men Loyer, Janick (2002-2012). *Léxico del leonés actual*. 6 vols. León: Centro de Estudios e Investigación «San Isidoro».

Lecerf, Florence (2013). *Documentos moriscos (1515-1530). Archivo de Protocolos Notariales de Granada* [CD-Rom]. Dir. por María Isabel Montoya. Granada: Universidad de Granada. Textos escritos en Andalucía 1

Morala Rodríguez, José Ramón (2012). «Relaciones de bienes y geografía lingüística del siglo XVII». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 297-328.

Morala Rodríguez, José Ramón (2014a). «La explotación interdisciplinar del *Corpus Léxico de Inventarios* (CorLexIn)». García Nistal, Joaquín (coord.), *Imagen y documento: Materiales para conocer y construir una historia cultural*. León: Ediciones el Forastero, 249-64.

Morala Rodríguez, José Ramón (2014b). «Léxico ganadero formado sobre denominaciones relativas al tiempo». Bargalló, María; Gómez, María Pilar; Garriga, Cecilio (eds.), *«Llaneza», Estudios dedicados al profesor Juan Gutiérrez Cuadrado*, anexo de *Revista de Lexicografía*, 23, 117-29.

Perdiguero Villarreal, Hermógenes; Sánchez González de Herrero, María Nieves; Líbano Zumalacárregui, Ángeles (2012). *Aspectos léxicos en los Becerros de Valpuesta*, anexo de *Revista de Lexicografía*, 18. A Coruña: Universidade da Coruña.

Pharies, David A. (2002). *Diccionario etimológico de los sufijos españoles y de otros elementos finales*. Madrid: Gredos.

Rainer, Franz (1999). «La derivación adjetival». Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa Calpe, 4595-643.

Real Academia Española. *Fichero General de la Lengua Española* [online]. URL `http://web.frl.es/fichero.html` (2017-05-19).

Vaca González, Diodoro; Ruiz de Luna Rojas, Juan (1943). *Historia de la cerámica de Talavera de la Reina y algunos datos sobre la de Puente del Arzobispo*. Madrid: Editora Nacional.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

El léxico en los inventarios de bienes murcianos o sobre préstamos, dialectalismos y neologismos en la vida cotidiana

Miguel Ángel Puche Lorenzo
(Universidad de Murcia, España)

Abstract The Spanish Lexicon History needs to delve into textual corpus of different subjects and natures with the aim of study thoroughly the different ways of incorporation, its richness and variety in its Geography. To contribute with this purpose, property lists of a Peninsula's peripheral zone haven been analyzed, which allows us to find characteristic terms of that, along others have been early dated, formed by Spanish morphological mechanisms, mainly, or by loanword. The usefulness of a this features study becomes patently clear by enabling us to complete Spanish Lexicon evolution and history, generally, and its geographic variation, particularly.

Sumario 1 Introducción. – 2 Corpus documental. – 3 Tipología documental. – 4 Análisis léxico. – 5 A manera de conclusión.

Keywords Spanish language history. Lexicon history. Lexicology. Lexicography. Dialectology.

1 Introducción

Bajo este título,[1] pretencioso en cierto sentido, intentaremos acercarnos al léxico de los inventarios de bienes teniendo en cuenta la tipología documental en la que se inserta, por un lado, y las posibles características diacrónicas y diatópicas que posee, por otro. El estudio de la documentación notarial fue la primera piedra en nuestra carrera investigadora, por ello, desde hace algunos años hemos mostrado especial preocupación por los inventarios de bienes, cuyo detallado examen, sin embargo, está revelando interesantes datos para la historia del léxico español desde las más variadas perspectivas, tanto diacrónicas, como dialectales; a la vez que permite observar el vocabulario de nuestra lengua en el conjunto de

1 Este estudio se enmarca en el proyecto *Diccionario histórico del español moderno de la ciencia y de la técnica: fase de desarrollo,* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2013-41711-P), desarrollado por el grupo Neolcyt, grupo consolidado de la Generalitat de Catalunya (2014SGR-172) y que forma parte de la Red Temática «Lengua y Ciencia».

VenPalabras 1
DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-17 | Submission 2016-10-30 | Acceptance 2016-12-12
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

una variedad geográfica, y obtener datos valiosos para comprobar que determinados testimonios léxicos mostraron una extensión mayor de la que tienen en la actualidad y, por tanto, su vinculación a diversas áreas geográficas se convierte en un aspecto revisable a la luz de esos datos.[2] Por ello, se puede afirmar que el análisis del léxico de los inventarios de bienes está procurando importantes avances en el seno de la historia del léxico español, lo que ha permitido valorar desde otros ángulos la variedad de nuestra lengua en el conjunto del territorio peninsular.

Tras estas palabras, conviene precisar que nuestra fuente de estudio está constituida por aquellos fondos conservados en los Archivos de Protocolos Notariales de la Región de Murcia dada la cercanía geográfica, por una parte, y, por otra, al ser este un territorio que ha estado olvidado, desde un punto de vista de la historia del léxico, a pesar de formar parte de Castilla y, en consecuencia, ser un claro exponente de las variaciones y coincidencias que los márgenes geográficos poseen con el centro peninsular, aunque llegara a adquirir, o así lo fue forjando con el tiempo, un léxico que caracterizó a este territorio. Para poder contextualizar lo que expondremos en el desarrollo de este trabajo, utilizaremos una breve cita de Azorín, justificada por la vinculación de este escritor con la zona estudiada (1940, 51):

> No existe palabra en el diccionario para designar el sitio en que se amasa – dijo Víctor. Hay la palabra cernedero, o sea, el lugar donde se cierne. Cernedero es también el avantal que hay que ponerse para cerner. ¿Y cómo se llamará ese artefacto compuesto de dos anchos listones de madera, que se coloca a través en la artesa y sobre el cual se desliza el cedazo en su ir y venir sonoro y afanoso? Pues eso es la cernedera. Y la cernedera no tiene el honor de figurar en los diccionarios.

Conocemos cómo el contingente catalán y aragonés, asentado allí a través de las repoblaciones acaecidas durante la Edad Media, introdujo ciertos rasgos de esa procedencia en el castellano de la zona (Díez de Revenga Torres 1986), aunque, con el paso del tiempo, algunos de aquellos rasgos, principalmente fonéticos, fueran perdiéndose por la presión del castellano. Tras este periodo, Murcia se convertiría en un lugar de tránsito entre norte y sur, entre el levante y la meseta, aunque no debemos obviar el hecho de que la primitiva extensión del Reino de Murcia no coincide con los límites geográficos de la actual Comunidad Autónoma, puesto que ocupaba franjas territoriales situadas en las provincias colindantes (Albacete, Alicante y

2 Resulta necesario mencionar aquí los trabajos de Morala Rodríguez (2012, 2014 y 2015, especialmente), Perdiguero Villarreal (2015), Egido Fernández (2012) y Bastardín Candón (2012 y 2015), para constatar el inmenso caudal de voces hasta ahora no atestiguadas que en este tipo de fuentes es posible localizar.

Almería). Con respecto a los intereses que perseguimos en estos momentos, advertiremos y podremos mostrar en estas páginas que los fondos documentales murcianos nos proporcionarán interesantes testimonios para conocer con mayor fortuna la variación léxica del castellano.

2 Corpus documental

Al disponer de un patrimonio documental de extraordinaria riqueza, es preciso indicar algunas restricciones motivadas en función de la distribución geográfica antes mencionada. En cuanto al espacio, el vaciado léxico, por tanto, que estamos realizando se centra en aquellos documentos conservados exclusivamente en los Archivos de Protocolos Notariales (APN) de la Región de Murcia, dejando de momento a un lado los que se encuentran en localidades de provincias colindantes. En cuanto al lapso temporal, los textos notariales más antiguos de esta naturaleza son los correspondientes a la ciudad de Murcia, fechados en el último tercio del siglo XV, mientras que los hallados en el resto de partidos judiciales datan del XVI. Es este, por tanto, el punto de partida de nuestro análisis que se extenderá hasta el siglo XVIII en busca de una doble finalidad: observar la evolución del documento como tipo textual y analizar el léxico en cuanto a la pervivencia, la convivencia de voces, por una parte, y la introducción de nuevas denominaciones a raíz, principalmente, de los avances sociales.[3] El antiguo Reino de Murcia, a pesar de ocupar un solar pequeño dentro de la Corona de Castilla, presenta una fragmentación interesante dadas las peculiaridades tanto del territorio como de sus habitantes: el sur en contacto con Andalucía, con una frontera inestable y de influencia bidireccional,[4] al norte con el Reino de Valencia, advirtiendo, interferencias continuas con un dominio lingüístico diferente, la Vega Alta donde existían comunidades herederas de tradiciones moriscas, Murcia y la Vega Media, con una territorialidad diferente, o Cartagena, que, como puerto y zona de minas, será fruto de constantes trasvases de población.

3 Debido a que el vaciado de toda la documentación no está completo todavía, los datos que expondremos se han extraído de los fondos documentales de Murcia y Yecla, aunque, en algún momento, podemos hacer referencia a otras zonas a partir del trabajo que llevamos realizado hasta ahora.

4 Para comprender esa situación, más o menos conflictiva en función del periodo histórico que se aborde, se puede consultar Abad Merino 2002 o Vivancos Mulero 2013, entre otros trabajos.

3 Tipología documental

Los documentos analizados están clasificados como inventarios de bienes, creados, dentro de lo que se corresponde con la documentación particular, a causa de un fallecimiento o de un inminente matrimonio y caracterizados por poseer rasgos de inmediatez comunicativa (Navarro Gala 2015, 77). También se redactaban para dejar constancia de los bienes habidos en algún negocio u oficio o, incluso, cuando se produce una separación matrimonial[5] o una donación a la iglesia.[6] Los más abundantes y numerosos son los dos primeros, motivo más que suficiente para que nos centremos en ellos como tipo documental. El primero, el inventario por fallecimiento, era generalmente una de las cláusulas de que podían constar los testamentos,[7] aunque, conforme vayan pasando lo siglos, adquirirá independencia absoluta y se presentará extraído siempre del cuerpo documental y en él se puede especificar la división de los bienes entre herederos o bien una numeración de éstos sin aprecio y a continuación otra con el citado aprecio, quedando el desarrollo del testamento como un documento independiente al inicio del inventario. No obstante, en función de la cantidad de bienes enumerados, en correspondencia con el nivel social del finado, podían encontrarse también casos con esa independencia textual desde finales del siglo XV. Los bienes se distribuían, en un principio, en muebles, raíces y, si había objetos de especial valor, preseas. Desde finales del siglo XVI, no obstante, resulta frecuente encontrar una distribución de los mismos a partir de la materia prima con la que eran elaborados: madera, barro, yerro, cobre, ropa, ropa blanca, etc.[8] Podemos hallar, por tanto, inventarios únicos donde todos los bienes aparecen enumerados sin división alguna y fragmentados, de acuerdo con la clasificación que estime oportuna el notario o el otorgante. Esta división se vuelve más detallada y, en consecuencia, cobra mayor importancia cuando se asciende en la escala social ya que, en ese momento, la información proporcionada es más rica no sólo para el lingüista, sino también para cualquier investigador interesado por la historia, tal como se comprueba en el inventario de Antón

5 Es el caso de la separación de Fernando de Jumilla y Catalina Fernández (APN, Mur. NOT 634, 1501).

6 Ejemplos de este tipo son abundantes en el Archivo de la Catedral de Murcia. En estos momentos se encuentra en proceso de catalogación, por ello, del ejemplo que traeremos a colación en este trabajo solamente podemos citar el año de redacción (1645), pues no existe, hasta la fecha, otra forma de citarlo.

7 La estructura textual de este tipo de documentos está reflejada en Puche Lorenzo 2002 y 2003.

8 Estas divisiones de los bienes inventariables nos recordarían unas posibles clasificaciones onomasiológicas, a las que se han dedicado recientemente interesantes trabajos como los realizados por Carriazo (2012 y 2013) y Quirós (2012).

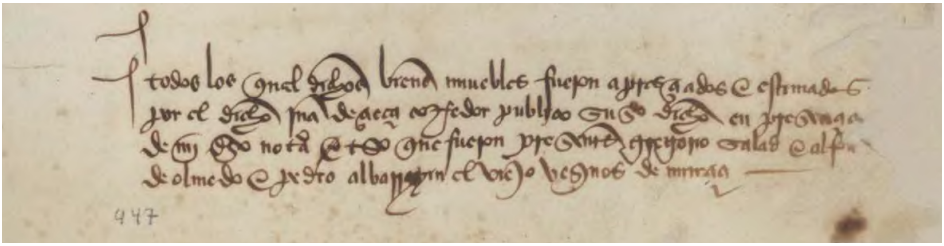


Figura 1. Inventario de bienes de Alfonso Tirado (APN, Mur., Prot. 634, 1477)

Pérez de Valladolid, maestrescuela de la Iglesia de Cartagena: «En el *palaçio* de la despensa, en el *palaçio* grande, en la cámara, en la otra casa, libros que estaban en la cámara, títulos de las cartas leygales»[9] (APN, Mur. Prot. 363, 1483) o el inventario elaborado tras el fallecimiento de María López del Castillo: «Sala de la izquierda, sala de la derecha, cuartos altos, cocina, ropa de don Juan, ropa de la viuda, *alajas* del oratorio y ropa de la difunta» (APN, Yecla, legajo 225, 1777).

El inventario de bienes que se realiza por el fallecimiento de una persona se elabora con sumo detalle en ocasiones y para ello es necesario el nombramiento de uno o varios peritos que proporcionen el valor exacto de cada uno de los objetos. Este proceder está presente, aunque no de forma obligatoria, en los primeros inventarios del siglo XVI (fig 1).

Por otro lado, se encuentra el inventario de bienes que se realiza cuando se aproxima el matrimonio. Las denominaciones que recibe este documento pueden ser varias: desde 'inventario de bienes que llevó al matrimonio', frecuente cuando el beneficiario es un hombre, hasta 'escritura de ajuar', 'carta de dote', 'carta de arras', 'inventario de bienes y alhajas de la casa', cuando la beneficiaria es una mujer. En este último caso hemos podido observar que, hasta el siglo XVII, todas estas denominaciones alternan, aunque resulta más frecuente encontrar la construcción 'escritura de ajuar'. Sin embargo, al llegar el siglo XVIII, se generaliza la denominación 'carta de dote', probablemente por la ampliación significativa que había sufrido la voz *ajuar* que, al llegar ese periodo, designaba, según *Autoridades*, «Lo que lleva la muger cuando se casa de atavíos y alhajas […] y lo más común es tomar esta voz por lo que tiene cada uno en su casa, para su

9 Este ejemplo resulta de gran interés porque se detallan los títulos de los libros y la lengua en que estaban escritos, de hecho hay títulos en latín, de carácter litúrgico, un libro de medicina, en lengua catalana, y otros en romance, referidos a obras de tema jurídico, como en este caso son la *Tercera*, *Quinta* y *Setena Partidas*. El dato no es baladí pues nos daría pie a plantear interesantes hipótesis sobre la situación y convivencia lingüística en la Murcia bajomedieval.

servicio y adorno».[10] Probablemente, este hecho conllevó a que, en el seno de un documento notarial que no debía provocar malentendidos y evitar interpretaciones varias, se optara por una voz con un significado inequívoco.

Junto con la evolución denominativa de este tipo de escrituras, se observa que en su interior se introduce una partida con un especial significado. Nos referimos a los bienes que eran aportados por parte del futuro marido y/o su familia a la mujer; es decir, junto a la dote que ella recibe de sus padres, se detallan otros bienes, que el notario describe minuciosamente, porque le han sido regalados por la familia política:

> El dicho Antonio de Tores Cutillas que los vienes, joyas y preseas que se le han dado por el susodicho y sus deudos (Escritura de ajuar de María Loçano; APN, Yecla, legajo 62, 1668)

> Y demás se pone el valor de lo que le han dado de sus joyas y galas por el dicho Juan López, su marido, estando presentes sus padres (Bienes que llevó al matrimonio Catalina Muñoz; APN, Yecla, legajo 65, 1672)

Tales partidas recibirán nombres variados como *joyas*, *dádivas esponsalicias*, aunque, en el XVIII, se fijará una denominación específica para este tipo de bienes mediante el término *flores*, tal como tuvimos la ocasión de comprobar y analizar (Puche Lorenzo 2008).

A través, por tanto, de este tipo de documentación conocemos quiénes componían la sociedad y constatamos la presencia de individuos procedentes de otros lugares de la geografía castellana y también extranjeros. Es el caso de Carlos Salazar, siglo XVII, portugués y de profesión comediante o Juan Antonio Belinchini, piamontés, fallecido en 1770, cuyos bienes fueron apreciados por su mujer y un comerciante porque nos dan cuenta de un oficio peculiar en este territorio como era el ser óptico y joyero.[11]

10 Con anterioridad, la lexicografía, bilingüe o no, establecía la equivalencia entre *ajuar* y *dote*, salvo Nebrija. Hay autores, como Franciosini (1620), que llegan a definirla de la siguiente manera «[tutto quello che fuora della dote, porta la moglie in casa del marito]». Hemos de indicar que la consulta de los diccionarios aquí incluidos, como las que se citarán en el desarrollo del trabajo, se ha realizado a través del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE).

11 Entre sus bienes se incluyen «cinquenta y dos anteojos con sus caxicas, siete anteojos de larga vista, otros tres pequeños de teatro […], más collares, pendientes, aderezos, evillas con charreteras, peines de peluca y abanicos de palo santo» (APN, Yecla, legajo 240, 1770). Sería interesante estudiar la presencia de italianos en Murcia y sus implicaciones lingüísticas, dada la abundante población que allí se estableció por el comercio y el mundo del arte. A esta última parte se han dedicado brillantes estudios como el que se lee en de la Peña 2013.

4 Análisis léxico

A partir del siglo XVI, se hace notar en el plano léxico[12] el paulatino proceso de castellanización del territorio que se traduce en interesantes sustituciones. Por una parte, se desplazan arabismos como *almadraque* por *colchón*, *alcandora* por *camisa* o *camisón*, *azaleja*, *hazaleja*, *açaleja*, *zahaleja* por *toalla* o *tovaja*, *almarada* por *puñal*, *azémila* por *mula* o *tabaque* por *cesto* o *cestillo*. Aunque, muchos otros sobrevivirán, principalmente los relativos a determinados utensilios de uso agrícola, o se perderán porque también lo haga el referente que designan, como sucedió con *almayzal,*[13] que no se localiza más allá de este siglo. En el caso de los orientalismos, la situación es diferente al disponer de un contacto duradero en el tiempo, por ello, gran parte de las voces enmarcadas bajo esta denominación continuarán vivas hasta la actualidad, formando el color[14] dialectal del léxico de esta zona. A veces, este hecho se percibe mediante procesos sufijales, apreciativos en ocasiones, a través del sufijo *-ico* o *-iquio*[15] o algunos lexicalizados como sucede con *-ejo* en *raçalejo* («un raçalejo viejo») derivado de *racel* probablemente,[16] o *quartalejo* («un quartalexo y un medio celemín») de *cuartal*, como medida de vino[17] y *-on*, en «dos quallerones de hierro».[18] A raíz de las innovaciones que introducen los avances de la ciencia o de la moda, se localizan en obras lexicográficas

12 Debido a la influencia que recibió el territorio del que proceden nuestros documentos, resulta interesante la consulta de estudios léxicos basados en documentación aragonesa, como los de Enguita (1993), Enguita, Arnal (1994) o Lagüéns (2012). Así mismo destaca el interés que están despertando estas fuentes a raíz de las tesis doctorales que las tienen por objeto de investigación, como la de Ortiz (2015). Todas estas aportaciones son muy útiles para observar, en ocasiones, un *continuum* léxico en el oriente peninsular.

13 Es esta una toca utilizada por influencia árabe. Nótese que no utilizamos la definición perpetuada en los diccionarios académicos hasta la actualidad: «Toca de gasa usada por los moros» (DLE 2014, s.v. «almaizar»).

14 Utilizamos la voz *color* para referirnos a la variedad dialectal que muestran los textos, tal como realizó Blecua (1987, 28) y se ha venido haciendo en la escuela filológica española.

15 Para un acercamiento a la presencia de este sufijo en obras literarias menores editadas en Murcia se puede consultar Vivancos Mulero (2012) y Puche Lorenzo (1998). En los inventarios consultados, el primer caso, hasta ahora localizado, data de 1783.

16 Ejemplo datado en 1488 (APN, Mur. NOT 634). Para establecer esta posible procedencia, contamos con la ayuda del CorLexIn, dirigido por Morala Rodríguez (en línea), porque la lexicografía solo lo registró, a partir del siglo XIX, como voz de la Náutica.

17 *Cuartal* es un tipo de medida de áridos característica de Aragón, tal como registra la RAE desde *Autoridades*. A través de CorLexIn, comprobamos su uso en el siglo XVII y su extensión, más abundante en el oriente peninsular. El primer caso de esta lexicalización se encuentra en un documento de 1666 (APN, Yecla, legajo 62).

18 Localizado en 1672 (APN, Yecla, legajo 65). Esta lexicalización se registra en el siglo XIX, a través del CORDE y del DRAE-1843.

casos como *peineta* y *fajuela*, en 1817, *pañueleta* en 1852, aunque Salvá la introduce como neologismo, *capeta*, en 1884 y *manteleta*, en 1869. En estos dos últimos casos la lexicografía no académica contó con ellas, como se observa en Domínguez 1853 y Terreros, respectivamente, dando para *manteleta* la procedencia del francés *mantelet*, lo que nos indicaría que no procede de una palabra derivada con un sufijo lexicalizado. Estos ejemplos dan buena cuenta de la datación temprana frente a la lexicografía, porque aparecen localizados en los inventarios durante el siglo XVIII. Otras veces estará presente un sufijo aspectual. El más frecuente es *-dor* que denota influencia catalana cuando se utiliza para designar el lugar donde se ejecuta una acción (García Soriano [1932] 1980, XCIV). Volviendo a la cita inicial de Azorín, registramos de forma abundante *cernador* y *cernedera*, el primero como equivalente a artesa («un cernador» así introducido en el intervalo analizado), y el segundo como el instrumento con el que se realiza la acción («unas cernederas» o «hartesa para la mesa con sus cernederas»). A pesar de que *cernedera* se incorporó tardíamente a los diccionarios, los datos proporcionados por CorLexIn indican una expansión geográfica mucho mayor de lo esperado.

La composición nos deja buena muestra de la creación de nuevas voces, a veces de difícil acceso a su significado. *Limpiamanos*, común a partir de finales del siglo XVI, no parece proporcionarnos ningún problema, salvo que no hemos encontrado documentación sobre ella en ningún corpus y solo la lexicografía del siglo XX la introduce, con el valor de toalla o servilleta, y con la marca de Honduras, aunque desaparece en 1984. Otras como *sobrearcas*, *quebrantacuello* o *quitapones,*[19] que tampoco hemos podido localizar fuera de nuestro corpus documental, se refieren a alguna prenda o producto textil, aunque no lleguemos a saber con exactitud su significado puesto que se introducen en la relación del inventario sin ninguna descripción, salvo que sea nuevo, viejo o usado.

En cuanto a lo que llamaremos orientalismos y murcianismos, clasificación de difícil resolución a veces, se incluyen estos en campos relacionados con utensilios, instrumentos u objetos usados en el vivir diario de sus habitantes que, como ejemplo caracterizador del léxico disponible de la zona, poseen continuidad en el tiempo. Ejemplo de lo que decimos son *barchilla*, *barjoleta*, *cetra, graíllas*, *talega*, *sarria*,[20] *jeta*, con el significado de 'espita', *delantecama* o *murtera* («dos pares de tiseras para cortar las murteras»). En castellano equivale a *murtal*, significado que parece no corresponderse con el ejemplo, mientras que en catalán es equivalente a

19 Estas voces abundan en el último tercio del siglo XVIII en la documentación del APN, de Yecla. Los primeros registros son de 1780, 1779 y 1785, respectivamente.

20 El estudio de estas voces puede consultarse en Puche Lorenzo 2012.

murta, hecho que nos indica sin lugar a dudas la filiación léxica.[21]

El uso de una u otra denominación de pertenencia geográfica viene solucionado en determinados casos cuando la lexicografía así lo indica y, además, no se conocen otras fuentes que incorporen las voces analizadas. De esa forma pudimos comprobarlo con los nombres de algunos utensilios que se mantienen vigentes durante los tres siglos que recoge nuestro corpus y aún en la actualidad. Son voces como *barça/barza*, *cordeta*, *corbilla, gaibola*, *picaçilla* o *tragilla* (cf. Puche Lorenzo 2012). Del ámbito de la seda se registran *belixa*: «dos belixas de coger grana», «un belix roto de coger grana»,[22] voz interesante porque podría ser una posible primera datación del italianismo *valija; candonga*, que representaría un tipo de seda y está ya registrado como murcianismo en el DRAE-1780 constituyendo, por tanto, una variante diatópica, aunque esta acepción desaparece a partir de la edición de 1817; o *melindrillo* («un melindrillo de bayeta»[23]), incorporada a *Autoridades* como voz usada en el Reino de Murcia y, en la actualidad, posee la marca diatópica correspondiente.

Contamos con un grupo considerable de voces no registradas ni en las obras que componen el NTLLE ni en el CORDE. De ellas, hemos conocido su significado a través de la recopilación de relatos costumbristas, como *grajonera* (1785), una especie de cazuela, aún utilizada en el Valle de Ayora (Arazo 1975, 152), de vocabularios dialectales en el caso de *llanda* (1770), como bandeja de horno, de procedencia catalana para García Soriano ([1932] 1980), o *caballón* (1774). El único caso de esta voz recogido en el CORDE es precisamente de un texto murciano, aunque nuestro ejemplo («dos caballones de paja») nos hace pensar en un nuevo significado vinculado a cierta medida para ese producto. Otras veces, el hecho de que se hayan mantenido vivas hasta la actualidad nos ha permitido conocer el significado puesto que no hemos encontrado otro tipo de documentación: «una *crezedera* y dos raseras» (1678), *crezedera* como recipiente para que aumente la masa una vez que lleva la levadura (Puche Lorenzo, en prensa). Esto no sucede con *galallo,*[24] que bien podría ser una medida o recipiente de líquidos al estar situado en el inventario entre odres y talegas; *calaburço,*[25] que nacería como derivado de calabaza, en cuanto

21 El ejemplo citado está contenido en el Archivo de la Catedral de Murcia, 1645. La lexicografía introdujo la voz como 'terreno poblado de murtas' y, aunque lo hizo tardíamente, DRAE-1817, desapareció a partir de DRAE-1914.

22 APN, Mur. Prot. 433, 1491 y 1495, respectivamente.

23 APN, Yecla, legajos 62 y 65, 1652 y 1674, respectivamente.

24 La primera localización se encuentra en APN, Mur. Prot. 364, 1491.

25 Datado en 1491, APN, Mur. Prot. 433. La derivación desde *calabaza* no es desdeñable puesto que esa hortaliza, seca y vaciada de la parte carnosa, se utilizaba, y lo sigue haciendo,

recipiente; *corbo,*[26] también recipiente para transportar alimentos; *baceo,*[27] utilizado para el acarreo de la uva; *buco* o *lambria* de los que sabemos el material con el que se realizaron, pero no la utilidad que poseyeron;[28] *y alcorçin,*[29] un banco de cámara de mejor elaboración, probablemente.

Si nos centramos en la forma de denominar la ropa de casa o de persona, no sorprende que la mayoría de estos referentes sean tradicionales o comunes en castellano y, por tanto, así se concibe la manera de nombrarlos. Esto no impide que nos tropecemos una vez más con voces hasta ahora no atestiguadas pertenecientes a este campo, como *tomasina*, *prinado*, *popalia* o *coberán*.[30] De ellas, llegamos a intuir que las tres primeras se refieren a ropa de persona y la última a ropa de casa.

Observamos denominaciones para la elaboración y tratamiento de tejidos que nacen con toda seguridad de procesos metafóricos. No resulta extraño que tales ampliaciones semánticas no fueran recogidas en obras

como recipiente para líquidos, de hecho, en los inventarios se registran numerosos casos del tipo «una calabaça de tener agua».

26 APN, Yecla, legajo 62, 1666. En esta ocasión, el contexto nos ayuda a saber su significado «dos corbos pa llevar fruta», además de haberlo hallado recogido únicamente en García Soriano (1980), con el significado de 'cesto'.

27 APN, Yecla, legajo 63, 1667. El primer ejemplo resulta ilustrativo en cuanto al significado que adquiriría: «un baceo para hechar la uba».

28 Con respecto a estas voces, no hemos encontrado ningún tipo de rastro en otros corpus textuales o lexicográficos, salvo para *buco*, que se refiere a una voz náutica o al macho cabrío en *Autoridades*. Los ejemplos hallados nos indican que no es ese su significado en estos contextos: «dos bucos de maroma de esparto» (APN, Yecla, legajo 62, 1666). Por su parte, *lambria* parece ser propia de algún mineral u objeto de adorno personal: «una piedra de leche y quatro cristales y tres lambrias» (APN, Yecla, legajo 66, 1678).

29 Esta palabra está presente en los inventarios desde finales del siglo XV en la construcción «un banco alorçin». En *Autoridades* (s.v. «alcorcí») se recoge como joyel o adorno de mujer, mientras que *alcorza* lo hace, en sentido metafórico como delicadeza o blandura. Motivos que nos llevan a pensar en la definición arriba expuesta. En cuanto a su adscripción geográfica, esta podría justificarse por el sufijo utilizado, puesto que en CorLexIn aparecen *alcorzillos* en Zamora y *alcorçes* en Caravaca.

30 No hemos localizado otros testimonios de estas voces en obras lexicográficas o en otros corpus, salvo en los documentos notariales de la geografía estudiada, ello nos plantea graves inconvenientes a la hora de definirlas. Martínez Alcázar (2014, 21), localiza *tomasina* a finales del siglo XVIII, como propia de la indumentaria masculina. De ella dice que «sería similar a la anguarina, una especie de casacón de paño que llegaba hasta las rodillas y servía de abrigo. Estaban realizados en lanas como el barragán o el carro de oro y las tonalidades solían ser oscuras como el color de pasa, el avinagrado o el amusgo». En nuestro caso, la hemos datado en 1730 (APN, Yecla, legajo 172) a través del primer ejemplo hallado: «una tomasina de berbina de ombre». En cuanto a la procedencia de la voz, sabemos que en la actualidad existe una comparsa en Alcoy que recibe el nombre de Tomasinas a raíz de la indumentaria festiva que adquirió el nombre de una chaqueta que llevaban los labradores suizos; para conocer cómo eran e, incluso, su confección y datos históricos, se puede consultar la siguiente página web: `http://www.filatomasinas.com` (2017-05-02). Podríamos pensar en un extranjerismo que llegó al territorio murciano a través de Valencia.

lexicográficas, ejemplo de ello es la forma de tejer la lana en algunas colchas que lleva a crear la construcción «una colcha turullada» o «un manto de humo».[31] Algo que se extiende también a las joyas. De hecho, la mujer casadera llevaba consigo siempre algunas arracadas, aunque las que más se estimaban durante el siglo XVII eran «unas arracadas de oro con perlas finas que llaman barquillos».[32]

En el campo de los tejidos, sin embargo, es donde encontramos más testimonios de préstamos y neologismos, dada la importancia que las modas podrían ejercer en cada periodo y que eran deudores de la influencia francesa. Algunos se recogieron tardíamente por la lexicografía, aunque hemos podido comprobar su datación en el siglo XVII a través de CorLexIn: *gámbalo* («limpiamos de gámbalo», 1678) o *esparragón* («un vestido de mujer de esparragón», 1670),[33] siendo tejidos desconocidos en otros dominios geográficos tal como se advierte en Vázquez Balonga (2014). En otros casos, el diccionario, aunque tardíamente, nos pone sobre la pista acerca del origen, «un manto de seda de *cristal*» (1670),[34] tela mezclada de seda y lana, y que se clasificaría como galicismo; o bien, lo desentrañamos por ser un epónimo, es decir, el tejido adquiere el nombre del lugar donde se fabrica: «una cabezera de *canicu*» (1674).[35] Por último, debemos citar aquellos casos donde las voces referidas a tejidos son oscuras en la actualidad y nos resulta imposible indicar a qué tejido se refieren. Los ejemplos más destacados son «una alfombra de lorençin» o «un xatibi de lienço de Paris».[36]

31 APN, Yecla, legajo 64, 1670. *Turullada*, en el sentido de confundida, se puede interpretar como esa forma de realizar el tejido, poco cuidado, frente a *humo*, en el ejemplo siguiente, que haría mención a la liviandad del género.

32 El ejemplo extraído se encuentra en APN, Yecla, legajo 63, 1668.

33 Las apariciones de estas voces son numerosas en los inventarios, por ello indicamos únicamente el año en que las hemos localizado por primera vez. En el caso de *gámbalo*, nuestros datos, junto con los extraídos de CorLexIn, parecen mostrar un uso oriental del tejido, dado que en ese corpus solamente se registra un ejemplo de Sax (Alicante).

34 La definición se ha extraído de Terreros y Pando, primera obra que introduce ese significado para la voz *cristal*.

35 Se refiere a Calicud, ciudad india desde donde se importaba este tejido de seda y cuyo comercio fue penalizado en las pragmáticas dieciochescas. El CORDE lo recoge en una carta de dote de 1620 y también lo hacen los documentos de CorLexIn.

36 La primera datación es APN, Yecla, legajo 37, 1623 y APN, Mur. Prot. 650, 1508. De *lorençin* no tenemos referente alguno y probablemente se podría pensar en una creación eponímica a partir de Lorenzo. Hemos incluido *xatibi* en el campo de los tejidos, a pesar de que el ejemplo muestra algún tipo de prenda, porque nos aventuramos a pensar en un derivado de Játiva, cuya fama textil era conocida desde la antigüedad. De hecho, los paños setabenses aparecen registrados en inventarios, lo que nos llevaría a plantear la hipótesis de una sustantivación del adjetivo referido a la procedencia de determinados productos textiles. Sí queda desdeñada la definición del murcianismo *jatibí* que la RAE introdujo en

5 A manera de conclusión

A través de los datos expuestos, podemos afirmar que los inventarios de bienes actúan de testimonio fidedigno sobre la evolución del léxico en estrecha relación con el referente que designan en un espacio geográfico concreto; sirven de claro reflejo de los cambios en la estructura social y el medio que la rodea y, en nuestro caso, también nos muestran la convivencia y las influencias de territorios diferenciados lingüísticamente. En el Reino de Murcia, las repoblaciones catalano-aragonesas del siglo XIII dejaron su impronta en el léxico, aunque en el intervalo que abordamos resulta difícil saber si los testimonios que hemos recogido se deben a aquella etapa o son producto de las relaciones culturales, sociales y económicas entre dos territorios colindantes. Es decir que la influencia de una lengua, catalán, o variedades dialectales, en el caso del aragonés y valenciano, sobre otra, evolucionó de superestrato, a sustrato y finalmente a adstrato, sin olvidar el pasado árabe. La progresiva castellanización del territorio analizado se manifiesta en el plano léxico mediante la sustitución paulatina de arabismos como *azaleja*, *almarada* o *tabaque* por *tovaja*, *puñal* y *cesto*, respectivamente. No obstante, los orientalismos sí pervivieron, algunos lo hacen hasta la actualidad, a causa de la influencia lingüística ejercida por poblaciones circunvecinas, como advertimos en *cetra*, *sarria*, *jeta*, *delantecama* o *murtera*. A todo ello habría que añadir aquellas que, como *barza*, *trajilla*, *llanda* o *grajonera*, representan un enriquecimiento dentro de la variedad léxica del castellano, aportada desde la periferia.

Los testimonios léxicos mostrados y localizados, nos señalan los objetos que rodeaban a la sociedad, indicando los que eran tradicionales frente a los novedosos, los que podían ser característicos de una zona, así como los mecanismos descriptivos de que se servían para incluirlos y detallarlos en los inventarios de bienes. Además, resultan imprescindibles para conocer la convivencia y la interferencia, en tiempos pasados o recientes, del español escrito en Murcia, a la espera de constatar con testimonios de otras zonas la verdadera extensión espacial y temporal. Del mismo modo, se percibe cómo el color de una lengua se perfila no solo con dialectalismos, sino también con neologismos y préstamos de otras lenguas, bien directos, bien indirectos a través de lenguas vecinas, que muestran el devenir de la sociedad y de la lengua que esta utiliza para su comunicación. Así mismo, se pone de manifiesto mediante el estudio de los inventarios de bienes el enorme caudal de voces no atestiguadas todavía que quedaron olvidadas, por los motivos más diversos, en los escritos que reflejaban cómo era la sociedad. De ese modo lo hemos mostrado a través de italianismos, como

las ediciones del diccionario comprendidas entre 1927 y 1989, dado que se corresponde con una clase de uva.

velija (posiblemente *valija*), galicismos, como *manteleta* o *cristal*, en el plano de los tejidos, o ese amplio caudal, hasta ahora, no localizado en otros corpus, como *tomasina*, *popalia*, *calaburzo* o *jatibí*, que actúan de fiel testimonio sobre todo lo que nos queda por averiguar acerca de la historia del léxico español y la aportación que realizan a ella territorios poco estudiados desde esta perspectiva.

Bibliografía

Abad Merino, Mercedes (2002). «La influencia murciana en el léxico del regadía veratense (s. XVI)». Martínez González, Antonio (ed.), *Las hablas andaluzas ante el siglo XXI*. Almería: Instituto de estudios almerienses, 215-22.

Azorín (1940). *Pensando en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Arazo, María Ángeles (1975). *Gentes del Valle de Ayora*. Valencia: Prometeo.

Bastardín Candón, Teresa (2012). «Léxico de los Siglos de Oro en documentos notariales. Las particiones de bienes del Archivo Histórico Provincial de Cádiz». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 31-60.

Bastardín Candón, Teresa (2015). «Léxico de la vida cotidiana en las particiones de bienes del Archivo Histórico Provincial de Cádiz (siglo XVIII)». *Lengua e historia en el Archivo Histórico Provincial de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 39-56.

Blecua, Alberto (1987). *Manual de crítica textual*. Barcelona: Castalia.

Carriazo Ruiz, José Ramón (2012). «Categorización, clasificación y repertorización onomasiológica del vocabulario doméstico de los inventarios de bienes de San Millán». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 125-42.

Carriazo Ruiz, José Ramón (2013). «El ajuar riojano del Siglo de Oro: propuesta de organización onomasiológica para el vocabulario de los inventarios de bienes redactados entre 1606 y 1616 en el Monasterio de San Millán de Yuso (La Rioja)». Montero, Emilio; Manzano, Carmen (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Santiago de Compostela: Meubook, 1271-80.

CORDE = Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español* [online]. URL `http://corpus.rae.es/cordenet.html` (2016-06-26).

CorLexIn = Morala Rodríguez, José Ramón (dir.), *Corpus Léxico de Inventarios* [online]. URL `http://web.frl.es/CORLEXIN.html` (2016-06-20).

Díez de Revenga Torres, Pilar (1986). *Estudio lingüístico de documentos murcianos del siglo XIII (1243-1283)*. Murcia: Universidad de Murcia

Egido Fernández, María Cristina (2012). «Léxico y esclavitud en la América colonial». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 181-200.

Enguita Utrilla, José María (1993). «Léxico aragonés en documentación zaragozana de los Siglos de Oro». Enguita, José María (ed.), *II Curso*

sobre Lengua y Literatura en Aragón (Siglos de Oro). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 227-54.
Enguita Utrilla, José María; Arnal Purroy, María Luisa (1994). «Particularidades lingüísticas en textos notariales zaragozanos de finales del siglo XVII». *Archivo de Filología Aragonesa*, 50, 43-64.
García Soriano, Justo [1932] (1980). *Vocabulario del dialecto murciano*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
Lagüéns Gracia, Vicente (2012). «Notas léxicas sobre documentos municipales aragoneses». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 257-95.
Martínez Alcázar, Elena (2014). «Cambios y permanencias en la indumentaria masculina del entorno murciano (1759-1808)». *Tiempos modernos*, 29(2), 1-26.
Morala Rodríguez, José Ramón (2012). «Relaciones de bienes y geografía lingüística». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 297-328.
Morala Rodríguez, José Ramón (2014). «Léxico ganadero formado sobre denominaciones relativas al tiempo». Bargalló, María; Gómez, María Pilar; Garriga, Cecilio (eds.), *«Llaneza», Estudios dedicados al profesor Juan Gutiérrez Cuadrado*, anexo de *Revista de Lexicografía*, 23, 117-29.
Morala Rodríguez, José Ramón (2015). «Derivados en -dor en la documentación del Siglo de Oro. Voces escasamente documentadas». García Martín, José María (dir.), *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Cádiz, 2012), vol. 2. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 1503-20.
Navarro Gala, Rosario (2015). *El libro de protocolo del primer notario indígena (Cuzco, siglo XVI). Cuestiones filológicas, discursivas y de contacto de lenguas*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.
NTLLE = Real Academia Española. *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* [online]. URL `http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico` (2016-06-26).
Ortiz Cruz, Demelsa (2015). *Estudio léxico-semántico de inventarios de bienes aragoneses del siglo XVIII* [tesis doctoral]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
Peña Velasco, Concepción de la (2013). «Una compañía de escultores sicilianos del siglo XVIII en España» [en red]. *Rivista dell'Osservatorio per le Arti Decorative in Italia*, 7. URL `http://www1.unipa.it/oadi/oadiriv/?page_id=1615` (2017-05-19).
Perdiguero Villarreal, Hermógenes (2015). «Voces del español del siglo XIX en inventarios de bienes de Castilla». *Études romanes de Brno*, 36(2), 329-42.
Puche Lorenzo, Miguel Ángel (1998). «Nuevos ejemplos de lenguas inventadas en algunas canciones de Navidad (ss. XVII y XVIII)». *Estudios de Lingüística*, 12, 181-94.

Puche Lorenzo, Miguel Ángel (2002). *Documentos jurídico-notariales del siglo XVI (1534-1590) del archivo de protocolos notariales de Yecla*. Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio.

Puche Lorenzo, Miguel Ángel (2003). *El español del siglo XVI en textos notariales*. Murcia: Universidad de Murcia.

Puche Lorenzo, Miguel Ángel (2008). «Ropas y flores en el siglo XVIII a través del léxico». Sánchez Rodríguez, María José; Lorenzo Rojas, José F.; Montoro Cano, Estela del Rocío (coords.), *Lengua e Historia social. La importancia de la moda*. Granada: Universidad de Granada, 129-46.

Puche Lorenzo, Miguel Ángel (2012). «Léxico de la vida cotidiana en la Murcia áurea». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 343-60.

Puche Lorenzo, Miguel Ángel (en prensa). «Léxico dialectal/ léxico especializado en los inventarios de bienes». *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*.

Quirós García, Mariano (2012). «El léxico de la ropa blanca en inventarios bilbaínos del Siglo de Oro». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 7, 361-92.

Vázquez Balonga, Delfina (2014). «La formación de los nombres de los tejidos en la documentación de Arganda del Rey (Madrid) a finales del siglo XVII: metáfora y topónimo». Álvarez Vives, Vicente; Díez del Corral Areta, Elena; Neynaud Oudot, Natacha (coords.), *Dándole cuerda al reloj: ampliando perspectivas en lingüística histórica de la lengua española.* Valencia: Tirant Humanidades, 591-607.

Vivancos Mulero (2012). «El sufijo -ico/-iquio como caracterizador dialectal del español murciano (siglo XVIII)». García Godoy, María Teresa (ed.), *El español en el siglo XVIII. Cambios diacrónicos en el primer español moderno*. Bern: Peter Lang, 313-31.

Vivancos Mulero (2013). *La lengua del repoblador. Estudio histórico-lingüístico y tipología documental en el oriente del Reino de Granada. La Tierra de Vera (siglos XVI-XVII)* [tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.

Palabras Vocabulario Léxico
La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía
editado por Florencio del Barrio de la Rosa

La autoridad del *Fuero Juzgo* en el *Diccionario de Autoridades*

Manuel Rivas Zancarrón
(Universidad de Cádiz, España)

Abstract The construction of the first lexicographic works in Spanish and other languages says a lot about how later dictionaries were built from a methodological perspective, especially those published by the Real Academia. After a revision of the origins of the first largest dictionary of Spanish, known as *Diccionario de Autoridades* (1726-39), we aim at providing examples about the criteria followed by its collaborators in the task of adding words to it, which it was justified by the language use of well known writers and works (*auctores*). We focus on the study of one of the *auctoritates*, *Fuero Juzgo*, a medieval codex of Spanish laws (13th century). The methodological treatment of this dictionary comes from the lexicographical Italian and French traditions (*Vocabolario della Crusca* and *Dictionnaire de la Académie Française*), although there were differences in the way of selecting the words. The concern for gathering as many words as possible leaded to the inclusion of terms of different traditions and knowledge. However, the use of contemporary editions to justify the entered words caused inconsistencies in the addition of the formal variations of selected terms, as in the case of *Fuero Juzgo*, and might reinforce the idea of the later orthographic reforms, already expressed in the prologue of the *Diccionario*.

Sumario 1 Introducción. – 2 El *Diccionario de Autoridades*. Orígenes y fuentes. – 3 El *Fuero Juzgo* como autoridad. – 3.1 Casos de variación gráfica. – 3.2 Ejemplos de evolución conceptual. – 3.3 Voces derivadas. – 3.4 Voces de uso coetáneo o anticuado de ámbitos especializados o no especializados. – 4 Conclusiones.

Keywords Lexical Semantics. History of Spanish Language. Fuero Juzgo. Diccionario de Autoridades. Lexicography.

1 Introducción

La necesidad de distinguir entre lo que se habla y lo que se escribe – cimiento metodológico de la corriente alemana conceptualizada en las «tradiciones discursivas» – fue ya un principio intuitivo en aquel momento de la historia de nuestra lengua,[1] en el que los mecanismos para representar por escrito

1 Este trabajo se configura dentro del proyecto I+D titulado *Fuero Juzgo. Edición y estudio (primera fase),* subvencionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FFI2011-28930).

DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-18 | Submission 2016-11-14 | Acceptance 2016-12-14
ISBN [ebook] 978-88-6969-169-0 | ISBN [print] 978-88-6969-170-6
© 2017 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License

lo oral se hacían cada vez más complejos y adecuados. En este sentido, los reproches que acaso pudieran hacerse desde las teorías gramaticales más recientes hacia la situación poco avanzada del pensamiento lingüístico en otras épocas de nuestra historia adolecen de una clara falta de empatía diacrónica por parte de los investigadores actuales que los llevan a cabo. Y este pecado de no situarse en el tiempo del otro habría de ser corregido por disciplinas como la Historia de las gramáticas que, además de preocuparse de cómo evoluciona el pensamiento lingüístico, debería, tal vez, aliarse con los principios de la Historia de la lengua, con el objetivo de evaluar el avance real y ponderado de la opinión de un autor sobre el instrumento comunicativo. Porque, efectivamente, se habla mucho de las diferencias entre lo oral y lo escrito, pero muy pocos parecen entender que para conceptualizar estas distinciones es preciso que existan los términos que dan lugar a las diferencias. Por tanto, se hace evidente llegar a percatarse de que la gramática de una lengua surge cuando esta tiene ya medios de representarse por escrito, y adquiere mayor validez científica conforme avanzan los mecanismos para dar cuenta de lo oral. Siendo así, no sería muy incoherente ofrecer una nueva perspectiva de la evolución del pensamiento gramatical mediante una línea cronológica en la que los conceptos 'oral' y 'escrito' interviniesen en una relación curiosamente desproporcionada: a mayor presencia en tinta, mayores probabilidades de hablar sobre lo escrito. Y léase bien esto último, porque si estas palabras respondieran a la realidad, parecería que haríamos gramática exclusivamente del discurso escrito. Incluso hoy en día, en donde la Pragmática se reivindica como aquella ciencia que trata de poner en su sitio lo oral, al final no hace más que recoger expresiones sacadas de la imprenta, modelo este que tiene como limitación evidente la capacidad de representar con exactitud el yo, el tú y la situación comunicativa.

Por todo esto, una vez que la grafía va reivindicándose progresivamente como forma de manifestación lingüística, mayor va siendo la conciencia del estudioso gramatical de distinguir entre lo que se habla y lo que se escribe, pues se va conectando cada vez más con el hecho de que la tinta tiene aún más inconvenientes que la lengua oral para representar la realidad que le rodea, y de la que pretende hablar.

En este sentido, parece claro que una cosa es hacer lexicografía y otra hablar de ella: en el primer caso, tratamos de sistematizar el caudal léxico del que disponemos, e intentamos ordenarlo adecuadamente, según determinados principios; en el segundo, hablamos de las leyes que han regulado tal ordenamiento, si es que las ha habido. Para hacer lexicografía necesitamos palabras, abstracciones de la realidad hablada que se han llevado a cabo desde esa experiencia acumulada de poner sobre el papel un mensaje de la oralidad. En realidad, lo puesto en tinta es producto de una triple abstracción: 1. de la realidad al concepto; 2. del concepto a la manifestación oral, y 3. de la manifestación oral a la escrita. En este juego

de pérdidas abstractivas, es difícil dilucidar cuándo aparece la palabra, si en lo oral o en lo escrito, aunque si esta se atribuye a un concepto gramatical, parece que solo hay conciencia de ella cuando la visualizamos en la escritura. De aquí surge, sin embargo, una paradoja: necesitamos del gramático para delimitar el concepto y que tal constructo se refleje en lo escrito, pero este, a su vez, no existe si no hay nada escrito de lo que hablar y analizar, por lo que, en un principio, cabe pensar que cuando alguien desea fijar en el papel lo que se habla, lo hará con un código de correspondencia fonética que poco dice sobre las verdaderas intenciones comunicativas, ya que prescindirá de aquellos detalles (entonación, pausas, ironía…) que difícilmente tienen correlato de expresión en la escritura. Por esta razón, la forma habitual de expresar un pensamiento fue hasta el siglo X de corrido (escritura continua), ya que difícilmente podía el escriba, porque no sabía, trazar cortes a una combinación de sonidos que ni siquiera, muchas veces, se correspondía con la letra. De hecho, si echamos una ojeada a los primeros manuscritos de nuestra lengua, la separación de las palabras se hacía con múltiples vacilaciones (unas veces una preposición se unía a un sustantivo o verbo, otras veces se separaban de él; unas veces el pronombre átono se disolvía en una unidad y otras se disgregaba…), y estas iban resolviéndose intuitivamente con el paso del tiempo y con la experiencia que enseñaba a escribir.[2] Si esto es así, el gramático empieza a actuar solo cuando la lengua tiene un volumen escrito considerable y, naturalmente, después de que la escritura haya pasado por una fijación intuitiva, ya normalizada por motivos políticos, o no. En uno de nuestros trabajos (Rivas Zancarrón 2002), avanzábamos de cómo Nebrija consideraba las formas de futuro (*amaré*, *amarás*, *amará*…) como pertenecientes al paradigma de la conjugación solo por el hecho de estar unidas en la escritura, pues las de condicional (*amar hía*, *amar hías*…) las relegaba al ámbito de la sintaxis por la única razón de encontrarse separadas. Y aquí comienza la vorágine metodológica, pues los conceptos quedan delimitados por pretendidas divisiones que deberían acontecer en el habla, intuidas en la escritura por alguien cuyo objetivo no es analizar la lengua, y explicadas posteriormente por un gramático que etiqueta a

2 En Rivas Zancarrón 2015b, aludíamos precisamente a los procesos de análisis y síntesis en algunos manuscritos medievales: la pericia del escriba, así como los conocimientos gramaticales de este (fundamentalmente de la lengua latina), daban pistas sobre la cronología y dialecto de los diferentes textos. Muchas preposiciones o conjunciones, por ejemplo, se unían a palabras porque se desconocía que estas unidades podrían funcionar como entidades separadas, originando fenómenos de *sandhi* curiosos (*en paz*/*empaz*…). En la época de construcción del *Diccionario*, a pesar de que ya se habían publicado bastantes gramáticas, se desconsideraron las conclusiones de estas en favor de lo que encontraban escrito en una determinada edición, pues considerarían que lo reflejado sobre el papel podría ser una voz antigua y no una variante. Por esta razón, proliferan también voces diptongadas o no diptongadas, con apócope, paragoge, etcétera.

partir de otros que no lo son. Y por si fuera poco, la escasa conciencia de que el mundo de lo que se escribe es muy distinto de lo que se habla (intervienen diferentes grados de abstracción) permite la entrada de generalizaciones gramaticales que se corresponden muy parcialmente con un tipo de discurso lingüístico y que difícilmente aclaran el funcionamiento real de una lengua.

Y en este intento de dar vida al yo, al tú y a la situación comunicativa parece que es lógico acercarse al mundo de los diccionarios, como bien señala Martínez Alcalde (2007, 289):

> Evidentemente, el desarrollo de una pragmática histórica supone la atención a los textos escritos, únicos testimonios de acceso a la lengua durante siglos, y, entre ellos, especialmente, aquellos en los que la lengua y sus elementos constituyen el objeto primordial, ya que suponen una reflexión metalingüística. Este es el caso de los diccionarios, donde pueden encontrarse datos referidos a las condiciones de uso de las voces y a las variaciones de significado relacionadas con los distintos elementos que determinan las circunstancias de la enunciación.

Insistamos, no obstante, en que la información aquí recogida queda circunscrita al uso lingüístico del discurso escrito (a menos que se den detalles sobre su manifestación en la oralidad y no se extraigan intuitivamente), que en raras ocasiones deja entrever los mecanismos de la producción oral.

Y creemos que tiene razón Martínez Alcalde (2007) cuando advierte que los diccionarios son una fuente valiosísima para el estudio de los condicionantes pragmáticos de una lengua, pero quizá solo una versión de ellos: aquellos que, a diferencia de los académicos, se empeñan más en recoger la puesta en marcha de los términos con la realidad – como el de Terreros, analizado por la autora. El resto, basados en el uso escrito, deberían tal vez mantenerse al margen porque podría dar lugar a conclusiones confusas.

Y de la misma manera, cuando Azorín Fernández (1996-97) sugiere en su trabajo que la construcción de diccionarios comienza a justificarse en el siglo XIX también por factores económicos (frente a los intelectuales del siglo XVIII), anuncia que la base metodológica de los nuevos (como el de Núñez Taboada) es sincrónico-descriptiva, en donde se recogen no solo las voces vulgares o familiares de la lengua, sino también los tecnicismos en boga, contra cuya inclusión se manifestaba la Academia por considerarlos proyectos de trabajos más amplios y porque se resistían a la prescripción. Sin embargo, no es esta la idea que rondaba en los creadores de una de las primeras grandes obras lexicográficas de nuestra lengua, el *Diccionario de*

Autoridades (RAE 1726-39[3]), pues como recientemente han señalado muchos investigadores (Lázaro Carreter 1972, Álvarez de Miranda 2000, Freixas 2003, Blecua 2006, etcétera), basándose en los presupuestos explícitos que ordenaron su construcción, el fin de esta obra no fue nunca prescriptivo, sino que más bien, con él, se intentaba salvar lo castizo de nuestra lengua.[4] Para ello, se recurrió, eso sí, a las manifestaciones que otros individuos habían dejado sobre el papel que, como si fuera un fetiche, se convertirían en modelo del recto hablar (más bien del escribir) de los que usaban este medio de comunicación. Y una de las huellas que sirvieron de molde para su confección fue el códice jurídico que se conoció y se conoce como *Fuero Juzgo*, prueba ineludible del carácter enciclopédico de esta obra, la cual permitía la entrada de voces procedentes de lenguas especializadas. En este trabajo, pues, nos ocuparemos de analizar aquellos vocablos que lematizó el *Diccionario* gracias al ejemplo del *Fuero Juzgo*. El análisis desvelará detalles sobre su proceder y sobre sus fallas metodológicas solo achacables al momento histórico en el que comenzó a desarrollarse y que, nuevamente, tienen una base en ese intento frustrado de describir la oralidad a través de la escritura: las palabras serán concebidas como restos de un pasado al que se le pretende dar vida tras una labor de recolección de lo que se puso por escrito alguna vez.

2 El *Diccionario de Autoridades*. Orígenes y fuentes

El *Diccionario de la lengua castellana*, más conocido como *Diccionario de Autoridades* se publicó entre 1726 y 1739, de acuerdo con una serie de principios que comenzaron a forjarse desde la creación de la Real Academia Española en 1713, los cuales conocieron reflejo escrito en las famosas *Plantas*, documentos de trabajo – construidos después de algunas

3 En adelante *Diccionario de Autoridades*.

4 Una buena parte de la polémica surge – como ha señalado Freixas Alás (2003, 96) – con las afirmaciones del académico de número, Ferrer del Río, en su *Reseña histórica de la fundación, progresos y vicisitudes de la Real Academia Española*, elaborada y pronunciada en septiembre de 1860 como discurso de entrada en la Corporación. Aquí, después de un elogio patriótico, ofreció una versión tendenciosa sobre el nacimiento de la Real Academia Española, de la que se decía que había sido creada con fines prescriptivos. Como bien apunta Freixas Alás (2003, 96-7), «Ferrer del Río iba desencaminado en sus apreciaciones propias del gusto decimonónico. Si se leen con detenimiento los propósitos de los primeros académicos, expresados en los 'Preliminares' del *Diccionario de Autoridades*, se observa que es una exageración atribuir a la Academia del siglo XVIII un interés por detener la decadencia de las letras españolas y por fijar un castellano 'puro'». Después de las aportaciones de Lázaro Carreter (1972) o Zamora Vicente (1999), que no aclaran por qué autores como Ferrer del Río calificaron los inicios de la labor académica como prescriptiva, la autora concluye que debió de ser por el hecho de que poco antes (25 de abril de 1844) la reina Isabel II había emitido la orden de que se estudiara la ortografía según las normas académicas.

discusiones –, que actuaron como pautas reguladoras destinadas a evitar incoherencias metodológicas entre los colaboradores. Naturalmente, esta obra se sirvió de aquellos postulados que ayudaron a crear el cuerpo lexicográfico de trabajos anteriores, los cuales cuajaron en forma de glosarios, vocabularios monolingües o bilingües, sumas enciclopédicas, repertorios y un gran número de diccionarios publicados en España y Europa en diferentes épocas. Hace unos años, Freixas Alás (2003) confeccionó un denso y necesario trabajo sobre los *auctores* en el *Diccionario de Autoridades*, en donde trató con detalle estas influencias, además de los criterios que se usaron para seleccionar y *evacuar* los modelos. Según la autora, el patrón metodológico del *Diccionario* fue el *Vocabolario degli accademici della Crusca*, que, a diferencia del proceder en Covarrubias (*Tesoro de la lengua española o castellana*, Madrid, Luis Sánchez, 1611) o en los diccionarios monolingües y bilingües latinos – que introducían ejemplos de autores clásicos para adornar sus entradas –, buscó también acercarse a la lengua oral en los modelos ejemplificadores. En todos ellos, se escondía una intención de acudir a escritores anteriores laureados, que deberían servir de modelos para el buen aprender y el buen conocimiento de una lengua, y cuyo método la tradición lexicográfica grecolatina ya se había preocupado por iniciar.

Como en el *Diccionario de Autoridades*, la creación de las Academias en Europa constituyó un acicate en la elaboración de obras lexicográficas monumentales, que se esforzaban por recoger términos de las diferentes ciencias reivindicadas por el Humanismo de la época. Y al igual que la *Accademia della Crusca*, la *Académie Française*, epígono de la primera, reconocían – según Freixas Alás (2003, 53) – «la voluntad de establecer un modelo mediante la recuperación de las formas lingüísticas más puras que se encuentran en el 'uso de la gente discreta' y, sobre todo, en los textos literarios»; una voluntad que se explicitó en varias ocasiones por el conductor del diccionario español, el Marqués de Villena. Eso sí, el *Diccionario* se distanció un poco – según consta en las *Actas* de la Academia – del universo lingüístico que debía enmarcar las voces seleccionadas: a diferencia del *Vocabolario* o el *Dictionnaire* – que extraerían sus ejemplos de un lenguaje cortesano – la nueva propuesta española se acercaría al uso de las palabras en la lengua real y en los registros especializados:

> En este diccionario se ponen generalmente todas las voces de la Léngua, estén, ò no en uso, con algunas pertenecientes à las Artes y Ciéncias, para que con su notícia se pueda saber su significado con la proporciónn correspondiente. (*Diccionario de Autoridades*, 1: Prólogo, p. II)

La metodología que empleó la Academia Española en la elaboración del *Diccionario* despreocupó el criterio en la elección de fuentes y variantes

(a diferencia del *Vocabolario* – debido, en parte, a la fuerte implicación filológica de la tradición italiana), lo que creó bastantes ambigüedades textuales que han sido transmitidas a los lexicógrafos y estudiosos posteriores, sobre todo, al elegir vocablos de ediciones no muy cuidadas, que portaban errores tipográficos o de transcripción.[5]

Han sido muchas las contribuciones que han estudiado las autoridades incluidas en el *Diccionario* (cfr. Jiménez Ríos 1998 o Orduña López 1999), pero quizá fue Ruhstaller (2002) el que ha prestado mayor atención a una visión de conjunto de las fuentes. En su trabajo, el autor se detiene en aclarar por qué el *Diccionario* se decidió a incluir *auctores* no literarios, como podría ser el *Fuero Juzgo*; la respuesta habría que buscarla en el afán recopilador de sus creadores, manifiesto explícitamente como objetivo.

En concreto, en lo que respecta a nuestra propuesta de estudio, la inclusión del *Fuero Juzgo* como autoridad, elegida ya en las *Actas* del 3 de agosto de 1713, respondía al afán de incluir lenguajes especializados entre el conjunto de lemas. Dado que el texto era antiguo, las referencias a esta obra se concibieron más como ejemplario a la hora de explicar palabras arcaicas o en desuso, que como *auctoritas*, ya que el modo de trabajo de la Institución distinguía entre estos dos términos, es decir, entre autor ejemplificante o entre obra ejemplificadora:

> Prosiguiose en la elección de los autores que deben quedar puestos en la lista de los que han de servir para comprobación de las voces del *Diccionario* y se declaró que, habiendo entre los elegidos algunos cuyo asunto es la enseñanza de facultad especial, se debe entender que, por la mayor parte, no podrán estos servir para la comprobación de los modos de hablar, sino sólo para la de las voces proprias de la facultad que tratan, por no ser libros en que siempre se haya podido usar el estilo con la mayor pureza. (*Actas*, 18-XI-1714, en Freixas Alás 2003, 186)

Por último, antes de centrarnos en el estudio de las voces que convierten el *Fuero Juzgo* en autoridad, destaquemos aquellos postulados de las *Plantas* que influyeron en el trato del mencionado códice jurídico:

> *Plantas* (primera versión: 1713-8-10)
>
> §1. La Palabra escrita como se deve, y su significado.
> §4. La razon de la Orthographia, y si se ofreciere alguna dificultad sobre ella, desvanecerla.

5 Este hecho fue analizado por Álvarez de Miranda (2000), quien advirtió que, debido al uso de ediciones corruptas de textos citados, muchas de las variantes léxicas que se incluyen nunca existieron en la lengua fuera del *Diccionario*.

§5. Si en alguna palabra tiene efecto la duplicación de letras, para la pronunciación. Ò si reciue la lengua algunas letras, ò silabas por ornato de la Escritura, ò por necesidad.
§6. Anotar las Variedades que aya en el escriuir. Observar la calidad de las voces, si son cortesanas, rusticas, ò barbaras.
§9. Si podrá bolverse a reciuir alguna de las voces antiquadas, teniendo la propiedad, hermosura y sonido mejor que la subrogada, tachando la nueva voz de Barbarismo de la lengua.
§16. Los acentos, y el vso de ellos, y si ay variedad en acentuar. (cit. en Freixas Alás 2003, 257-66)

Plantas (segunda versión: 1726)

§13. Observar exactamente la Orthographia de las Voces, de suerte que no se obscurezca su primitivo origen, desterrando los abúsos que en contrário se hallaren.
§16. Advertir las ocasiones en que tuviere efecto la duplicación de letras, para la buena pronunciación: como se vé en *acción*, *accidente*, &c.
§17. Annotar las variedades que se hallaren en el escribir algunas Voces, aprobando la mejor, y desechando las demás: como algunos dicen *aóra*, otro *agóra*, y paréce lo mejor decir *ahóra*, advirtiéndolo en los lugáres que les tocáre. Lo mismo se dice del Verbo *Volver*, que muchas Personas, y todos, ò casi todos los Impressóres le comienzan con B, desfigurandole su orígen. Mas juntamente (atendiendo à excusar la confusión en los Lectóres del Diccionario, que ignoraron de donde las Voces se origínan, y las huvieren de buscar) se annotarán segun el uso común, ò vulgar de escribirlas, en el lugar que les tocáre del Alphabéto, pero remitiéndolas para su explicación al que deben tener segun su orígen y Etymología: y assí el exemplo puesto arriba de *Volver*, se colocoarà en la B, por atender al uso común, diciendo: *Bolver*. Véase *Volver*.
§21. En las antiquadas substituirles las que oy están admitidas con igual sentido.
§25. En quanto à los accentos hay mucho que corregir en el mal uso, si se ha de acentuar con puntualidad y razón. (cit. en Freixas Alás 2003, 257-66) en Freixas Alás, 257-66)

3 El *Fuero Juzgo* como autoridad

Efectivamente, una de las autoridades del *Diccionario de Autoridades* es la obra medieval conocida como *Fuero Juzgo*, que en la historia de nuestro derecho y de nuestras instituciones viene transmitido por la tra-

ducción del *Liber Iudiciorum*, difundido a partir de la época de Fernando III (siglo XIII). Este se convierte en el ordenamiento local de ciudades conquistadas en esa época por Castilla: Córdoba, Sevilla, Alicante, más tarde Murcia y Cartagena. Incluso, en el caso de León, llega a desplazar a los fueros locales y se convierte en *Fuero de León*. El deseo de la institución académica de crear una obra que abarcase el mayor número de voces posibles, incluidas aquellas de lenguajes especializados, motivó que se hicieran vaciados de obras jurídicas de distintas épocas. No obstante, como ya comentaremos más adelante para casos particulares, la elección de las fuentes no siempre fue la más acertada, pues, como en el caso que nos ocupa, se tomaron muestras de ediciones que no se correspondían con la lengua de la época. Según parece (cfr. Freixas Alás 2003), los textos vaciados procedían en su mayoría de la biblioteca personal del Marqués de Villena, que debió tener, para el caso del *Fuero Juzgo*, un ejemplar de la edición de Villadiego Vascuñana y Montoya (1600). Tras el cotejo de esta con los ejemplos usados como autoridad, podemos confirmar que se *evacuaron* textos de esta versión, que contenía una transcripción paleográfica con fallos – según el contraste que hemos hecho con tres manuscritos, propiedad de la Real Academia: mss. 50, 51 y 53.[6] Los ejemplos se reproducen tal cual, con la adición de acentos graves y agudos (de acuerdo con los postulados presentados en las *Plantas*). Naturalmente, el uso de ediciones tardías, que no siempre reflejaban la situación real del manuscrito, provocó que la aparición de determinadas voces fuera desconcertante, sobre todo aquellas que respondían a una variación gráfica impostada[7] y que no se correspondía con la realidad. Y la decisión de introducir voces técnicas o de lenguajes específicos, llevó también a discusiones sobre la entrada de dialectalismos, para que este tipo de textos pudieran comprenderse mejor en sus diversas variantes.[8]

6 Madrid. Biblioteca de la Real Academia Española (RAE). *Fuero Juzgo*, mss. 50, ff. 1-250; 51, ff. 1-112; 53, ff. 1-221.

7 Este hecho ha sido señalado también por Freixás Alás en su estudio (2003, 432): «Es evidente que el uso de ediciones tardías para obras antiguas acarreó no sólo la aparición de malas lecturas en el *Diccionario de Autoridades* (pues se citan fragmentos deturpados, algo inevitable en una transmisión del texto tan dilatada en el tiempo), sino también una modernización en las formas lingüísticas, pues era práctica común que los impresores actualizaran los textos según las normas gráficas de su tiempo. Además, hay que recordar que […] los propios académicos regularizaron los textos adaptándolos a las normas gráficas que adoptaron en el *Diccionario*».

8 La introducción de las voces en el *Diccionario de Autoridades*, como en el caso que nos ocupa, el del *Fuero Juzgo*, se efectuaba a partir de ediciones que no contemplaban las variantes dialectales (de ahí la adición de palabras con distintos grados de evolución diacrónica o diatópica). A pesar de la polémica lanzada por autores como Gessner (1867), Menéndez Pidal (1906) o Lapesa ([1942] 1986) sobre el supuesto origen leonés de la obra, los autores del *Diccionario* decidieron concebir el *Fuero Juzgo* como autoridad castellana (cfr. Castillo Lluch 2012). Aunque sería muy interesante, no nos adentraremos aquí en el estudio del origen de estas voces en el manuscrito fuente (1600), que podría ofrecernos detalles sobre

Los lemas asociados al *Fuero Juzgo* como autoridad son los siguientes:

abella; abeya; abeyera; abeyera; abondar; acatar; acoita; acusamiento; acusanza; ad; adelantre; adevino; adexar; aducho; adulterador, ra; afalagamento; afalecer; afogar; afollar; afrontar; afruentar; agedado, da; agruador; aidoro; ajuntanza; alugar; amargoso, sa; amecer; amonestamiento; andido, da; angelo; anno; anteviso; antiguamentre; aparciado, da; apocar; aponer; apostia; apostolo; apresentar; aprestamo; aprimas; aquele, la, lo; asconder; ascuso; asmar; asperancia; aspiramento; aspirar; assañarse; ata; atanes; ate; atemer; atemprado, da; atemprar; atormentar; avolo, la; axamar; axanar; axar; axegar; axenge; ayegar; ayeno, na; ayodoro; ayudador, ra; ayudorio; ayuntado, da; ayuntamiento; ayuntanza; boda; bon, na; bona; boscar; boy; bues, ò bueys; cabalero; cabalo; caber, o no caber tal o tal cosa en alguno; cabeza; cabeza[2]; cabildo; cabo; calonia; cambia; carga; carnalmentre; carro; carta; castiello; castigamento o castigamiento; catar; catorce; cegar; celestial; cencerra; cerca; certamentre; christus; cibdad, cibdade, cibdat; claramient; cobdicia; cobdicioso, sa; cobdiza; coidar; coido; coita; coitado, da; compana; compano; comprimiento; comprir; conceyo; decaemento;; decaimento; decebimiento; defalecer; defamar; defeso, sa; degredo; delibrar; demandar; depos; deraigar; derechora; descomongar; desconvenible; desfolar; deslaidado, da; deslaidar; despensas; desperar; desperecer; despreciamiento; destajar; doncas; duc; duos, as; duplo; emendar; emienda; empecimiento; empujamiento; encender; encerrador; enculpar; enrizar; ensuciar; entenciar; entenzon; entregamientre; erranza; escrito; esposayas; esquivar; estabelecemento; estanco; estonce, y estonces; estorbo; expender; extremar; falso, sa; fazfirido, da; fio; forcia; forciar; forza; galardonar; guisa; home; hoste; juro; lazo; mientes; moyo; paladinamente; parar; parcial; parcir; parte; participio; partir; pasco; patrimonio; pecunia; penedencia; penedencial; perjurar; perquirir; plata; pleiteamiento; pleitesia; porco; porta; porto; posponer; postrimeramente; previco; pro; prolongar; provinco; prueba; quadrinieto; quebrantanza; quemador; querellador; raer; rafez, o rahez; reino; ren; semejar; sendos, das; sentir; señal; siempre; siervo; silo; sobre; soldada; sueldo; sufrir; sufrir; suso; testimonia; tormentar;

el dialecto en torno al cual se montó la edición de consulta. Nos hemos servido solo de cuatro manuscritos originales elegidos al azar para intentar un cotejo que revelara la fuente dialectal, pero para llegar a conclusiones certeras habríamos de revisar una gran cantidad de textos, que, naturalmente, desbordaría con mucho los objetivos de este trabajo. Téngase en cuenta que, aunque pudiéramos llegar a identificar el manuscrito de origen, quedaría la duda de si este fue adaptado paleográficamente a la lengua del momento de transcripción. Las voces extraídas del *Fuero Juzgo* en el *Diccionario* no darían para la identificación dialectal, ya que la mayoría presenta variaciones que pueden darse en un mismo manuscrito y en varios a la vez. Tampoco sabemos si la edición de 1600 se basó en un solo texto o en varios.

trecesimo, ma; valladar; vano; vendicion; veyece; visitar; xaga; xamar; xano, na; xeno, na.

De todas estas voces, hemos de advertir que fueron introducidas como autoridad para la comprensión de la lengua, más que como ejemplo de buen estilo. Siguiendo la costumbre – ya prevista en las *Plantas* –, se daría cabida a la variación dialectal (en su mayoría cristalizada por la grafía), aunque ofreciéndose la voz más adecuada, que coincidía con el uso coetáneo.[9] Veamos algunas peculiaridades.

3.1 Casos de variación gráfica

Muchas de las voces introducidas respondían realmente al intento de aclarar variaciones de la grafía, sin advertir cambio de significado alguno. El colaborador entendía que algunas palabras serían difíciles de comprender, no tanto desde el lado conceptual, sino gráfico. Las variaciones introducidas son interesante para el estudio de los cambios fonético-gráficos, aunque hay que tomarlas con precaución, dado que las fuentes usadas habían sido retocadas de acuerdo con la lengua del momento de transcripción (1600). Es evidente que aquí no se concibe el *Fuero Juzgo* como autoridad de buen estilo, sino como ejemplo para la comprensión de palabras desde el lado formal. Ofrecemos aquellos lemas que se ajustarían a la idea que rige este subepígrafe:

abella; abeya; abeyera; abondar; aducho; angelo; anno; antiguamentre; apostolo; apresentar; aprestamo; aquele, la, lo; asconder; asperancia; ata; atemer; atemprado; atemprar; defeso; emendar; emienda; entregamientre; estabelecemento; estonce, y estonces; fio; forcia; forciar; forza; home; hoste; mientes; penedencia; penedencial; pasco; porco; porta; porto; ren; veyece; xaga; xamar; xano; xeno, na.

Pongamos en contexto algunas de ellas y veremos que el interés por introducirlas era solo para que el lector no se desorientase con los cambios gráficos:

ABONDAR. v. n. Tener copiosamente y con abundancia alguna cosa. Es voz antigua y de poco uso, porque comunmente se dice abundar. Vease. Lat. *Abundáre, afflúere, exuberáre divitiis,* &*c.* FUER. JUZG.

9 Así, como nos comenta Freixas Alás (2003, 218), «la voz ‘asesino’ [en *Las siete partidas*] fue motivo de discusión en las sesiones de la Academia y se optó por preferir ‘assasino’, por ser la más común en los textos, a pesar de que también podía leerse ‘assesino’».

lib. 7. tit. 1. l. 3. Cá *abondarle* debe que salga de pena. (*Diccionario de Autoridades*, 1726, tomo 1)

ANGELO. s. m. Lo mismo que Angel. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Angelus.* FUER. JUZG. l. 2. del prol. La compañia de los *Angelos*. (tomo 1)

ANNO. s. m. Lo mismo que Año. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Annus.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 6. Desde el *anno* que Nos regnámos. (tomo 1)

ANTIGUAMENTRE. adv. Lo mismo que Antiguamente. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Olim.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 1. Porque la antigüedád de los pecádos entendémos que fueron fechos *antiguamente.* (tomo 1)

APOSTOLO. s. m. Lo mismo que Apóstol. Vease. Es voz antiquada Lat. *Apostolus.* FUER. JUZG. lib. 12. tit. 2. l. 16. Como los Evangélios è los *Apóstolos* mandan. (tomo 1)

APRESENTAR. v. a. Lo mismo que Presentar. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Judicio, aut judici aliquem sistere.* FUER. JUZG. lib. 9. tit. 1. l. 20. Fasta que los servos sean *apresentádos* ante el Juez. (tomo 1)

APRESTAMO. s. m. Lo mismo que Préstamo, y Prestaméra. Veanse. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 5. tit. 1. l. 4. O algun *apréstamo* de la Eglésia… Bien poden tener los fijos los *apréstamos.* (tomo 1)

AQUELE, LA, LO. Lo mismo que Aquel, aquella, aquello. Son voces antiquadas. Lat. *Ille, illa, illud.* FUER. JUZG. Exord. Emendassen *aquelas* cosas. Y tit. 5. l. 16. E si *aquele* que desdice, há él escripto. (tomo 1)

ASCONDER. v. a. Lo mismo que Esconder. Vease. Voz antiquada. Lat. *Abscondere.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 17. E si despues que fuere llamado en tal manéra quisiere alongar el pléito, ò non quisiere venir al pléito, porque se *ascondió.* (tomo 1)

ASPERANCIA. s. f. Lo mismo que Esperanza, confianza y seguridád. Es voz antiquada. Lat. *Fiducia. Spes.* FUER. JUZG. l. 9. del Prolog. Onde qual *asperáncia* pode haver el Rey, ò el Príncipe en tales homes. (tomo 1)

ENTREGAMIENTRE. adv. de modo. Lo mismo que Enteramente. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 4. tit. 2. l. 14. E depois de sua morte, debe fincar a los fios entregamientre. Y ley. 19. Si dexan fiyos, deben haver entregamientre sua partida. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

ESTABELECEMENTO. s. m. Lo mismo que Establecimiento. Es voz antiquada. FUER. JUZG. Prol. l. 9. Pues que Nos facemos este estabelecemento de las cosas. Y l. 10. E se dalgon home estos estabelecementos quisier quebrantar. (tomo 3)

ESTONCE, Y ESTONCES. Lo mismo que Entonces. Son voces antiquadas. FUER. JUZG. lib. 2. tit. 4. l. 4. E estonces deben ser creidos como otros homes libres. (tomo 3)

FORCIA. s. f. Lo mismo que Fuerza. Es voz antiquada. FUER. JUZG. Prolog. l. 4. E en la gran fórcia que facíen. (tomo 3)

FORCIAR. v. a. Lo mismo que Forzar. Es voz antiquada. FUER. JUZG. Prolog. l. 14. Que nenguno non le pueda forciar sus cosas. (tomo 3)

FORZA. s. f. Lo mismo que Fuerza. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 3. tit. 3. l. 1. Este forzador sea metúdo, con quanto que ovier, en poder de aquellos a quien fizo la forza. (tomo 3)

MIENTES. s. f. Lo mismo que Pensamiento o advertimiento. Es voz mui usada en lo antiguo. Latín. *Mens.* FUER. JUZG. Prol. l. 12. Que nengun home daqui adelantre, non meta mientes de matar el Príncipe, nen de toler so Regno. (*Diccionario de Autoridades*, 1734, tomo 4)

PENEDENCIA. s. f. Lo mismo que peniténcia. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 3. tit. 5. l. 1. El Juiz los departa luego, y los meta en algunos Monastérios, y fagan siempre penedéncia. (*Diccionario de Autoridades*, 1737, tomo 5)

PENEDENCIAL. adj. de una term. Lo mismo que penitencial. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 2. tit. 5. l. 3. Non se case con vergen sagrada, ni con vioda de orden, nin con penedencial, ni con sua parienta. (tomo 5)

PASCO.[10] s. m. Lo mismo que Pasto. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 8. tit. 5. l. 5. Mas el que es Parcionero en el pasco, o los que ván por el camíno, non deben haber ninguna calóña. (tomo 5)

PORCO. s. m. Lo mismo que Puerco. Es voz antiquada, que ya solo tiene uso en Galicia. FUER. JUZG. lib. 8. tit. 4. l. 4. Quien castra caballo ayeno, o otra animalía, que por ventura ten so señor en garda, o toro, o porco o otra animaía que non debie ser castrada, peche el dublo del animalía. (tomo 5)

PORTA. s. f. Lo mismo que Puerta. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 10. tit. 2. l. 5. El Juiz o el sayón debe cerrar la porta, y sellala con so sello fata ocho días. (tomo 5)

VEYECE. s. f. Lo mismo que Vejéz. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 4. tit. 2. l. 13. E diz en otro logar, mio fio, entende tu en la *veyeze* de tu Padre. (*Diccionario de Autoridades*, 1739, tomo 6)

Muchas de las indicaciones gráficas son debidas a cambios diptongales, epéntesis o prótesis, que no eran comunes en la lengua coetánea. Otros, en cambio, se fundamentaban en aclaraciones de grafías que, aun existiendo

10 Este caso parece un error de interpretación paleográfica de la edición tomada como fuente. Posiblemente, *pasco* no se dio en ningún manuscrito – no, desde luego, en los consultados (Biblioteca de la RAE, mss. 50, 51 y 53) – y, si lo hizo, fue un *lapsus calami*.

en 1726, eran concebidas con otra pronunciación (velar, en los casos que siguen):

> *XAMAR.* v. a. Lo mismo que Llamar. FUER. JUZG. Prolog. f. 6. E el Regno es *xamado* Regno, è por el Rey. (*Diccionario de Autoridades*, 1739, tomo 6)
> *XANO,* NA. adj. Lo mismo que Llano: se escribia assi en lo antiguo, y se pronunciaba la *x* suavemente: y aun oy se usa en Galicia. FUER. JUZG. lib. 1. tit. 2. l. 6. El facedór de la ley debe fablar poco, è bien, è non debe dar juicio dubdoso, mas *xano*, è abierto. (tomo 6)
> *XENO,* NA. adj. Lo mismo que Lleno. Assi se escribia en lo antiguo, y despues se convirtió la *x* suave en *ll*. (tomo 6)

En otras ocasiones, se ofrecen soluciones extrañas en los manuscritos medievales y que debieron responder a modificaciones del transcriptor posterior. Así, en ninguno de los tres manuscritos consultados es normal la presencia de *h* en vocablos como *home* (habitualmente *omne*) o *hoste* (*oste* en su representación original). Se trata de añadidos que no informan sobre la situación gráfica real de los textos ofrecidos como fuente:

> *HOME.* s. m. Lo mismo que Hombre. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 10. El día del Domingo ningun home non debe ser llamado en pléito. (*Diccionario de Autoridades*, 1734, tomo 4)
> *HOSTE.* s. m. Lo mismo que Hueste. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 5. tit. 7. l. 18. Si nostra hoste, y nostra compaña es acrecentada. (tomo 4)

De la misma manera, es muy raro toparse con síncopas palatales en los manuscritos consultados en casos como *fio* (por *hijo*). La variación reproducida es tan extraña que debió ser un error aislado del copista o del transcriptor. Este es, una vez más, uno de los grandes inconvenientes de usar ediciones coetáneas y no acudir al manuscrito original:[11]

> *FIO.* s. m. Lo mismo que Hijo. Es voz antiquada. FUER. JUZG. Prol. l. 2. Mas las cosas que elos ganaren non las debe haver nengono de sos fíos, se non como mandare el Rey. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

11 La voz *fio* es rara en los manuscritos originales, a menos que sea un error del copista o una reinterpretación inadecuada del transcriptor. Ha de tenerse en cuenta que la confusión puede deberse por la representación de las palatales (*fiio*, *fijo*: cfr. Rivas Zancarrón 2015a y Ariza Viguera 1983).

3.2 Ejemplos de evolución conceptual

A diferencia de las voces que solo se distinguen por su aspecto formal, existe un conjunto de entradas que se caracterizan por destacar el sentido particular que tienen, procedentes de lenguas de especialidad; en este caso, del lenguaje jurídico. Se inscriben dentro de una tradición discursiva determinada, engloban categorías gramaticales distintas y todas son entendidas como voces anticuadas. Entre ellas, destacamos las siguientes:

> acatar; afollar; afrontar; alugar; anteviso; aparciado; aponer; apostia; aprimas; ascuso; asmar; ayuntamiento; boda; bona; cabildo; carta; catar; decebimiento; delibrar; duplo; empecimiento; entenzon; esposayas; juro; lazo; moyo; paladinamiente; partir; pecunia; perquerir; previco; provinco; quadrinieto; suso; testimonia.

Extraigamos algunos ejemplos en su descripción literal:

> *ANTEVISO.* adj. Lo mismo que advertído y avisádo, entendido y capáz. Es voz antiquada, y de que se usaba en la significación activa. Lat. *Praevisor, oris.* FUER. JUZG. lib. 1. tit. 2. l. 7. El Juez debe ser entendido en juzgar derecho, debe ser *anteviso.* (*Diccionario de Autoridades*, 1726, tomo 1)
>
> *APARCIADO,* DA. part. pas. El que ha entrado en parte para algun tratádo, negócio, ò compañía. Lat. *Particeps. Socius. Consors.* FUER. JUZG. lib. 4. Prolog. E que sean *aparciádos* por haver mercéd. (tomo 1)
>
> *APONER.* v. a. Imputar, achacar, echar la culpa. Tiene la anomalía como su simple Poner, y recibe *u* en lugar de la *o* en algunos tiempos: como apuesto, apuso, apusieron. Es voz antígua y sin uso. Lat. *Aliquem calumniari, criminari. Fictum crimen alicui adscribere.* FUER. JUZG. lib. 3. tit. 1. l. 7. Que todo home que *apusiére* algun mal al Príncipe falsamente, sea castigado. (tomo 1)
>
> *APOSTIA.* s. f. Impostúra, calúmnia, falsedád. Es voz antiquada. Lat. *Falsi criminis objectio, imputatio.* FUER. JUZG. lib. 7. tit. 5. l. 6. Quien se pone falso nombre, ò de alguna *apostía* falsa, sea penado como falso. (tomo 1)
>
> *ASCUSO.* adv. Oculta y secretamente, y lo mismo que aescondidas. Es voz antiquada. Lat. *Clàm. Clamculum remotis arbitris.* FUER. JUZG. lib. 3. tit. 4. l. 13. Porque este pecádo sole ser fecho en *ascúso.* (tomo 1)
>
> *ASMAR.* Vale tambien osar, intentar y emprender alguna cosa con esfuerzo y ardimiento. Lat. *Audere.* FUER. JUZG. lib. 5. tit. 7. l. 9. Que *asman* de quebrantar el juramento que han fecho al Rey. (tomo 1)
>
> *BODA.* s. f. La celebración del matrimónio, ò la celebridád y fiesta con que se solemniza el casamiento. Covarr. trahe várias etymologías, que todas tienen poco fundamento, y él las pone como dudosas. Mas

paréce sea voz Castellana antígua. Lat. *Nuptiae, arum.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 5. E por aloagar las *bodas*. (tomo 1)

BONA.[12] s. f. Los bienes, la hacienda. Es voz antiquada. Lat. *Bona, orum.* FUER. JUZG. lib. 4. tit. 2. l. 8. Deben partir igualmente su *bona*. (tomo 1)

CABILDO. La junta que tienen y celebran los Canónigos y Prebendados de las Iglésias Cathedrales, Colegiales y otras Eclesiásticas seculares, como tambien los Regidores y Veintiquatros de las Ciudades y Villas para tratar y conferir lo tocante a sus cuerpos, estado y gobierno. Latín. Canonicorum Concilium. FUER. JUZG. ley 9. del Prol. Esta es la una partida del primer cabildo, que fue fecha en o primer conceyo de Toledo. (*Diccionario de Autoridades*, 1729, tomo 2)

DECEBIMIENTO. s. m. Engaño, astúcia, assechanza. Es voz antiquada. Latín. *Fraus. Astus, us.* FUER. JUZG. Exord. Otras malas custumnes, que son fechas por contraria, y por decebimiento de los Principes. PART. 1. tit. 6. l. 38. Cá por engaño y por decebimiento del diablo, algunos Clérigos cayeron en tal yerro, y en tal pecado con sus parientas, y podrían caer con las otras que morassen con ellas. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

DUPLO. s. m. Voz forense. Lo mismo que Doblo, o una misma cantidad dos veces. Latín. *Duplum, i.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 2. l. 8. Si es home libre peche el duplo. (tomo 3)

EMPECIMIENTO. s. m. Daño, perjuício y ofensa. Es voz antigua, y sin uso. Latín. *Damnum. Nocumentum. Noxa. Laesio.* FUER. R. lib. 4. tit. 22. l. 7. E si manda quisiere facer, fagala sin empecimiento de aquel fijo que assí recibió. (tomo 3)

ESPOSAYAS. s. f. Lo mismo que Esponsales. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 3. tit. 1. l. 5. E desde el día de las esposayas a tal día de las bodas, non debe esperar el uno al otro más de dos años. (tomo 3)

JURO. s. m. En su riguroso sentido vale derecho perpétuo de propriedad. En lo antiguo se solía decir Júrio. Viene del Latino *Ius.* FUER. JUZG. lib. 4. tit. 4. l. 6. Si algún home forzar a la Eglesia alguna cosa de lo que ye dieron los fideles de Dios, si lo tovieron so júrio, o lo dier a otre, non le vala en ningun tiempo. (*Diccionario de Autoridades*, 1734, tomo 4)

PERQUIRIR.[13] v. a. Buscar alguna cosa con cuidado y diligencia. Es voz antiquada. Viene del Latino *Perquirere.* FUER. JUZG. lib. 1. tit. 1. l.

12 Este término está sujeto, naturalmente, a la variacion dialectal. Es la forma no diptongada. En otros casos, encontramos *buena* o *buona*.

13 En la mayor parte de los manuscritos es *pesquerir*: Biblioteca de la RAE. *Fuero Juzgo*, mss. 50, ff. 6*r* ss.; 51, ff. 27*r* ss.; 53, ff. 36*v* ss. Se trata de un error evidente del colaborador del *Diccionario*, pues confunde la *s* longa con una *r*. En el texto fuente de 1600, se lee claramente *pesquerir*.

1. Non debe home perquirir otra razón. (*Diccionario de Autoridades*, 1737, tomo 5)

PREVICO. s. m. Lo mismo que Hechicero o Agorero. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 6. tit. 2. l. 1. Quien toma consejo de morte, o de la vida del Rey, o de otro home con los devinos o con los encantadores o con los previcos, y los que les responden, si fueren libres en todas sos cosas, sean servos de la Corte. (tomo 5)

PROVINCO.[14] s. m. Lo mismo que encantador. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 6. tit. 2. l. 4. Los Provincos, y los que facen caer la piedra en las viñas, o en las miesses, y los que falan con los diablos. (tomo 5)

3.3 Voces derivadas

Un aspecto interesante del *Diccionario* es la inclusión de formas derivadas, de las que Freixas Alás (2003, 432) señala:

> La decisión tomada por los primeros académicos de incluir voces derivadas procedentes de los textos de autoridades canónica tendrá repercusiones en la historia lexicográfica posterior. Curiosamente, muchas de las voces derivadas que se incluyen en el Diccionario de Autoridades por proceder de autoridades respetables se reproduce también en el repertorio académico en su vigésima segunda edición del año 2001.

Las voces que se lematizan desde esta perspectiva y bajo la autoridad del *Fuero Juzgo* son:

> acusanza; afruentar; asusamiento; adulterador, ra; afalagamiento;

14 Estas dos últimas voces parecen variaciones textuales; sin embargo, el significado de ellas no ha debido de ser entendido por el colaborador. En la edición fuente, se interpretaron mal las abreviaturas y se han añadido las mismas variantes con distinta vocalización. Muchas veces, la abreviatura no predice la *e* o la *o* (*p<re>*; *p<ro>*; *p<er>*; *p<or>*; *p<r>e…*: gráficamente sí hay diferencias, pues se marcan con señales en la parte inferior izquierda de la consonante o en la superior, pero, a veces, se confunden), o hay un desliz en la no señalización de la nasal (*ico* vs *i<n>co*). Naturalmente, la grafía que se usa en los manuscritos medievales no es *v*, sino *u*. La adaptación es claramente posterior, ya que en los manuscritos consultados encontramos *encantadores propincos* (Biblioteca de la RAE. *Fuero Juzgo*, ms. 50, f. 106*v*), o *p<ro>uiçeros* (Biblioteca de la RAE. *Fuero Juzgo*, ms. 53, f. 94*r*), o *p<ro>uicieros* (Biblioteca de la RAE. *Fuero Juzgo*, ms. 51, ff. 70*v*): la diferencia entre *previco* y *provinco* se aclararía por la no interpretación de la abreviatura nasal en un caso y la intuición de una *e* abreviada por *o*. La voz *propinco* se usa como adjetivo en algunos de los manuscritos consultados («cercano»), que se mezcla con un sustantivo como *encantadores*. Los cruces entre categorías distintas y reintepretaciones de abreviaturas pudieron dar lugar a esta confusión.

afalecer; amargoso, sa; amonestamiento; apocar; aspirar; assañarse; aspiramiento; atormentar; ayudador, ra; ayudorio; ayuntado, da; ayuntanza; derechora; desconvenible; desperecer; despreciamiento; destajar; empujamiento; encender; encerrador; enculpar; erranza; escrito; participio; parar; pleiteamiento; quebrantanza; quemador; querellador; tormentar; valladar; vendición.

Muchas entradas pretenden resaltar las diferencias entre la derivación y las construcciones parasintéticas entre épocas diferentes (*acusanza*; *acusamiento*; *afalecer*; *afruentar*; *amonestamiento*; *aspiramiento*; *atormentar*; *ayudorio*; *ayuntado*; *ayuntanza*; *desperecer*; *despreciamiento*; *destajar*; *empujamiento*; *enculpar*; *erranza*; *participio*; *pleiteamiento*; *quebrantanza*; *querellador*; *tormentar*; *valladar*; *vendicion*). Los colaboradores consideraron oportuno – en aras de una mejor comprensión de textos especializados – incluir variaciones diacrónicas de formas derivativas, que, dada la composición dialectal del *Fuero Juzgo* (mezcla de elementos leoneses, castellanos, aragoneses…) indicarían, quizá, el manejo de diversos manuscritos en la composición de la edición que sirve de fuente:

ACUSANZA. s. f. Lo mismo que Acusación. Es voz antiquada. Lat. *Accusatio. Criminis objectio.* FUER. R. lib. 3. tit. 9. ley. 2. Si no fuere de cosa la *acusanza,* que sea ante Rey, o contra su Señorío. (*Diccionario de Autoridades*, 1726, tomo 1)

ACUSAMIENTO. s. m. Lo mismo que Acusación. Es voz antiguada. Lat. *Accusatio.* FUER. R. lib. 1. tit. 10. ley 7. Ninguno no pueda dár personéro por sí mismo en demandar, ò en responder cosa que sea de justicia, de muerte, ò de pena de cuerpo, ni en pléito que sea de *acusamiento*. (tomo 1)

AFALECER. v. n. Lo mismo que Fallecer. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Períre.* FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. ley 9. Lo que nunca debe *afalecer.* (tomo 1)

AMONESTAMIENTO. s. m. Lo mismo que Amonestación. Vease. Es voz antiquada. Lat. *Monitio.* FUER. JUZG. Exordio. Por estos tales sus *amonestamientos*. (tomo 1)

ASPIRAMENTO. s. m. Lo mismo que Inspiración. Vease. Voz antiquada. Lat. *Inspiratio. Afflatus Dei.* FUER. JUZG. ley 3. del Prol. Por el *aspiramento* de nostro Señor, è por la verdat que ama, que quiera entregar à cada uno todas las cosas. (tomo 1)

AYUDORIO. s. m. Lo mismo que Ayúda. Vease. Es voz antiquada, y tomada del Latino *Adjutorium.* Lat. *Auxilium.* FUER. JUZG. l. 10. del Prolog. E algun Clerigo le diere *ayudório,* ò quien le diera ayúda. Y l. 4. del Prolog. Que elos ganaron por lo *ayudório*. (tomo 1)

DESPRECIAMIENTO. s. m. Lo mismo que Desprécio. Es voz antiquada. FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 17. Si se uisiere salvar por su juramento que non lo fizo por alguna calónia, nin por ningun despreciamiento, non debe recibir la pena de suso dicha, nin los azotes. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

VENDICION. s. f. La acción de vender. Es del Latino *Venditio.* FUER. JUZG. lib. 5. tit. 4. l. 3. La *vendición*, que es fecha por escrito, sea firme, è maguer non sea fecho escrito de por sí, que el precio es dado ante testimonias. ORDENAM. R. lib. 5. tit. 7. l. 5. Salvo si la *vendición* de los tales bienes se hiciere contra la voluntad del vendedór. (*Diccionario de Autoridades*, 1739, tomo 6)

Aunque la inclusión de otras voces derivadas parece solo querer aclarar el significado del derivado, que podría tener uso exclusivo en este tipo de tradición discursiva (*adulterador*; *afalagamiento*; *apocar*; *assañarse*; *desperecer*; destajar), o simplemente como autoridad en usos coetáneos (*amargoso*; *desconvenible*; *encender*):

AMARGOSO, SA. adj. La cosa aspera, desabrída y penósa, y lo mismo que amargo en ambas acepciónes recta y metaphórica. Lat. *Amarus. Amarulentus, a, um.* FUER. JUZG. lib. 1. tit. 2. l. 6. Haya siempre *amargósa* vida, è penáda. (*Diccionario de Autoridades*, 1726, tomo 1)

3.4 Voces de uso coetáneo o anticuado de ámbitos especializados o no especializados

Se introducen para aclarar el significado de voces, ya por ser anticuadas, ya por ser usadas solo en el ámbito de la lengua jurídica, ya por poner ejemplos de uso coetáneo:

amecer; andido; atanes; ate; axenge; cabo; carga; coita; deslaidado, da; doncas; duos; enrizar; entenciar; extremar; fazfirido; guisa; carro; catorce; cegar; celestial; cerca; demandar; despensas; esquivar; estanco; estorbo; expender; falso, sa; galardonar; moyo; palmada; parcial; parte; patrimonio; perjurar; plata; pleitesia; posponer; postrimeramente; pro; prolongar; prueba; raer; rafez, o rahez; reinar; reino; semejar; sendos; sentir; señal; siempre; siervo; silo; sobre; soldada; sueldo; sufrir; trecesimo, sa; vano; visitar.

Como ejemplo de lematización, un par de ejemplos:

ESTORBO. s. m. Embarazo, impedimento, obstáculo. Segun el Brocense viene del Italiano *Stroppio;* pero esta voz se tiene en España por más

antigua que el Idioma Italiano. Latín. *Obex. Impedimentum.* FUER. JUZG. LIB. 2. TIT. 2. L. 4. O si le viniere enfermedad, o otro estorbo. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

PARCIAL. adj. de una term. Lo que pertenece a la parte de algún todo. Es del Latino *Partialis.* FUER. JUZG. l. 9. del Prolog. Con todos sus parcioneros parciales. (*Diccionario de Autoridades*, 1737, tomo 5)

3.5 Autoridad en usos metafóricos

Por último, bajo este subapartado se inscriben aquellos ejemplos en los que el *Fuero Juzgo* se considera *auctor* sobre usos metafóricos de palabras coetáneas (*caber*; *cabeza*[1]; *cabeza*[2]; *ensuciar*; *lazo*):

CABEZA. Se llama tambien el Rey, los Grandes personages, los que presiden en Consejos, juntas y otras funciones. Latín. Princeps. Supremus administer. FUER. JUZG. lib. 2. tit. 1. l. 4. Por ende debemos primeramente ordenar los fechos de los Principes, porque son nuestras cabezas. (*Diccionario de Autoridades*, 1729, tomo 2)

CABEZA. En lo antiguo se tomaba por el capítulo de algún libro o tratado, dividido en varias partes. Y como entre Griegos, y Latinos se usa la misma palabra, que significa Cabeza, y en Castellano se dice Capítulo, por esso antiguamente se decía Cabeza. Latín. Libri caput. FUER. JUZG. l. 4. del Prol. En otro tiempo las lees eran fechas como en duas cabezas. (tomo 2)

ENSUCIAR. Metaphoricamente se dice del alma manchándola con vicios: de la nobleza y sangre casando indignamente con quien no conviene: de la fama, borrándola con acciones indignas, y assí de otras cosas. Latín. *Polluere. Commaculare. Foedare. Coinquinare.* FUER. JUZG. lib. 3. tit. 5. l. 1. Nin ensuciar por adultério con la esposa de su padre, o con alguna que fu moyer de sos parientes. (*Diccionario de Autoridades*, 1732, tomo 3)

4 Conclusiones

En 1713, comienza la aventura de una obra lexicográfica, el *Diccionario de la lengua castellana*, iniciada bajo los auspicios del marqués de Villena y unos pocos colaboradores, a los que les movía el deseo altruista de recoger el mayor número de voces de nuestra lengua, con objeto de encajarlas en un universo discursivo que facilitara su comprensión desde diferentes perspectivas. Compartía con sus modelos (el *Vocabolario della Crusca* y el *Dictionnaire de la Académie Française*) el gusto por reunir no solo palabras de uso cotidiano o literario, sino de diferentes ciencias; se distanciaba de

ellos, en cambio, por el proceder del *Diccionario* en la recolección de voces antiguas contrastadas con las coetáneas: en el *Vocabolario*, no se hizo así por su escasa distancia entre las fuentes de que se nutría y su elaboración; en el *Dictionnaire*, por las intenciones de este de elaborar una lengua nacional más acorde a los tiempos. A pesar de las sospechas de que sus intenciones fueron prescriptivas, como muchos estudiosos posteriores pusieron sobre el papel años más tarde, nunca tuvo ese carácter, ya que los lemas introducidos respondían a la necesidad de mantener lo castizo de la lengua – que no lo puro – y, para ello, convirtieron en modelos del buen estilo no solo a autores reconocidos, sino a obras que podrían ayudar a aclarar aquellas voces de conceptos desconocidos (ya coetáneas, ya de lenguajes especializados). Como muestran las voces introducidas por el *Diccionario*, la labor de sus autores se centró sobre todo en ofrecer un panorama más cuantitativo que cualitativo del caudal léxico de nuestra lengua (variantes incluidas), con el fin de que fueran comprendidas por el receptor que iniciara la consulta, y no tanto ayudar a este a darles vida en el discurso oral o, incluso, escrito.

El *Fuero Juzgo* fue seleccionado como *auctoritas*, y no como ejemplo de buen escribir, sino como modelo aclaratorio de expresiones anticuadas, pero necesarias para la correcta comprensión de términos especializados. La escasa tradición exegética de la lexicografía española (a diferencia del *Vocabolario*), no acostumbrada al cotejo de ediciones, motivó que el *Diccionario* se llenase de palabras innecesarias, las cuales fueron introducidas a merced de este fallo metodológico: se reproducían voces que solo se diferenciaban por el cambio gráfico – aunque con el mismo significado –; en otras ocasiones, se incluían cambios morfológicos diacrónicos o dialectales, que reflejaban la variación sufijal de una época a otra, o de una variedad a otra, y, finalmente, se lematizaron términos para aclarar la migración del sentido real a la metáfora. El hecho de que se considerara una sola edición del *Fuero Juzgo* – la de 1600 – fomentó que el contraste fuera sesgado y que no se ofreciese una visión real de la lengua antigua desde el punto de vista gráfico. Sin embargo, la contemplación de todas estas variedades contribuiría, sin duda, a justificar la necesidad de un reajuste de la ortografía del español, cuyos primeros pasos se darían en el *Prólogo*, que se publicó dentro de las páginas de este *Diccionario* en 1726.

Bibliografía

Fuentes primarias

Madrid. Biblioteca de la Real Academia Española. *Fuero Juzgo*, ms. 50, ff. 1-250. Librería del Coleio Maior de San Bartholomé el Viejo. Letra del siglo XIV.

Madrid. Biblioteca de la Real Academia Española. *Fuero Juzgo*, ms. 51. ff. 1-112. Letra de los siglos XIII y XIV.

Madrid. Biblioteca de la Real Academia Española. *Fuero Juzgo*, ms. 53, ff. 1-221. Marqués de Malpica. Letra del siglo XIII.

RAE, Real Academia Española (1726-39). *Diccionario de Autoridades*. 6 vols. Madrid. URL `http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1996/diccionario-de-autoridades` (2016-10-02).

Villadiego Vascuñana y Montoya, Alonso de (1600). *Forus antiquus gothorum regnum Hispaniae, olim Liber Iudicum hodie Fuero Iuzgo nuncupatus*. Madrid. Imp. Pedro Madrigal. URL `https://goo.gl/CdDCio` (2016-10-02).

Fuentes secundarias

Álvarez de Miranda, Pedro (2000). «Palabras y acepciones fantasmas en los diccionarios de la Academia». Chevalier, Jean Claude; Delport, Marie-France (éds.), *La fabrique des mots. La néologie ibérique*. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 55-73.

Ariza Viguera, Manuel (1983). «Sobre las palatales sonoras en español antiguo. Apéndice I». Marcos Marín, Francisco (ed.), *Introducción plural a la gramática histórica*. Madrid: Cincel, 31-54.

Azorín Fernández, Dolores (1996-97). «La lexicografía española en el siglo XIX: del diccionario a la enciclopedia». *Estudio de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 11, 111-22.

Blecua, José Manuel (2006). *Principios del Diccionario de Autoridades. Discurso leído el día 25 de junio de 2006 en su recepción pública*. Madrid: Real Academia Española.

Castillo Lluch, Mónica (2012). «Las lenguas del Fuero Juzgo: avatares históricos e historiográficos de las versiones romances de la Ley visigótica (I)». *e-Spania (Revue électronique d'études hispaniques médiévales)*, 13, 1-17.

Gessner, Emil (1867). *Das Altleonesische: ein Beitrag zur Kenntnis des Altspanischen*. Berlin: Starcke.

Freixas Alás, Margarita (2003). *Las autoridades en el primer diccionario de la Real Academia Española* [tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Jiménez Ríos, Enrique (1998). «Las autoridades lexicográficas en el Diccionario de Autoridades». Englebert, Annick et al. (éds.), *Actes du XXIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Tübingen: Max Niemeyer, 317-26.

Lapesa, Rafael [1942] (1986). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Lázaro Carreter, Fernando (1972). *Crónica del Diccionario de Autoridades (1713-1740). Discurso leído el día 11 de junio de 1972 en su recepción*. Madrid: Real Academia Española, 17-119.

Martínez Alcalde, María José (2007). «Pragmática y lexicografía histórica del español en el siglo XVIII: Esteban de Terreros». *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 12, 289-306.

Menéndez Pidal, Ramón (1906). *El dialecto leonés*. Madrid: Cuesta.

Orduña López, José Luis (1999). «La función definitoria de los ejemplos: a propósito del léxico filosófico del *Diccionario de Autoridades*». Vila, M. Neus et al. (eds.), *Así son los diccionarios*. Lleida: Universitat de Lleida, 99-119.

Rivas Zancarrón, Manuel (2002). «Desde una sintaxis histórica hasta una morfología sincrónica. Primeros pasos del concepto 'auxiliar' en las gramáticas del español». *Zeitschrift für romanische Philologie*, 118(3), 149-60.

Rivas Zancarrón, Manuel (2015a). «La representación del orden palatal en cinco manuscritos del *Fuero Juzgo*». Bastardín Candón, Teresa; Rivas Zancarrón, Manuel (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 551-60.

Rivas Zancarrón, Manuel (2015b). «Límite de palabras y espacios en la tradición medieval hispánica. Consideraciones sobre el Fuero Juzgo». Funes, Leonardo (ed.), *Hispanismos del Mundo. Diálogos y debates en (y desde) el Sur*, vol. 7. Buenos Aires: Miño y Dávila, 55-68.

Ruhstaller, Stefan (2002): «Las autoridades en el *Diccionario de Autoridades*. Descripción lingüística y juicios normativos». Echenique Elizondo, María Teresa; Sánchez Méndez, Juan (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos, 2321-29.

Zamora Vicente, Alonso (1999). *La Real Academia Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Tan intuitiva para los hablantes como escurridiza para los lingüistas es la definición de *palabra*. Se trata de una unidad esencial de la lingüística, tanto teórica como aplicada, y también lo es para los hablantes, no especialistas en lingüística: las lenguas poseen un número mayor o menor de palabras, los hablantes conocen palabras, los diccionarios contienen palabras, e incluso hay palabras más bonitas que otras. Sin embargo, los lingüistas no han dado aún con una definición satisfactoria y exhaustiva de esta unidad. La aplicación de esta unidad a finalidades concretas y objetivos prácticos, como se hace en este volumen, puede ayudar de alguna manera a su definición teórica y contribuir, sin duda, con una nueva mirada a esta tarea.

Università
Ca'Foscari
Venezia