



VERBA M HISPANICA

NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DEL LÉXICO EN ELE

Ljubljana, 2019

VERBA HISPANICA XXVII NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE

Anuario de la Sección de Estudios Hispánicos
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Editado por / Založila: Editorial Científica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana / Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Para la editorial / Za založbo: Roman Kuhar, decano de la Facultad de Filosofía y Letras / Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Directoras / Glavni in odgovorni urednici: Branka Kalenić Ramšak, Jasmina Markič

Este número editado por / To številko uredili: Gemma Santiago Alonso, Marjana Šifrar Kalan

Consejo de redacción / Uredniški odbor: Ignac Fock, Marija Uršula Geršak, Mojca Medvedšek, Blažka Müller Pograjc, Barbara Pihler Ciglič, Alejandro Rodríguez Díaz del Real, Gemma Santiago Alonso, Maja Šabec, Marjana Šifrar Kalan, Andreja Trenc, Vita Veselko

Consejo de redacción internacional / Mednarodni uredniški odbor: Clara Nunes Correia (Lisboa), Elena de Miguel (Madrid), Matías Escalera Cordero (Alcalá de Henares), Humberto Hernández (La Laguna), Adriana Mancini (Buenos Aires), Antonio Pamies Bertrán (Granada), Andjelka Pejović (Belgrado), Alfredo Saldaña (Zaragoza), Jasna Stojanović (Belgrado)

Consejo científico de este número / Znanstveni svet te številke: Ângela Carvalho (Universidade do Porto), Jelena Filipović (Universidad de Belgrado), Natividad Hernández Muñoz (Universidad de Salamanca), Ana Jovanović (Universidad de Belgrado), Jasmina Markič (Universidad de Ljubljana), Javier Muñoz-Basols (Universidad de Oxford), Antonio Pamies (Universidad de Granada), Andjelka Pejović (Universidad de Belgrado), Barbara Pihler Ciglič (Universidad de Ljubljana), Gemma Santiago Alonso (Universidad de Ljubljana), Inmaculada Santos Díaz (Universidad de Málaga), Maja Šabec (Universidad de Ljubljana), Marjana Šifrar Kalan (Universidad de Ljubljana), Carmela Tomé Cornejo (Universidad de Salamanca), Andreja Trenc (Universidad de Ljubljana)

Secretaria de la redacción / Tajnica uredništva: Marjeta Prelesnik Drozg

Concepto de diseño / Oblikovna zasnova: Lavoslava Benčić

Composición / Postavitev: Jure Preglau

Tipografía / Tipografija: Espinosa Nova, Myriad Pro

Revisión lingüística / Jezikovni pregled: Paul Steed

Impreso por / Tisk: Birografika Bori d. o. o., Ljubljana

Tirada / Naklada: 200

ISSN 0353-9660

Precio / Cena: 10 EUR

Dirección / Naslov uredništva:

Katedre za španski jezik, špansko in hispanoameriško književnost in didaktiko španskega jezika

Oddelek za romanske jezike in književnosti

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

Teléfono / Telefon: +386 1 241 1456

E-mail: verba.hispanica@ff.uni-lj.si

<http://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica>



Esta obra está bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento-Compartir igual 4.0 Internacional/ To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca

Número patrocinado por el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances, la Agencia de Investigación de la República de Eslovenia y la Embajada de España en Ljubljana. / Revija izhaja s finančno podporo Oddelka za romanske jezike in književnosti, Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije in Španskega veleposlaništva v Ljubljani.

Kazalo

Gemma Santiago Alonso y Marjana Šifrar Kalan
 Nuevos retos y perspectivas en la enseñanza/aprendizaje del léxico en ELE7

ARTÍCULOS

Cecylia Tatoj
 ¿Qué esconden las palabras? La enseñanza del léxico y los
 estereotipos nacionales11

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak
 El acto discursivo y la negociación de los significados léxicos en el
 contexto (inter)cultural de aprendizaje de español como lengua extranjera . . .29

Kiriakí Palapanidi
 La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica de
 aprendices griegos de ELE47

Jaqueline Mora, Rosa M^a Jiménez Catalán
 Asociaciones prototípicas en la producción y disponibilidad léxica
 de adolescentes españoles y eslovenos en español y en inglés como
 lenguas extranjeras73

Javier Domínguez Pelegrín
 La incidencia de los estilos de aprendizaje en el índice de
 disponibilidad léxica individual de estudiantes extranjeros de español93

Ester Trigo Ibáñez, Manuel Francisco Romero Oliva, Inmaculada Clotilde Santos Díaz
 Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los
 repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica115

Francisco Jiménez Calderón y Anna Rufat
 La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos131

Lucía Cantamutto y Paula Fainstein
 Marcadores conversacionales de acuerdo en la enseñanza de
 Español como Lengua Extranjera153

<i>Clara Eugenia Peragón López</i> Lenguaje literario vs. lenguaje natural y su tratamiento didáctico en ELE desde la Poética Cognitiva	173
<i>Ana Sanz Tordesillas</i> Información subléxica, argumental y combinatoria de los verbos <i>saber y conocer</i>	193
<i>Alicia San-Mateo Valdehíta, M.ª Antonieta Andión Herrero</i> Eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en español LE/L2: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones	209
<i>Ana María Valencia Spoljaric y Maša Musulin</i> La mente multilingüe y la interferencia léxica	231
<i>Beatriz Moreira de Oliveira</i> O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em aula de português língua estrangeira.	249

RESEÑAS

<i>Dalibor Soldatić</i> Vladimir Karanović (2019) <i>Španska književnost realizma</i>	269
<i>Gemma Santiago Alonso</i> Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (eds.) (2019) <i>The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching</i> . <i>Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2</i>	274
<i>Gemma Santiago Alonso</i> Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno, Alejandro Castañeda Castro (Eds.) (2019) <i>Lingüística cognitiva y español LE/L2</i>	281
Datos biográficos de los autores	287

Nuevos retos y perspectivas en la enseñanza/aprendizaje del léxico en ELE



«*While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*»¹

Wilkins

Dado el papel central del léxico en el sistema lingüístico, no se puede concebir el aprendizaje de una lengua extranjera sin aprender sus unidades léxicas. Al ser las palabras portadoras de significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación. Por otro lado, desde la perspectiva de la enseñanza de una unidad léxica, no podemos olvidar que su procesamiento conlleva no solo la adquisición de la forma y el significado, sino también la activación de una red de relaciones formales y semánticas complejas y graduales. Como ya señalara Marta Baralo² (2005: 1): «El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales».

Las diferentes contribuciones presentadas en este volumen no solo demuestran que el léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua e imprescindible para una comunicación eficaz, sino que ofrecen un abanico de propuestas que marcan pautas innovadoras, exploran diferentes matices y abren nuevos enfoques metodológicos, siempre de gran utilidad para la enseñanza/aprendizaje del léxico en una lengua extranjera. Para las editoras ha sido un honor y un placer coordinar esta recopilación de trabajos desde perspectivas muy distintas, procedentes de la pluma de investigadores internacionalmente reconocidos, expertos todos ellos en la investigación de la adquisición y enseñanza del léxico.

1 Wilkins, D. A. (1972): *Linguistic in Language Teaching*. London: Edward Arnold, 112-113.

2 Baralo, M. (2005): «Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula». En: *FIAPE I Congreso Internacional. El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23 de marzo de 2005, 1-13.

En la primera parte del volumen se pone en relación el desarrollo de la competencia intercultural y la enseñanza/aprendizaje de léxico en ELE. Desde este aspecto, la autora Cecylia Tatoj trata en su artículo la importancia de sensibilizar a los aprendientes sobre la información subyacente en las palabras a partir de los ejemplos de nombres de nacionalidades y su respectiva fraseología, ilustrando la visión del mundo estereotípica con ejemplos en la lengua española y polaca. En la misma línea, Malgorzata Sychała-Wawrzyniak investiga la comunicación desde el punto de vista de la competencia (inter)cultural, y presenta las funciones, la estructura y las características de las negociaciones desde la perspectiva del análisis del discurso y el comportamiento verbal, teniendo en cuenta la problemática de la comunicación intercultural en el mundo hispanohablante y la enseñanza de español como lengua extranjera.

La segunda parte de este volumen está compuesta por cuatro artículos dedicados a la enseñanza/aprendizaje del léxico desde el análisis de la disponibilidad léxica. En el primero, Kiriakí Palapanidi examina en los estudiantes universitarios griegos de ELE si la prueba de disponibilidad léxica puede servir, por un lado, como herramienta de evaluación del desarrollo del tamaño del léxico productivo del área temática analizada (*Vivienda*), y por otro, como prueba de diagnóstico del conocimiento productivo de léxico desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La siguiente contribución pertenece a Jaqueline Mora y Rosa Jiménez Catalán, quienes igualmente adoptan la metodología de la disponibilidad léxica con el objetivo de averiguar similitudes o diferencias en el número de palabras y vocablos producidos por adolescentes españoles y eslovenos en inglés y en español LE respectivamente en las categorías *Partes del cuerpo* y *La ropa*. Las autoras comparan el léxico más disponible en las dos muestras de LE y observan la existencia de prototipos comunes. En otra dirección, Javier Domínguez Pelegrín parte del léxico disponible de los estudiantes eslovenos de ELE con el objetivo de determinar si existe algún tipo de relación entre los estilos de aprendizaje y la disponibilidad léxica, dos temas que nunca han sido abordados conjuntamente. Finalmente, Ester Trigo, Manuel F. Romero Oliva e Inmaculada C. Santos Díaz incorporan nuevamente la disponibilidad léxica a su investigación para realizar una prospección didáctica para estudiantes de ELE, nivel C1-C2, a partir de los dialectalismos del centro de interés *Alimentos y bebidas* presentes en los diccionarios de disponibilidad léxica de las ocho provincias andaluzas. Con el repertorio léxico obtenido los autores sostienen que se pueden diseñar secuencias didácticas para situaciones comunicativas cotidianas conectadas con la comida y bebida.

En la siguiente sección, aparecen cuatro investigaciones que presentan propuestas concretas para la enseñanza/aprendizaje del léxico en ELE. En primer lugar, Francisco Jiménez Calderón y Anna Rufat abordan el complejo tema de la enseñanza/aprendizaje de los verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos con una propuesta fundamentada metodológicamente en la frecuencia, el aprendizaje del léxico gradual, la combinatoria léxica, la colocación en sentido restringido, el filtro imprescindible de la L1, el fortalecimiento de las redes léxicas para fijar la combinatoria y el procesamiento profundo por parte de los aprendientes. En el siguiente artículo, Lucía Cantamutto y Paula Fainstein analizan la complejidad del procesamiento de algunos marcadores conversacionales para mostrar acuerdo en interacciones digitales escritas del español de Argentina a partir de una aproximación de la sociolingüística interaccional y de la pragmática sociocultural, para demostrar la incidencia de la situación comunicativa en la interpretación de dichos marcadores. Por lo que atañe a la enseñanza de la competencia metafórica, Clara Eugenia Peragón López parte de los principios fundamentales de la lingüística cognitiva (aplicados por la poética cognitiva al análisis de los textos literarios) para apelar a la necesidad de un tratamiento didáctico en ELE de la metáfora literaria como parte del uso normal del lenguaje, utilizando a modo de ilustración algunas metáforas literarias creadas por Pedro Salinas para conceptualizar el amor, derivadas de metáforas conceptuales presentes en el lenguaje cotidiano. Por su parte, Ana Sanz Tordesillas con su contribución nos acerca a la problemática cuestión de la información subléxica, argumental y combinatoria de los verbos *saber* y *conocer* desde la teoría del lexicón generativo, para facilitar la enseñanza/aprendizaje de las combinaciones que generan dichos verbos.

El último apartado lo hemos querido dedicar a tres estudios de caso que demuestran la validez de propuestas concretas para la enseñanza/aprendizaje del léxico. En primer lugar, Alicia San-Mateo Valdehíta y M.^a Antonieta Andión Herrero presentan los resultados globales de una investigación empírica sobre aprendizaje de léxico en español LE/L2 para determinar la eficacia de tres actividades basadas en la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones y qué tipo de conocimiento, receptivo o productivo, se adquiere con cada una de ellas. Con respecto al análisis de interlenguas, Ana María Valencia Spoljaric y Maša Musulin proponen evaluar la transferencia en la producción escrita del español por parte de estudiantes (cuya lengua materna es el croata y cuya L2 es el inglés) para identificar en qué medida se entrelazan las tres lenguas (croata, L1; inglés, L2; español, L3) en el nivel léxico, y de este modo establecer cómo se comportan los cognados. Por lo que

atañe a la enseñanza de léxico en portugués como lengua extranjera, Beatriz Oliveira llama la atención sobre la integración de la poesía en el desarrollo de la competencia léxica dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a través de una intervención pedagógico-didáctica, cuyos resultados muestran tanto las estrategias, metodologías y actividades implementadas como su efectividad.

Esperamos que este volumen satisfaga la curiosidad científica y profesional y cumpla con todas las expectativas al respecto, tanto entre los investigadores como entre los docentes de lenguas maternas, segundas y extranjeras, en aras de posibilitar nuevos estudios sobre la enseñanza y aprendizaje del léxico.

Gemma Santiago Alonso y Marjana Šifrar Kalan

Cecylia Tatoj

DOI: 10.4312/vh.27.1.11-27

Universidad de Silesia

¿Qué esconden las palabras? La enseñanza del léxico y los estereotipos nacionales

Palabras clave: estereotipos, nombres de nacionalidades, visión del mundo, cognitivismo, lingüística contrastiva

1 Introducción

Cuando hablamos de la enseñanza, no podemos olvidar que su objetivo principal es ayudar al hombre a entender el mundo, pero también –o sobre todo– a entenderse a sí mismo en relación con su propia percepción de la realidad y a comprender las relaciones que rigen los contactos sociales. Todo esto ayuda a los seres humanos a ser más conscientes de sus capacidades mentales, aunque hablamos aquí solamente del conocimiento de usuario, así como de darse cuenta de las limitaciones existentes, entenderlas y poder superarlas.

La enseñanza de idiomas ofrece innegables oportunidades de poder llevar a cabo estas acciones, ya que las personas focalizan sus capacidades cognitivas hacia las lenguas, cuyo funcionamiento está en gran parte ligado a la actividad del cerebro. La lengua ayuda a entender el mundo, organizándolo en categorías, dado que, por un lado, muestra puntos comunes de un número infinito de cosas y de situaciones desde una perspectiva general, mientras que, por otro, permite percibir diferencias entre ellas a través de su discriminación selectiva.

En las clases de idiomas no solamente se aprenden aspectos formales de la lengua, como gramática o vocabulario, así como aspectos sociolingüísticos que marcan las pautas acerca de cómo comunicarse con otras naciones, sino que también se inicia un acercamiento al concepto de la lengua humana, es decir, a un fenómeno que abarca múltiples aspectos de procesamiento cognitivo y de realización

activa, con lo cual posee una gran complejidad, en tanto que es sistematizado. Es en el momento de enseñar una lengua extranjera cuando se empieza a descubrir qué es la lengua *per se*, cómo funciona y qué influencia tiene en la percepción del mundo. Precisamente, a raíz de lo señalado, entendemos que uno de los temas que mejor se inscribe en torno a la cuestión abordada es el de los estereotipos que, aunque resulta bastante conocido y ha sido tratado por distintas ciencias humanísticas, todavía tiene mucho que ofrecer. Ciertamente, el estereotipo tiene la capacidad de convertirse en un elemento facilitador de cara a comprender cómo funciona el cerebro humano y permite analizar qué limitaciones sobrepone frente a la percepción y visión del mundo; por lo tanto, primero, ayuda a entender al ser humano en sí y para sí mismo y, segundo, provoca una intensa reflexión sobre el comportamiento de otras personas.

Hemos decidido abordar el tema de los estereotipos ya que nos parece imprescindible para iniciar un acercamiento real a la percepción que se tiene de las distintas naciones del mundo. A la hora de llevar a cabo una aproximación al hecho de entender cómo funciona el cerebro humano, es decir, cómo funcionamos nosotros mismos, podremos dar un paso adelante para adquirir recursos y capacidades para entender a las personas autóctonas de otros territorios, de tal forma que ello de pie al inicio de un diálogo intercultural real que «es una necesidad real en nuestros tiempos. En un mundo cada vez más diverso e inseguro, necesitamos hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas y nacionales para asegurar la cohesión social y evitar los conflictos» (Consejo de Europa, 2008:7).

Cuando enseñamos léxico, hemos de sensibilizar a nuestros alumnos sobre la información subyacente en cada palabra, siendo uno de los mejores ejemplos para llevar esta tarea a cabo la explotación del léxico relativo a las nacionalidades en el aula. En el presente artículo analizaremos particularmente el léxico español relacionado con el tema propuesto con el objeto de descubrir qué visión del mundo esconden los adjetivos aplicados a la designación de las distintas nacionalidades.

En una primera fase nos acercaremos al concepto de estereotipo, presentaremos su definición y estudiaremos su funcionamiento en el lenguaje, explicando asimismo cómo entendemos el concepto de visión del mundo. En la siguiente fase, nos centraremos en el léxico relativo a las nacionalidades y su uso en los fraseologismos, con el fin de realizar una búsqueda de estereotipos arraigados en el pensamiento y en la lengua. Cabe agregar que este trabajo se centrará esencialmente en la lengua española, pero añadiremos varios ejemplos provenientes de

la lengua polaca que, como contraste, nos permitirá ampliar el análisis y poner de manifiesto un punto de vista distinto. Como nuestro objetivo consiste en mostrar el potencial que tiene la cuestión de los estereotipos y no dedicarnos a un análisis exhaustivo de los mismos, no pretendemos pormenorizar ni los estereotipos arraigados en la lengua ni los fraseologismos que contiene el léxico relativo a nacionalidades, por lo que nos ocuparemos solamente de aquellos que, según nuestra opinión, sean los más destacados. Queremos subrayar también que nuestro artículo debería servir como punto de partida para hablar sobre este hecho en una clase de idiomas, por lo que en ningún caso se deberían tratar los estereotipos aquí presentados como definitivos, sino que sería oportuno discutir ampliamente sobre ellos y debatir si realmente coinciden con las opiniones y los prejuicios de nuestros alumnos.

2 Bases teóricas

El punto de partida de nuestro estudio tiene como origen las observaciones realizadas por Lorenz (1977), Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1973, quien afirma que si el hombre que conoce el mundo es un espejo que refleja la realidad, su aparato fisiológico es la parte inversa del espejo y es parte de la realidad que refleja.

Se hace necesario, pues, hacer una pausa antes de continuar con nuestra argumentación a fin de realizar un inciso en torno al aparato cognitivo y, gracias a ello, comprender cómo percibimos el mundo, en especial qué limitaciones nos impone. Como hemos dicho, parece que una de las mejores herramientas para hacerlo es a través del análisis de la lengua: como señala Lorenz (1977: 289-290), la teoría de la «tabula rasa» es errónea, ya que los componentes sociales y culturales influyen en el aparato cognitivo y, por lo tanto, en todo lo que percibimos como verdadero, razonable, indudable y real.

Evidentemente, los partidarios de la lingüística cognitiva también se concentran en esta idea a la hora de interrogarse acerca del concepto de mente humana. Kövecses (2011: 22) señala que hay esencialmente dos opiniones diferentes sobre la relación existente entre la mente y el mundo exterior. Según la primera, la mente refleja la realidad preexistente, sin embargo, según la segunda, es la mente aquella que crea dicha realidad, es decir, la dota de estructura. En el primer caso, se describe la mente como el «espejo de la realidad», mientras que en el segundo caso, se deja a los seres humanos un espacio más amplio para crear una imagen del mundo que sea más o menos cercana a la «realidad contemporánea», es decir, se ha de entender que existe una relativa

interdependencia con la actividad humana. Según esta segunda opinión, se puede decir que lo que vemos consiste únicamente en una realidad «imaginada» o, mejor, de una «proyección» de la realidad. Así pues, cabe preguntarse a partir de estas afirmaciones si la mente refleja o crea la realidad.

Los cognitivistas comparten la segunda opinión, pues el propio Kövecses (2011: 27) constata que la mente refleja el mundo *en la medida* de nuestras experiencias y percepciones. Por lo tanto, las categorías de la mente no corresponden a las categorías del mundo o, dicho de otra forma, de la realidad objetiva: el mundo es «creado» o construido por la mente.

Por su parte, Panjdzínska (2001: 33), adscrita a la Escuela Etnolingüística de Lublin, hace constar que las investigaciones lingüísticas añaden cada vez más pruebas de que cada lengua construye una interpretación del mundo y no su reflexión. En este sentido, coincide con las palabras de Schaff (1981: 29): «[...] los hombres conocen y adquieren la realidad por intermedio de los esquemas mentales que, en su resultado, constituyen una versión muy importante del factor subjetivo en el conocimiento, una versión que puede causar una toma diferente de la misma realidad por varios sujetos»¹.

Tras todo lo señalado, se hace preciso constar que en nuestro artículo nos apoyaremos en ambas corrientes: la lingüística cognitiva y la representada por la Escuela Etnolingüística de Lublin². Ambas escuelas lingüísticas tienen la misma visión holística del significado, dado que lo describen teniendo en cuenta un fondo experimental más amplio. Siguiendo estas dos tendencias, constatamos que la mente no refleja la realidad, sino que la crea, por lo que se hace necesario llevar a cabo un estudio en profundidad al objeto de entender los mecanismos que rigen el pensamiento. Para que nuestra investigación sea más completa, nos vemos en la tesitura de acercarnos a dos conceptos: el primero, especialmente desarrollado por la lingüística cognitiva, referido al prototipo; el segundo, en el que se centra la Escuela Etnolingüística de Lublin, relacionado con el estereotipo.

3 El concepto del prototipo y del estereotipo

A fin ponernos en situación para llegar a una correcta comprensión de cómo están organizadas en nuestros cerebros las conceptualizaciones que se llevan a cabo sobre el ámbito de las nacionalidades, hemos de comenzar por

1 Todas las traducciones son nuestras.

2 El contraste entre los dos movimientos es descrito por Zinken (2015).

explicar, tal como señalábamos en líneas anteriores, las nociones de prototipo y de estereotipo.

La primera viene definida por los cognitivistas, basándose en las investigaciones de la psicóloga americana Rosch, como «el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías» (Cuenca y Hilferty, 1999: 35)³. Hemos de añadir que las categorías se perciben como graduales; de esta forma, por un lado, en el centro se encuentra el prototipo (o los prototipos, dado que una categoría puede contener varios) y, por otro, hay miembros periféricos que no contienen todas las características de la categoría. Además, las categorías son entidades difusas cuyas fronteras son borrosas⁴.

La segunda noción, más relevante para nuestro trabajo, fue descrita por Lippmann, un periodista y comentarista político estadounidense, quien percibía los estereotipos como imágenes en nuestras mentes. Según este autor (1922), el estereotipo permite al hombre ordenar el mundo antes de conocerlo; no es neutral, lo cual implica que siempre contiene «un cargo emocional»; es resistente a cambios, influye en nuestra percepción del mundo y está ligado a la palabra oral o escrita.

El fundador de la Escuela Etnolingüística de Lublin, Bartmiński (1985, en línea), añade al estereotipo el concepto de «realidad social», que se diferencia de la realidad natural, dado que la primera se centra en cómo aprecia la gente dicha realidad y no existe en sí misma, sino que consiste solamente en una imagen mental que tenemos en nuestro interior. Siguiendo con su línea argumentativa, este lingüista indica que, por un lado, el estereotipo es una imagen creada por una comunidad concreta y, por lo tanto, describe contenidos que se encuentran en la conciencia colectiva, mientras que, por otro, se refiere a la realidad social, es decir, a las personas vistas desde la perspectiva de las relaciones que llevan a cabo entre sí como representantes de distintas naciones, clases, ambientes, etc.

Como subraya Schaff (1981: 113), «los conceptos⁵ son, por lo menos en suposición, un fenómeno que responde a los requisitos del pensamiento científico, y los estereotipos todo lo contrario, están “impregnados” por la influencia de la experiencia».

3 Véase también Kleiber (1995).

4 En nuestro trabajo hacemos referencia solamente a la versión estándar de la teoría descrita.

5 Y también, según nuestro punto de vista, las categorías y sus prototipos.

Apoyándonos en el psicólogo social Allport (1950), quien analiza prejuicios raciales y nacionales sin tomar en consideración el hecho de si el estereotipo es positivo o negativo, se ha de apreciar la convicción relacionada con la categoría: su función es una justificación (racionalización) de nuestro comportamiento en referencia a esta categoría.

Así pues, como hemos puesto de manifiesto, los prototipos son los mejores representantes de una categoría y los tratamos de una forma neutral. Sin embargo, los estereotipos contienen una información, que en muchas ocasiones es necesario inferir, la cual influye en nuestra percepción del mundo e influye también en su valoración. Tras lo indicado, consideramos muy importante centrarnos en ambos conceptos en la clase de ELE, ya que nos ayudarán a entender mejor el contenido del léxico español y comparar dicho contenido con el léxico en lengua polaca.

4 El concepto de extranjero y ajeno

Tal como habíamos señalado con anterioridad, los estereotipos están vinculados a estímulos verbales, con lo cual aparecen asociados al uso de determinadas palabras. Schaff (1981: 39) subraya que siempre, tanto en el caso de los negativos como de los positivos, los estereotipos son reacciones (ante todo emocionales) a una palabra-nombre, a un contenido social que se une con la palabra en un ámbito concreto y no a una experiencia particular de un individuo que reacciona de manera propia a una situación.

Por lo tanto, para descubrir cómo opera la mente de cada persona, hay que focalizarse en el léxico y buscar qué imágenes esconde. De esta forma, nuestra propuesta se centra inicialmente en el análisis de las palabras *propio*, *familiar* y *ajeno*, *otro* que están necesariamente unidas al concepto de estereotipos nacionales. Por un lado, existe el *nosotros*, aquellos que formamos parte de un determinado grupo social y, por otro, existe la otredad, o sea, aquellos que provienen de un grupo social distinto. Cabe subrayar que lo *ajeno* y lo *otro* en numerosas situaciones se percibe como algo negativo, considerado potencialmente como una amenaza. *Los otros* posee el matiz semántico de *diferentes*, *extraños*, y en múltiples ocasiones se usa la palabra para hablar de los extranjeros.

Se ha de añadir que el turista extranjero es llamado por los españoles en el lenguaje coloquial *guiiri*. Es una palabra que, según la RAE, proviene del vasco (*guiristino*, español *crístico*) y en las guerras civiles del siglo XIX se usaba para llamar así al partidario de la reina Cristina. En la lengua polaca no existe

una única palabra que se utilice para hablar coloquialmente de los extranjeros, pero sí que se dan términos relacionados con nombres de nacionalidades, por ejemplo, *szwab* para denominar despectivamente al alemán, *rusek* al ruso o *żabojad* (palabra compuesta por los términos *żaba* y *jadać*, es decir, *rana* y *comer*) al francés. También existen varios sustantivos que provienen de los patronímicos: *fryc*, *helmut* o *hans* para hablar de un alemán; *wania* o *iwan* al ruso, y *pepik* o *pepiczek* (diminutivo de José) para el checo. Hay que añadir que la lengua alemana es considerada por muchos polacos como una lengua muy desagradable, lo cual reflejan los sustantivos coloquiales en alemán *szawargot* o *szwargotanie*, así como los verbos *szprechać* o *szwargotać*.

5 Autoestereotipos

A la hora de ubicar nuestra visión en el léxico de las nacionalidades, lo primero que podemos detectar es que, en numerosos casos, contienen tanto el prototipo como el estereotipo, teniendo en cuenta, además, que el prototipo recoge todas las características más destacables de la categoría. A la hora de designar a alguien por su nacionalidad, de hecho nos encontraremos ante los siguientes parámetros: el lugar de nacimiento y de alojamiento fijo, la procedencia y la lengua nativa, es decir, que se consigue una información estrictamente neutral. Por ejemplo, en el caso de un alemán, tendremos en mente a una persona que ha nacido y vive en el territorio de Alemania, de padres alemanes, cuya lengua nativa es el alemán. Ahora bien, esto no implica que para que alguien sea categorizado como *alemán*, tenga que poseer todas las peculiaridades señaladas, por lo que resulta fácil imaginar a un alemán que vive en España o a un alemán cuyos padres no son oriundos del país al que se adscribe esta nacionalidad, aunque debido a que esta persona ha nacido en ese territorio tiene la ciudadanía alemana; también, por ende, puede tratarse de una persona que vive en Alemania y habla alemán, así como de otros casos similares. Dicho esto, se puede apreciar que la categoría *alemán* contiene su centro y las correspondientes periferias, pero lo más importante es que no incluye ningún juicio: ni positivo ni negativo.

Por otro lado, podemos hablar del estereotipo del *alemán*: por un lado, puede estar relacionado con el aspecto físico, por el que un típico alemán, para la mayoría de personas, será alto y rubio; por otro, se refiere al carácter y puede ser o muy ordenado y esquemático, o –incluso demasiado– meticuloso.

Así pues, el prototipo es neutral e independiente de la valoración, mientras que el estereotipo contiene un juicio, positivo o negativo hacia otra persona. Por lo tanto, a la hora de trabajar el tema de los estereotipos nacionales en la clase de

ELE, proponemos como inicio averiguar cuál es el prototipo y cuál el estereotipo relacionado con cada nacionalidad. El segundo paso sería averiguar qué nacionalidades están estereotipadas, teniendo en cuenta también el autoestereotipo.

Constituye un hecho interesante estudiar cómo los nativos se ven a sí mismos. Aunque parezca mucho más fácil describir a *los otros*, ya que los vemos mucho menos y por lo tanto podemos fijarnos en los rasgos más destacados de su aspecto físico y de carácter, también existen los autoestereotipos que no siempre contienen una valoración positiva. Según los estudios de Ovejero Bernal (1991: 488), los españoles se perciben como una nación alegre, habladora, apasionada, simpática y orgullosa, aunque también a veces se consideran cursis, antipáticos, arrogantes y sofisticados. Además, se puede apreciar notablemente una división por regiones. Se suele decir que, por ejemplo, los andaluces, según las investigaciones de Chacón Fuertes (1986), son vistos por los madrileños como juerguistas, alegres, abiertos, exagerados, graciosos, hospitalarios, charlatanes, vivos, religiosos, supersticiosos, amantes de su tierra, vagos, amables, fanfarrones, cariñosos y generosos, mientras que los catalanes, como tacaños, orgullosos, cerrados, separatistas, trabajadores, materialistas y prácticos. Es interesante también comentar que en España hay numerosos chistes sobre los habitantes de un pueblo cercano a Huelva, Lepe. A los leperos se les presenta como gente de poca inteligencia. En el caso de Polonia (y a semejanza de Lepe), también son habituales los chistes sobre Wąchock, un pueblo situado en la provincia de Santa Cruz.

Por otro lado, los españoles se percatan de la imagen estereotipada de su nación que tienen otros europeos, puesto que conocen fehacientemente que España se percibe como una tierra de flamenco, toros, sol, playa, gente alegre y apasionada por el fútbol. Se ha de destacar que, aunque se niegue y se hable de otras imágenes de España, es esta la que se «vende», por ejemplo, en la mayoría de tiendas de típicos recuerdos turísticos o la que se ha podido observar en las dos Exposiciones Universales celebradas en ese país durante el siglo XX. No cabe duda de que la razón principal se halla en las sucesivas campañas publicitarias turísticas que inició la dictadura franquista a partir de 1957 bajo el lema *Spain is Different* (España es diferente), que plasmó en el ideario universal la imagen de esta España descrita en líneas anteriores y que se ha mantenido en la conciencia de muchas personas hasta el día de hoy, debido precisamente a la explotación de tópicos provenientes del siglo XIX⁶.

6 Véase <https://www.puromarketing.com/38/30799/spain-different-asi-nacio-conocida-campana-marketing-turistico.html> (en línea).

Por otro lado, según las investigaciones de Cała (1996), los polacos se describen a sí mismos como personas muy apegadas a la religión⁷, patriotas que aman su territorio y que luchan heroicamente por su libertad⁸, honradas, hospitalarias y sociables, que beben demasiado alcohol⁹, derrochadoras, poco económicas, poco trabajadoras e indisciplinadas; unido a esto, en otras investigaciones¹⁰ también se subraya que se consideran una nación muy apegada a la familia. Siguiendo a Błuszkowski (2003: 241), podemos añadir que el estereotipo tradicional de los polacos tiene un carácter patriótico-heroico, el cual se basa en el lema *Bóg-Honor-Ojczyzna* (Dios-honor-patria) que tuvo su origen en el siglo XVIII, cuando Polonia perdió la independencia. Al mismo tiempo, Bartmiński (2001: 37) subraya que la tendencia dominante en la creación del autoestereotipo polaco durante la última década se basa en el crecimiento de la autocrítica.

6 Estereotipos nacionales

A la hora de hablar acerca de distintas nacionalidades, podemos observar que unas son tratadas de una forma neutral, aunque otras poseen la añadidura en cuanto a su tratamiento de determinados rasgos característicos. Ovejero Bernal (1991) investiga los estereotipos nacionales arraigados en la lengua española y describe cómo los españoles establecen sus preconcepciones al respecto de oriundos de distintas naciones. Por ejemplo, los alemanes son vistos como fríos, trabajadores, serios, religiosos e industriales; los franceses son vistos como cursis, antipáticos, orgullosos, arrogantes y sofisticados; por su parte, a los italianos se les ve como apasionados, alegres, habladores, sentimentales y simpáticos; los ingleses, según la apreciación analizada, son amantes de la tradición, fríos, cursis, educados y orgullosos; a los rusos se les ve como trabajadores, serios, fríos, rígidos y deportistas; por último, los chinos son vistos como trabajadores, amantes de la tradición, religiosos, meditativos y eficaces.

Esas mismas nacionalidades son vistas por los polacos de una forma diferente. Según Błuszkowski (2003), los alemanes son apreciados como trabajadores, económicos, emprendedores, ahorradores, disciplinados, gustosos del orden, exactos, honestos, ricos, pero también antipáticos y muestran aversión por las

7 En Polonia es el catolicismo.

8 Rasgo que no nos debería extrañar si nos damos cuenta que Polonia fue repartida entre tres países: Rusia, Prusia y Austria, dejando de existir como nación en los mapas europeos del año 1795 al 1918.

9 En la mayoría de casos, el vodka, aunque últimamente también la cerveza.

10 Véase Błuszkowski (2003).

gentes de otras naciones; los franceses son considerados cultos y elegantes, apasionados por las fiestas, por la buena cocina, por la comodidad, por la vida despreocupada, siendo asimismo abiertos, simpáticos, hospitalarios, económicos, trabajadores, emprendedores y modernos¹¹; en cuanto a los ingleses, son considerados conservadores, ricos, tradicionalistas, egoístas, inteligentes, cultos, ahorradores, amantes del orden, presumidos, limpios y prudentes; en lo que toca a los italianos, se cree que son alegres, sociables, familiares, trabajadores, económicos y ahorradores, por ende se les ve también como personas religiosas. Quizás el más lejano de los estereotipos que encontramos en la ideología española con respecto a la polaca corresponde al estereotipo existente sobre los rusos: según las investigaciones antes citadas, se opina que es una nación que se da a la bebida y a la que le gusta la fiesta. Son vistos por los polacos como personas pobres, derrochadoras, vagas, indisciplinadas, desordenadas, que no cuidan el orden y la limpieza, siendo percibidos igualmente como personas atrasadas y no creyentes, deshonestas, deshonradas e inmorales.

Entre las investigaciones españolas no hemos encontrado prácticamente ninguna que hable de los polacos. Suponemos que se debe a los mínimos contactos que han tenido ambas naciones en el pasado, así como por el hecho de que los españoles solían introducir en un mismo entorno a los polacos junto con los rusos, eslovacos, eslovenos, checos, etc., comprendiendo una serie de rasgos característicos para todos los eslavos. Por otro lado, en Polonia sí que hay estereotipos de los españoles, dado que los polacos opinan que son modernos, simpáticos, religiosos, bien cuidados, tolerantes o educados, aunque no existe la seguridad de si son disciplinados, trabajadores, responsables u honestos (Błuszkowski, 2003).

Hasta aquí hemos procedido a presentar los calificativos que los españoles y los polacos utilizan al hablar de las nacionalidades antes mencionadas. Sin embargo, valdría la pena solicitar a los estudiantes que intentaran, por su parte, descubrir otras características relacionadas con las adscripciones nacionales realizando otros ejercicios. Por ejemplo, podrían finalizar frases del tipo: «Los europeos más ordenados son los...», «Los que mejor cocinan son los...», etc., explicando asimismo cómo entienden las frases tipo «Mi tío es un típico sueco», «Es suizo pero siempre llega tarde». De esta manera los estudiantes podrán descubrir qué implicaturas se hallan en las frases propuestas para su explotación docente¹².

11 Los investigadores subrayan que se trata de una imagen idealizada.

12 Más ejercicios de este tipo se pueden encontrar en Tatoj (2018).

7 Estereotipos arraigados en los fraseologismos

En el momento de trabajar con los estereotipos en la clase de ELE, merece la pena centrarse también en los fraseologismos, teniendo en cuenta, como dice Gutiérrez Rubio (2013: 123-124), que:

una unidad fraseológica no refleja todos los conocimientos o estereotipos que comparte (buena parte de) una sociedad sobre un elemento concreto –en este caso, un pueblo o grupo étnico–, sino que generalmente se centra en un aspecto específico de los que le atribuye. En otras palabras, en la unidad fraseológica, por lo general, tan solo se activa una de entre las relaciones cognitivas que el hablante tiene respecto al concepto en cuestión.

Si alguien habla en un lenguaje incomprensible, tanto en español como en polaco se dice que *habla en chino*, *po chińsku* o *chińszczyzna*. Si le queremos pedir que hable una lengua que podamos entender en español se usa la fórmula *habla en cristiano* y en polaco *mów po ludzku*, es decir, *habla humano*. Los primeros fraseologismos reflejan una realidad, con lo cual se presenta a los chinos como un pueblo al que no podemos entender, cosa por otro lado cierta, mientras que los segundos contienen estereotipos. En el caso del español, se supone que se puede entender solamente a los cristianos y, en el caso del polaco, que los que no hablan una lengua que se pueda entender no son humanos, lo que hace pensar en el sustantivo *Niemiec* (alemán) que, según algunos lingüistas, proviene de *niemy*, o sea, *mudo*. Además, en la lengua polaca encontramos la expresión *siedzieć jak na tureckim kazaniu*¹³ (estar sentado como en un sermón turco), lo cual también refiere a la incomprensibilidad de los enunciados.

Por otra parte, en la lengua española, con respecto al pueblo chino existen otros fraseologismos, tal como señala la RAE: *un cuento chino* es un embuste; *un trabajo o una labor de chinos* es algo muy difícil que requiere gran paciencia; asimismo *engañar a alguien como a un chino* se utiliza para criticar la credulidad de alguien. Por otro lado, aunque Błuszkowski (2003:135) señale como rasgo más destacable del estereotipo de un chino en Polonia su laboriosidad, en la lengua polaca no encontramos equivalencias plenas a dichos fraseologismos. Si se habla de un trabajo minucioso más bien se refiere a las hormigas o las abejas, hecho que también se reproduce en el español. En cuanto

13 Antes también se solía decir *siedzieć jak na niemieckim kazaniu*, es decir, *estar sentado como en el sermón alemán*.

a *ser un cuento chino*, podría ser traducido como *bajka* (cuento de hadas) o *opowiadać bajki* (contar cuentos de hadas), usándose habitualmente para decir que alguien está intentando engañar a otra persona contando historias poco verosímiles.

Ciertamente, en ambas lenguas existe un fraseologismo que se usa para expresar que alguien se marcha de una fiesta sin despedirse, diciéndose en español *marcharse/despedirse/irse a la francesa* (igual que los ingleses utilizan la expresión *take a Franch leave*), mientras que los polacos y los mismos franceses dicen *wyjsć po angielsku* y *filer à l'anglaise*, que significa *marcharse a la inglesa*.

También en las dos lenguas comparadas encontraremos fraseologismos para referirse a alguien que no entiende sobre lo que se dice o hace: en español existe el fraseologismo *hacerse el sueco*¹⁴, mientras que en polaco aparece *udawać Greka*, lo que literalmente significa *fingirse un griego*. Por otra parte, en polaco se usa también la expresión *ruski rok* (un año ruso), que significa *mucho tiempo* o, incluso, *una eternidad*, de forma similar a la expresión latina heredada en español *ad calendas graecas*, o más actualmente, *cuando las ranas críen pelos*. Por su parte, la expresión *francuski piesek* (un perrito francés) en polaco, sirve para hablar de una persona melindrosa en la comida, mientras que *czeski film* (una película checa) da noticia de una situación en la que nadie sabe qué pasa. A todo esto, en el español coloquial se puede hablar del *baño polaco*, donde se indica una relativa falta de higiene en alguien, dado que la expresión completa conforma una rima: *el baño polaco: de los cojones hasta el sobaco*.

Para finalizar este apartado, se ha de señalar que en ambas lenguas encontramos expresiones que reflejan directamente los estereotipos: *flema inglesa/angielska flegma*, que es peyorativa y se usa para subrayar que los ingleses son muy lentos, así como *pruski dryl* (adiestramiento militar prusiano) para hablar de una educación muy estricta. Por otra parte también existen expresiones que se refieren a países y ciudades concretas: *Francja-elegancja* (Francia: elegancia) o *(ale) meksyk*¹⁵ (qué México) para hablar de confusión y desorden. Por último, de modo simpático, nos gustaría destacar una típica expresión utilizada habitualmente en Polonia: *życie jak w Madrycie*¹⁶ (la vida como en Madrid), la cual refiere a algo feliz, alegre y sin problemas.

14 Aunque hay lingüistas según los cuales la palabra no se refiere a los suecos, sino que proviene de la palabra latina *soccus*. Véase Iribarren (1996:98 -99).

15 Escrito con minúscula.

16 Hay que añadir que el fraseologismo contiene una rima, y por lo tanto suena muy agradable.

8 Conclusiones

Para entender a otra persona, tenemos que conocer lo que nos comunica a través de los conceptos que habitualmente usa. Es bastante fácil si hablamos de categorías que solamente contienen uno o varios prototipos y los miembros que intervienen en el acto conversacional más o menos los comparten. Sin embargo, la cuestión se complica bastante si las categorías que usamos también contienen estereotipos. En primer lugar, porque, en la mayoría de los casos, se hallan ocultos y no podemos encontrarlos habitualmente en diccionarios bilingües; en segundo lugar, porque contienen valoraciones que influyen de forma determinante en el contenido que añaden a nuestra comunicación. A la hora de aprender, pues, una lengua extranjera, es imprescindible centrarse en la teoría del estereotipo para poder profundizar en ese significado oculto y transitoriamente indescifrable de las palabras extranjeras.

Como hemos podido observar, las lenguas contienen una visión concreta del mundo, siendo observable de una manera cercana a través de los usos lingüísticos que se crean en torno a las nacionalidades. Aunque quisiéramos separarnos de los estereotipos, no cabe duda de que existe una estricta ligazón con el aparato cognitivo, puesto que los conocemos debido a que están presentes en la lengua. Existe la necesidad de reflexionar sobre ellos y de darse cuenta de su existencia. Por otro lado, es imprescindible conocer su funcionamiento, debido al hecho de que solamente, gracias a una reflexión profunda y al descubrimiento de este fenómeno, seremos capaces de realizar interacciones comunicativas válidas, libres de los lastres que estos acarrearán. Se trata, como dice Schaff (1981: 157), de moldear en la psique humana sus creencias, muestras personales y actitudes, de manera que se permita evitar la mala influencia ejercida por los estereotipos o para superar los estereotipos ya existentes. Es una función pedagógica especialmente difícil debido a la resistencia social de los estereotipos.

Los docentes tenemos que hacer todo lo posible para que los jóvenes entiendan el funcionamiento de los estereotipos que «por un lado, sacian la necesidad psicológica de ahorro del esfuerzo cognitivo, y por otro, la necesidad social de sostener la cohesión interna de la sociedad y de su oposición contra otras sociedades» (Bartmiński, 2009: 230). Solamente así podremos superar los estereotipos que están arraigados en la lengua y conformar el pensamiento de una sociedad nueva, libre de prejuicios negativos y de emociones negativas hacia la otredad. El tema de los estereotipos tratado en la clase de ELE parece ideal, dado que, por un lado, los alumnos trabajan en grupos y pueden llegar a descubrir que los

estereotipos son colectivos, mientras que, por otro, se vuelven competentes en la comparación de dos lenguas y, así, son capaces de llegar a deducir claramente qué estereotipos contienen las lenguas en las que operan simultáneamente.

Bibliografía

- Allport, G. W. (1950): «Prejudice: A problem in psychological and social causation». *Journal of Social Issues*, 6(S4), 4–23.
- Bartmiński, J. (1985): «Stereotyp jako przedmiot lingwistyki». *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej, III*: [https://www.academia.edu/642811/Stereotyp_jako_przedmiot_lingwistyki_I_\(30-06-2019\)](https://www.academia.edu/642811/Stereotyp_jako_przedmiot_lingwistyki_I_(30-06-2019)).
- Bartmiński, J. (2001): «O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku». En: Stanisław Dubisz, Stanisław Gajda (eds.), *Polszczyzna XX wie-ku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*. Warszawa: Elipsa, 27–53.
- Bartmiński, J. (2009): *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Błuszkowski, J. (2003): *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Cała, A. (1996): «Autostereotyp i stereotypy narodowe». En: Ireneusz Krzemiński I (ed.), *Czy Polacy są antysemitami?* Warszawa: Oficyna Naukowa, 199–229.
- Chacon Fuertes, F. (1986): «Estereotipos regionales de los madrileños». *Papeles del Psicólogo*, 25: [http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=266\(30-06-2019\)](http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=266(30-06-2019)).
- Consejo de Europa (2008): *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”*, Estrasburgo: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf\(30-06-2019\)](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf(30-06-2019)).
- Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Gutiérrez Rubio, E. (2013): «Fraseología y estereotipos en español. ¿Una relación bidireccional?». *Language Design*, 15, 119–136.
- Kleiber, G. (1995): *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor.
- Kövecses, Z. (2011): *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Universitas.

- Lippmann, W. (1922): *Public Opinion. Social psychology*. New York: Harcourt, Brace a Company.
- Lorenz, K. (1977): *Odwróta strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania*. Warszawa: PIW.
- Ovejero Bernal, A. (1991): «Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4), 485-493.
- Pajdzińska, A. (2001): «My, to znaczy... : z badań językowego obrazu świata». *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja* 1(66), 33-53.
- Schaff, A. (1981): *Stereotyp a działanie ludzkie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Tatoj, C. (2018): «Propuesta de actividades para el trabajo en el aula de ELE sobre estereotipos», *Aula de Encuentro. Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 20(2), 239-259.
- Zinken, J. (2015): «Lubelska szkoła etnolingwistyczna a anglo-amerykańskie językoznawstwo kognitywne». *Etnolingwistyka*, 27, 273-277.

Cecylia Tatoj

University of Silesia

What do the words hide? The teaching of the lexicon and national stereotypes

Keywords: stereotypes, names of nationalities, worldview, cognitive science, contrastive linguistics

When we teach the lexicon we must make students aware about the underlying information in the words. One of the best ways to do it is the use of names of nationalities in the classroom. In the present article, we will analyse the Spanish lexicon related to the proposed topic in order to discover what worldviews hide in the denominations of nationalities in this language. In a first phase we will approach the concept of a stereotype, present its definition and study its functioning in language, explaining how we understand the concept of the worldview. In the next phase we will focus on the nationalities and their use in phraseologisms in order to conduct a search for stereotypes rooted in thought and language. It is worth adding that this work will focus primarily on the Spanish language, although we will add examples of the Polish language, which, in contrast, will allow us to broaden the analysis and highlight another point of view.

Cecylia Tatoj

Šlezjska univerza

Kaj skrivajo besede? Poučevanje besedišča in nacionalni stereotipi

Ključne besede: stereotipi, imena narodnosti, pogled na svet, kognitivizem, kontrastivno jezikoslovje

Pri poučevanju besedišča je treba učence osvestiti o prikritih vsebinah besed. Eden najboljših načinov, da to storimo, je prek obravnave imen narodnosti v učilnici. V prispevku bomo analizirali špansko besedišče vezano na dano temo, da bi odkrili, kakšen pogled na svet skrivajo različna poimenovanja narodnosti v tem jeziku. Najprej bomo predstavili koncept stereotipa, ga opredelili in preučili, kako deluje v jeziku, pojasnili pa bomo tudi, kako razumemo koncept pogleda na svet. Nato se bomo osredotočili na imena narodnosti in njihovo rabo v različnih frazeologizmih, da bi poiskali stereotipe, ki so se zakoreninili v misel in v jezik. V prispevku se bomo sicer res osredotočili predvsem na španski jezik, bomo pa kot kontrast vključili tudi nekaj primerov iz poljskega jezika, ki nam bodo omogočili, da razširimo analizo in temo osvetlimo še z drugačnega zornega kota.

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

DOI:10.4312/vh.27.1.29-45

Universidad Adam Mickiewicz de Poznań



El acto discursivo y la negociación de los significados léxicos en el contexto (inter)cultural de aprendizaje de español como lengua extranjera

Palabras clave: discurso, negociación, significado, léxico, comunicación intercultural.

1 El discurso y el contexto cultural

El discurso es un concepto multidisciplinar o transdisciplinar, analizado desde los años setenta por varias ciencias: la lingüística (analiza la lengua y su forma de uso), la psicología (analiza las convicciones de los miembros de una sociedad y el modo de su expresión), las ciencias sociales (analizan las interacciones en contextos sociales), etc. Estamos de acuerdo con van Dijk (2001: 21) en que la noción de discurso es «esencialmente difusa» porque remite a fenómenos bastante complejos relacionados sobre todo con la comunicación humana, o mejor dicho, con la interacción verbal. En opinión de Kurcz (2005), el discurso tiene carácter oral (p. ej. la conversación) y el texto pertenece a la transmisión escrita (p. ej. el libro, la carta, el contrato, etc.). En cambio, van Dijk (2001: 23) considera que también los textos escritos (excluyendo los libros, las leyes, las publicaciones de carácter académico o las cartas¹) deberían formar parte del discurso, ya que «hay mucha similitud en la manera como las personas hablan o escriben cuando utilizan el lenguaje para comunicar sus ideas y lo mismo ocurre cuando la gente escucha o lee un discurso».

Coseriu (1981: 272) denomina el discurso como «acto lingüístico – o la serie de los actos lingüísticos conexos – de un individuo determinado en una situación

1 van Dijk (2001:24) opina que las cartas, los libros, etc. «parecen ser *objetos*, o productos de actos verbales, más que formas de interacción».

determinada». En un acto lingüístico aparecen las expresiones lingüísticas (el significado) y las situaciones, personas, etc. (lo designado) que se convierten en instrumentos que sirven para expresar un determinado sentido². El discurso está unido a una manifestación verbal de la lengua que es dominante en el conjunto de las manifestaciones lingüísticas y también corresponde a cierto conjunto de signos formales (Charaudeau, 1984). Lo mismo pasa con el código de gestos (comunicación no verbal) o código iconográfico (lengua de imagen). El discurso en este sentido no es solamente un texto, una frase, una palabra, sino también un gesto, la tonalidad de la voz, etc. En otras palabras, no existe un acto comunicativo *suelto*, o sea, desligado de su situación contextual³.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que el discurso funciona como la lengua dentro de un contexto concreto (van Dijk, 2011). Siendo una forma del uso de la lengua (hablada o escrita), hay que analizar quién usa una determinada forma lingüística, cómo, por qué y cuándo (van Dijk, 2001)⁴. Por ejemplo, Kramsch (1998) opina que ser miembro de una cultura significa pertenecer al *discourse community* con su historia y su sistema común, lo que permite actuar de una y no de otra manera. La comunidad discursiva dispone de su propio registro de normas comunicativas (véase Duszak, 2001).

Sánchez Lobato (1999: 7) argumenta que la cultura establece normas de orientación que clasifican los tipos de pautas, creencias, símbolos y orientaciones de valor que posibilitan el desarrollo de la comunicación. Así, estas normas favorecen la coparticipación y concretan significados que pueden considerarse relativamente estables y que son expresiones de expectativas comunes. En su opinión, la lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como una expectativa de comportamientos compartidos, como un conjunto de técnicas, *prácticas de comunicación* y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de los procesos de socialización lingüísticos. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, que tiende a la configuración de los sistemas simbólicos.

2 Podemos hablar entonces de un discurso político, médico, religioso, etc. Por ejemplo, los médicos de diferentes naciones pueden comunicarse a través del mismo discurso.

3 Charaudeau (1984), en el ámbito de su teoría analítico-discursiva, elaboró un modelo dividido en tres niveles, donde cada nivel corresponde a un tipo de sujeto: el nivel situacional relacionado con la *competencia situacional*; el nivel discursivo relacionado con la *competencia discursiva*, y nivel sociolingüístico relacionado con la *competencia sociolingüística*.

4 Por ejemplo, en *la teoría de la relevancia* (Grice, 1972; Sperber y Wilson, 1986/1995) también se aconseja obtener del entorno físico (incluyendo los enunciados verbales y no verbales), información sobre las intenciones comunicativas de los hablantes.

La unión entre la cultura y el discurso es incuestionable, sobre todo cuando se analizan las expresiones de la vida cotidiana. Seguidamente aparecen algunos ejemplos de expresiones propias de la lengua y cultura españolas que demuestran que al disponer de unas *pautas culturales* se exige el uso de determinados comportamientos comunicativos o registros verbales:

1. *No te molestes, esto lo pago yo* [Una muestra de negociación del pago habitual en España.]
2. *Vivo en Castellana, 25, 2º, 3* [Una forma habitual de dar la dirección: calle, número, piso, puerta.]
3. *¿Por qué no nos tuteamos?* [El tuteo es algo natural en España, considerando las diferentes reglas contextuales.]
4. *Esta es Eva, la madrina de mi hijo. Eva es la novia de mi hermano mayor.* [Al presentar a una persona damos una explicación de qué tipo de conexión hay entre nosotros.]

(tomado de Miquel y Sans, 1992: 17).

Resumiendo, el discurso en su sentido global funciona como el producto de una determinada comunidad discursiva, implica la presencia del contexto y la cultura durante un acto comunicativo que se realiza a través de una interacción que también puede tener características de negociación.

2 La negociación como tipo discursivo

La negociación es un acto comunicativo, conversacional, es decir, es un tipo discursivo que puede ser realizado en varios ámbitos tanto personales como profesionales. Dolón Herrero (1998: 2) señala que es un fenómeno que «por un lado se puede dar en prácticamente cualquier entorno socio-cultural, y por otro lado se constituye a partir de importantes variables del contexto inmediato de negociación». Entre las variables del contexto la autora menciona a los participantes (número de negociadores, su experiencia, rol que representan), la relación que hay entre ellos, la complejidad de los puntos a tratar y la ubicación espacio-temporal.

La negociación también depende de la comunicación entre los individuos que representan distintos componentes conductuales, necesidades o deseos (Nierenberg, 1994). Kamiński (2004: 16) define la negociación como un proceso en el cual se resuelve un conflicto. Así pues, dos o más partes discuten sobre

las diferencias que les separan y tratan de tomar una decisión en cuanto a los asuntos para ellos más importantes⁵. Otros autores, como Costa García, Galeote Muñoz y Segura Gálvez (2004: 13), tratan de establecer una definición que abarque todas las características básicas del proceso de negociación, diciendo que: «es un proceso de interacción en el que las partes involucradas, conjugando mecanismos de influencia y persuasión, persiguen alcanzar un acuerdo que satisfaga de forma equitativa sus respectivos intereses».

El objetivo principal de las negociaciones es llegar a un acuerdo basado especialmente en una comunicación cooperativa o colaborativa en términos de que *todos ganen*⁶. Se trata de buscar «ventajas mutuas siempre que sea posible, y que cuando haya conflicto de intereses debe insistirse en que el resultado se base en algún criterio justo, independientemente de la voluntad de las partes» (Fisher, Ury, Patton, 2004: 29), lo que, sin duda, requiere el conocimiento mutuo de las personas implicadas en la negociación. También hay que tener en cuenta que «una forma de brindar el reconocimiento al otro es reconocer su punto de vista, sin tener necesariamente que concordar con él» (Ury, 2007: 88).

Es evidente que en la negociación intervienen factores tanto extralingüísticos como lingüísticos. Los dos tipos se unen de manera directa con la pragmática, que estudia los principios que regulan el uso del lenguaje de la comunicación, «es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios» (Escandell Vidal, 1993: 16). La negociación como acto discursivo se realiza también mediante la conversación (formal e informal o coloquial) en la que las intervenciones dependen de las circunstancias y las características de los interlocutores.

- a) Conversar es argumentar, aportar (dar) argumentos con un fin concreto (todo acto comunicativo tiene una intención, que coincide con lo dicho o ha de interpretarse).
- b) Y a la vez es negociar el acuerdo; es interactuar, mantener una relación cooperativa, regulada además por una serie de normas de conducta social, las cuales, en ocasiones, se ven alteradas por principios

5 Ovejero Bernal (2004) añade que el conflicto puede ser visto también como algo sociológicamente necesario que puede provocar cambios muy positivos tanto a nivel individual como general. El autor subraya que la negociación, a diferencia de la imposición, es la forma más eficaz de solucionar los problemas.

6 Es un método de negociación según los principios descritos por Ury, Fisher y Patton (2004) y desarrollado en el Proyecto de la Negociación de Harvard. También existen negociaciones llamadas *posicionales* en las que siempre hay un perdedor.

de pertinencia comunicativa, de adecuación a la situación, alteraciones muchas veces estratégicas

(Briz Gómez, 2011: 51-52).

Otra visión de las negociaciones es la que presenta Gómez de Enterría Sánchez (2009), quien opina que este acto discursivo forma parte de las lenguas de especialidad. Estas se diferencian de la lengua común por la terminología, el léxico especializado y los elementos lingüísticos que se utilizan durante la conversación o discusión. Entre estos últimos aparecen: los argumentos, las paráfrasis, las expresiones modalizadoras y las oposiciones. *Los argumentos* sirven para convencer, persuadir y mantener una discusión abierta. «Argumentar significa un esfuerzo para apoyar un punto de vista con razones» (Weston, 2012: 13). Por otra parte, las repeticiones o las paráfrasis pueden reforzar y organizar el discurso argumentativo recordando los puntos clave de la conversación. *La paráfrasis* es un recurso que sirve para reformular o aclarar ideas o expresiones que resultan poco claras o comprensibles. «Suelen ir introducidas por los reformuladores argumentativos: es decir, o sea, esto es, etc.» (Gómez de Enterría Sánchez, 2009: 140). En cuanto a las *expresiones modalizadoras*, hay que recordar, que su principal función consiste en llamar la atención del interlocutor o expresar la propia opinión:

1. ...*permítame que le diga...*
2. ...*si me permite, yo se lo voy a explicar a usted*
3. ...*a mi modo de ver...*
4. ...*desde mi punto de vista...*

(Gómez de Enterría Sánchez, 2009: 141).

En cambio, *las oposiciones* sirven para resaltar una idea a través del contraste con otros conceptos antes mencionados. En estas situaciones se usa a menudo las estructuras interrogativas:

5. ...*¿no le parece a usted?*
6. ...*¿no cree usted?*
7. ...*¿no es cierto que?...*

(Gómez de Enterría Sánchez, 2009: 141).

Cada negociación contiene también distintos contenidos comunicativos que se corresponden con *los actos de habla*. Los más destacados son los actos

locutivos, *proposicionales* e *ilocutivos* definidos por Austin (1982). Los *actos locutivos* son unos enunciados con un significado concreto realizados por medio de una secuencia de sonidos. Entre ellos destacan las preguntas que parecen cruciales en la negociación de los significados. Tannen (2002) recuerda que las preguntas pueden ayudar en la clarificación de lo que se dice (el mensaje). No obstante, también pueden funcionar en el nivel del meta-mensaje (lo que realmente queremos decir). Por ejemplo, en vez de decir *¡No lo hagas!* (mensaje) decimos *¿Por qué lo haces?* Los mencionados antes *actos proposicionales* (o de predicción) hacen referencia al hecho de referir y predicar. Y los *actos ilocutivos* expresan la intención de los hablantes (Escandell Vidal, 2014: 95)⁷.

Por su parte Searle (1975, 1990) distinguió los *actos directos* (asertivos, directivos, compromisivos, declarativos, expresivos), *indirectos* (el significado no coincide con la intención) y *realizativos*. Abajo presentamos algunos ejemplos:

8. *Está lloviendo.* (acto asertivo)
9. *Explícamelo.* (acto directivo)
10. *Este fin de semana os voy a visitar.* (acto compromisivo)
11. *¡Os declaro marido y mujer!* (acto declarativo)
12. *No entiendo nada.* (acto expresivo)
13. *Tengo que escribirle un mensaje.* (acto realizativo)
14. *¿Quieres otro café?* (acto indirecto, puede significar que el invitado debería irse ya a casa)⁸.

Parece que en la comunicación intercultural los más problemáticos son los actos indirectos que expresan significados implícitos tanto lingüísticos como culturales entendidos de manera equivocada. Uno de ellos es el uso de los pronombres *tú*, *usted*.

Oliveras (2000) describe varios malentendidos de carácter pragmático y contextual que prueban que si los interlocutores supieran cómo negociar los significados seguramente podrían evitar muchos sentimientos negativos y

7 Cabe mencionar que, aunque existan varias clasificaciones de los actos de habla, en cada una de ellas se subraya que ningún acto de habla puede funcionar por separado. También existe una relación entre fuerza ilocutiva y forma lingüística (Escandell Vidal, 1993).

8 En Cuba, si estamos invitados a una casa y en un momento el anfitrión ofrece un segundo café, esto puede significar que lo que quiere verdaderamente decir, es que terminemos la visita (Pons Bordería, 2005: 33).

comunicarse de una manera mucho más eficaz. El primer malentendido tuvo lugar en España entre una chica italiana y una señora mayor que vendía periódicos en un quiosco. La chica se sentía incomoda porque la señora siempre la trataba de forma *tú* en vez de *usted* y la italiana lo consideraba como un trato inadecuado y poco respetuoso. Está claro que la señora no tenía intención de ofenderla, simplemente quería reducir la distancia y ser amable porque se trataba de una persona ya conocida por ella. Otro ejemplo de malentendido se refiere a la distinta interpretación de la palabra *fiesta* para una japonesa y unos españoles. La chica japonesa entendía la palabra *fiesta* como algo muy informal con pocas personas. Debido al poco espacio en una casa japonesa, el evento familiar se celebra en los restaurantes. En cambio, los españoles «consideraron que se trataba de una fiesta como ellos concebían: con muchas personas y comida para todos» en casa (Oliveras, 2000: 74).

A modo de conclusión, estamos de acuerdo con Oliveras (2000: 74) en que, para evitar este tipo de malentendidos, los interlocutores deberían comprobar desde principio si entienden la palabra o los enunciados de la misma manera, por ejemplo, formulando preguntas adicionales o paráfrasis⁹ que forman parte de la actividad negociadora. La negociación en términos muy generales es un acto comunicativo en el cual los interlocutores reciben los mensajes, los analizan o descodifican y reaccionan de manera apropiada dentro de un contexto cultural y social determinado. Sin duda, no es una tarea fácil ya que aparte de las reglas de la conversación se requiere también el conocimiento de otros elementos que intervienen en la comunicación interpersonal¹⁰ e intercultural (por ejemplo: entonación, ritmo de la voz, gestos, posturas, etc.).

9 En este punto, nos gustaría presentar un malentendido que tuvo lugar entre una amiga polaca y un amigo español. La situación tuvo lugar hace años en Madrid. Los dos eran entonces estudiantes universitarios. Un día Luis propuso a Ewa tomar un café a las diez al día siguiente y que él se acercaría a su casa. A las diez de la mañana Ewa estaba preparada para salir con Luis. Estaba segura de que Luis vendría a esa hora porque es la hora de terminar las clases o tener una pausa en las universidades polacas y asumió que era parecido en España. Pasaron las diez, las once, las doce y Luis no apareció. Luis llegó a las diez de la noche del mismo día, pero en aquel momento Ewa ya estaba en otra parte de Madrid con otros amigos. Este malentendido claramente muestra que con una pregunta de tipo ¿qué quieres decir con *a las diez*? Ewa no interpretaría el mensaje de manera tan equivocada.

10 Van der Hofstad Román (2003: 28-32) los divide en los *componentes no verbales* (expresión facial, mirada, sonrisas, postura, orientación, distancia, gestos, apariencia personal, etc. y paraverbales) y los *componentes conductuales paraverbales* (volumen de la voz, tono, timbre, fluidez verbal, velocidad, claridad, tiempo de habla, pausas).

3 La eficacia comunicativa de la negociación de los significados léxicos del mundo hispanohablante en la clase de ELE.

El conocimiento del léxico de una lengua es fundamental en la comunicación. Si queremos transmitir un mensaje podemos prescindir de la corrección gramatical, no obstante, debemos usar las palabras adecuadas que correspondan a un determinado contexto. Además, hay que tener en cuenta que el vocabulario experimenta más cambios o modificaciones en comparación con otros componentes de la lengua como, por ejemplo, la gramática.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002: 108) define *la competencia léxica*¹¹ como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Entre otros elementos léxicos el MCER (2002) distingue:

1. expresiones hechas
 - a. fórmulas fijas, refranes, proverbios, arcaísmos residuales,
 - b. modismos (metáforas, intensificadores),
 - c. estructuras fijas y frases hechas,
2. polisemia (una palabra puede tener varios significados).

Sin duda, el aprendizaje de una palabra nueva, aparte del conocimiento de su definición básica, abarca también los factores pragmáticos, discursivos, estilísticos, colocativos y de frecuencia (Meara, 1997). La disponibilidad léxica y la frecuencia de uso del vocabulario responden a las necesidades de las personas que aprenden una lengua extranjera. De ahí que la enseñanza del vocabulario «no puede ser una mera presentación de listas más o menos relacionadas temáticamente, sino que debe servir para diferentes actividades de aprendizaje de todo el idioma» (Romero Gualda, 2008: 21)¹².

Todas estas reflexiones hacen pensar en la lengua española y su enorme variedad lingüística. ¿Es posible presentar en la clase de ELE toda la diversidad dialectal del mundo hispánico? La respuesta es obviamente negativa. Sin embargo, como dice Moreno Fernández (2010), los profesores, aunque no son

11 El MCER (2002: 112-113) distingue también *la competencia semántica* que comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno: la semántica léxica, semántica gramatical y semántica pragmática.

12 No obstante, la clasificación de los temas en los que se agrupa el léxico necesario, como lo presenta por ejemplo Plan Curricular, puede ayudar a los profesores a cumplir los objetivos de la enseñanza de español en distintos niveles (PCIC, 2007).

especialistas en la dialectología hispánica, no pueden ignorar las diferencias geolingüísticas del mundo hispanohablante. Uno de los ejemplos es el antes mencionado saludo con los tratamientos *de usted, de tú, Señor, Señora* y el uso de los títulos profesionales (*Doctor, Licenciado, Ingeniero, etc.*).¹³

La incompreensión discursiva a menudo surge no porque el hablante use expresiones verbales inadecuadas al contexto de saludo, sino cuando los hablantes no se dan cuenta de que los destinatarios de su mensaje desconocen el contenido sociocultural que acompaña el ritual de cortesía asociado al acto de saludar (Larionova, Romanova, 2017: 91).

Por eso, es aconsejable presentar en la clase de ELE los rasgos lingüísticos más comunes de las distintas áreas geográficas. Se trata sobre todo de afrontar los aspectos más problemáticos del mundo hispanohablante y practicar las pautas de la negociación sobre la base de varios ejemplos de palabras con distintos significados léxicos. De esta manera, se enseña a manejar las diferencias lingüísticas y culturales hasta entonces desconocidas.

A continuación, presentamos dos ejemplos de negociación de los significados léxicos del mundo hispanohablante que aparecen en nuestro manual *Descubre*, dedicado a los alumnos polacos que aprenden español como lengua extranjera. El objetivo es dar una idea de cómo se puede trabajar los aspectos de negociación de los significados léxicos en la clase de ELE. En el primer caso se trata de una conversación en la que aparece el problema de la errónea interpretación de las palabras *comida* y *almuerzo*¹⁴ por parte de dos chicos españoles y un argentino. Cuando mostraron incompreensión de los mensajes, decidieron emplear preguntas (*actos locutivos*) con el fin de clarificar el significado de las palabras *comida* y *almuerzo*. Los interlocutores usan también distintas fórmulas de tratamiento. El argentino no usa la forma *vosotros*, sino *ustedes*.

13 Por ejemplo, en Argentina el uso de *vos* o *usted* depende de la edad y el rango profesional. Y los títulos profesionales no son muy populares. En cambio, en México los títulos son importantes. Además, en las universidades, el trabajo u otros lugares públicos el trato es bastante formal, comparado con España donde se utiliza más el tuteo. Sin embargo, a diferencia de América Latina, en España al personal de servicios (dependientes, taxistas, camareros, etc.) se les trata *de usted* (Llamazares García-Lomas, 2009).

14 En varios países hispanohablantes, como Argentina, Chile, Uruguay o Colombia, se usan las palabras *almuerzo* y *almorzar* para la comida del mediodía. Y las palabras *comidas* o *comer* se usan a menudo como sinónimos de cenar (Spychała, Pascual López et al, 2016: 23)

15. *Conversación 1*

Mario: ¡*Qué buena está la comida!*

Luis: *Pues sí, está deliciosa.*

Darío: ¡*Muy buena está esta comida, sí! Pero yo no estoy acostumbrado a comer verdura.*

Mario: ¡*Nunca comes verdura?*

Darío: *Claro que como verdura, pero para almorzar.*

Mario: ¡*Verdura para almorzar? Yo en el recreo almuerzo un bocadillo y mis padres tienen una pausa en el trabajo para ir a almorzar al bar, pero no comen verdura, sino un cruasán o algo así.*

Darío: ¡*Un cruasán para almorzar?*

Luis: *Sí, un cruasán y un cortado, por ejemplo.*

Darío: ¡*Qué raros son ustedes, los españoles! En Argentina el almuerzo es la comida más importante del día y ustedes toman dulces...*

Luis: *Perdona, pero la comida más importante es la comida.*

Darío: ¡*La comida? ¡Pero si no es bueno comer mucho por la noche!*

Luis: ¡*Cómo que por la noche? La comida del mediodía, digo.*

Darío: *O sea, el almuerzo.*

Mario: *A ver, que ya no sé ni de qué hablamos. ¿Qué quieres decir cuando dices “almuerzo”?*

Luis: ¡*Y a qué te referes con “comida por la noche”?*

(Spychała, Pascual López, *et al.*, 2016: 29)

Después de leer el diálogo, proponemos a los alumnos responder a varias preguntas relacionadas con el malentendido entre Luis y Mario. Y con la ayuda de Internet los estudiantes pueden hacer un cuadro comparativo sobre el significado de las palabras *almuerzo* y *comida* en España y América Latina y qué comidas son típicas en cada lugar para el almuerzo y la comida. Este tipo de tarea desarrolla también la sensibilización intercultural.

En la *Conversación 2* se negocia el significado de los horarios en España. También se explica que la palabra *siesta* no siempre significa dormir después de comer a mediodía. Agnieszka, de procedencia polaca, está acostumbrada

a hacer compras en su país desde la mañana hasta la tarde porque las tiendas no suelen hacer pausas a mediodía. En cambio, en España es un poco diferente, lo que explica Carlos diciendo que, en general, no se puede hacer compras a la hora de comer. Agnieszka presenta una actitud de apertura haciendo preguntas y paráfrasis que le permiten entender mejor las diferencias culturales.

16. *Conversación 2*

Agnieszka: *¿Mañana es el cumpleaños de Ana?*

Carlos: *¿Ah, sí? ¿Le regalamos algo?*

Agnieszka: *Un libro, por ejemplo.*

Carlos: *Vale.*

Agnieszka: *¿Quedamos mañana para ir a la librería?*

Carlos: *¿Mañana? Muy bien, ¿a qué hora?*

Agnieszka: *Por ejemplo, a las tres me viene bien.*

Carlos: *¿A las tres de la tarde? Las librerías y las tiendas en general cierran desde las dos hasta las cuatro.*

Agnieszka: *¿Por qué cierran a esa hora?*

Carlos: *De dos a cuatro hacemos un descanso para comer y luego volvemos al trabajo hasta bastante tarde. Si quieres comprar libros, es mejor ir de diez de la mañana a dos de la tarde o de cuatro a ocho de la tarde.*

Agnieszka: *Entiendo, trabajan ocho horas, como en Polonia, pero con un descanso para comer y dormir la siesta.*

Carlos: *A esa hora normalmente comemos, pero no todos duermen la siesta. Eso es un mito. Muchos no tienen tiempo o prefieren descansar de otra forma. Pero los centros comerciales no hacen esta pausa y abren desde la mañana hasta la noche.*

Agnieszka: *Entonces, vamos a un centro comercial y compramos allí el libro.*

Carlos: *De acuerdo.*

(Spychała, Pascual López, *et al.*, 2015: 57)

Los dos ejemplos de las conversaciones muestran que se puede introducir la modalidad discursiva de las negociaciones desde el principio del aprendizaje

de la lengua extranjera. No hace falta conocer todos los rasgos y pautas de las negociaciones que se realizan entre los ejecutivos que trabajan en empresas internacionales. En una situación de extrañeza o falta de entendimiento de algunas palabras el alumno, incluso con el nivel básico de la lengua, puede usar distintos tipos de actos de habla, especialmente preguntas y paráfrasis, que le permitirán evitar y gestionar conflictos interculturales.

4 Conclusiones

La negociación es un fenómeno discursivo que se realiza dentro de un entorno social determinado, entre participantes que pueden representar distintas culturas nacionales. En cuanto al contexto hispanohablante hay que tener en cuenta sus distintas variaciones lingüísticas (dialectos, sociolectos, registros, etc.) y también la diversidad léxica. Es imposible conocer todas las variedades léxicas de una lengua, por eso es importante saber cómo aclarar nuevos significados que aparecen durante la actividad lingüística. Los autores del MCER (2002: 74) subrayan que, durante la conversación, el usuario de la lengua «actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación». Este tipo de conducta conversacional requiere una actitud de respeto y apertura hacia las diferencias tanto lingüísticas como culturales.

En este artículo, hemos pretendido presentar un modelo de aplicación de las estrategias básicas de negociación de los significados léxicos y culturales (incluyendo el uso de determinados actos de habla), que pueden ser practicados desde el principio de aprendizaje de español como lengua extranjera. También hemos mostrado que no deberíamos vincular la negociación solamente con el mundo de los negocios o el lenguaje especializado. Se trata de ver las negociaciones como una herramienta que puede ser empleada en cualquier situación comunicativa y a la vez conflictiva.

Bibliografía

- Austin, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Briz Gómez, A. (2011): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

- Coseriu, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Costa García, M., Galeote Muñoz, M. P., Segura Gálvez, M. (2004): *Negociar para CON-vencer. Método, creatividad y persuasión en los negocios*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Charaudeau, P. (1984): *Langage et société*, Papier de travail. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Dolón Herrero, R. (1998): *La negociación como tipo discursivo. Construcción interactiva de una conducta conversacional transaccional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Duszak, A. (2001): «Języki, kultury, wspólnoty». En: Andrzej Kopczyński, Urszula Zaliwska-Okrutna (eds.), *Język rodzimy a język obcy: komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7-20.
- Escandell Vidal, V. M. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrophos.
- Escandell Vidal, V. M. (2014): *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2004): *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: PWE.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.
- Grice, H. (1975). «Logic and conversation». En: Peter Cole, Jerry Morgan (eds.), *Speech Acts (Syntax and Semantics 3)*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm [18-09-19].
- Kamiński, J. (2004): *Negocjowanie*. Warszawa: Poltex.
- Kramersch, C. (1998): «The privilege of the intercultural speaker». En: Michael Byram, Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Kurcz, I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: PWN.
- Llamazares García-Lomas, O. (2009): *Cómo negociar con éxito en 50 países*. Madrid: Global Marketing.
- Larionova, M.V, Romanova, G.S. (2017): «Actos de habla en el contexto de la didáctica de ELE: ¿cómo enseñar a evitar conflictos comunicativos?». En: Aura Luz Duffé Montalván (ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*. Madrid: Síntesis, 77-110.

- López Morales, H. (2005): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa.
- Meara, P. (1997): «Towards a New Approach to Modeling Vocabulary Acquisition». En: Norbert Schmitt, Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- Miquel, L., Sans, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua». *Cable*, 9, 15-21.
- Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Nierenberg, G. I. (1994): *Sztuka negocjacji jako metoda osiagania celu*. Warszawa: Studio Emka.
- Oliveras, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Ovejero Bernal, A. (2004): *Técnicas de negociación. Cómo negociar eficaz y exitosamente*. Madrid: McGraw Hill.
- Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arcos Libros.
- Romero Gualda, M. V. (2008): *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arcos Libros.
- Sánchez Lobato, J. (1999): *Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Searle, J. R. (1975): «A Taxonomy of Illocutionary Acts». En: Keith Gunderson (ed.), *Language, Mind, and Knowledge, (Minneapolis Studies in the Philosophy of Science, vol. 7)*, Minneapolis: University of Minneapolis Press, 344-369.
- Searle, J. R. (1990). «Expresiones, significado y actos de habla». En: John Searle (ed.): *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 31-62.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986/1995): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Spychała, M., Pascual López, X., Dudziak-Szukała, A., Kaźmierczak, A., García González, J. C. (2015): *Descubre. Curso de español. Poziom A1 (Wydanie 1)*. Kraków: Wydawnictwo Draco.
- Spychała, M., Pascual López, X., Dudziak-Szukała, A., Kaźmierczak, A., García González, J. C. (2016): *Descubre. Curso de español. Poziom A1/A2 (Wydanie 1)*. Kraków: Wydawnictwo Draco.
- van Dijk, Teun A. (2001): «El estudio de discurso». En: Teun A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 21-66.

- van Dijk, Teun A. (2011): *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Van-der Hofstad, R. C. J. (2005): *El libro de las habilidades de comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Tannen, D. (2002): *To nie tak. Jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ury, W. (2007): *El poder de un No positivo. Cómo decir No y sin embargo llegar a SI*. Barcelona: Granica.
- Weston, A. (2011): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Adam Mickiewicz University of Poznań

Discourse and negotiating lexical meanings in the Spanish-speaking intercultural context

Keywords: discourse, negotiations, lexical meanings, intercultural communication

Negotiations are part of human communication. In order to communicate with other people effectively, we should also know how to react to lexical meanings that are not comprehensible within a specific social and cultural context (especially at the initial stage of a foreign language learning). Notably Spanish, for instance, is not a homogenous language but a far more complex phenomenon if we consider its dialectical varieties and thousands of cultures that represent it (López Morales, 2005). In our paper, we will present the functions, structure and characteristics of negotiations from the perspective of discourse analysis and verbal behaviours, taking into account the problems of intercultural communication in the Spanish-speaking world and teaching Spanish as a foreign language. We will also analyse conversational instruments and, in particular, speech acts, which might help learners negotiate both linguistic and cultural meanings. Finally, we will discuss models of verbal communication that might facilitate the prevention of intercultural conflicts.

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Univerza Adama Mickiewicza v Poznanju

Diskurzivno dejanje in pogajanje o leksikalnih pomenih v (med)kulturnem kontekstu učenja španščine kot tujega jezika

Ključne besede: diskurz, pogajanje, pomen, besedišče, medkulturno sporazumevanje

Pogajanja so del človeškega sporazumevanja. Za učinkovito sporazumevanje z drugimi pa se moramo znati odzvati na leksikalne pomen, ki jih v okviru določenega družbenega in kulturnega konteksta (še posebej na začetni ravni učenja tujega jezika) ne razumemo. Španščina na primer ni homogen jezik, temveč je zaradi narečnih različic in številčnosti kultur, ki jih zaobjema, še kako kompleksna (López Morales, 2005). V prispevku bomo predstavili vloge, strukturo in značilnosti pogajanj z vidika analize diskurza in besednega vedenja in pri tem upoštevali tudi težave medkulturnega sporazumevanja v špansko govorečem svetu in pri poučevanju španščine kot tujega jezika. Analizirali bomo tudi praktičnosporazumevalna sredstva, še posebej pa govorna dejanja, ki bi učencem lahko pomagala pri pogajanju tako o jezikovnih kot o kulturnih pomenih. Na koncu bomo predstavili nekatere leksikalne modele besednega sporazumevanja, ki učencem lahko pomagajo pri preprečevanju medkulturnih konfliktov.

Kiriakí Palapanidi

DOI:10.4312/vh.27.1.47-71

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica de aprendices griegos de ELE

Palabras clave: disponibilidad léxica, aprendices griegos de ELE, competencia léxica, evaluación de la competencia léxica

Introducción

La prueba de la disponibilidad léxica se concibe como una herramienta de recogida de datos que pueden servir para distintos objetivos. Este trabajo pretende profundizar en la aplicación de esta técnica a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y específicamente a la evaluación de la competencia léxica de los estudiantes. En concreto, nuestro objetivo es comprobar si la prueba de disponibilidad léxica puede servir, por un lado, como herramienta de evaluación del desarrollo del tamaño del léxico productivo del área temática analizada, y por otro, como prueba de diagnóstico del conocimiento productivo del léxico temático analizado desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Antes de formular nuestras preguntas de investigación y presentar la metodología y los resultados de nuestro estudio, hacemos referencia a las principales cuestiones relacionadas con la evaluación de la competencia léxica, tras lo cual explicamos en qué consiste la prueba de la disponibilidad léxica y cómo se podría utilizar en la evaluación léxica. Estas teorías nos permiten alcanzar mayor profundidad en la comprensión del tema investigado, lo que nos ayudará a explicar e interpretar nuestros resultados.

1 Evaluación de la competencia léxica

A pesar de que el componente léxico está en el epicentro de la adquisición de una LE, los expertos expresan su preocupación por la desatención que ha

sufrido el ámbito de la evaluación del léxico (Meara, 1980; Read, 1997 y 2000). Según López-Mezquita Molina (2005: 673), una de las razones a las que se debe este descuido es el enfoque comunicativo. Como afirma Schmitt (2000: 14), si bien en los métodos comunicativos se pone énfasis en que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, en la cual se incluye la competencia léxica, lo cierto es que en la práctica el léxico queda relegado a un segundo plano. Esto sucede, como explica López-Mezquita Molina (2005: 673), porque la lengua se concibe como un conjunto de destrezas y no se da énfasis a los elementos estructurales, como son la gramática y el léxico.

Sin embargo, como afirman varios investigadores (López-Mezquita Molina, 2005: 673; Hidalgo Gallardo, 2017: 48), los últimos años se ha revalorizado el papel del léxico en el desarrollo comunicativo, por lo que se ha prestado más atención también a su evaluación. Dicho cambio ha dado lugar a un gran número de publicaciones que se enfocan hacia diferentes cuestiones relacionadas con la evaluación léxica, por ejemplo, la de qué aspecto de la competencia léxica evaluar (Nation, 1990; 2001; Meara, 1996; Henriksen, 1999) y la de cómo evaluarlo (Read, 2000). Asimismo, el *Marco común europeo de referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) ofrece criterios de evaluación léxica proponiendo descriptores de cada nivel para la gradación de la riqueza y del dominio del vocabulario, presentados de manera aislada (las escalas ilustrativas de riqueza y dominio de vocabulario) y de manera integrada (los descriptores holísticos de niveles).

1.1 ¿Qué evaluar?

Una de las cuestiones principales que hay que tener en cuenta al evaluar la competencia léxica es que se trata de una competencia multidimensional, es decir, que tiene muchos componentes, por lo que antes de la evaluación es necesario determinar el constructo de la competencia léxica que se pretende evaluar. Como señala López-Mezquita Molina (2005: 679), para poder precisar el aspecto que se pretende evaluar hay que basarse en la descripción de la competencia léxica.

Muchos son los investigadores que han tratado de describir la competencia léxica. Todos ellos sostienen que para proceder a la descripción de dicha competencia es menester centrarse en las diferentes dimensiones de las unidades léxicas, dado que la competencia léxica consiste exactamente en el conocimiento de estas últimas y en su adecuado uso.

Las diferentes propuestas sugeridas por los investigadores han tenido como resultado la aparición de modelos diferentes que describen la competencia léxica.

Aunque Meara (1996: 45) menciona que todo este trabajo realizado en relación con la descripción de la competencia léxica tiene como punto de partida el trabajo de Richards (1976), encontramos esfuerzos de discusión del concepto también en Fries (1945), quien, aunque en ningún momento hace uso del término competencia léxica, se refiere a los cuatro niveles de significado de las palabras: el contenido léxico de las mismas (o sea, la definición que encontramos en un diccionario), el significado sintáctico, el significado morfológico y la entonación que usa la persona que habla.

No obstante, es Richards (1976) quien propone un modelo descriptivo de la competencia léxica más sistemático, y por tal motivo, según Jiménez Catalán (2002: 153), su artículo ha generado muchos trabajos posteriores (Wallace, 1982; Carter, 1987; Nation, 1990, 2001; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Higuera, 1996; Schmitt, 2000). Su modelo se basa en la descripción de los diferentes rasgos y aspectos de la unidad léxica. Según Richards (1976), conocer una palabra significa conocer la frecuencia de aparición de una palabra tanto en la lengua oral como en la escrita, conocer el uso adecuado de una palabra según la función y la situación, conocer el comportamiento sintáctico de la palabra, además de conocer la forma subyacente y las posibles derivaciones, las asociaciones, su valor semántico y sus diferentes significados. Asimismo Richards (1976) se refiere al desarrollo continuo del vocabulario a lo largo de toda la vida, su aprendizaje incesante y acumulativo.

El más importante de los trabajos que han seguido esta línea de investigación, es decir, la que se centra en la enumeración de los componentes de la competencia léxica, es el llevado a cabo por Nation (1990, 2001). Nation (1990, 2001) hace una distinción entre el nivel receptivo y el nivel productivo que presuponen distintos tipos de conocimiento, tomando en cuenta que en cada nivel se realizan distintos procesos cognitivos y se activan procesos de aprendizaje diferentes, como apunta Jiménez Catalán (2002: 158). Los componentes del conocimiento receptivo, según Nation (1990, 2001), son el reconocimiento de las formas escrita y oral, el conocimiento de las relaciones gramaticales con otras palabras, así como las colocaciones, la frecuencia de aparición de la palabra y su uso adecuado según el contexto (registro, estilo) y, por último, el conocimiento del concepto que representa y las asociaciones con otras palabras. El conocimiento productivo, por otro lado, supone la facultad de pronunciar y escribir adecuadamente una palabra, de usarla de manera gramaticalmente correcta, de utilizar bien las colocaciones, de emplearla en los contextos adecuados y de sustituirla apropiadamente si es posible.

Por otro lado, algunos investigadores critican la descripción de la competencia léxica basada en la mera enumeración de las dimensiones de las unidades

léxicas y proponen frente a esto otras alternativas. Uno de ellos es Meara (1996: 35-53), quien piensa que la utilización de este tipo de modelos para describir la competencia léxica puede causar problemas prácticos a los investigadores, dado que es casi imposible evaluar todos estos componentes con el fin de elaborar estimaciones de la competencia léxica.

Asimismo, Meara sostiene que todos los modelos que se parecen al de Richards (1976) se centran en aspectos de palabras aisladas, y no pueden generalizarse ni aplicarse a la totalidad del léxico de una persona. Sin embargo, hay que decir que el investigador que desea evaluar la competencia léxica de un sujeto no suele fijarse en palabras aisladas, sino en su léxico entero.

En consecuencia, Meara (1996: 35-53) plantea una alternativa, proponiendo dos dimensiones de la competencia léxica que considera globales: el tamaño del vocabulario y su organización. Desde su perspectiva, estas dos dimensiones caracterizan la competencia léxica como una entidad y facilitan la evaluación de la misma. Según su opinión, es más práctico y eficaz considerar la competencia léxica como un conjunto de características globales que como una acumulación de características de palabras aisladas.

Otro investigador reacio a los modelos que presentan la competencia léxica como una lista de dimensiones de las palabras es Henriksen (1999). En su intento de ser más específico sugiere tres dimensiones de la competencia léxica: el conocimiento de lo parcial y de lo preciso, la riqueza del conocimiento, en el sentido de la organización del léxico de Meara (1996: 47), y el conocimiento de lo receptivo y de lo productivo.

Vemos, para concluir, que no hay unanimidad entre los estudiosos en cuanto a la descripción de la competencia léxica. Sin embargo, el estudio de estos modelos nos ayuda a entender la complejidad de la competencia léxica y la necesidad de precisar el aspecto que queremos evaluar antes de proceder a cualquier tipo de evaluación de dicha competencia.

1.2 ¿Cómo evaluar?

Tras la selección del aspecto de la competencia léxica y el tipo de vocabulario que queremos evaluar, tenemos que especificar el propósito de la evaluación y decidir sobre el modo adecuado para llevar a cabo la misma. Dichas decisiones son cruciales porque van a determinar el tipo de prueba y el tipo de ítem que debemos emplear.

Con respecto al propósito al que podría servir una evaluación, las categorías de las pruebas mencionadas por López-Mezquita Molina (2005: 538) son las siguientes: las pruebas de dominio (que evalúan la competencia de los estudiantes en diferentes campos del aprendizaje de LE para comprobar si han adquirido un cierto nivel de competencia), las pruebas de aprovechamiento (cuyo objetivo es confirmar si los alumnos han alcanzado los objetivos previstos), las pruebas de diagnóstico (que pretenden identificar las lagunas de los aprendices) y finalmente las pruebas de nivel (las cuales evalúan el nivel lingüístico de los alumnos con el fin de asignarlos a la clase apropiada).

En cuanto a la manera de evaluar el léxico, según la clasificación propuesta por Read (2000: 9), la primera decisión que hay que tomar es si el conocimiento léxico se va a evaluar independientemente o si se va a medir dentro de otras destrezas. Cuando evaluamos el léxico como un constructo independiente usamos ítems independientes, mientras que cuando medimos el léxico dentro de otro constructo utilizamos ítems integrados, y por su parte el vocabulario contribuye a la evaluación de un constructo mayor, por ejemplo, la comprensión de lectura o la producción escrita.

La segunda decisión que tenemos que tomar es si se va a evaluar una lista concreta de palabras, seleccionadas según algún criterio (p.e. la frecuencia), o si se va a evaluar el vocabulario incluido en un determinado texto. En el primer caso, contamos con ítems selectivos frente a los globales, preferibles cuando se pretende medir todo el léxico contenido en un texto.

La tercera y última cuestión que hay que aclarar al evaluar el léxico es decidir si se va a realizar fuera o dentro de contexto. En el primer caso, usamos ítems descontextualizados, mientras que en el segundo los ítems aparecen contextualizados, así que los candidatos tienen que basarse en el contexto para contestar.

La evaluación del léxico como un constructo independiente y fuera de contexto y el uso de ítems independientes y descontextualizados facilitan la evaluación de las dimensiones de la competencia léxica separadamente. Así pues, basándonos en la propuesta de Meara (1996: 47), hay ítems que miden la extensión del vocabulario (de selección múltiple, las listas sí/no, verdadero/falso) e ítems que miden su profundidad (asociaciones, escalas).

Para concluir, se puede observar que hay muchas maneras diferentes de medir las distintas dimensiones de la competencia léxica. El estudio de todos estos tipos de pruebas e ítems nos puede ayudar a decidir cuál es el modo adecuado a la hora de medir el aspecto de la competencia léxica que nos interesa.

1.3 La disponibilidad léxica como método de evaluación de la competencia léxica de estudiantes de LE

Según Bartol Hernández (2006: 379), la prueba de la disponibilidad léxica es una prueba asociativa que estimula el lexicón mental de los informantes con vistas a que produzcan las palabras más disponibles que les vienen a la mente cuando se les presenta la palabra estímulo. De esta manera, como afirma López Morales (1984: 62), el léxico disponible se compone de las primeras unidades léxicas producidas ante un estímulo temático concreto.

Según Tomé Cornejo (2015: 344-345), y basándonos en la propuesta de Meara (1996: 47), la prueba de la disponibilidad léxica nos permite evaluar tanto la extensión como la profundidad del conocimiento léxico. En concreto, puede ofrecer una estimación del tamaño del léxico temático conocido y además nos permite evaluar algunos aspectos de la profundidad del conocimiento léxico, como el conocimiento de la forma de la palabra (ortografía o pronunciación¹⁵ de la misma) y la vinculación de esta con el campo semántico analizado. Además, un análisis minucioso de las respuestas de los estudiantes nos puede aportar información sobre el uso de las estrategias de evocación que realizan (*clusters* y *switches*), lo cual nos permite ver la organización de estas palabras en su lexicón mental. De hecho, son varios los trabajos que se inscriben en esta línea, entre ellos los de Ferreira y Echeverría (2010: 133-153), Sánchez-Saus Laserna, (2011: 323-399), Tomé Cornejo (2015: 80-104) y Palapanidi (2019: 1-10).

Además, como sostienen varios investigadores, entre ellos Paredes García (2015: 22) y Tomé Cornejo (2015: 341-342), la aplicación de este tipo de prueba a aprendices de LE puede ser explotada para la evaluación de su competencia léxica con distintos propósitos.

Por una parte, esta prueba nos permite observar la evolución de la competencia léxica de estudiantes de LE ya que ofrece información sobre el tamaño del léxico temático más inmediato que ellos poseen, por lo cual se hace posible la comparación en distintas fases del aprendizaje. Varios son los que han seguido esta línea de investigación. Algunos de ellos son Carcedo González (1998: 205-224), López González (2010: 1-13), Šifrar Kalan (2014: 63-84) y Palapanidi (2016: 305-313).

Además, la comparación de las respuestas de los estudiantes de LE con las de nativos o con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) nos permite identificar lagunas en la competencia léxica de los aprendices de LE. Algunos

15 Solo en el caso de recoger los datos de manera oral.

de los estudios que comparan el léxico disponible de estudiantes de ELE con el propio de nativos son el estudio de Šifrar Kalan (2012: 1-19), el de Caggiula (2013: 167-229) y el de Palapanidi y Agustín Llach (2017: 297-306). Mientras que entre los estudios que comparan el léxico disponible de estudiantes de ELE con el PCIC destacan el de Zuccalà (2014: 1-16), el de Paredes García (2015: 1-32) y el de Hidalgo Gallardo (2017: 43-63).

Teniendo en cuenta las dimensiones de la competencia léxica, las clasificaciones de las pruebas expuestas y los estudios mencionados, la prueba de la disponibilidad léxica podría considerarse un instrumento de evaluación del desarrollo del tamaño del léxico productivo y también una herramienta de diagnóstico del vocabulario productivo de naturaleza independiente, descontextualizada discursivamente. Con el fin de verificar la primera de nuestras hipótesis, comparamos el léxico disponible de dos grupos de aprendices griegos de ELE de diferente nivel lingüístico (B1 y C1), y para comprobar nuestra segunda hipótesis cotejamos las respuestas de nuestros informantes de los dos niveles diferentes (B1 y C1) con las “Nociones específicas” del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) de los niveles A1-A2 y B1-B2 respectivamente. De esta manera, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede la prueba de disponibilidad léxica servir como herramienta de evaluación del desarrollo del tamaño del léxico productivo en el centro de interés “La casa” de aprendices griegos de ELE?
- ¿Puede la prueba de disponibilidad léxica servir como prueba de diagnóstico del léxico productivo en el centro de interés “La casa” de aprendices griegos de ELE desde una perspectiva cuantitativa y una perspectiva cualitativa?

2 Metodología

2.1 Muestra

Se recogieron datos de 71 estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Los estudiantes fueron clasificados tras los resultados de un examen de nivel. En el nivel B1 se incluyeron los estudiantes que sacaron una puntuación de entre 30 y 40, y en el nivel C1 a los que obtuvieron entre 50 y 60. De tal manera, tras la corrección de las pruebas, se clasificaron 35 participantes en el nivel B1 y 36 participantes en el nivel C1.

Se trata de una muestra bastante homogénea, dado que todos los participantes son adultos (18-25 años), poseen la misma lengua materna, el griego, y prevalece el sexo femenino. En cuanto a su perfil lingüístico, todos conocen otras LE, aparte de su LM y el español. Todos los informantes del grupo del nivel B1 conocen una LE (inglés), 17 informantes hablan dos LE (inglés y francés o alemán o italiano) y 4 hablan tres LE (inglés, francés e italiano o alemán). Todos los del nivel C1 tienen conocimientos de una LE (inglés), 18 hablan dos LE (inglés y francés o alemán o italiano) y 7 hablan tres LE (inglés, francés e italiano o alemán). Dicha información se presenta en la Tabla 1.

Nivel lingüístico	Número de participantes	LE conocidas		
		1LE	2LE	3LE
B1	35	35	17	4
C1	36	36	18	7

Tabla 1. El perfil lingüístico de los participantes

2.2 Materiales

2.2.1 Prueba de disponibilidad léxica

Los datos recogidos son de varios centros de interés. No obstante, nos limitaremos a analizar uno: “La casa”. Se ha seleccionado dicho centro de interés puesto que es un área temática que aparece en todos los manuales de ELE de los niveles iniciales (A1-A2) y de los intermedios (B1-B2), sirviendo por ello al objetivo de este estudio.

2.2.2 Examen de nivel

El examen de nivel que se utilizó para la clasificación de los participantes contenía 80 preguntas de selección múltiple. Es uno de los modelos de exámenes de Gozalo y Martín (2008: 49-55) que están diseñados para determinar el nivel lingüístico de estudiantes de ELE.

2.2.3 Dispolex

Para informatizar los datos hemos utilizado el programa DISPOLEX. Se trata de un programa informático que ofrece acceso gratuito a las herramientas necesarias para hacer los cálculos de la disponibilidad léxica.

2.2.4 Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Con el fin de detectar las carencias léxicas en el área temática analizada, se han comparado las respuestas de los participantes con el capítulo 9 (“Nociones específicas” Inventario A1-A2 e Inventario B1-B2) del PCIC.

2.3 Primera fase del estudio: Prueba de disponibilidad léxica

2.3.1 Procedimiento

Siguiendo las pautas metodológicas de otros estudios parecidos, hemos dado a los informantes dos minutos de tiempo para cada área temática, a fin de que produjeran por escrito todas las palabras relacionadas con el área en cuestión que les venían a la mente.

2.3.2 Edición y procesamiento de los datos

Los datos fueron recogidos el mes de octubre de 2017 durante la hora de clase. En lo concerniente a la edición de nuestros datos, hemos seguido las normas comúnmente usadas en estudios de este tipo, indicadas en Samper Padilla (1998). Esto es, se han eliminado las respuestas repetidas y se han aceptado las palabras con algún error ortográfico, las cuales hemos corregido siguiendo las reglas ortográficas del español. Finalmente, se han neutralizado las variantes flexivas, es decir, se ha introducido en el programa informático el infinitivo de los verbos, así como el masculino de los adjetivos.

Tras la edición de nuestros datos, hemos procedido a transmitirlos al programa informático DISPOLEX. Hemos pasado todas las respuestas de cada participante por grupo y por centro de interés, teniendo en cuenta la posición de cada palabra dentro de todas las respuestas, es decir, el orden de producción de cada una de ellas. De esta manera hemos podido hacer los cálculos necesarios.

2.4 Segunda fase del estudio: Comparación con las “Nociones específicas” del PCIC

Para detectar las carencias de nuestros participantes de nivel B1 en el área temática “La casa” hemos comparado sus respuestas con las palabras del área temática número 10, denominada “Vivienda” e incluida en “Nociones específicas” Inventario A1-A2, mientras que para los informantes del nivel C1 hemos comparado sus respuestas con el Inventario A1-A2 y B1-B2 del PCIC. Para

realizar dicha comparación, nos hemos basado en los subtemas propuestos por el PCIC. En efecto, dicha área temática se compone de algunos subtemas, que son los siguientes: Acciones relacionadas con la vivienda, Características de la vivienda, Actividades domésticas, Objetos domésticos. De acuerdo a estos subtemas, hemos clasificado las respuestas de nuestros estudiantes siguiendo el índice de disponibilidad. No hemos tomado en cuenta las respuestas que han sido producidas únicamente por un participante (porcentaje de aparición < 2,86%), dado que la importancia de estas repuestas es escasa y estos ejemplos no pueden formar parte del conocimiento general de los dos grupos sobre este centro de interés.

3 Resultados

3.1 La evolución del léxico disponible de los aprendices griegos de español como LE

Con el fin de observar la evolución del conocimiento léxico de nuestros informantes en el área temática analizada, hemos calculado el número y la media de palabras y vocablos producidos. Los resultados de este análisis se pueden contemplar en la Tabla 2. Dichos resultados muestran que hay mayor productividad de palabras en el nivel más avanzado. Adicionalmente, esta mayor productividad de palabras se ve acompañada de una mayor variedad de respuestas, donde se observa una mayor media de vocablos producidos en los participantes que pertenecen al nivel lingüístico avanzado.

Grupos	Palabras					Vocablos					I.C.
	Núm.	Med.	D.T.	Mín.	Max.	Núm.	Med.	D.T.	Mín.	Max.	
Nivel B1	349	9,97	5,71	3	28	144	4,11	2,59	1	13	0,07
Nivel C1	491	13,64	5,61	4	28	206	5,72	2,8	1	12	0,07

Tabla 2. El léxico disponible de los participantes en el centro de interés “La casa”.

Para comprobar si los datos presentan una distribución normal, se aplicó la prueba de normalidad *Shapiro-Wilk*. Los resultados mostraron que no se cumple el supuesto de distribución normal para las palabras y vocablos de los alumnos del nivel B ($ps < .001$). Por tanto, para la comparación de medias se ha usado una prueba no paramétrica, la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas tanto en el número de vocablos ($Z = -2.624$, $p = .009$) como en el número de palabras

($Z = -3.00$, $p = .003$), siendo los alumnos del nivel C los que emplearon un mayor número de ambos.

3.2 Comparación del léxico disponible de los aprendices griegos con las “Nociones específicas” del PCIC

Con el fin de detectar las lagunas en el conocimiento léxico del área temática analizada, comparamos los vocablos más disponibles y producidos por más de un participante (50 en el nivel B1 y 55 en el nivel C1) con las entradas del PCIC de una manera cuantitativa y cualitativa.

3.2.1 Análisis cuantitativo

Para comparar el léxico disponible de los participantes y el PCIC, se calculan primero los vocablos exclusivos del PCIC por niveles. A continuación, se calculan los vocablos que se han producido exclusivamente en la prueba de la disponibilidad léxica en cada uno de los niveles (B1 y C1), así como los vocablos comunes entre el PCIC y el nivel B1 y entre el PCIC y el nivel C1, y sus porcentajes en relación con el total de los vocablos más disponibles respectivamente. Los resultados presentados en la Tabla 3 muestran que las respuestas de los estudiantes del nivel más avanzado coinciden más con las palabras que aparecen en el PCIC.

Vocablos exclusivos PCIC				Vocablos exclusivos D.L.				Vocablos comunes entre D.L. y PCIC			
A1	A2	B1	B2	B1		C1		con el nivel B1		con el nivel C1	
				Núm.	Porc.	Núm.	Porc.	Núm.	Porc.	Núm.	Porc.
20	24	57	86	24	48%	20	36,3%	26	52%	35	63,7%

Tabla 3. Comparación cuantitativa entre el léxico más disponible en el centro de interés “La casa” y “Vivienda” de las “Nociones específicas” del PCIC.

3.2.2 Análisis cualitativo

A continuación, en las tablas 4-7, se presenta la comparación cualitativa de las respuestas más disponibles de nuestros informantes con las palabras del área temática “Vivienda” del PCIC. En los subtemas se ha incluido la categoría *Otros*, en la que hemos incluido respuestas de nuestros informantes que

Subtemas del PCIC	Vocablos exclusivos PCIC			Vocablos exclusivos D.L.		Vocablos comunes	
	A1	A2	B1	B2	B1	C1	con el Nivel B1 con el nivel C1
<ul style="list-style-type: none"> • Acciones relacionadas con la vivienda 	<ul style="list-style-type: none"> • comprar/vender/alquilar ~ un piso/un apartamento • vivir ~ en una casa/en un apartamento/en un piso 	<ul style="list-style-type: none"> • buscar ~ piso/alojamiento • comparar piso • cambiarse de casa 	<ul style="list-style-type: none"> • casero, propietario • compra • visitar/ir a ver ~ un piso • pagar ~ el alquiler/la hipoteca/el piso • pagar ~ (el recibo de ~ la luz/la comunidad/el gas/el agua/el teléfono • empresa/camión ~ de mudanzas • hacer ~ una mudanza/un traslado • irse (a vivir) a 	<ul style="list-style-type: none"> • albañilería, fontanería, carpintería • material de construcción, cemento, ladrillo • hacer una reforma, reformar • inmobiliaria, constructora • gastos ~ de comunidad/de portería/de agua • vivir/estar ~ de alquiler • firmar ~ una hipoteca/un contrato (de alquiler) • dar ~ de alta/de baja ~ la luz/el agua/el teléfono/el gas • residencia ~ temporal/permanente/estival • vivienda, alojamiento, • convivir, trasladarse a 			<ul style="list-style-type: none"> hogar (21, B2), alquiler (49, B1)

Tabla 4. Acciones relacionadas con la vivienda.

Subtemas del PCIC	Vocablos exclusivos PCIC				Vocablos exclusivos D.L.		Vocablos comunes	
	A1	A2	B1	B2	B1	C1	con el Nivel B1	con el nivel C1
Características de la vivienda	<ul style="list-style-type: none"> • casa, estudio • ascensor, • viejo, nuevo • piso ~ exterior/interior/céntrico • bien/mal ~ comunicado • tener ~ • ascensor/teléfono/aire acondicionado/calefacción (central/individual) 	<ul style="list-style-type: none"> • edificio, chalé • piso de estudio • diantes, suelo, techo, • dormitorio de invitados • propietario • piso ~ de [número cardinal] habitaciones • sin amueblar, en buen/mal ~ estado 	<ul style="list-style-type: none"> • bloque de pisos, edificio de apartamentos, • portero, dueño • piso ~ de segunda mano/luminoso/soleado 	<ul style="list-style-type: none"> • ático, dúplex, buhardilla, casa de campo, • segunda residencia • vivienda ~ de alquiler/en propiedad • escalera de incendios, salida de emergencia • comunidad (de vecinos) • administrador, conserje • buena/mala ~ distribución • bien/mal ~ orientado, orientado ~ al norte/al sur • acogedor, lujoso, espacioso • dar ~ a la calle/a un patio/al jardín 	<ul style="list-style-type: none"> comedor (19), balcón (21), patio (33), salón comedor (36), escritorio (37), grande (40), piscina (41) 	<ul style="list-style-type: none"> grande (20), balcón (23), piscina (24), escritorio (29), chímena (30), sala (48) 	<ul style="list-style-type: none"> cocina (1, A1), baño (3, A1), dormitorio (4, A1), dormitorio (6, A1), salón (10, A1), habitación (11, A1), habitación (9, A1), puerta (12, A1), Jardín (13, A1), ventana (15, A1), cuarto de baño (15, A1), ventana (18, A1), terraza (19, A1), pasillo (22, A2), apar-tamento (27, A1), escalera (32, A1), pared (36, A2), piso (40, A1), garaje (43, A1), aire acondicionado (55, A1) 	<ul style="list-style-type: none"> cocina (1, A1), baño (3, A1), dormitorio (4, A1), dormitorio (6, A1), salón (10, A1), habitación (11, A1), habitación (9, A1), puerta (12, A1), Jardín (13, A1), ventana (15, A1), cuarto de baño (15, A1), ventana (18, A1), terraza (19, A1), pasillo (22, A2), apar-tamento (27, A1), escalera (32, A1), pared (36, A2), piso (40, A1), garaje (43, A1), aire acondicionado (55, A1)

Tabla 5. Características de la vivienda.

Subtemas del PCIC	Vocablos exclusivos PCIC			Vocablos exclusivos D.L.		Vocablos comunes		
	A1	A2	B1	B2	B1	C1	con el Nivel B1	
Actividades domésticas		<ul style="list-style-type: none"> limpio, sucio limpiar ~ la casa/la cocina/el baño lavar ~ los platos/la ropa 	<ul style="list-style-type: none"> fregar ~ el suelo/los platos, barrer hacer ~ la cama/la compra pasar el aspirador, sacar la basura, planchar, tender la ropa ambiente/estilo ~ moderno/clásico decorar iluminar ~ una habitación/un espacio 	<ul style="list-style-type: none"> escoba, recogedor, fregona, trapo detergente, lavavajillas, suavizante suciedad, limpieza arreglar/recoger ~ la casa quitar el polvo dejar/tener ~ la casa ~ recogida/limpia, dejar/tener ~ la cama hecha/la mesa puesta recuerdo, adorno ambiente ~ cálido/incluido/ acogedor/fresco iluminación/luz ~ directa/indirecta/ suave/tenue/alegre amueblar una habitación 	cocinar (30)			decoración (38, B1), limpiar (44, A2)

Tabla 6. Actividades domésticas.

Subtemas del PCIC	Vocablos exclusivos PCIC					Vocablos exclusivos D.L.			Vocablos comunes con el nivel C1	
	A1	A2	B1	B2	B1	C1	con el Nivel B1	con el nivel C1		
Objetos domésticos	<ul style="list-style-type: none"> • estantería, lavabo • radio, TV, video, DVD 	<ul style="list-style-type: none"> • cocina ~ eléctrica/ de gas, lavaplatos, microondas, cocina 	<ul style="list-style-type: none"> • florero, póster, cómoda, mesilla de noche • (pequeño) electrodoméstico • congelador, cafetera, equipo de música • funcionar, estar roto/ estropeado • encender/apagar/ poner/ quitar/ conectar/ programar/ (des)enchufar ~ un electrodoméstico 	<ul style="list-style-type: none"> • freidora, robot de cocina, exprimidor, picadora, batidora • timbre, bombilla, linterna, enchufe, interruptor, cable • estropearse/averiarse ~ un electrodoméstico 	<ul style="list-style-type: none"> mueble (12), ordenador (22), lámpara (24), mesilla (25), alfombra (27), biblioteca (28), almohada (45), cuadro (50) 	<ul style="list-style-type: none"> mueble (16), lámpara (26), almohada (34), ordenador (41), cuadro (46) 	<ul style="list-style-type: none"> mesa (2, A1), cama (4, A1), sofá (5, A1), silla (10, A1), televisión (11, A1), sillón (13, A1), frigorífico (17, B1), armario (20, A1), lavadora (32, A2), nevera (42, A2), espejo (43, B1) 	<ul style="list-style-type: none"> cama (1, A1), mesa (3, A1), sofá (5, A1), silla (7, A1), televisión (9, A1), alfombra (14, B1), sillón (17, A1), armario (28, A1), espejo (31, B1), frigorífico (35, B1), ducha (39, A1), cortina (45, B1), horno (51, B1), nevera (52, A2) 		
Otros					<ul style="list-style-type: none"> familia (8), seguridad (26), amigo (29), comida (38), descansar (39), ropa (47), estudiar (48), madre (49) 	<ul style="list-style-type: none"> familia (8), amor (25), seguridad (33), hermano (37), tranquilidad (42), música (47), madre (50), estudiar (53), flor (54) 				

Tabla 7. Objetos domésticos

no pueden adherirse a ninguno de los subtemas propuestos por el PCIC. Se presentan los vocablos que aparecen exclusivamente en el PCIC por niveles, los vocablos producidos solo por nuestros informantes por niveles y también los vocablos comunes entre el PCIC y el nivel B₁ y entre el PCIC y el nivel C₁. El número entre paréntesis indica el orden de aparición de la palabra en la lista de la disponibilidad léxica y el nivel lingüístico en el que aparece en el PCIC. Las palabras comunes entre los dos grupos de participantes aparecen subrayadas, mientras que en negrita hemos señalado las palabras del PCIC que se repiten dentro del mismo tema.

4 Discusión

Los resultados de la primera parte del estudio revelan que a medida que avanza el nivel lingüístico de los informantes se observa tanto mayor producción de palabras como mayor diversidad léxica. El resultado obtenido coincide con los de estudios similares. En concreto, López González (2010) analiza el léxico disponible de alumnos polacos de secundaria que aprenden español como LE en dos niveles lingüísticos diferentes (B₁ y B₂₊). En la mayoría de los dieciséis centros de interés analizados, en los que se incluye “Las partes de la casa”, se observa un aumento en la producción de palabras y vocablos. La misma tendencia se observa también en el trabajo de Šifrar Kalan (2014), quien compara la disponibilidad léxica en español como LE de alumnos eslovenos de secundaria con un nivel aproximado a B₁ con estudiantes universitarios con nivel B₂₊ en once centros de interés, incluido entre ellos “La casa”. En todos los centros de interés se ha producido mayor cantidad de palabras y vocablos en el nivel más avanzado.

Dicha tendencia era de esperar, pues varios son los estudiosos (Ringbom, 1983; Meara, 2007) que afirman que conforme avanza el nivel lingüístico en LE, se desarrolla también la competencia léxica y se enriquece el lexicón mental. Por un lado, se van incorporando nuevas palabras en el lexicón mental y, por otro, se posibilitan más asociaciones tanto entre las nuevas unidades léxicas como entre las nuevas y las ya existentes. La información revelada es muy valiosa y nos permite afirmar que la prueba de la disponibilidad léxica puede servir como herramienta de evaluación del desarrollo del tamaño del léxico productivo del área temática analizada.

Pasando a los resultados de la comparación cuantitativa entre las respuestas más disponibles y producidas por más de un informante con las palabras del

área temática “Vivienda” del PCIC, estos nos indican que el porcentaje de los vocablos producidos exclusivamente por los alumnos griegos es bastante elevado especialmente para el nivel B1 (48 %), mientras que es más bajo para el nivel C1 (36,3 %). Este resultado podría justificarse si nos basamos en Ringbom (2007: 27-28), quien afirma que los aprendices tienden a producir respuestas raras y no estereotipadas, porque las asociaciones que realizan en su lexicón mental son diferentes a las de los nativos.

Sin embargo, el alto porcentaje de los vocablos exclusivos de la prueba de la disponibilidad léxica se puede explicar si los examinamos minuciosamente. Los resultados del análisis cualitativo muestran que algunos de estos son el resultado de asociaciones enciclopédicas, es decir, se deben a experiencias personales de los estudiantes (*familia, seguridad, amigo, descansar, ropa, estudiar, madre, amor, hermano, tranquilidad, música, flor*) y no son palabras del área temática “Vivienda”, por lo que parece lógico que no estén incluidos en el PCIC.

Por su parte, sí se han producido algunas palabras relacionadas con los diferentes subtemas del PCIC, por ejemplo *comedor, grande, balcón, patio, salón comedor, escritorio, piscina, chimenea, sala* (Características de la vivienda), *cocinar* (Acciones domésticas) y *mueble, ordenador, lámpara, almohada, cuadro, mesilla* (Objetos domésticos). Pensamos que estas palabras son adecuadas para los estudiantes de ELE y por eso se deberían incluir en el PCIC.

Resultados similares se han encontrado también en otros estudios, como el de Hidalgo Gallardo (2017: 59), quien comparó las respuestas de sus informantes en el centro de interés “Aspecto físico” con “Partes del cuerpo” de las nociones específicas del PCIC. Su comparación reveló que sus informantes produjeron palabras que se ausentaban del PCIC pero que podrían encajar perfectamente en estas listas. Ausencias injustificables de unidades léxicas del PCIC localizó también Paredes García (2015: 15) tras la comparación del léxico disponible de informantes nativos con el PCIC. Adicionalmente, el mismo investigador comparando el léxico disponible de nativos, de estudiantes de español como LE y del PCIC, llegó a la conclusión de que en el PCIC aparecen unidades léxicas que no han sido producidas ni por los nativos ni por los estudiantes. Analizando los vocablos que se ausentan en la producción de los estudiantes griegos, observamos que la mayoría de estos pertenecen a dos subtemas (Acciones relacionadas con la vivienda y Actividades domésticas) y son verbos (*buscar ~ piso/ alojamiento, compartir piso, cambiarse de casa*, etc.). En el primer subtema solo dos vocablos han sido producidos por los estudiantes del nivel C1, y en el segundo solo tres, uno por los del nivel B1 y dos por los del nivel C1. Además, notamos

que muchos de los vocablos que faltan de la producción de los alumnos griegos son adjetivos (*viejo, nuevo, limpio, sucio, luminoso, soleado*, etc.).

Esta ausencia de verbos y adjetivos de nuestras listas de disponibilidad léxica y la prevalencia de los sustantivos coinciden con los resultados del estudio de Hidalgo Gallardo (2017), quien compara el léxico disponible de aprendices sinohablantes de español como LE en el centro de interés “El cuerpo humano” con las Nociones específicas del PCIC.

Pensamos que estos resultados no se deben exclusivamente a la falta de conocimientos por parte de los estudiantes griegos, sino también a la tendencia de los encuestados a omitir verbos y adjetivos y de producir sustantivos en las pruebas de disponibilidad léxica. El fenómeno de la omisión de verbos y adjetivos es señalado por Salazar García (2004: 258). De la misma manera, la tendencia a producir solo sustantivos es afirmada por muchos investigadores (Sánchez Gómez, 2005; Šifrar Kalan, 2014; Tomé Cornejo, 2015). Los dos fenómenos se deben principalmente a la configuración del centro de interés.

Por eso, si queremos localizar las carencias en el conocimiento léxico de un grupo de alumnos utilizando la prueba de disponibilidad léxica, tenemos que elegir muy cuidadosamente el centro de interés, de una manera que permita la producción de todas las categorías gramaticales de las palabras y no solamente los sustantivos. Hablando del centro de interés analizado en este estudio (“La casa”), pensamos que los resultados revelarían más información en cuanto a las lagunas en el conocimiento de los informantes si se hubieran utilizado como centros de interés los diferentes subtemas de “Vivienda” del PCIC.

En cuanto a los vocablos comunes con el PCIC, de particular interés es el hecho de que el 77,1% de estos pertenece al nivel A1, aunque los informantes tienen un nivel bastante más alto (B1 y C1). Solo aparecen seis vocablos de nivel A2, siete de B1 y uno de B2. Es un resultado encontrado también en otros estudios que comparan las listas de disponibilidad léxica con el PCIC, como el de Zuccalà (2014) y el de Hidalgo Gallardo (2017). Dado este hecho, a primera vista podríamos decir que la prueba de disponibilidad léxica es adecuada para localizar carencias léxicas solo en niveles iniciales. Sin embargo, pensamos que estos resultados se deben a la elección del centro de interés. La utilización de un centro de interés más específico permitiría la producción de vocablos menos básicos y generales, como también lo afirma Tomé Cornejo (2015: 405).

Finalmente, observamos que en algunos casos se nota que se han activado vocablos aislados (*limpiar*), al tiempo que faltan vocablos que pertenecen al

mismo campo semántico (*fregar el suelo, barrer, pasar el aspirador*, etc.). Este fenómeno nos muestra que las palabras activadas están almacenadas en el lexicón mental de los alumnos de forma aislada y que no se han formado redes semánticas, lo que, tal y como afirman Ferreira y Echeverría (2010: 150), sí sucede en el lexicón mental de los nativos.

5 Conclusión

Para concluir, se puede señalar que el estudio del léxico disponible de grupos de estudiantes de diferente nivel lingüístico en la LE nos permite sacar conclusiones sobre el desarrollo del tamaño de su léxico productivo en el área temática analizada. Así, contestamos a nuestra primera pregunta de investigación y podemos afirmar que la prueba de disponibilidad léxica puede servir como herramienta de evaluación de este aspecto del conocimiento léxico.

Sin embargo, la comparación del léxico disponible en esta área temática de los dos grupos de informantes con el PCIC ha revelado una de las limitaciones de la prueba de la disponibilidad léxica: la carencia, en las listas de respuestas, de clases de palabras diferentes de los sustantivos. Dicha carencia nos impide conocer con certeza cuáles son las palabras desconocidas y se debe principalmente a la naturaleza del centro de interés que se utiliza como estímulo. Por lo tanto, y para contestar a la segunda y a la tercera preguntas de investigación, pensamos que la prueba de disponibilidad léxica puede servir como prueba de diagnóstico tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, a condición de que se haya seleccionado un estímulo que propicie la aparición de todas las clases de palabras o bien un estímulo que se extienda a subestímulos que estimen las asociaciones de palabras de diferentes categorías gramaticales.

No obstante, dicho análisis nos ha revelado información relacionada con la profundidad del conocimiento de las palabras ya adquiridas. Concretamente, se ha mostrado que algunas de las palabras adquiridas están almacenadas en el lexicón mental de los alumnos de una manera aislada, sin haberse formado redes semánticas. Estos datos son valiosos porque pueden orientar al enseñante mostrándole que debe enseñar el léxico de un modo que favorezca la creación de asociaciones semánticas de todos los tipos (paradigmáticas y sintagmáticas) entre las palabras ya adquiridas, así como entre las palabras adquiridas y las nuevas.

En resumen, se ha comprobado que el léxico disponible refleja distintos aspectos del conocimiento léxico. De ahí que pueda servir como una herramienta de evaluación del tamaño del léxico productivo en el área temática analizada y también como prueba de diagnóstico del conocimiento productivo del léxico temático analizado a condición de que se haya seleccionado el estímulo adecuado.

Bibliografía

- Bartol Hernández, J. A. (2006): «La disponibilidad léxica». *RSEL*, 36, 379-396.
- Caggiula, S. (2013): *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*: [https://books.google.gr/books?id=i74XBAAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=disponibilidad+lexica+caggiula+\(15-4-2019\)](https://books.google.gr/books?id=i74XBAAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=disponibilidad+lexica+caggiula+(15-4-2019)).
- Carcedo González, A. (1998): «Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español LE». *RILCE*, 14(2), 205-224.
- Carter, R. (1987): *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. Londres: Allen & Unwin.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- Ferreira R., Echeverría, M. (2010): «Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE». *Onomázein*, 1, 21, 133-153.
- Fries, C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gozalo, P., Martín, M. (2008): *Pruebas de nivel ELE. Modelos de examen para determinar el nivel de nuevos estudiantes*. Madrid: SGEL.
- Henriksen, B. (1999): «Three Dimensions of Vocabulary Development». *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017): «La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante». *SinoELE*, 16, 43-63.
- Higueras, M. (1996): «Aprender y Enseñar Léxico». En: Neus Sans, Lourdes Miquel (eds.), *Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 3, 111-126.

- Jiménez Catalán, R.M. (2002): «El Concepto de Competencia Léxica en los Estudios de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas». *Atlantis*, 24(2), 149-162.
- López González, A. M. (2010): «La Evaluación del Desarrollo de la Competencia Léxica en L2 por medio de la Disponibilidad Léxica». *Redele*, 18: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf> (15-4-2019).
- López-Mezquita Molina, M. T. (2005): *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario: su fiabilidad y validez*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- López Morales, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Meara, P. (1980): «Vocabulary acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning». *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246.
- Meara, P. (1996): «The dimensions of lexical competence». En: Brown Gillian, Malmkjaer Kirsten, John Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP, 35-53.
- Meara, P. (2007): «Simulating Word Associations in an L2; the Effects of Structural Complexity». *Language Forum*, 33(2), 13-31.
- Nation, P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Rowely: Newbury House.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Palapanidi, K. (2016): «La disponibilidad léxica de aprendientes griegos de español como lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos». En: Pandís Pavlakis Efthimia, Haralambos Symeonidis, Slobodan Pajovic, Dimitrios Drosos, Victoria Kritikou (eds.) *Estudios y homenajes hispanoamericanos IV*, España: Ediciones Clásicas, S.A., 305-313.
- Palapanidi, K. (2019): «Manifestaciones de *clusters* y *switches* en el léxico disponible de aprendices griegos de ELE en diferentes niveles lingüísticos». *RedELE*, 28: <https://marcoele.com/descargas/28/palapanidi-disponibilidad-lexica-griegos.pdf> (15-4-2019).
- Palapanidi K., Agustín Llach, M. P. (2017): «Análisis comparativo de la disponibilidad léxica de aprendientes griegos de español como lengua extranjera con la de estudiantes nativos». En: Pandís Pavlakis, Efthimia, Haralambos Symeonidis, Slobodan Pajovic, Dimitrios Drosos, Paul Chandler, Anthí Papageorgíou, Victoria Kritikou (eds.), *Estudios y homenajes hispanoamericanos V*. Madrid: Ediciones Clásicas, 297-306.

- Paredes García, F. (2015): «Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». *Linred*, 13: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf (15 4-2019).
- Read, J. (1997): «Vocabulary and Testing». En: Norbert Schmitt, Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 303-320.
- Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. (1976): «The Role of Vocabulary Teaching». *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Ringbom, H. (1983): «Borrowing and Lexical Transfer». *Applied Linguistics*, 4, 207- 212.
- Ringbom, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Salazar García, V. (2004): «Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE», *Estudios de Lingüística*, 18: 243-273.
- Samper Padilla, J. A. (1998): «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias», *Lingüística*, 10, 311-333.
- Sánchez Gómez, C. (2005): «Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera», *Interlingüística*, 16(2), 977-986.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral inédita. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Šifrar Kalan, M. (2012): «Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera y lengua materna». *Marcoele*, 15: https://marcoele.com/descargas/15/sifrar-disponibilidad_lexica.pdf (15-4 2019).
- Šifrar Kalan, M. (2014): «Disponibilidad Léxica en Diferentes Niveles de Español/Lengua Extranjera». *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 63-84.
- Tomé Cornejo, C. (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Wallace, M. (1982): *Teaching vocabulary*. London: Heinmann Educational.

Zuccalà, D. (2014): «Disponibilidad léxica del español como lengua extranjera: el caso brasileño». *V Congreso Internacional de FIAPE*, Cuenca, 25-28 de junio de 2014: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe2606fb-edd5-489f-8ac9-272b6bfo79e8/34disponibilidad%20-lexica-de-ele--zuccaladaniele-pdf.pdf> de-ele--zuccaladaniele-pdf (15-4-2019).

Kiriakí Palapanidi

National and Kapodistrian University of Athens

Lexical availability as an instrument for the lexical evaluation of Greek SFL learners

Keywords: lexical availability, Greek learners of Spanish, lexical competence, evaluation of lexical competence

The purpose of this study is to show that the lexical availability test can be used as a tool for evaluation of foreign language learners' lexical competence. Evaluating the vocabulary knowledge of a learner is a complicated procedure, because knowing a word involves many different aspects. Despite the fact that the lexical availability test cannot evaluate all these, we believe that it can be a useful tool for evaluation of the size of productive thematic vocabulary with different purposes: evaluating progress in the knowledge of this aspect and identifying gaps in the learners' vocabulary knowledge. In order to test this, we analyse the responses in a lexical availability task of two groups of Greek SFL learners of two different linguistic levels, B1 and C1 and compare their responses to the prompt *La casa*. Then, we compare their responses with the Curricular Plan of the Instituto Cervantes. The results show us that the lexical availability test can be a useful tool for evaluation of the size of productive thematic vocabulary, and it could reveal gaps in the learners' knowledge in the analysed area of interest on condition that a centre of interest which permits the production of all types of words has been selected.

Kiriakí Palapanidi

Narodna in Kapodistrijska univerza v Atenah

Leksikalna razpoložljivost kot sredstvo za leksikalno vrednotenje grških učencev španščine kot tujega jezika

Ključne besede: leksikalna razpoložljivost, grški učenci španščine kot tujega jezika, leksikalna zmožnost, vrednotenje leksikalne zmožnosti

V prispevku nameravamo pokazati, da test leksikalne razpoložljivosti lahko služi kot sredstvo za leksikalno vrednotenje učencev tujih jezikov. Ker gre pri leksikalni zmožnosti za večplasten pojav, je razumljivo, da je njeno vrednotenje zelo zahtevno. Čeprav test leksikalne razpoložljivosti ne more oceniti vseh vidikov leksikalne zmožnosti, menimo, da bi lahko bil uporabno sredstvo za vrednotenje obsega produktivnega tematskega besedišča. Služi namreč dvema različnima namenoma: po eni strani ovrednoti razvoj danega vidika znanja besedišča pri učencih tujih jezikov, po drugi pa razkrije morebitne vrzeli v besedišču na analiziranem tematskem polju. Da bi to potrdili, smo v dveh skupinah grških učencev španščine kot tujega jezika, eni na ravni B₁, drugi pa C₁, izvedli test leksikalne razpoložljivosti, nato pa primerjali njune odgovore na semantičnem polju »Hiša«. Nato smo odgovore obeh skupin primerjali še z desetim poglavjem (»Bivališče«) »Specifičnih znanj« iz Učnega načrta Instituta Cervantes (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC*). Rezultati kažejo, da lahko test leksikalne razpoložljivosti služi kot sredstvo za vrednotenje razvoja obsega produktivnega besedišča z analiziranega tematskega polja in da bi lahko razkril tudi vrzeli v znanju besedišča na danem tematskem polju, vendar zgolj pod pogojem, da se uporabi na semantičnem polju, ki omogoča produkcijo vseh besednih vrst.

Jaqueline Mora

DOI:10.4312/vh.27.1.73-91

Rosa M^a Jiménez Catalán

Universidad de La Rioja



Asociaciones prototípicas en la producción y disponibilidad léxica de adolescentes españoles y eslovenos en español y en inglés como lenguas extranjeras

Palabras clave: prototipos, asociaciones de palabras, vocabulario productivo, disponibilidad léxica, partes del cuerpo, la ropa, lengua extranjera, español, inglés

1 Introducción

Nuestro artículo compara el léxico disponible en inglés y en español como lenguas extranjeras (LE) a partir de dos centros de interés o categorías semánticas: Partes del cuerpo (*Parts of the body*) y La ropa (*Clothes*). En primer lugar, identificamos el número de palabras producidas en inglés por adolescentes españoles para luego comparar dicha producción con la de adolescentes eslovenos aprendientes de español LE. En segundo lugar, identificamos las tres palabras más disponibles en inglés y las comparamos a las tres más disponibles en español. Los prototipos semánticos permiten comprender la manera en que un aprendiente categoriza una LE. Su estudio en dos lenguas extranjeras, provenientes de adolescentes en dos países, nos permite abordar las asociaciones prototípicas en un marco más amplio. Si los resultados son similares, nuestro estudio aportará evidencia de la universalidad de los prototipos en las categorías semánticas analizadas. Por el contrario, de observarse diferencias, los resultados aportarán datos de la existencia de rasgos culturales específicos a cada lengua.

En primer lugar, presentamos el marco teórico y empírico de nuestra investigación, repasando las principales teorías sobre prototipos, así como los estudios que se han realizado sobre este tema en LE. En segundo lugar, describimos el diseño, la muestra, el instrumento de recogida de datos y los procedimientos de edición, lematización y análisis. Seguidamente, presentamos los resultados obtenidos por los aprendientes de inglés y procedemos a su cotejo con los resultados de los aprendientes de español, acompañados de su interpretación a la luz de la teoría y la investigación previa sobre prototipos en LE. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones y sus implicaciones tanto para los estudios de léxico disponible como para la pedagogía de vocabulario del español y del inglés como LE.

2 Marco Teórico y Empírico

2.1 Teorías de prototipos

La teoría clásica de la categorización aristotélica basada en las condiciones necesarias y suficientes cambia considerablemente debido a la noción de prototipo propuesta por Rosch (1975). Esta investigadora denomina *prototipo* al modelo que es mejor, central y más representativo en una categoría. Es decir que en la categoría *fruta*, el mejor ejemplo es la *manzana*; y el miembro poco representativo es la *aceituna*. Así, el prototipo implica ser el ejemplar mejor reconocido en una categoría por el ser humano. Actúa como punto de referencia cognitivo en el que se considera que los miembros prototípicos son los que primero se adquieren en la infancia, los que se categorizan más rápidamente y los que aparecen en primer lugar en un ejercicio de enumeración de los miembros de una categoría. El concepto de prototipo amplía su alcance en la categorización bajo diferentes modelos. Por ejemplo, según Murphy (2002) los miembros de una categoría se clasifican en miembros muy típicos o buenos, o en miembros menos típicos o menos buenos. Por su parte, Dubois (1982, 1983 en Kleiber, 1995) reveló que el prototipo es el mejor ejemplar cuando es el elemento más utilizado, en lugar de ser el caso central de la categoría únicamente. Kleiber confirmó las características de los prototipos en el proceso de categorización y afirmó que el significado léxico de una palabra encuentra su fundamento en el parecido existente con el caso central, el prototipo. Para ahondar un poco más en la definición de prototipo y su teoría, se exploran dos versiones “la versión estándar” y “la versión ampliada”. En la primera, el prototipo, además de ser el ejemplar idóneo definido por la frecuencia de su uso para establecer su pertenencia a una categoría, es introducido bajo nuevos factores

de organización. Por una parte, encontramos la estructuración interna de las categorías (Dimensión Horizontal) y por otra, las grandes líneas de la estructuración intercategorial (Dimensión Vertical). La dimensión horizontal establece la organización jerárquica de la categoría en tres niveles (superordinado, básico y subordinado). Es decir que la categoría *animal*, por ejemplo, estará localizada en el nivel *superordinado*, puesto que este nivel agrupa ejemplares que no están representados por una imagen mental. En el nivel *básico* encontramos la palabra *perro* por ser el nivel más inclusivo en el que los miembros de una categoría poseen un gran número de atributos comunes. Y, finalmente, en el nivel *subordinado*, se ubica la palabra *boxer* por ser una subclase que aporta información adicional sobre los detalles específicos de un objeto, en este caso, una clase de perro. El nivel básico se convierte en el eje principal de la dimensión vertical por ser el nivel más informativo y de identificación más rápida con mayor número de atributos comunes (Kleiber, 1995). Sin embargo, no todos los casos pueden ser considerados prototípicos y por tal motivo, se genera un problema de pertenencia a una categoría. Para Rosch y Lloyd (1973), el prototipo deja de ser el ejemplar idóneo de una categoría para convertirse en efectos prototípicos, también llamados modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1987). Estos modelos son elementos cuya pertinencia se ejerce en múltiples tareas cognitivas, principalmente lingüísticas, en las cuales se pasa de una concepción monosémica, como la representada en la versión estándar, a una concepción inicialmente basada en la semejanza de familia. Esta concepción permite que los miembros de una categoría puedan estar ligados unos a otros en una relación polisémica sin que exista una propiedad común que defina la categoría. Es decir, como afirma Lakoff, el fenómeno de la polisemia aparece como un caso especial de la categorización con base prototípica, en donde los sentidos de una palabra son los miembros de una categoría. Ambas versiones aportan de manera distinta la forma de comprender la teoría del prototipo en la categorización y las ventajas arrojadas en cada una de sus interpretaciones permiten desarrollar estudios sobre casos distintos de categorías semánticas y lingüísticas. En cuanto a la relación entre las teorías de los prototipos y la disponibilidad léxica, resaltamos la idea de grado de disponibilidad (Dimitrijević, 1969; Samper Hernández, 2002; Hernández Muñoz, 2006; Šifrar Kalan, 2009, 2016; Bartol, 2010; Paredes García, 2015; Ávila Muñoz, 2017). Es decir, cuanto mayor sea recordada y enunciada una palabra por un grupo de informantes, mayor será el grado de disponibilidad y mayor su prototipicidad. De esta manera, el grado de disponibilidad de una unidad léxica será evidenciado por los miembros más típicos o menos típicos del prototipo dentro de una categoría semántica.

En nuestro estudio, específicamente analizaremos dos categorías semánticas con grupos de informantes adolescentes. Describiremos entonces, algunos postulados sobre esta etapa como desarrollo de abstracción, categorización y de prototipos.

2.2 Etapa adolescente

El desarrollo cognitivo, según Piaget e Inhelder (1969) es un proceso que no solo consiste en lo *que* el individuo conoce, sino *como* organiza el conocimiento para razonar sobre su mundo. Por tal motivo, Piaget desarrolló una secuencia de cuatro etapas, donde cada una de ellas muestra una variación individual y de grupo. En cuanto a los adolescentes, objeto de nuestro análisis, se ubican en la etapa de *operaciones formales*, la cual se caracteriza por la expansión del pensamiento más allá de lo concreto. De esta manera, como señala Flavell (1985), los adolescentes desarrollan sistemas abstractos basados en la lógica y el razonamiento que les permite reflexionar sobre sus procesos de pensamiento, discutir problemas complejos sobre ideas abstractas, hacer predicciones sobre hechos hipotéticos, realizar operaciones mentales, usar sistemas de símbolos y definir conceptos a través de la categorización. Además de estos postulados de la escuela Piagetiana, es necesario contemplar la caracterización que hace (Vigotsky, 1995) sobre el lenguaje. Para este autor el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognitivo, puesto que proporciona el medio para expresar ideas y formular preguntas, así como establecer categorías y definir conceptos.

Partiendo de los postulados mencionados sobre el desarrollo cognitivo de los adolescentes, analizaremos la categorización de dos categorías semánticas en español e inglés como LE: Partes del cuerpo (*Parts of the body*), La ropa (*Clothes*). Como señala Scalozub (2007), el cuerpo tiene un gran protagonismo en la adolescencia; mediante el cual se transmiten marcas de identidad y pertenencia a una cultura de grupo como, por ejemplo, los tatuajes en la piel, o el *piercing* en distintas partes del cuerpo. Para hacer frente a estos cambios de identificación, el adolescente hará uso de su cuerpo como un contenedor de las transformaciones y como representante de su experiencia para poder comunicarse con su entorno (Orduz, 2010). La ropa, por su parte, representa los modelos a quienes se quieren parecer los adolescentes, quienes, mediante la ropa, los adornos o el modo de peinarse reflejan las características de: "...un determinado grupo ya sea con referencia a un estilo musical (Rockeros, Punkis, Mods, Tecno, Heavy, Rastas, Raperos etc.) o bandas de

distinta adscripción política o simplemente asociaciones para defensa territorial al margen de la ley (Maras, Neonazis etc.)” (Iglesias 2015:59).

3 Revisión de estudios: prototipos en lenguas extranjeras

Durante las últimas décadas, se han realizado estudios sobre prototipos tanto en lenguas nativas como extranjeras. En este caso, aproximadamente ocho de las investigaciones revisadas se centran en lenguas diferentes como: inglés, español, chino, suajili (Tanzania), esloveno, polaco, alemán, cantonés, turco y finlandés. Centrándonos en el inglés como LE, en los estudios de Ibbotson y Tomasello (2009) así como Supasiraprapa (2017), los prototipos fueron presentados a través de construcciones en la adquisición temprana de una lengua y los efectos prototípicos en aprendientes de una primera y una segunda lengua en la adultez. El primer estudio con niños alemanes, polacos, cantoneses e ingleses, el segundo con adultos chinos e ingleses arrojaron resultados de prototipicidad en cuanto al tipo de producciones orales y escritas emitidas por cada uno de los grupos tanto en inglés como lengua nativa como en lengua extranjera a través del uso de oraciones transitivas del patrón de (SVO) sujeto-verbo-objeto. La comparación señaló que, para los hablantes de inglés nativo, seguir este tipo de patrón transitivo les tomaba más tiempo que al grupo de hablantes de inglés L2, debido al hecho que este proceso se hace de forma natural. Por otra parte, investigaciones como las de Yuan (1990) y Lukusa (1996) revelaron nociones prototípicas con informantes chinos y tanzanos adultos y adolescentes haciendo uso de los adjetivos delgado (*thin*) y responsable (*responsible*) en inglés como LE. Los resultados obtenidos indicaron las diferencias culturales y lingüísticas que tienen estos dos adjetivos para cada grupo de hablantes, tanto en su lengua nativa como en el aprendizaje de una segunda lengua (inglés). En cuanto a estudios de disponibilidad léxica, específicamente en español como L1, se comparan diferentes regiones dialectales (Alba, 1998; Alba, 2000; López Chávez, 1995; Samper Padilla, 1999) y se muestra que, a pesar de las diferencias fonéticas y de uso, el léxico demuestra esencialmente características comunes o prototípicas del español que se habla en todo el mundo. Asimismo, los resultados de estudios de disponibilidad léxica tanto en español como en inglés como L2, realizados de forma independiente unos de otros, en países y contextos educativos diferentes, muestran una gran similitud en lo que respecta a las respuestas que los aprendientes aportan a las categorías semánticas utilizadas como estímulos en las pruebas de disponibilidad (véase, Jiménez Catalán, 2014). Finalmente, Šifrar Kalan

(2016) recogió información de estudiantes preuniversitarios y universitarios eslovenos, finlandeses, españoles, turcos y chinos con objeto de averiguar la existencia o no de la universalidad de los prototipos semánticos en el léxico disponible del español como LE. Los hallazgos revelan una gran similitud en las palabras prototípicas a pesar de las diferencias culturales y de lengua de los informantes. El presente estudio se inspira en este trabajo. En concreto, planteamos averiguar si se observan patrones semejantes en inglés LE que puedan permitir establecer la universalidad de los prototipos en lenguas extranjeras o si, por el contrario, se observan patrones de idiosincrasia cultural. Para ello, adoptamos la metodología de la disponibilidad léxica, entendida esta como las palabras que los individuos tienen en sus mentes y que surgen en respuesta a centros de interés que son válidos para dominios estrechamente relacionados con la vida cotidiana (Jiménez Catalán, 2014).

4 Metodología

4.1 Objetivos

Nos planteamos, en primer lugar, averiguar si se observan similitudes o diferencias en el número de palabras y vocablos producidos por adolescentes españoles y eslovenos respectivamente en las categorías *Parts of the body*/Partes del cuerpo, y *Clothes*/La ropa. Como segundo objetivo, buscamos averiguar si se observan similitudes y/o diferencias en las palabras más disponibles para dichas categorías en inglés y español LE. En concreto, queremos ver si se observa convergencia en los prototipos o si, por el contrario, se constatan divergencias.

4.2 Diseño

Este estudio es transversal: se comparan dos muestras de adolescentes provenientes de Eslovenia y España. Comparten un rango de edad y nivel educativo similar, así como el hecho de cursar una lengua extranjera como asignatura en el contexto del aula dentro de sus respectivos centros educativos. Se diferencian en la lengua extranjera objeto de aprendizaje: español en el primer caso, e inglés en el segundo.

4.3 Muestra

El número total de informantes es de 200 adolescentes de 2.º de bachillerato o equivalente (curso preuniversitario). Se distribuyen en dos grupos, 100

aprendientes de español como lengua extranjera (Grupo A) y 100 aprendientes de inglés como lengua extranjera (Grupo B). El rango de edad de ambos grupos es 17-18 años. El inglés es una asignatura obligatoria en todos los cursos de educación primaria (6-12 años), secundaria obligatoria (12-16) y bachillerato (16-18). Los datos se recogieron en la primavera de 2015 (marzo-abril). En el momento de recogida, los informantes habían acumulado un total de 1500 horas de inglés en el aula. En la selección de las muestras seguimos dos procedimientos diferentes. Para el Grupo A tomamos como referencia las investigaciones de Šifrar Kalan (2009, 2016) sobre léxico disponible y prototipos de adolescentes preuniversitarios provenientes de cuatro centros de Eslovenia. Para los estudiantes eslovenos, el español es una asignatura optativa con un nivel aproximado de B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Los datos se recogieron en la primavera de 2006-2007 y en el momento de la recogida de la encuesta, los informantes habían recibido un total de 300 horas lectivas de ELE (Šifrar Kalan, 2009: 167). Respecto al Grupo B, nos basamos en una selección aleatoria a partir de una muestra representativa del alumnado adolescente en 2.º de bachillerato en seis institutos de educación secundaria públicos de La Rioja (España), comunidad autónoma con competencias educativas propias. Los datos se recogieron mediante técnica estratificada por miembros del grupo de investigación de lingüística aplicada de la Universidad de La Rioja (GLAUR), dentro del marco de un proyecto nacional de investigación sobre léxico disponible de aprendientes de inglés como lengua extranjera (Ref. FFI 2013-47707-P). En este artículo, extendemos la investigación al análisis de la producción de asociaciones prototípicas, dentro del marco de nuestro nuevo proyecto nacional de investigación, INVOPLEX, (Ref. PG2018-095260-B-100).

4.4 Instrumento de recogida de datos

En ambos grupos los datos se recogieron mediante una encuesta de disponibilidad léxica compuesta de dos partes. En la primera, se incluyeron preguntas destinadas a obtener información sobre el perfil lingüístico del aprendiente como edad, curso, sexo/género, lengua materna, y conocimiento de otras lenguas. En el caso del Grupo B, se incluyeron también preguntas encauzadas a obtener información sobre estancias en países de habla inglesa, asistencias a cursos de verano, o clases de inglés particulares externas al centro educativo. En la segunda parte y para ambos grupos, se incluyeron centros de interés o categorías semánticas destinadas a estimular la activación y producción de

palabras en una prueba escrita controlada. En la misma, se pidió a los aprendientes que escribieran cuantas palabras le viniesen a la mente relacionadas con el centro de interés. La medida fue la producción de palabras diferentes o vocablos en dos minutos por cada centro de interés o categoría semántica. En el presente estudio nos centraremos en la comparación de patrones prototípicos en dos centros de interés: Partes del cuerpo (*Parts of the body*), La ropa (*Clothes*). Las razones que justifican esta selección se basan por una parte en la limitación de espacio para realizar un análisis detallado de todos los centros de interés, pero fundamentalmente, en la relación de los dos primeros con los temas que preocupan en la etapa adolescente como son el cuerpo o la ropa.

4.5 Procedimientos

Una vez obtenidos los correspondientes permisos de recogida de datos en los institutos de secundaria, se administraron las encuestas en el aula de los informantes y seguidamente se procedió a la codificación, edición y lematización de los datos. Todas las encuestas fueron codificadas asignando un número de identificación a cada informante. Se codificaron también las variables edad, sexo y centro educativo, así como el número total de palabras y vocablos vertidos en la prueba y por centro de interés. Seguidamente se procedió a la edición y lematización de todas las palabras vertidas en las encuestas.

Siguiendo los procedimientos de nuestras investigaciones previas (Jiménez Catalán, 2014; Jiménez Catalán y Agustín Llach, 2017; Jiménez Catalán y Fernández Fontecha, 2019), en el presente trabajo adoptamos la unidad léxica de significado como medida de análisis. De esta manera, englobamos tanto las palabras simples (*kitchen*) y compuestas (*bedroom*) como combinaciones de palabras que poseen significado en su conjunto como, por ejemplo, combinaciones de verbos y preposiciones o adverbios (*give up, put up with*) así como las frases idiomáticas (*flying honours*). En cuanto a las normas de edición, seguimos las establecidas en nuestros anteriores trabajos de léxico disponible, las cuales coinciden en gran medida con las adoptadas en los estudios de español como L2 (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002) y aplicadas por Šifrar Kalan (2009, 2016).

5 Resultados y discusión

Respecto a nuestro primer objetivo, nos propusimos averiguar si se observan similitudes o diferencias en el número de palabras y vocablos producidos

por adolescentes españoles y eslovenos aprendientes de inglés y de español como LE respectivamente en las categorías *Parts of the body*/Partes del cuerpo y *Clothes*/La ropa. La Tabla 1 muestra los resultados totales y las medias para cada categoría. Observamos que los adolescentes españoles activaron un mayor número de palabras en la categoría *Parts of the body*, pero un número mayor de vocablos o palabras diferentes en *Clothes*. Los datos de las medias se obtuvieron a partir de las medias individuales de vocablos vertidos en respuesta a cada categoría por cada estudiante. Esta medida nos indica que la producción de vocablos en inglés de la muestra de adolescentes españoles es mayor en el campo semántico *Parts of the body* que en *Clothes*. Sin embargo, es importante precisar que tan solo el 51,3 % alcanzó la media en la primera categoría y un 47,1 % en la segunda. Los datos de la desviación típica corroboran esta tendencia, la cual es similar en ambas categorías.

	Palabras	Vocablos	Media vocablos	Desv. Típica
<i>Parts of the body</i>	1582	120	15,67	5,46
<i>Clothes</i>	1326	143	13,26	6,06

Tabla 1. Descriptivo de la producción léxica por categorías semánticas en inglés LE

Los resultados para las categorías analizadas son semejantes a los obtenidos en Polonia (López González, 2014) y en Eslovenia (Šifrar Kalan, 2016) con aprendientes de español como LE, en los cuales ‘Partes del cuerpo’ concentró un número mayor de vocablos que ‘La ropa’. Sin embargo, en lo que respecta a la comparación de medias, nuestros resultados presentan una mayor convergencia con los obtenidos por López González (2014) con adolescentes polacos aprendientes de español en secundaria, quienes produjeron una media de 15,52 palabras para la categoría ‘Partes del cuerpo’ y 12,02 palabras para la categoría ‘La ropa’. Por el contrario, nuestros resultados divergen de las medias obtenidas por los adolescentes eslovenos, quienes de acuerdo con el aporte de Šifrar Kalan (2016) produjeron respectivamente 12,9 y 9,86 vocablos. Estas diferencias pueden deberse a variables propias de cada contexto educativo como, por ejemplo, el número de horas de instrucción formal recibidas por ambos grupos de informantes. Estas diferencias son notorias puesto que en el momento de recogida de datos los adolescentes eslovenos habían recibido 300 horas de español en el aula, como segunda lengua optativa (Šifrar Kalan

2009: 167). En comparación, en España el inglés es una asignatura obligatoria en el currículum desde el primer curso de Educación Primaria (6 años) hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (16 años), así como en los dos años de bachillerato (Educación Secundaria no obligatoria) (17-18 años). Al final del segundo curso de bachillerato, los aprendientes de inglés acumulan aproximadamente 1500 horas de instrucción en el aula. Por consiguiente, si comparamos las medias desde la perspectiva del total de horas recibidas de instrucción de la lengua extranjera, los adolescentes eslovenos obtienen mejores resultados, al menos en lo que respecta a los dos campos semánticos analizados.

En nuestro segundo objetivo nos propusimos averiguar si se dan similitudes y/o diferencias en las palabras más disponibles de los adolescentes españoles en inglés y eslovenos en español, respectivamente, lenguas extranjeras en sus correspondientes currículos. La Tabla 2 muestra los índices de disponibilidad de las tres palabras más disponibles para ambos grupos, para las cuales disponemos de índice de disponibilidad del grupo esloveno. Los datos señalan que para los adolescentes españoles *eye*, *nose*, y *head* son las tres más disponibles en la categoría *Parts of the body*, con 95 informantes (de 100), 90 (de 100) y 72 (de 100) respectivamente que produjeron dichas respuestas. Mientras que para el grupo de adolescentes eslovenos *cabeza*, *mano* y *ojo* son las tres más disponibles. No obstante, encontramos divergencia en las posiciones de los índices de las tres primeras respuestas de ambos grupos en la categoría *Clothes*: mientras que *t-shirt* es la palabra más disponible en inglés, seguida de *trousers* y *jeans*, en español las tres más disponibles son *pantalón*, *camisa* y *zapato*.

CI	España	Eslovenia
<i>Parts of the body</i> /Partes del Cuerpo	1. Eye (0,69) 2. Nose (0,60) 3. Head (0,58)	1. Cabeza (0,73) 2. Mano (0,70) 3. Ojo (0,57)
<i>Clothes</i> /La ropa	1. T-Shirt (0,81) 2. Trousers (0,60) 3. Jeans (0,54)	1. Pantalón (0,67) 2. Camisa (0,61) 3. Zapato (0,40)

Tabla 2. Índice de las tres palabras más disponibles en inglés y español LE

La tendencia observada en las tres palabras más disponibles se constata en la comparación de las posiciones de las diez más disponibles en ambos grupos (Tabla 3). Respecto a las respuestas evocadas para *Parts of the body*/Partes del Cuerpo, los datos muestran ocho palabras en común, si bien las posiciones en

las respectivas listas difieren. En cuanto a *Clothes* /La ropa, los datos indican convergencia en siete de las diez palabras más disponibles de los dos grupos. Para los aprendientes de inglés, el porcentaje de informantes que produjeron la palabra como respuesta a *Parts of the body* fue entre el 70 % y el 100 % de la muestra, en concreto el número de adolescentes españoles aprendientes de inglés que produjeron cada una de las diez palabras se incluye entre paréntesis: Eye (95), Nose (90), Arm (85), Leg (82), Finger (78), Hair (76), Mouth (75), Head (72), Hand (71), Ear (70). En cuanto a *Clothes*, la distribución de las diez palabras por número de informantes fue la siguiente: T-shirt (96), Trousers (88), Jeans (86), Shoe (83), Jacket (53), Shirt (53), Skirt (49), Trainers (50), Dress (41), Hat (44).

CI	Inglés	Español
<i>Parts of the body</i> /Partes del Cuerpo	1. Eye 2. Nose 3. Head 4. Arm 5. Leg 6. Mouth 7. Hand 8. Finger 9. Hair 10. Ear	1. Cabeza 2. Mano 3. Ojo 4. Pierna 5. Dedo 6. Nariz 7. Pelo 8. Rodilla 9. Espalda 10. Boca
<i>Clothes</i> /La ropa	1. T-Shirt 2. Trousers 3. Jeans 4. Shoe 5. Jacket 6. Shirt 7. Skirt 8. Trainers 9. Dress 10. Hat	1. Pantalón 2. Camisa 3. Zapato 4. Camiseta 5. Falda 6. Jersey 7. Vestido 8. Vaquero 9. Corbata 10. Chaqueta

Tabla 3. Posición de los diez vocablos más disponibles en inglés y español LE

De la comparación de los datos, deducimos que *eye/ojo* y *head/cabeza* son asociaciones prototípicas compartidas en inglés y en español en la categoría semántica de *Parts of the body*/Partes del Cuerpo por ser evocadas como primeras respuestas en ambas lenguas. Dichos vocablos, (y en realidad, los diez más disponibles para esta categoría) convergen en ambos grupos y confirman la observación de Hernández Muñoz (2006): se trata de una categoría cerrada

que evoca respuestas similares y para las cuales el índice de disponibilidad suele ser muy similar en distintos grupos de informantes. Asimismo, nuestros resultados corroboran los postulados de la teoría de Kleiber (1995), en la que los prototipos se corresponden con las palabras de nivel básico de la categoría, se caracterizan por ser más cortas, las más fáciles de recordar y las que primero se aprenden en la infancia. El nivel básico de las diez palabras más disponibles se constata en ambos grupos puesto que todas las respuestas (en inglés y en español) se incluyen en la categoría del cuerpo humano, el cual, como señalan Gerstl y Pribbenow (1995), se conceptualiza como un conjunto (el todo) compuesto de un número finito de miembros (las partes). Con base a los resultados se deduce que el cuerpo o *body* es condición indispensable de *Parts of the body* y, en consecuencia, se puede entender como nivel supraordinado y las partes como niveles básicos, algunas de las cuales, como señalamos más abajo, se pueden entender como supraordinados que dan lugar a palabras de nivel básico. En nuestra modesta opinión, los datos son relevantes puesto que permiten, por una parte, acceder a la conceptualización del lexicón mental de aprendientes de inglés españoles y aprendientes de español eslovenos y por otra, permiten clasificar las palabras asociadas a *Parts of the body*/Partes del cuerpo en al menos dos niveles de la jerarquía postulada por Kleiber (1995). Así vemos, que tanto en inglés como en español las primeras palabras evocadas señalan la parte superior del cuerpo humano como la cabeza, los ojos, la nariz, la boca, o el pelo y solo una vez evocadas, los informantes de ambos grupos vierten palabras de las partes central e inferior del cuerpo como *arm, hand, finger, leg* en inglés o *mano, dedo, espalda, pierna, rodilla* en el caso del español. Ello sugiere una conceptualización del lexicón mental de los aprendientes de inglés y español similar y en línea con las teorías de (Lakoff y Johnson 1980, 1999; Lakoff y Turner 1989) respecto a la percepción de la experiencia, basada en niveles superiores e inferiores. Desde esta concepción teórica, la cabeza y dentro de ella, los ojos, la nariz, la boca y los oídos se perciben como miembros superiores, siendo la cabeza y los ojos órganos centrales, mientras que las piernas se perciben como miembros inferiores. Si bien todos los miembros son necesarios, algunos son más necesarios que otros; es decir, en ocasiones hemos podido ver seres humanos sin manos o sin piernas, pero no sin cabeza, y es muy difícil imaginar alguien sin ojos. Como señala Paredes García (2015) se trata de una categoría cerrada con base experiencial universal, compartida por todos los seres humanos, dotados de las mismas partes del cuerpo y con atributos similares. Esta concepción está omnipresente en las asociaciones producidas en inglés y español LE de los adolescentes españoles y eslovenos

y corrobora las comparaciones de español L1 y L2 realizadas por Šifrar Kalan (2009, 2016), en las cuales se apuntaba la universalidad de los prototipos al uso del lenguaje por ambas culturas (eslovena y española).

En el caso de *Clothes*/La ropa, encontramos convergencia, pero también más divergencias que en la anterior categoría analizada. La primera diferencia es que la palabra más disponible para *Clothes*/Ropa no coincide en español y en inglés, puesto que *trousers/pantalón* aparece como primera asociación prototípica en español y *t-shirt* en inglés. Esta divergencia también se observa en la lista de los diez vocablos más disponibles en dos sentidos: palabras que coinciden en las dos lenguas, aunque en distinta posición y palabras no coincidentes. Respecto a las primeras: la palabra *t-shirt/camiseta* en inglés LE, aparece en primer lugar, mientras que en español como LE, se registra en cuarto lugar. La palabra *shoe/zapato* surge en el cuarto lugar en inglés LE, y en tercer lugar en español como LE. *Jeans/vaqueros*, por el contrario, dista un poco más en la lista, ya que se ubica en la posición número ocho en las respuestas de los informantes eslovenos y en tercer lugar en las respuestas dadas por el grupo de informantes españoles. Lo anterior nos sugiere que, aunque las posiciones difieren ligeramente, las palabras siguen mostrando evidencia de asociación prototípica en los vocablos más activados por ambos grupos de informantes. Retomamos el planteamiento de Kleiber (1995) arriba señalado en *Parts of the body*/Partes del Cuerpo para enfatizar las características de producción de palabras prototípicas. A esto añadimos que la categoría semántica de *Clothes*/La ropa es una categoría organizada con una estructura interna de validez universal en torno a un prototipo (Samper Hernández, 2002). De estos postulados, los resultados nos muestran que, a primera vista, en la lista de inglés LE, palabras como: *t-shirt*, *jeans* y *trainers* parecen ser prototipos reflejo de la cultura anglosajona. Y, para el caso de la lista de español como LE, las palabras como: *vaqueros* y *jersey*, suelen destacar la variante peninsular sobre los anglicismos. Nuestros resultados coinciden con los supuestos observados en los experimentos llevados a cabo por Rosch y Mervis (1975); Larrochelle y Pineau (1994); Warrington y McCarthy (1987) en los que se define a la categoría de *Clothes*/La ropa como natural, es decir, una de las más frecuentemente utilizada en experimentos psicolingüísticos, así como en estudios de disponibilidad léxica que sugiere como respuesta a la categoría, palabras de carácter prototípico tales como: *trousers/pantalón* y *shirt/camiseta*. Observamos que la tendencia de las palabras producidas en ambas categorías se corresponde, como señala Šifrar Kalan (2009, 2016), con un alto grado de similitud en las palabras prototípicas a pesar de las culturas y lenguas diferentes de los dos grupos de informantes,

en este caso (españoles y eslovenos) en la lista de los diez vocablos más disponibles. No obstante, en la interpretación de los resultados se debe tener en cuenta también la presencia de palabras exclusivas a cada lengua en la lista de las diez más disponibles. Así vemos que *trainers* y *hat* no están presentes en español, mientras que *corbata* y *jersey* no aparecen en inglés. Esto puede ser debido por una parte a aspectos divergentes en la cultura inglesa y española, que pueden haber influido de algún modo en el contenido de los libros de texto, tanto para *Parts of the body*/Partes del cuerpo como para *Clothes*/ La ropa, no podemos olvidar que estamos tratando con dos lenguas extranjeras, por consiguiente, estas palabras que vierten ambos grupos han tenido que ser aprendidas a través de la instrucción en clase y del *input* de los materiales de enseñanza, entre ellos, los libros de texto.

6 Conclusiones

En el presente estudio hemos constatado la existencia de asociaciones prototípicas compartidas en inglés y en español como LE en dos categorías *Parts of the body*/Partes del cuerpo y *Clothes*/ La ropa como *head*/cabeza, *eye*/ojo, *t-shirt*/camiseta y *trousers*/pantalón. Estos prototipos quedan patentes en la similitud de palabras respuesta a la lista de los diez vocablos más disponibles, aunque su posición difiere ligeramente en cada grupo. Dichos resultados indican la existencia de un gran número de palabras en común para ambos centros de interés por cada uno de los grupos de informantes en español y en inglés LE. Así, este cotejo arroja resultados de similitud en producción léxica y asociación prototípica, a pesar de tratarse de lenguas y culturas diferentes. No obstante, aunque los resultados señalan similitud, es necesario resaltar que existen variables lingüísticas diferentes en español y en inglés LE en la categoría de *Clothes*/ La ropa. Para el grupo de estudiantes eslovenos la variable predominante, es la peninsular (*pantalón*, *camisa*, *zapato*). Mientras que, para el grupo de estudiantes españoles, prevalecen los anglicismos (*t-shirt*, *trousers*, *jeans*).

Respecto a las diferencias de producción léxica entre ambos grupos, en este estudio se reflejan mejores resultados en los estudiantes eslovenos (al menos en los dos campos semánticos analizados). Este resultado es importante a la hora de comparar eslovenos y españoles aprendientes de dos lenguas extranjeras, sin embargo, hemos de ser prudentes en la generalización de los datos puesto que por una parte no se realizaron análisis de estadística inferencial para ver la significancia de las medias, y por otra, las divergencias observadas se pueden deber a variables propias del contexto educativo como, por ejemplo, el enfoque

metodológico utilizado o el programa de instrucción (intensivo/extensivo), el tipo de *input* de vocabulario recibido a través de los libros de texto o materiales por cada uno de los grupos de informantes en español y en inglés LE. Los resultados obtenidos aconsejan la conveniencia de llevar a cabo más investigaciones comparativas controlando los posibles factores pedagógicos que pudieran estar afectando la producción de ambos grupos. También, serían necesarios estudios en colaboración para analizar las asociaciones prototípicas e idiosincráticas en inglés y en español de todo el corpus, no únicamente las diez más disponibles y no solo en dos centros de interés, especialmente. La extensión del análisis a todo el corpus nos permitiría averiguar, por ejemplo, si el *tipo* de asociación se mantiene constante o cambia conforme disminuye el grado de disponibilidad de la palabra. Asimismo, la ampliación de la presente investigación a otros centros de interés nos permitiría conocer si el *nivel* de la asociación prototípica se mantiene constante independientemente del campo semántico.

Bibliografía

- Alba, O. (1998): «Variable léxica y dialectología hispánica». *La Torre*, 7-8, 299-316.
- Alba, O. (2000): «Variable léxica y comparación dialectal». En: *Nuevos aspectos del español en Santo Domingo*. Provo/Utah: Brigham Young University, 99-132.
- Ávila Muñoz, A.M. (2017): «The available lexicon: A tool for selecting appropriate vocabulary to teach a foreign language». *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 71-91.
- Bartol Hernández, J.A. (2010): «Disponibilidad léxica y selección del vocabulario». En: Rosa María Castañer-Martín, Vicente Lagüéns-Gracia (coords.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José María Enguita Utrilla*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 85-107.
- Carcedo González, A. (2000): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Universidad de Turku.
- Dimitrijević, N. (1969): *Lexical Availability*. Heilderberg: Julius Groos Verlag.
- Flavell, J. H. (1985): *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.
- Gerstl, P., Pribbenow, S. (1995): «Midwinters, end games, and body parts: a classification of part-whole relations». *Journal of Human and Computer Studies*, 43, 865-889.
- Ibbotson, P., Tomasello, M. (2009): «Prototype constructions in early language acquisition». *Language and Cognition*, 1, 59-85.

- Hernández Muñoz, N. (2006): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes Castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Iglesias, J.L. (2015): «¿Cómo influye la moda en el comportamiento de los adolescentes?». *Adolescere*, III(1), 57-66.
- Jiménez Catalán, R., Fernández Fontecha, A. (2019): «Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL learners. Is There a Difference?». *English Language Teaching*, 12(2), 77-89.
- Jiménez Catalán, R., Agustín Llach, M.P. (2017): «CLIL or time? Lexical profiles of CLIL and non-CLIL EFL learners». *System*, 66, 87-99.
- Jiménez Catalán, R. (ed.) (2014): *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.
- Kleiber, G. (1995): *La Semántica de los Prototipos*. Madrid: Visor.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., M. Johnson. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G., M. Johnson. (1999): *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., M. Turner. (1989): *More than cool reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larrochelle, S., H. Pineau (1994): «Determinants of response times in the semantic verification task». *Journal of Memory and Language*, 33, 796-823.
- López Chávez, J. (1995): *Léxico fundamental panhispánico: realidad o utopía*. En: *Actas del III Congreso Internacional sobre el español de América*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1006-1014.
- López González, A. (2014): «Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en Español Lengua Extranjera (ELE)». En: Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, 397-408.
- Lukusa, S. (1996): «A semantic prototype of the English word “responsible” in Tanzanian usage». *UTAFITI (New Series)*, 3(1), 145-160.
- Murphy, G (2002): *The big book of concepts*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Orduz, L.F. (2010): «Púberes, adolescentes, jóvenes». Conferencia ofrecida en el VI Encuentro de Bienestares Universitarios de las Universidades Católicas y de Inspiración Cristiana. Bogotá.

- Paredes García, F. (2015): «Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». *Linred: Lingüística en la Red*, 13, 2015-16.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969): *The Psychology of the child*. Michigan: Basic Books.
- Rosch, E. (1975): «Cognitive Representations of semantic categories». *Journal of Experimental Psychology. General*, 104, 192-233
- Rosch, E., Lloyd, B. (1973): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E., Mervis, C. (1975): «Family Resemblances: Studies in the internal structure of categories». *Cognitive Psychology*, 7, 573- 605
- Samper Hernández, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Colección Monografías, 4.
- Samper Padilla, J. A. (1999): «Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria». *Estudios de lingüística hispánica: homenaje a María Vaquero*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 550-573.
- Scalozub, L.T. (2007): «El protagonismo del cuerpo en la adolescencia». *Psicoanálisis*, 29(2), 377-391.
- Supasiraprapa, S. (2017): «Prototype Effects in First and Second Language Learners: The case of English Transitive Semantics». *Bilingualism, Language and Cognition*, 21(3), 618-639.
- Šifrar Kalan, M. (2009): «Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia». *Verba Hispanica*, 17, 165-182.
- Šifrar Kalan, M. (2016): «La universalidad de los prototipos semánticos en el léxico disponible de español». *Verba Hispanica*, 24, 147-165.
- Vigotsky, L. (1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Warrington E. K., R. A. McCarthy (1987): «Categories of knowledge». *Brain*, 110, 1273-1296.
- Yuan, R. (1990): «Semantic Transferability and Prototypicality in Chinese and English: a study of the semantic acquisition of “thin” by Chinese learners of English». *Retrospective Theses and Dissertations 86*: <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/86> (7-11-2019).

Jaqueline Mora

Rosa M^a Jiménez Catalán

University of Rioja

Prototypical associations in the production and lexical availability of Spanish and Slovene adolescents in Spanish and in English as foreign languages

Keywords: prototypes, word associations, productive vocabulary, lexical availability, parts of the body, clothes, foreign language, Spanish, English

Semantic prototypes allow us to understand the categorization of a language. This study on prototypes in two foreign languages with informants from two different countries enables us to address the prototypical associations in a global framework. This study compares a group of 100 Slovenian students of secondary education learning Spanish as a foreign language, and a group of 100 Spanish students learning English as a foreign language. We intend to examine two categories, parts of the body and clothes, with the following objectives: a) to determine if similarities or differences are observed in the number of words produced by Spanish and Slovenian adolescent learners of English and Spanish as foreign languages, respectively, in the categories of parts of the body and clothes; and b) to ascertain if similarities and/or differences are observed in the most available words for those categories in English and Spanish. Specifically, we aim to determine whether there are either convergences or divergences in prototypes, both in English and Spanish. Our results suggest the existence of shared prototypes within the two semantic categories analysed in English and Spanish. Moreover, although to a lesser extent, our results also point to the existence of cultural idiosyncrasies in clothes/*la ropa*.

Jaqueline Mora

Rosa M^a Jiménez Catalán

Univerza v La Rioji

Prototipne asociacije v produkciji besedišča in leksikalni razpoložljivosti pri španskih in slovenskih najstnikih v španščini in angleščini kot tujih jezikih

Ključne besede: prototipi, besedne asociacije, produktivno besedišče, leksikalna razpoložljivost, deli telesa, oblačila, tuji jezik, španščina, angleščina

Semantični prototipi omogočajo razumevanje kategorizacije jezika. Na osnovi študije teh prototipov v dveh tujih jezikih z informanti iz dveh različnih držav lahko prototipne asociacije obravnavamo s celostnega vidika. V študiji primerjamo skupino stotih slovenskih dijakov, ki se španščine učijo v Sloveniji, in skupino stotih španskih učencev angleščine v okviru srednješolskega izobraževanja v Španiji. Analizirali smo zmožnosti obeh skupin na dveh semantičnih poljih. Naš namen je (1) določiti, ali gre opaziti podobnosti ali razlike v številu produciranih besed med španskimi in slovenskimi najstniki v angleščini in španščini kot tujih jezikih na poljih *Deli telesa* in *Oblačila*, in (2) raziskati, ali obstajajo podobnosti in/ali razlike na področju najbolj razpoložljivih besed z danih polj v angleščini in španščini. Rezultati kažejo na obstoj skupnih prototipov v angleščini in španščini na analiziranih poljih. Kljub temu pa, čeprav v manjši meri, rezultati nakazujejo tudi na prisotnost kulturno pogojenih posebnosti na polju *Oblačila*.

Javier Domínguez Pelegrín

DOI:10.4312/vh.27.1.93-113

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)



La incidencia de los estilos de aprendizaje en el índice de disponibilidad léxica individual de estudiantes extranjeros de español

Palabras clave: estilo de aprendizaje, léxico, disponibilidad léxica, léxico disponible, español como lengua extranjera

Introducción

El presente trabajo pretende determinar si existen relaciones entre los estilos de aprendizaje de los aprendices de español como lengua extranjera y su índice de disponibilidad léxica individual. Aunque ambos temas han sido investigados de manera independiente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, nunca han sido abordados conjuntamente con el objetivo de analizar las posibles correlaciones existentes entre ellos. Para identificar los estilos de aprendizaje se han utilizado cinco cuestionarios, que permiten englobar más estilos de los que se pueden abarcar con uno solo. Para el índice de disponibilidad, se han empleado las nociones específicas del *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) como centros de interés.

1 Marco teórico

1.1 Los estilos de aprendizaje

La definición de los estilos de aprendizaje (EA) más utilizada en la bibliografía es la de Keefe (1979: 4): «Learning Style is the composite of characteristic cognitive, affective, and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment». Es un constructo controvertido debido a tres motivos: a)

la existencia de numerosos y diferentes modelos teóricos, b) la falta de homogeneidad terminológica y c) la insuficiencia de datos empíricos que justifiquen la validez de las teorías.

En el primer caso, diversos autores (Curry, 1983; Riding y Rayner, 2000; Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone, 2004) han elaborado taxonomías en las que agrupan todos los estilos. La de Coffield *et al.* (2004), que ha sido muy bien acogida en la comunidad científica, clasifica más de 50 modelos de EA en cinco familias:

- a) Factores genéticos y constitutivos: estos estilos se basan en la preferencia por alguno de los sentidos¹ (Paivio, 1971), en la influencia de la genética (Pederson, Plomin y McClearn, 1994) o en la dominancia de los hemisferios cerebrales (Herrmann, 1982; Dunn, 1990).
- b) Estructura cognitiva: son concebidos como la manera habitual en la que un individuo piensa, organiza y representa la información (Riding y Rayner, 2000).
- c) Tipo de personalidad: se consideran una parte de la personalidad del individuo (Myers, 1978).
- d) Preferencias de aprendizaje: los estilos son una preferencia por una manera de aprender que cambia según el contexto (Honey y Mumford 1986; Kolb², 2000).
- e) Estrategias y enfoques de aprendizaje: se tienen en cuenta los efectos de la experiencia previa y el contexto (Entwistle, 1979; Vermunt, 1996).

En cuanto a la diversidad terminológica, expresiones referidas a realidades distintas (*estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje* e incluso *inteligencias múltiples*) se han considerado sinónimas. Esto ha impedido contar con definiciones homogéneas de los conceptos clave, como indica Cassidy (2004: 420): «Defining the key terms in this area is not a straightforward task. The terms *learning style, cognitive style* and *learning strategy* are —understandably— used imprecisely in theoretical and empirical accounts in the topic».

Por último, sobre la validez de las teorías, Coffield *et al.* (2004) comprobaron que casi ninguno de los modelos de EA que analizaron reunía los criterios mínimos de rigor científico: consistencia interna, fiabilidad, validez de

1 En esta corriente se incluye el modelo VAKT, que es el más difundido y engloba todas las propuestas teóricas que proponen los estilos visual, auditivo, cinestésico y táctil.

2 Este es el autor de esta tradición más influyente en Europa.

constructo y validez predictiva. Asimismo, Pashler *et al.* (2008) también concluyen que los trabajos sobre los EA no cuentan con la validez necesaria

A pesar de estas limitaciones, los EA gozan de una amplia aceptación entre los profesores de español como lengua extranjera (Domínguez, López y Andión, 2019), aunque algunos autores consideren que son un mito educativo (Geake, 2008; Howard-Jones, 2014; Newton, 2015) o incluso lleguen a cuestionar su existencia (Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

1.2 La disponibilidad léxica

El concepto de *disponibilidad léxica* (DL) surge en Francia a mediados del siglo XX durante el proceso de elaboración de un manual de enseñanza de francés pensado para los inmigrantes que llegaban a Francia. Para establecer el léxico que debían adquirir, los autores (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, 1956) elaboraron listas de frecuencia de palabras, pero observaron que muchos términos que eran habituales en las conversaciones cotidianas no aparecían en los listados. Se dieron cuenta de que tales expresiones estaban supeditadas al tema del texto.

Ante esta situación, Gougenheim *et al.* (1956) utilizaron una nueva metodología, que consistía en pedir a los informantes que proporcionaran las veinte primeras palabras que se les vinieran a la mente sobre dieciséis campos semánticos, que denominaron *centros de interés*³ (CI). La frecuencia no fue el único elemento que tuvieron en cuenta para calcular la disponibilidad, sino también la posición que ocupaban las palabras en la lista de los participantes, de manera que se consideraban más disponibles las que estuvieran en los primeros puestos.

Las investigaciones de DL sobre el español como lengua extranjera⁴ cuentan con dos líneas principales de investigación: una se lleva a cabo en países de habla no hispana (Šifrar Kalan, 2009; Magnúsdóttir, 2012; Rubio Lastra, 2018, entre otros) y la otra se desarrolla en países hispanohablantes, en los que los participantes tienen distintas lenguas maternas (Samper Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2010; Jiménez Berrio, 2013). También existen trabajos sobre otros temas, como la disponibilidad léxica de los manuales (Benítez Pérez, 1997), el léxico disponible en hablantes monolingües y bilingües (Pearson,

3 Sánchez-Saus (2011, pp. 105-108) indica que Gougenheim *et al.* (1956) adoptaron la expresión *centro de interés* del ámbito de la pedagogía, en el que Decroly fue su ideólogo, aunque dicho concepto existía con anterioridad en el campo de la lexicografía.

4 Para una visión detallada sobre el tema, consúltese López González (2014).

Fernández y Oller, 1993), las relaciones entre el léxico disponible del español como lengua materna y lengua extranjera (Šifrar Kalan, 2012) o varias propuestas de CI específicos para ELE (Bartol Hernández, 2010; Sánchez-Saus, 2011; Paredes García, 2014).

2 Metodología

La investigación realizada es **cuasiexperimental** (porque la muestra no se ha seleccionado de forma aleatoria), **transversal** (porque no hemos realizado varias mediciones a lo largo del tiempo), **correlacional** (porque pretendemos medir el grado de relación que hay entre los EA y la DL), **bivariada** (porque solo hemos considerado dos variables: EA y DL) y **exploratoria** (porque no hay ningún estudio previo parecido).

2.1 Descripción de la investigación

El trabajo de campo lo hemos realizado en dos sesiones. En la primera, los informantes han cumplimentado el cuestionario sociodemográfico y los cinco cuestionarios sobre los EA. En la segunda sesión han hecho la prueba de disponibilidad, en la que hemos seguido este procedimiento: hemos repartido a cada participante una hoja de respuestas y hemos proyectado el primer CI durante 90 segundos para que escribieran las palabras. Después, hemos recogido las hojas de respuestas y hemos repartido las del siguiente CI. Hemos procedido igual con todos los CI.

2.2 Hipótesis y objetivos de la investigación

La hipótesis de nuestra investigación, que a su vez se convierte en el objetivo general de la misma, es determinar si existe algún tipo de relación entre los EA y la DL.

2.3 La población y muestra del estudio

La muestra se compone de 27 estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana (Eslovenia). Todos los informantes tienen el mismo género (mujeres), la misma lengua materna (esloveno), el mismo nivel de español (B1), y cursan los mismos estudios universitarios (primero de Lengua y literatura españolas). En la tabla 1 se pueden observar las características de la muestra.

Informantes	Edad	Años de aprendizaje	Estancias		Otras lenguas
			Lugar	Duración	
1	19	5	España	2 semanas	Inglés
2	19	6	-	-	Inglés, ruso y croata
3	19	5	España	1 semana	Inglés
4	20	2	España	1 año	Inglés y alemán
5	19	4	España	1 mes	Inglés
6	19	8	España	3 semanas	Inglés
7	20	2	España	1 año	Inglés
8	19	3	-	-	Inglés y francés
9	22	5	-	-	Inglés y croata
10	19	5	Argentina España	1 mes 1 semana	Inglés
11	20	7	España	1 semana	Inglés y alemán
12	19	5	-	-	Inglés, serbio e italiano
13	20	8	España	5 meses	Inglés, francés y croata
14	21	5	España	1 semana	Inglés, italiano y croata
15	19	7	España	1 semana	Inglés, ruso y serbio
16	19	7	España	3 semanas	Inglés y francés
17	19	4	-	-	Inglés, italiano y francés
18	19	8	España	1 semana	Inglés y ruso
19	20	3	-	-	Inglés, francés y portugués
20	19	5	España	1 semana	Inglés, serbio y croata
21	19	5	España	1 mes	Inglés, ruso, alemán, portugués y croata
22	20	5	España	2 semanas	Inglés
23	19	5	España	1 mes	Inglés y croata
24	19	4	España	2 semanas	Inglés
25	19	3	España	1 semana	Inglés, alemán y croata
26	24	3	España Uruguay Argentina	1 mes 2 semanas 2 semanas	Inglés
27	21	5	-	-	Inglés y alemán

Tabla 1: Perfil sociodemográfico de la muestra de la investigación

2.4 Instrumentos

En esta sección expondremos los cuestionarios para identificar los EA y los recursos de la prueba de DL. Aparte de estos instrumentos, también hemos empleado un cuestionario sociodemográfico (cuyo contenido se desprende de lo expuesto en la tabla 1), así como el programa informático SPSS para el análisis estadístico de los datos.

2.4.1 Los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje

Aunque lo habitual es utilizar un único instrumento sobre los EA, en nuestro estudio hemos empleado cinco (tabla 2) por dos motivos. En primer lugar, porque ningún cuestionario mide todas las dimensiones que están implicadas desde el punto de vista teórico. Y, en segundo lugar, porque hay muy pocos instrumentos válidos y fiables, como indicaron Coffield *et al.*, (2004), de manera que si se utiliza más de uno se obtendrían más evidencias sobre la validez y fiabilidad de los cuestionarios. Un último criterio que hemos tenido en cuenta ha sido que estuvieran escritos en inglés, ya que todas las informantes poseen, al menos, un nivel B2 en esta lengua y los pueden entender sin dificultad, con lo que evitamos los problemas de validación que conlleva la traducción.

Cuestionarios	Estilos
<i>Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)</i> Reid (1995)	Visual Auditivo Táctil Cinestésico Grupal Individual
<i>Inventory of Learning Styles in Higher Education (ILSHE)</i> Vermunt (1994)	Significativo Repetitivo Práctico No dirigido
<i>Cognitive Style Index (CSI)</i> Allinson y Hayes (1996)	Intuitivo Quasi-intuitivo Adaptativo Quasi-analista Analista
<i>Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)</i> Entwistle (1998)	Profundo Estratégico Superficial
<i>Learning Style Survey (LSS)</i> Cohen, Oxford y Chi (2002)	Visual/auditivo/cinestésico Extrovertido/introvertido Aleatorio/concreto Cierre/abierto Global/particular Sintético/analítico Detallista/generalista Deductivo/inductivo Independiente/dependiente Impulsivo/reflexivo Metafórico/literal

Tabla 2: Cuestionarios para identificar los EA utilizados en la investigación

2.4.2 Los centros de interés

Basándonos en Paredes García (2014), hemos seleccionado seis nociones específicas de entre las veinte del *PCIC* (2006): 1) Individuo: dimensión física, 2) Individuo: dimensión perceptiva y anímica, 3) Salud e higiene, 4) Ocio, 5) Geografía y naturaleza y 6) Viajes, alojamiento y transportes.

2.4.3 Las proyecciones de los centros de interés

Se ha elaborado una presentación en PowerPoint, constituida por una diapositiva para cada CI (anexo 1) en la que aparece el nombre del centro junto con las subcategorías con las que viene acompañado en el *PCIC* (2006). Las subcategorías funcionan como estímulos facilitadores de la búsqueda léxica. Cada diapositiva se ha proyectado durante 90 segundos.

2.4.4 Las plantillas de respuesta

En vez de hojas en blanco se han utilizado plantillas de respuesta (anexo 2) para garantizar la validez interna de la prueba. Por una parte, conseguimos que todas las participantes escriban las palabras en el mismo orden, ya que cuando hemos utilizado folios en blanco en otras ocasiones, algunas personas escribían de izquierda a derecha y otras de arriba abajo, con lo cual el orden de las palabras era diferente en cada caso. Por otro lado, hemos elaborado plantillas para cada centro para repartirlas y recogerlas después del tiempo de respuesta y así evitar que añadan palabras fuera del tiempo establecido.

2.4.5 Los criterios de edición

Para homogeneizar las diferentes formas de escribir un mismo vocablo por parte de las informantes, hemos seguido los criterios de edición de Samper Padilla (1998), que son comunes a todos los trabajos de disponibilidad, y los de Samper Hernández (2002), específicos para las investigaciones sobre el español como lengua extranjera. Como norma de corrección lingüística nos hemos basado en los criterios de la RAE.

3 Resultados

En esta sección exponemos los siguientes resultados sobre la muestra: las posibles correlaciones entre las variables sociodemográficas y la DL, sus EA,

su producción léxica, el índice de disponibilidad léxica individual (IDI) y las posibles correlaciones entre sus EA y su DL, que es el aspecto central de nuestro estudio.

3.1 Los rasgos sociodemográficos de la muestra y su disponibilidad léxica

Como se muestra en la tabla 3, no hay correlaciones estadísticamente significativas entre los rasgos sociodemográficos de la muestra y la DL. Esto es en sí mismo una información muy ilustrativa sobre el funcionamiento de la disponibilidad, pues se nos presenta como un constructo ajeno a estos rasgos. Otra posible explicación podría consistir en la homogeneidad de la muestra, de modo que las diferencias existentes en cada variable no son tan relevantes como para propiciar cambios significativos.

	Edad	Idiomas	Tiempo de aprendizaje	Estancias
Correlación de Pearson	0,042	0,015	0,102	-0,288
Sig. (bilateral)	0,834	0,940	0,611	0,146

Tabla 3: Matriz de correlaciones de los rasgos sociodemográficos y la DL de la muestra

3.2 Los estilos de aprendizaje de la muestra

En la tabla 4 mostramos los estadísticos descriptivos de la muestra para cada uno de los cuestionarios. Los estilos de aprendizaje con mayor puntuación se pueden considerar los preferentes. Puesto que cada instrumento aborda diferentes dimensiones, la suma de todas ellas nos permite tener una visión global del perfil de aprendizaje de las estudiantes.

Cuestionarios	Estilos	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS			
		Mínimo	Máximo	Media	Desviación
ASSIST	Estratégico	11	26	18,9	4,29
	Profundo	14	29	21,4	3,32
	Superficial	11	24	17,4	3,46
CSI	Intuitivo	-	22%	-	-
	Cuasi-intuitivo	-	48 %	-	-
	Adaptativo	-	19 %	-	-
	Cuasi-analítico	-	11 %	-	-
	Analítico	-	0 %	-	-
ILSHE	Significativo	2,1	4,5	3,1	0,53
	Repetitivo	2,3	4,6	3,3	0,5
	Práctico	2,6	4,8	3,6	0,47
	No dirigido	2	3,9	3	0,41
LSS	Visual	19	32	26,4	3,55
	Auditivo	15	30	21,8	4,61
	Cinestésico/táctil	9	32	20,2	6,11
	Extrovertido	8	22	13,5	3,58
	Introvertido	5	22	13,5	4,19
	Intuitivo	11	20	15,2	2,63
	Secuencial	9	19	13,3	2,99
	Global	5	17	11,3	2,36
	Particular	7	17	11,0	2,23
	Sintético	10	17	13	1,84
	Analítico	4	14	9,5	2,47
	Agudizador	4	12	7,3	2
	Nivelador	2	11	6,6	2,1
	Deductivo	4	12	8,4	2,24
	Inductivo	4	10	6,4	1,62
	Independiente	4	11	8	1,9
	Dependiente	3	10	6,9	2,17
	Impulsivo	3	10	6,9	2,17
Reflexivo	4	12	7,3	1,98	
PLSPQ	Visual	22	44	33,8	5,85
	Auditivo	22	48	35,8	5,75
	Táctil	16	44	32,1	6,72
	Cinestésico	26	48	35,3	5,38
	Grupal	10	42	27,7	8,53
	Individual	20	50	35,6	7,71

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de los EA de la muestra

En primer lugar, según el ASSIST, la muestra manifiesta una tendencia preferente hacia el estilo *profundo*, lo cual se traduce en que el objetivo de aprendizaje de las alumnas es comprender los contenidos lingüísticos. Para ello se involucran en el curso como consecuencia de su motivación intrínseca y se basan en sus experiencias previas para aprender los conceptos nuevos.

Según el CSI, gran parte de las estudiantes son *cuasi-intuitivas*, lo que significa que en vez de confiar plenamente en su intuición, la ponen en entredicho y buscan información en otras fuentes cuando tienen que tomar alguna decisión. Sin embargo, esto contrasta con los datos proporcionados por el LSS, en el que el estilo preferido es el *intuitivo*.

El estilo predominante según el ILSHE es el *práctico*, caracterizado por una concepción sobre el aprendizaje que pone el énfasis en la utilidad del mismo, cuyas estrategias de procesamiento son concretas y con un interés por aprender tanto por vocación como orientado a la obtención de un título. Esto último no coincidiría con el estilo *profundo* del ASSIST, caracterizado por una motivación intrínseca.

En cuanto a las preferencias estilísticas que nos proporcionan el LSS y el PLS-PQ, observamos contradicciones en los resultados. Así, y por lo que respecta a la dimensión perceptiva, según el primero la muestra sería preferentemente *visual*, mientras que, según el segundo, sería *auditiva*. También resulta contradictorio el estilo *extrovertido* del LSS frente al *individual* del PLS-PQ, ya que el primero se caracteriza por preferir actividades que requieran interacción social mientras que el principal rasgo definitorio del segundo es su preferencia por trabajar a solas.

De los demás estilos del LSS, no existe una preferencia claramente definida entre los estilos *global* y *particular*, lo cual implicaría que las alumnas son igual de buenas captando la idea principal de un texto, aunque no conozcan todo el vocabulario (global), como recordando información específica sobre un tema (particular). Estos dos estilos, a su vez, conectan con otros del mismo cuestionario. Así, el estilo *global* encaja bien con el *sintético*, caracterizado por la capacidad de resumir bien, y el *particular*, con el *agudizador*, que es capaz de distinguir las diferencias que hay entre elementos similares, lo cual también tiene vínculos con el *independiente de campo*, que puede extraer de un contexto la información requerida incluso en presencia de elementos distractores. Por otro lado, el estilo *deductivo* indica que las alumnas prefieren comenzar por las reglas generales en vez de con ejemplos y, por último, el estilo *reflexivo* hace que las estudiantes se tomen su tiempo antes de responder.

3.3 La producción léxica de la muestra del estudio

En este apartado presentamos los datos sobre las lexías⁵ proporcionadas por las informantes en las listas de disponibilidad. Como se muestra en la tabla 5, hay notables diferencias en la productividad de las palabras, pues oscila entre las 275 del CI 2 y las 444 del CI 1. Esta amplia horquilla se reduce en el caso de los vocablos, como se desprende de una menor desviación estándar; aquí, el CI 3 presenta el valor mínimo (134) y el CI 5, el máximo (181). Por último, la media de vocablos por centro también es variada, pues se sitúa entre los 10,2 del CI 2 y los 16,4 del CI 1. En síntesis, el más productivo tanto en palabras como en media de vocablos es el CI 1 (Individuo: dimensión física), mientras que en el extremo opuesto se sitúa el CI 2 (Individuo: dimensión perceptiva). Nos resulta paradójico que estos dos centros de interés, tan estrechamente relacionados al referirse a dos dimensiones del individuo (la física y la perceptiva), sean los que presenten el rendimiento más opuesto.

	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	Media	Desviación
Palabras	444	275	299	384	392	417	368,5	66,95
Vocablos	153	170	134	153	181	166	159,5	16,42
Media de vocablos	16,4	10,2	11,1	14,2	14,5	15,4	13,6	2,45

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de la producción léxica por centros de interés

3.4 La disponibilidad léxica de la muestra del estudio

Debido a las características de nuestra investigación, que pretende determinar si existen relaciones entre los EA de las participantes y su DL, hemos calculado el índice de disponibilidad léxica individual (IDI) de cada informante para cada centro de interés, así como el índice global, que es el resultado de la suma de todos los anteriores (ver anexo 3). Para ello, hemos aplicado la fórmula de López Chávez y Strassburger Frías (1991).

3.5 Relaciones entre los estilos de aprendizaje y la disponibilidad léxica

Para determinar si existen relaciones entre los EA y la DL, hemos calculado el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados de los cuestionarios

5 Como viene siendo habitual en los trabajos sobre disponibilidad, utilizamos el término *vocablo* para referirnos a las unidades léxicas sin considerar las veces que se repite, y *palabra* para incluir las repeticiones.

sobre los EA y el IDI de las participantes. Hemos utilizado esta prueba no paramétrica porque hemos trabajado con una única muestra, que además es muy pequeña ($N=27$), y por el carácter de las variables, que son categóricas. Los resultados (tabla 6) indican que solo hay correlaciones estadísticamente significativas en cuatro estilos (práctico, grupal, visual y global), correspondientes a tres cuestionarios (ILSHE, PLSPQ y LSS).

ASSIST	Estratégico	Profundo	Superficial	CSI
Correlación de Pearson	0,212	0,144	-0,192	0,025
Sig. (bilateral)	0,288	0,473	0,338	0,901

ILSHE	Significativo	Repetitivo	Práctico	No dirigido
Correlación de Pearson	0,238	0,310	,402*	-0,094
Sig. (bilateral)	0,233	0,115	0,038	0,640

PLSPQ	Visual	Auditivo	Táctil	Cinestésico	Grupal	Individual
Correlación de Pearson	-0,079	0,148	0,234	0,198	,446*	-0,262
Sig. (bilateral)	0,695	0,460	0,241	0,321	0,020	0,187

LSS	Visual	Aud.	Tác/Cin.	Extr.	Intr.	Intu.	Secu.	Glob.	Part.
Correlación de Pearson	,515**	-0,085	0,358	0,157	0,124	0,233	0,015	,437*	-0,063
Sig. (bilateral)	0,006	0,672	0,067	0,433	0,538	0,242	0,942	0,023	0,756

LSS	Sintét.	Analít.	Agud.	Nivel.	Deduc.	Induc.	Ind.	Dep.	Imp.	Refi.
Correlación de Pearson	0,297	0,208	0,176	0,166	-0,009	0,152	0,185	0,189	0,189	0,233
Sig. (bilateral)	0,133	0,299	0,379	0,408	0,966	0,449	0,356	0,346	0,346	0,242

Tabla 6: Matriz de correlaciones entre los estilos de aprendizaje y la disponibilidad léxica

Conviene hacer un análisis más riguroso sobre estos datos. Así, tanto el PLSPQ como el LSS incluyen el estilo *visual*, pero solo en el segundo caso se produce una correlación significativa. Además, el signo de la correlación en ambos cuestionarios es distinta: negativo en el PLSPQ y positivo en el LSS. Lo mismo ocurre con el estilo *auditivo* que, aunque no presenta correlación significativa en ninguno de los dos cuestionarios, su signo es opuesto en cada caso. Un hecho similar sucede con el estilo *grupal* del PLSPQ, que es parecido al extrovertido del LSS, pero mientras que el primero sí presenta correlación significativa, el segundo, no. Si a esto añadimos que el estilo *práctico* del ILSHE y el *global* del LSS no se parecen a otros, podemos concluir que son los únicos que correlacionan de manera fiable con la DL.

Si observamos el signo de las correlaciones estadísticamente significativas, la incidencia de los cuatro estilos de aprendizaje (práctico, grupal, visual y global) sobre la DL es positiva. Esto significa que unas puntuaciones elevadas en dichos estilos llevan aparejadas unos altos índices de DL individual. No obstante, no podemos concluir que se trata de relaciones de causalidad, es decir, que tales estilos causan una alta disponibilidad, ya que el índice de correlación solo indica relación, pero no causalidad, que habría que buscarla en otro lugar.

4 Conclusiones

En primer lugar, el hecho de que solo haya correlaciones estadísticamente significativas con cuatro estilos indica que la incidencia de estos sobre la DL es mínima. Si a esto añadimos que de los cuatro estilos, dos de ellos (el *grupal* y el *visual*) presentan resultados distintos según el cuestionario que se aplique (el LSPQ o el LSS), solo se pueden considerar correlaciones fiables las de los estilos *práctico* y *global*. Por tanto, los estilos no son una variable que influye de manera significativa en la DL. Esto implica que la disponibilidad es, en general, independiente de los EA y que cualquier persona, con independencia de su estilo (excepto el *práctico* y el *global*), puede alcanzar un alto grado de DL.

De lo anterior se desprende que ha sido una decisión metodológica acertada utilizar más de un cuestionario, ya que si solo hubiéramos empleado uno y hubiese sido el ASSIST o el CSI, habríamos concluido que no hay relaciones entre estilos y disponibilidad. Asimismo, haber utilizado dos cuestionarios (el PLSPQ y el LSS) con estilos similares (auditivo, visual, grupal y extrovertido) nos ha permitido contrastar los resultados, en cuyo caso hemos observado comportamientos opuestos.

No obstante, estas divergencias también podrían deberse a alguna limitación de la investigación, que habría que subsanar en futuros estudios. Por un lado, sugerimos trabajar con una muestra más grande para obtener un perfil más variado de estilos que permita conseguir más correlaciones con la disponibilidad. Por otra parte, sería conveniente contrastar de nuevo los estilos *visual*, *grupal* y *extrovertido* del PLSPQ y del LSS para comprobar si tienen un comportamiento tan divergente como en nuestro estudio. Por último, sería interesante utilizar solo el ASSIST y el CSI para determinar si se produce alguna correlación significativa; en caso negativo, los estilos de estos cuestionarios se podrían descartar como variables que inciden en la DL.

Finalmente, consideramos que hemos aportado una modesta contribución sobre los EA en el ámbito de la adquisición de lenguas, aunque sea en un sentido contrario al esperado, pues no son un factor influyente; más bien al contrario, su impacto es mínimo, al menos en lo que se refiere a la DL. Teniendo en cuenta la gran aceptación que tiene el constructo de los estilos en el ámbito formativo, es probable que nuestras conclusiones no sean bien recibidas. No obstante, se trata de una investigación de carácter exploratorio, que conviene ampliar con las orientaciones indicadas previamente para poder concluir definitivamente si los EA inciden o no de alguna forma en la DL.

Bibliografía

- Allinson, C. W. y Hayes, J. (1996): «The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research». *Journal of Management studies*, 33(1), 119-135.
- Bartol Hernández, J. A. (2010): «Disponibilidad léxica y selección del vocabulario». En: Rosa M.^a Castañer Martín, Vicente Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 85-107.
- Benítez Pérez, P. (1997): «El vocabulario enseñado en los manuales de ELE ¿es el adecuado?» En: Alberto Barrera, Vidal (ed.), *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura*. Utrecht: Wolters, 64-76.
- Cassidy, S. (2004): «Learning Styles: An overview of theories, models, and measures». *Educational Psychology*, 24, 419-444.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Londres: Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, A., Oxford, R., Chi, J. (2002): *Learning Style Survey*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Curry, L. (1983): «An organization of learning styles theory and constructs». En: Lynn Curry (ed.), *Learning style in continuing medical education*. Ottawa: Canadian Medical Association, 115-123.
- Domínguez Pelegrín, J., López Quero, S., Andiñón Herrero, M. A. (2019): «Las creencias de los profesores de español como lengua extranjera sobre los estilos de aprendizaje». *Revista española de lingüística aplicada*, 32(2), 419-454.

- Dunn, R. (1990): «Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription». *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6, 223-247.
- Entwistle, N. J. (1979): «Approaches to learning and levels of understanding». *British Educational Research Journal*, 1, 5-44.
- Entwistle, N. J. (1998). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student Teachers and Lecturers*. Londres: David Fulton Publishers.
- Geake, J. (2008): «Neuromythologies in education». *Educational Research*, 50, 123-133.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. (1956): *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- Herrmann, N. (1982): *Herman Brain Dominance Instrument*. Lake Lure: Applied Services.
- Honey, P., Mumford, A. (1986): *The Manual of Learning Styles*. Londres: Peter Honey Publications.
- Howard-Jones, P. (2014): «Neuroscience and education: Myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2018): *El español: una lengua viva. Informe 2018*: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf (18-11-2019).
- Jiménez Berrio, F. (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Keefe, J. W. (1979): «Learning Style: An Overview». *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: NASSP.
- Kolb, D. A. (2000): *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay/McBer.
- López Chávez, J., Strassburger Frías, C. (1991): «Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual». En: Humberto López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 91-112.
- López González, A. M. (2014): «Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE)». En: Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, 397-408.

- Magnúsdóttir, S. (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*. Memoria de licenciatura. Universidad de Islandia.
- Myers, I. (1978): *Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists' Press.
- Newton, P. M. (2015): «The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education». *Frontiers in Psychology*, 6, 1908.
- Paivio, A. (1971): «Styles and strategies of learning». *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Paredes García, F. (2014): «A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008): «Learning Styles. Concepts and Evidence». *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Pearson, B. Z., Fernández, S., Oller, D. K. (1993): «Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms». *Language Learning*, 43, 93-120.
- Pederson, N. L., Plomin, R., McClearn, G. E. (1994): «Is there a G beyond g? (Is there genetic influence on specific cognitive abilities independent of genetic influence on general cognitive ability?)». *Intelligence*, 18, 133-143.
- Reid, J. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Riding, R. J., Rayner, S. (2000): *Cognitive styles*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Rubio Lastra, M. (2018): «Disponibilidad léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1». *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 27.
- Samper Hernández, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Samper Padilla, A. (1998): «Criterios de edición del léxico disponible». *Lingüística*, 10, 311-333.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2010): «La variación en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. Resultados cuantitativos». En: Jorge Luis Bueno Alonso (ed.), *Analizar datos: Describir variación/Analysing data: Describing variation*. Vigo: Universidad de Vigo, 265-273.

- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral inédita. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Šifrar Kalan, M. (2009): «Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera. El cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia». *Verba Hispanica*, 17, 165-182.
- Šifrar Kalan, M. (2012): «Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM)». *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 15; <https://marcoele.com/disponibilidad-lexica/> (11-11-2019).
- Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of learning styles in higher education*. Maastricht: Maastricht University.
- Vermunt, J. D. (1996): «Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis». *Higher Education*, 31, 25-50.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., Dobolyi, D. G. (2015): «The scientific status of learning styles theories». *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.

Anexo 1. Diapositivas de los centros de interés

<p>1. Individuo: dimensión perceptiva y anímica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carácter y personalidad • Sentimientos y estados de ánimo • Sensaciones y percepciones físicas • Estados mentales • Modales y comportamiento • Valores personales • Suerte 	<p>2. Individuo: dimensión física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes del cuerpo • Características físicas • Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo • Ciclo de vida y reproducción
<p>3. Salud e higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades • Heridas y traumatismos • Síntomas • Centros de asistencia sanitaria • Medicina y medicamentos • Estética 	<p>4. Ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo libre y entrenamiento • Espectáculos y exposiciones • Deportes • Juegos
<p>5. Geografía y naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universo y espacio • Espacios urbanos y rústicos • Clima y tiempo atmosférico • Fauna • Flora • Problemas medioambientales y desastres naturales 	<p>6. Viajes, alojamiento y transportes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viajes • Alojamiento • Sistema de transporte

Anexo 2. Plantillas de respuesta de la prueba de disponibilidad léxica

1. Individuo: dimensión perceptiva y anímica		
1	14	27
2	15	28
3	16	29
4	17	30
5	18	31
6	19	32
7	20	33
8	21	34
9	22	35
10	23	36
11	24	37
12	25	38
13	26	39

Anexo 3. Índices de disponibilidad léxica individual

Informantes	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	TOTAL
1	0,102	0,022	0,059	0,05	0,037	0,043	0,313
2	0,13	0,021	0,008	0,038	0,035	0,094	0,326
3	0,065	0,009	0,066	0,04	0,046	0,086	0,312
4	0,115	0,023	0,043	0,059	0,046	0,067	0,353
5	0,07	0,03	0,03	0,06	0,063	0,108	0,361
6	0,084	0,026	0,043	0,043	0,03	0,102	0,328
7	0,102	0,035	0,048	0,05	0,083	0,097	0,415
8	0,081	0,012	0,063	0,039	0,075	0,076	0,346
9	0,079	0,017	0,038	0,039	0,037	0,042	0,252
10	0,1	0,019	0,035	0,023	0,069	0,068	0,314
11	0,08	0,026	0,04	0,058	0,047	0,1	0,351
12	0,12	0,038	0,043	0,058	0,039	0,06	0,358
13	0,112	0,025	0,059	0,048	0,063	0,114	0,421
14	0,101	0,015	0,046	0,047	0,053	0,071	0,333
15	0,074	0,022	0,057	0,034	0,021	0,06	0,268
16	0,084	0,018	0,042	0,045	0,026	0,083	0,298
17	0,092	0,02	0,027	0,016	0,034	0,058	0,247
18	0,069	0,024	0,025	0,063	0,05	0,095	0,326
19	0,114	0,037	0,029	0,063	0,038	0,042	0,323
20	0,098	0,037	0,052	0,066	0,061	0,124	0,438
21	0,103	0,018	0,037	0,04	0,074	0,103	0,375
22	0,081	0,03	0,049	0,062	0,064	0,11	0,396
23	0,111	0,023	0,052	0,036	0,037	0,104	0,363
24	0,104	0,011	0,049	0,051	0,055	0,134	0,404
25	0,078	0,031	0,042	0,036	0,04	0,087	0,314
26	0,1	0,027	0,05	0,057	0,049	0,117	0,400
27	0,07	0,021	0,022	0,055	0,041	0,075	0,284

Javier Domínguez Pelegrín

National Distance Education University (UNED)

The incidence of learning styles in the index of individual lexical availability of foreign Spanish students

Keywords: learning styles, lexis, lexical availability, available lexicon, Spanish as a foreign language

The concept of learning styles emerged in the field of psychology in the 1930's. Nevertheless, it did not appear in the field of languages teaching until the 1970's due to the study of the good apprentice (Reid, 1975). On the other hand, lexical availability is a branch of study of applied linguistics, which emerged in Latin America at the beginning of the 1970's, whose aim is to develop the atlas of the Spanish available lexicon; that is, provide the lexical units that speakers from each region use more often according to the topic of conversation. In this article, we describe an empirical study in which these two elements, learning styles (LS) and lexical availability (LA), are related and whose fundamental aspects are addressed in the theoretical framework. Next, in the methodology we reveal the objectives and hypotheses of the research, the sample and the instruments. Finally, we present the results of the study.

Javier Domínguez Pelegrín

Nacionalna univerza za študij na daljavo (UNED)

Vpliv učnih stilov na kazalec individualne leksikalne razpoložljivosti pri tujih učencih španščine

Ključne besede: učni stili, besedišče, leksikalna razpoložljivost, razpoložljivo besedišče, španščina kot tuji jezik

Koncept učnih stilov se pojavi v psihologiji v 30. letih 20. stoletja, od koder se v 70. letih preko Reidove študije o dobrem učencu (1975) razširi tudi na področje poučevanja jezikov. Leksikalna razpoložljivost pa spada med raziskovalna področja uporabnega jezikoslovja, razvije pa se v Hispanoameriki v začetku 60. let, in sicer da bi pripomogla k izdelavi atlasa razpoložljivega besedišča v španščini, tj. da bi zbrala leksikalne enote, ki so govorcem posameznih regij najbolj razpoložljive glede na temo pogovora.

V pričujočem prispevku opišemo empirično študijo, v kateri povežemo oba koncepta, učne stile in leksikalno razpoložljivost, njune temeljne vidike pa obdelamo v teoretskem delu. V metodološkem delu nato opredelimo cilje in hipoteze raziskave in opišemo vzorec in uporabljene instrumente, na koncu pa predstavimo rezultate študije.

Ester Trigo Ibáñez

DOI:10.4312/vh.27.1.115-130

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz



Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Universidad de Málaga

Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica

Palabras clave: disponibilidad léxica, dialectalismo, léxico gastronómico, *MCERL*, *ELE*.

1 Introducción

Desde los años 70, con el nacimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (García Marcos, 2018), se ha prestado atención no solo al conocimiento de los elementos del sistema lingüístico, sino también a cómo su conocimiento capacita a los individuos para establecer relaciones efectivas de comunicación y, por ende, de relación intercultural. En este escenario, uno de los aspectos esenciales para que un hablante o aprendiz pueda demostrar dominio lingüístico es la competencia léxica, definida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*, Consejo de Europa, 2002: 126-131) como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo». Como se aprecia, la competencia léxica se considera un apartado dentro de la competencia comunicativa pues una palabra no se considera adquirida/aprendida si el hablante/aprendiz no demuestra que es capaz de desentrañar su entramado cultural (Miquel, 1997) y, además, sabe usarla en diversos contextos:

La competencia léxica va más allá de las listas exhaustivas y de la competencia gramatical. Además de conseguir y ampliar el bagaje léxico necesario (activo y pasivo), los alumnos tienen que adquirir criterios de uso para cada palabra en relación con el registro, la precisión, las connotaciones, etc., de la situación comunicativa en la que se quiera emplear (Cassany, Luna y Sanz, 1998: 382).

En consonancia con esta idea, Castellano-Risco (2018: 12) recuerda que el panorama de investigación relacionado con el vocabulario ha pretendido dar respuesta a «what the term vocabulary knowledge involves, how vocabulary can be measured and how vocabulary is learnt». Estas cuestiones han propiciado diversos debates acerca de qué léxico enseñar y en qué nivel hacerlo (Ainciburu, 2008; 2014; Ávila, 2017a; 2017b; Luque Durán, 2004; Paredes, 2015; Santos Palmou, 2017; Šifrar Kalan, 2016). De estos estudios se desprende que dominar completamente una palabra supone ir más allá que simplemente pronunciarla y escribirla, cuestión íntimamente relacionada con la conciencia fonológica y ortográfica, o conocer su categoría gramatical y su capacidad de combinatoria sintáctica. Es decir: conlleva un conocimiento de sus aspectos semánticos, pragmáticos y sociolingüísticos, en donde se enmarca su valor dialectal, su registro y su uso adecuado dentro de una situación comunicativa dada. De hecho, como indican Lomas y Tusón (2002: 7), al estudiar el léxico de una lengua realizamos un acercamiento a los grupos humanos que la hablan, a sus intereses y finalidades comunicativas pues:

el léxico es, en fin, un marcador y un indicio de las variedades lingüísticas, tanto geográficas o diatópicas (por ejemplo, el léxico específico de una zona geográfica) como sociales o diastráticas (las jergas profesionales o juveniles, los sociolectos asociados a una clase social o al sexo de las personas, etc.) y funcionales o diafásicas (el léxico propio de situaciones formales o informales de comunicación).

Si prestamos atención a las fases propuestas en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 25-26), vemos que, al aprender una lengua, el alumno atraviesa diferentes estadios, iniciándose como *usuario básico* hasta llegar a ser *usuario competente*, capaz de interactuar de manera fluida con hablantes nativos, comprendiendo los referentes culturales que se plantean en una situación comunicativa dada. En este viaje formativo, el reto se plantea porque el ascenso internivelar no se consigue simplemente subiendo verticalmente, sino que «esta escala de niveles se asemeja más a un cono tridimensional que se va ensanchando hacia arriba» (Azúar, 2014: 31).

En el caso del español como lengua extranjera (ELE), esta representación gráfica –cónica, según Azúar (2014)– nos hace evocar a un potencial aprendiz que trata de establecer con éxito una interacción comunicativa con hispanohablantes, pero que no encuentra una total efectividad, pues no es hasta el final de su proceso formativo cuando entrará en contacto con el léxico dialectal (Byram y Fleming, 2001). A este respecto, García y Ferreira (2012: 49) apuntan, explicando las diferencias entre *fabada*, en español, y *feijoada*, en portugués, que dominar esta palabra en toda su dimensión supondrá conocer aquellos aspectos culturales que superen lo puramente formal para «saber comportarnos adecuadamente en el contexto de la comida», pero ¿cómo lograr que el alumnado aprehenda el léxico dialectal? Intentaremos dar respuesta a esta pregunta recurriendo a materiales de disponibilidad léxica y realizando una prospección didáctica basada en el enfoque comunicativo desde el léxico consignado en ellos.

2 El papel de la disponibilidad léxica en la enseñanza de lenguas

Los estudios de disponibilidad léxica nacen en Francia, en la década de los 50 del siglo XX, en el marco de la enseñanza de segundas lenguas, pues se pretendía elaborar un vocabulario con el que se pudiera enseñar francés a los habitantes de la antigua Unión Francesa y a los inmigrantes que llegaban a Francia. En una primera fase, la selección del léxico idóneo se realiza a partir de listados de frecuencia, lo que da lugar al léxico básico. Sin embargo, los lingüistas Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1956; 1964) advierten la escasez de léxico muy necesario en el día a día, sobre todo sustantivos. Por ello, deciden completar los listados recopilando el léxico evocado por los hablantes al referirse a temas de la vida cotidiana, dando así lugar al léxico disponible y a los dieciséis centros de interés que, aunque se han cuestionado en diversas ocasiones (Paredes, 2011), son considerados universales en estos estudios: (01) Partes del cuerpo, (02) La ropa, (03) Partes de la casa (sin los muebles), (04) Los muebles de la casa, (05) Alimentos y bebidas, (06) Objetos colocados en la mesa para la comida, (07) La cocina y sus utensilios, (08) La escuela: muebles y materiales, (09) Iluminación, calefacción y medios para airear un recinto, (10) La ciudad, (11) El campo, (12) Medios de transporte, (13) Trabajos del campo y del jardín, (14) Los animales, (15) Juegos y distracciones, (16) Profesiones y oficios.

En este sentido, las unidades léxicas usadas en cualquier situación comunicativa constituyen el léxico básico. Sin embargo, las utilizadas solo al abarcar un

tema concreto conforman el léxico disponible. Ambos métodos son complementarios y nos ofrecen el perfil léxico de una comunidad lingüística (Rodríguez y Muñoz, 2009). Esta idea nos hace pensar en los materiales de disponibilidad léxica como una oportunidad para trabajar con estudiantes extranjeros los elementos culturales que aparecen, pues resulta evidente que la palabra nos hace reflejar nuestra concepción del mundo.

En consecuencia, la disponibilidad léxica pretende identificar el vocabulario evocado por los hablantes –pues está incorporado en su lexicón mental– al pensar en un determinado centro de interés. Con ello se determina «el grado en que las palabras están disponibles en la mente de los hablantes para ser usadas cuando la situación lo requiere» (López Morales, 1994: 62). Esta idea hizo que el lingüista Humberto López Morales impulsara un Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), cuestión que ha propiciado una senda de avance tan prolífica como bien coordinada tanto teórica como metodológicamente (López González, 2014).

A partir de los repertorios de disponibilidad léxica se ha podido avanzar en diversos terrenos estrechamente relacionados con la didáctica de la lengua, entre los que destacamos, en primera instancia, los trabajos que aportan criterios generales para selección del léxico (Bartol, 2010; Ávila, 2017a; 2017b; Paredes, 2015; Santos Díaz, 2017; Santos Palmou, 2017; Šifrar Kalan, 2016); y, en segunda, aquellos que fijan su mirada en el léxico diferencial y en el lugar que este ocupa en la didáctica del léxico. Con léxico diferencial nos referimos, por ejemplo, a las creaciones léxicas –o neologismos– (Gallego, 2014; García, 2011; Moliné, 2008; Paredes y Gallego, 2019) o al léxico regional –o dialectalismos– (Ávila, 2017a; 2017b; Galloso y Martín, 2019; González, 1999; Hernández Muñoz, 2009; Prado, 2009; Samper y Hernández Cabrera, 2006; Tabernero, 2008; Trigo, Santos Díaz y Romero, en prensa). Esta trayectoria nos hace considerar a la léxico-estadística como una gran aliada para quienes centran sus investigaciones en la planificación de la enseñanza de lenguas.

Así, partiendo de estas premisas, en nuestro trabajo nos centramos en el léxico regional de Andalucía consignado en los diccionarios de disponibilidad léxica de las ocho provincias (Ahumada, 2006; Ávila, 2006; Bellón, 2011; González; 2002; Mateo, 1998¹; Pastor y Sánchez, 2008; Prado y Galloso,

1 En esta obra no aparecen los repertorios léxicos, sino el estudio sociolingüístico. Las palabras consignadas tanto en este trabajo como en Trigo, Santos Díaz y Romero (en prensa) han sido aportadas por la investigadora almeriense.

2005 y Trigo, 2011). Habida cuenta de la relación entre la gastronomía y la idiosincrasia de los pueblos, nuestro objetivo es detectar los andalucismos relacionados con el centro de interés *alimentos y bebidas* para realizar una prospección didáctica centrada en diversas situaciones comunicativas en el ámbito gastronómico. Estas líneas prospectivas, pensadas para un usuario *competente*, con nivel C1-C2 de español, podrán resultar de gran ayuda para aquellos estudiantes extranjeros que pretenden disfrutar de una beca Erasmus en Andalucía.

3 Metodología

El léxico dialectal que vamos a utilizar para realizar nuestra propuesta didáctica aparece recogido en Trigo, Santos Díaz y Romero (en prensa). Para su selección seguimos un procedimiento análogo al de Prado (2009) al considerarlo un trabajo fundamental en la identificación de dialectalismos en Andalucía. El primer paso fue seleccionar la nómina de posibles dialectalismos registrados en los diccionarios de disponibilidad léxica –compilados según las directrices del PPHDL (López González, 2014)– de las ocho provincias andaluzas y registrarlos en una matriz.

De acuerdo con este procedimiento, para considerar una palabra finalmente como dialectalismo, fue necesaria, en primera instancia, la consulta de diccionarios de uso general –como el *DLE*, el *DUE* y el *DEA*–, en segunda, la de diccionarios regionales –como el *Vocabulario Andaluz* (Alcalá Venceslada, 1998) o el *Tesoro Lexicográfico de las hablas andaluzas* (Alvar Ezquerro, 2000)– y, finalmente, acudir a otras fuentes como internet para aclarar las dudas resultantes.

4 Resultados

Los resultados que se ofrecen siguen los criterios de los estudios de disponibilidad léxica, pues no pretenden compilar el léxico dialectal, sino el de uso general para identificar voces relacionadas con la cultura de los pueblos. Siguiendo a Trigo, Santos Díaz y Romero (en prensa), el léxico dialectal aparecía en los listados en posiciones inferiores a 100 y, por tanto, su índice de disponibilidad léxica solía estar por debajo de 0,1. Por esta razón, las palabras recogidas en la tabla 1, obedecen al criterio de selección de la frecuencia de evocación y no al índice de disponibilidad léxica, lo que nos llevó a compilar aquellas palabras que aportaban un mayor calado etnográfico.

PROVINCIA	VOCABLO	TOTAL
Almería	ajo colorado, brótola, guisillo, gurullo, nispola, olla gitana, présul, repollo, tapaculo.	9
Cádiz	ajo caliente, ajo campero, babeta, melva, moscatel, poleá, sargo, oloroso, tortilla de camarón, mojama.	10
Córdoba	alpacano, arroz amarillo, bolo, camacha, chanfaina, chupón, codito, corneta, crispín, esponje, garbanzón, gofio, habichuelo, jamón dulce, mojete, nachí, pale cream, patatas a la brava, patatas a lo pobre, resoli, rosquillo, telera, vargas.	23
Granada	biscotela, espada, rebollos, remojón, pinchito.	5
Huelva	frijón careto, gurumelo, pinto, pringada, rabanilla, regañada, robalo.	7
Jaén	alpargata, andrajos, caramanchón, chicharrito, chopito, chopo, chota, chotillo, colleja, gachamiga, gacharrota, habicholón, habicholilla, magreta, maimón, ochío, pipirrana, roseta, sabanita, tunera.	20
Málaga	algarrobo, arenca, cachorreñas, (café) mitad, (café) nube, calamarito, calimocho, campero, costillada, cresta, emblanco, gazpachuelo, moraga, pescaíto frito, pintarroja.	15
Sevilla	meollada, puntillita, regañá.	3

Tabla 1. Léxico dialectal registrado en los diccionarios de disponibilidad léxica de Andalucía

Los resultados obtenidos nos permitirán abordar dos líneas para la planificación de la enseñanza de ELE: por un lado, una primera catalogación de los vocablos en tipos de alimentos –bebidas, verduras y legumbres, carne, pescado, guisos elaborados–; y, por otro lado, una segunda distribución léxica de cara al empleo en situaciones comunicativas cotidianas –desayuno, aperitivo, almuerzo, merienda, cena–.

4.1 Prospección de los resultados: hacia una propuesta didáctica

La primera prospección se centra en la distribución del léxico donde, como indica Ávila (2017a), se contemple la necesidad de combinar vocabulario común con vocabulario dialectal. Así, el léxico aportado en nuestra investigación deberá integrarse a los campos semánticos y asociativos de las diferentes planificaciones en el aula de ELE –*Vid.* Tabla 2–, lo que apoya la idea de las coronas concéntricas (Ávila, 2017a) que ofrece la actualización del léxico en función de determinadas circunstancias temáticas, situacionales y personales, en nuestro caso los tipos de alimentos y las comidas de la jornada de una persona en un contexto real.

PRO-VINCIA	Bebidas	Verduras/legumbres	Carnes	Pescados	Guisos elaborados	Panadería/ bollería
Almería		repollo		níspola brótola présul tapaculo	ajo colorado guisillo gurullo olla gitana	
Cádiz	moscatel oloroso			melva sargo tortilla de camarón	ajo caliente ajo campero babeta poleá mojama	
Córdoba	pale cream resoli vargas	chanfaina garbanzón habichuelo	jamón dulce codito	crispín chupón mojete	alpacano arroz amarillo bolo camacha gofio mojete nachi patatas a la brava patatas a lo pobre	corneta esponje telera rosquillo
Granada		rebollos	pinchito	espada		biscotela
Huelva		frijón gurumelo	careto	pinto robalo rabanilla	pringada	regañada
Jaén		pipirrana tunera chicharrito habicholón habicholilla	chota chotillo colleja magreta	chopito chopo roseta	caramanchón sabanita alpargata andrajos gachamiga gacharrota	maimón ochío
Málaga	Calimochó (café) mitad (café) nube		costillada cresta	calamarito pintarroja	campero moraga pescaito frito emblanco gazpachuelo	arenca
Sevilla				puntillita	meollada	regañá

Tabla 2. Léxico dialectal distribuido por tipos de alimentos

La segunda prospección se centra en las situaciones comunicativas cotidianas resultantes de la comida. Siguiendo a Díaz, Martínez y Redó (2011), el desarrollo de los contenidos lingüísticos para ELE en sus niveles C1-C2 se concreta en cuestiones sociopragmáticas vinculadas a una gramática discursiva que se centra en la adecuación al contexto, la coherencia del contenido y la cohesión

textual. En este sentido, nos encontramos con el contexto situacional en el que se precisan «las variaciones en el uso monogal y dialógico. Registro: léxicos restringidos y especializados (escritos) y fraseología (oral)» (Díaz, Martínez y Redó, 2011: 141). De esta forma, se establecen transacciones prácticas en las que los aprendices deberán enfrentarse a situaciones comunicativas cotidianas entre las que se encuentran actos sociales como comer fuera o cocinar en casa –en nuestro caso, comidas de una jornada, *Vid.* Tabla 3–, y entender toda clase de anuncios de restauración.

PROVINCIA	Desayuno	Aperitivo	Almuerzo	Merienda	Cena
Almería			ajo colorado brótola guisillo gurullo nispola olla gitana présul repollo tapaculo		nispola brótola présul tapaculo
Cádiz		melva moscatel oloroso tortilla de camarón mojama	ajo caliente ajo campero babeta melva moscatel poleá sargo oloroso tortilla de camarón		melva sargo tortilla de camarón
Córdoba	corneta esponje jamón dulce telera	pale cream resoli vargas	alpacano arroz amarillo bolo camacha chanfaina chupón codito crispín esponje garbanzón gofio habichuelo mojete nachi patatas a la brava patatas a lo pobre telera vargas	corneta esponje jamón dulce rosquillo	crispín chupón mojete vargas

PROVINCIA	Desayuno	Aperitivo	Almuerzo	Merienda	Cena
Granada	biscotela		espada rebollos remoión pinchito	biscotela	espada rebollos pinchito
Huelva		regañada	frijón careto gurumelo pinto pringada rabanilla regañada robalo		gurumelo pinto rabanilla regañada robalo
Jaén	maimón	ochío	alpargata andrajos caramanchón chicharrito chopito chopo chota chotillo colleja gachamiga gacharrota habicholón habicholilla magreta pipirrana roseta sabanita tunera	maimón	caramanchón chopito chopo pipirrana roseta sabanita tunera
Málaga	(café) mitad (café) nube	arenca calimocho	algarrobo arenca cachorreñas calamarito calimocho campero costillada cresta emblanco gazpachuelo moraga pescaíto frito pintarroja	(café) mitad (café) nube	calamarito pintarroja campero moraga pescaíto frito
Sevilla		regañá	meollada puntillita regañá		puntillita

Tabla 3. Léxico dialectal distribuido por situaciones comunicativas de la comida por provincias

5 Conclusiones

En nuestro trabajo hemos aunado una doble perspectiva en la enseñanza de ELE: la visión comunicativa del lenguaje, que se concreta en las situaciones comunicativas cotidianas que un hablante puede experimentar en su vida (ámbitos público y de lugares, según el *MCERL*: restaurantes, bares y hoteles, agrupados en objetos, como son comidas, bebidas y tapas); y una visión de la enseñanza de la gramática vinculada a situaciones comunicativas para mejorar el comportamiento lingüístico de los hablantes, en la que la disponibilidad léxica nos ofrece la posibilidad de vincular elementos lingüísticos empleados por los usuarios desde la evocación en contextos cotidianos y que se deben incorporar a la planificación didáctica para la enseñanza del español. Desde esta óptica, «las formas que mostraron resistencia a la convergencia léxica son las originariamente más difundidas en los campos de experiencia estrechamente relacionados con la vida local o regional y las que presentan una composición morfológica más elemental y, siempre, análoga a otras formas del español general no técnico ni especializado» (Ávila, 2017b: 552).

Como se ha puesto de manifiesto, los repertorios de disponibilidad léxica se convierten en una valiosa fuente para establecer una adecuada planificación en la enseñanza de lenguas, pues es precisamente esta parcela la que da cuenta de cómo una comunidad de habla concibe su realidad más inmediata. Así, consideramos que este punto de partida puede arrojar –y, de hecho, arroja– importantes claves para *regalar* este mundo, perteneciente en principio a los hablantes nativos, a quienes quieran aproximarse a una lengua y a su cultura, ya sean estudiantes que aprenden la lengua extranjera en un contexto de no exposición, ya sean estudiantes que, al disfrutar de becas de movilidad –como puede ser la Erasmus–, se sumergen en el contexto donde se aprende la lengua.

Bibliografía

- Ahumada, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén e Intercambio.
- Ainciburu, M. C. (2008): «La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?». En: *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, 21-23 de mayo de 2008. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ainciburu, M. C. (2014): «El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos ¿Existe el vocabulario rentable?». *Signos ELE*, 8, 1-18.

- Alcalá Venceslada, A. (1998): *Vocabulario Andaluz*, edición Facsímil de la impre-
 sa por la Real Academia Española en 1951. Estudio preliminar y edi-
 ción por Ignacio Ahumada. Jaén: Universidad-Caja Sur.
- Alvar Ezquerro, M. (2000): *El Tesoro Léxico de las Hablas Andaluzas*. Madrid:
 Arco/Libros.
- Ávila, A. M. (2006): *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios malague-
 ños*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ávila, A. M. (2017a): «La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de len-
 guas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concén-
 tricas». *Marco ELE*, 25, 1-21.
- Ávila, A. M. (2017b): «Entre limonetas y malaguitas: Estudio del léxico diver-
 gente de proximidad. Nuevos datos del Proyecto CONVERLEX-Málaga». *Hispania*, 100(4), 538-553.
- Azúar, C. (2014): «La enseñanza del español coloquial conversacional a través
 del cine en el aula de ELE intermedio». *Tejuelo*, 20, 27-56.
- Bartol, J. A. (2010): «Disponibilidad léxica y selección de vocabulario». En:
 Rosa María Castañer, Vicente Lagüéns (coords.), *De moneda nunca usada:
 Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando
 el Católico, 85-107.
- Bellón, J. J. (2011): *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*. Córdoba: Uni-
 versidad de Córdoba.
- Byram, M., Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de
 idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellano-Risco, I. (2018): «Vocabulary learning strategies: their relation to
 learning success». *Lenguaje y textos*, 48, 11-20.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas:
 aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio
 de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
- Díaz, L., Martínez, R., Redó, J. A. (2011): *Guía de contenidos lingüísticos por
 niveles del español según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Bar-
 celona: Octaedro.
- Gallego, D. J. (2014): *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua ex-
 tranjera en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad
 de Alcalá.

- Galloso, M. V., Martín, M. (2019): «La disponibilidad léxica en el Diccionario de onubensismos para la enseñanza de ELE». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 211-231.
- García, F. (2011): «La creatividad léxica a través de los recursos morfológicos del léxico disponible del español de Galicia». En: Belén López Meirama (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 217-266.
- García Marcos, F. E. (2018): *La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Málaga: Comares.
- García, J. M., Ferreira, H. J. (2012): *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: el léxico*. Brasilia, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- González, A. E. (1999): «Andalucismos del léxico disponible de la provincia de Cádiz». *TAVIRA*, 16, 181-193.
- González, A. E. (2002): *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. (1956): *L'élaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. (1964): *L'élaboration du français fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Hernández Muñoz, N. (2009): «Aspectos sociolectales del léxico dialectal». *Spanish in context*, 6(2), 224-248.
- Lomas, C., Tusón, A. (2002): «El léxico». *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 31, 7-10.
- López González, A. M. (2014): *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.
- López Morales, H. (1994): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros del español*. Madrid: Playor.
- Luque Durán, J. (2004): *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Impedisur.
- Mateo, M.^a V. (1998): *Disponibilidad léxica en el COU Almeriense: Estudio de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.
- Miquel, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática». *Revista Frecuencia-L*, 5, 2-4.

- Moliné, A. B. (2008): «Creación léxica en el vocabulario de los jóvenes aragoneses: aspectos morfológicos». En: María Luisa Arnal (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico/Excma. Diputación de Zaragoza, 163–194.
- Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 3ª ed.
- Paredes, F. (2014): «A vueltas con la selección de ‘centros de interés’ en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 54–59.
- Paredes, F. (2015): «Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula». *Linred. Monográfico V Jornadas de Lengua y comunicación: ‘Léxico, enseñanza y comunicación’*, 1–32.
- Paredes, F., Gallego, D. (2019): «Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera». *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 109–138.
- Pastor, M. A., Sánchez, F. J. (2008). *El léxico disponible de Granada y su provincia*. Granada: Universidad de Granada.
- Prado, J. (2009): «Dialectalismos en el léxico disponible de Huelva en relación con el centro de interés ‘alimentos y bebidas’». En: María Victoria Camacho, Juan José Rodríguez, Juana Santana (coords.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 567–598.
- Prado, J., Galloso, M. V. (2005): *El léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe: <http://rae.es/rae.html> (25-06-2019).
- Rodríguez, F., Muñoz, I. O. (2009): «De la disponibilidad a la didáctica léxica». *Tejuelo*, 4, 8–18.
- Samper, J. A., Hernández Cabrera, C. E. (2006): «Densidad de dialectalismos y condicionantes sociales en el léxico disponible de Gran Canaria». En: Mercedes Sedano, Adriana Bolívar, Martha Shiro (eds.), *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 537–553.
- Santos Díaz, I. C. (2017): «Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos». *Porta Linguarum Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 122–139.

- Santos Palmou, X. (2017): *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Seco, M., Andrés, O., Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual*, 2 vols., Madrid: Aguilar.
- Šifrar Kalan, M. (2016): «La universalidad de los prototipos semánticos en el léxico disponible del español». *Verba Hispanica*, 24, 147-165.
- Taberero, C. (2008): El léxico disponible como fuente de aproximación al estudio de regionalismos. En: Inés Olza, Manuel Casado, Ramón González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 811-824.
- Trigo, E. (2011): *Dialectología y cultura. El léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*. Valencia: Aduana Vieja.
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C., Romero, M. F. (2021, en prensa): «Recopilación del léxico disponible dialectal en Andalucía sobre alimentos desde el análisis sociolingüístico de la muestra sevillana», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1).

Ester Trigo Ibáñez

Manuel Francisco Romero Oliva

University of Cádiz

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

University of Málaga

Approach to the Andalusian dialect gastronomic lexicon from the repertoires of lexical availability for a didactic proposal

Key words: lexical availability, dialectalism, gastronomic lexicon, CEFRL, SFL.

The analysis of the dialectal words of a speaking community is transcendental in multiple disciplines, specially Language Teaching. The objectives of this paper are, on the one hand, to collect the dialectalisms of the center of interest «Food and drinks» present in the dictionaries of lexical availability of the eight Andalusian provinces and, on the other hand, to make a didactic proposal for students of SFL, level C₁-C₂ of the CEFRL. For the collection of data, the lexical availability materials of the studies carried out in Andalusia have been used. 129 words have been registered and distributed provincially taking into account two criteria: the temporal one, which has a relationship with foods that one can eat through the different moments of a day dedicated to the alimentation –breakfast, lunch and dinner–; and the typological one, with is related to the type of food –drinks, vegetables/legumes, meat, fish, cooked food and sweets and bread– with the lexical repertory obtained it will be possible to design didactic sequences under the communicative vision of language, grouped in communicative situations of daily life than one can experiment in his life (public environments and places, according to CEFRL: restaurants, bars and hotels, concentered in objects, like foods, drinks and tapas) and the teaching of grammar, which takes as reference the structure of language and communication, in our case, lexical selection.

Ester Trigo Ibáñez

Manuel Francisco Romero Oliva

Univerza v Cádiz

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Univerza v Málaga

Pristop k andaluzijskemu narečnemu gastronomskemu besedišču z vidika naborov leksikalne razpoložljivosti z namenom izdelave didaktičnega predloga

Ključne besede: leksikalna razpoložljivost, dialektizem, gastronomsko besedišče, *SEJO*, španščina kot tuji jezik.

Analiza narečnih prvin v jezikovni skupnosti je bistvenega pomena v mnogih disciplinah, še posebej pa pri poučevanju jezikov. V prispevku se namerava raziskati didaktične razsežnosti dialektizmov s semantičnega polja *brana in pijača*, ki jih najdemo v slovarjih leksikalne razpoložljivosti vseh osmih andaluzijskih provinc, za učence španščine kot tujega jezika na ravni C1-C2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO)*. Podatki so zbrani na podlagi gradiv iz raziskav leksikalne razpoložljivosti v Andaluziji. Nabor obsega 129 besed, ki so po provincah razdeljene v skladu z dvema meriloma: časovnim, po katerem se živila delijo glede na čas, ki ga namenjamo prehranjevanju –zajtrk, kosilo, malica in večerja–; in tipološkim, ki se nanaša na vrsto živila –pijača, zelenjava/stročnice, meso, ribe, enolončnice in kuhane jedi ter slaščičarski/pekarski izdelki–. Na osnovi pridobljenega nabora besedišča se bodo lahko oblikovale didaktične aktivnosti, in sicer z dveh vidikov: s sporazumevalnega vidika jezika, ki se udejanja v vsakdanjih sporočanjških okoliščinah (javna mesta po *SEJO*: restavracije, bari in hoteli, razvrščena glede na predmete, kot so hrana, pijača in tapas); in s pragmatičnega vidika slovnice, ki je osnovan na jezikovni zgradbi in sporazumevanju, v našem primeru pa usmerjen predvsem v izbiro besedišča.

Francisco Jiménez Calderón y Anna Rufat

DOI:10.4312/vh.27.1.131-151

Universidad de Extremadura



La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos

Palabras clave: verbos frecuentes, verbos de apoyo, enfoques léxicos, colocaciones, enseñanza de vocabulario

1 Introducción

Desde la aparición de los primeros trabajos sobre enfoques léxicos, cuyos hallazgos fundamentales fueron aglutinados y ampliados por Lewis (1993, 1997, 2000), la investigación ha ido respaldando con rigor los principios que sustentan la aplicación de los planteamientos lexicalistas a la enseñanza de segundas lenguas, de tal modo que pueden ya citarse varias premisas plenamente consolidadas: 1) el léxico es primordial en la adquisición de una lengua, pues en él reside el significado y constituye la base para el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas (Alderson, 2005; Tomasello, 2003); 2) un ítem léxico no es simplemente la unión de forma y significado, sino que consta de varios rasgos que conforman lo que puede denominarse *profundidad léxica* (Richards, 1976; Nation, 2001; Baralo, 2006): marcas de registro, restricciones combinatorias, relaciones morfológicas, conexiones semánticas, usos figurados, etc.; 3) el léxico de una lengua está formado por palabras y por unidades multipalabra o bloques léxicos más o menos estables (locuciones, marcadores discursivos, pemiás, colocaciones, etc.) que constituyen una gran parte –aún no cuantificada con exactitud– del discurso nativo (Wray, 2002; Stengers, 2009); 4) el léxico más frecuente debe ser objeto prioritario de aprendizaje, pues abarca una gran parte del discurso nativo cotidiano (Nation, 2008); 5) el aprendizaje del léxico es más eficaz si se toma conciencia de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2 (Swan,

1997) y cuando exige elaboración o procesamiento profundo de la información léxica (Barcroft, 2012; Cheikh-Khamis Cases, 2016); 6) el aprendizaje de un ítem léxico es gradual (Leow, 2015): se advierte en el *input*, se procesa de manera profunda y se almacena en el lexicón por medio de redes (Nagini, 2008) y, por último, se recupera en la producción¹.

En el ámbito de la enseñanza del español, estos preceptos son en general conocidos, pues son ya muchos los talleres, conferencias, publicaciones, tesis doctorales o trabajos de fin de estudios que los recogen, y, aunque de manera todavía tímida, comienzan a reflejarse en los materiales de enseñanza². Pero una vez dado este paso de difusión general, tal vez es momento de aplicar estos principios a aspectos concretos de la realidad lingüística del español, para, poco a poco, ir construyendo una enseñanza integral de base lexicalista. En este trabajo tratamos de avanzar en esa dirección, y proponemos un tratamiento de los verbos frecuentes del español a partir de las directrices mencionadas.

2 Los verbos frecuentes del español

Debemos considerar los verbos frecuentes como un elemento clave del componente léxico por dos razones. La primera de ellas, ya señalada, tiene que ver con la importancia del vocabulario frecuente en los actos de comunicación nativa. Las unidades léxicas más frecuentes de una lengua están presentes en todos los registros y contextos lingüísticos orales y escritos (formal, informal, novelas, conversación, periódicos, textos académicos, etc.), por lo que se caracterizan también por su gran alcance y dispersión. Esto provoca que los aprendientes de una lengua extranjera tengan muchas oportunidades de encontrarlas en el discurso y de usarlas; según Nation (2008), las 2000 palabras más frecuentes constituyen en la mayoría de los textos el 80% de su vocabulario, y en la conversación diaria informal alcanzan hasta el 95%. Afirma Nation que esta cantidad de palabras puede cubrirse en un periodo de entre 3 y 5 años, aunque eso dependerá del número de horas de instrucción. En todo caso, debieran manejarse al completar el nivel B1, ya que, de acuerdo con las escalas del *MCER* para la gradación del conocimiento del vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento, un aprendiente de nivel B1 (2002: 109) «tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas

1 Para un tratamiento más detallado de estas premisas, véase Rufat y Jiménez Calderón (2019).

2 Véase un estado de la cuestión más profundo en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2015).

pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad», lo que significa que se defiende de manera cómoda en la conversación cotidiana informal; en otras palabras, manejaría en torno al 95% del vocabulario de la conversación, caracterizado por las 2000 unidades léxicas más frecuentes. En el nivel B2, en cambio, el aprendiente «dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad» y «manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes»; dicho de otro modo, se desenvuelve en la conversación cotidiana informal –por lo que tendría adquiridas las 2000 palabras más frecuentes–, pero va más allá en su conocimiento del léxico porque también maneja el vocabulario de ciertos ámbitos específicos.

Obviamente, no todo este vocabulario frecuente puede trabajarse en el aula. Parte de él se adquiere o se fija de manera implícita, por exposición, con lo que solo los ítems más complejos han de reservarse para la instrucción directa. En el caso de los verbos, los más frecuentes deberían ser, por lo tanto, objeto prioritario de aprendizaje explícito, y no solo por su alta rentabilidad, sino, efectivamente, por su gran complejidad. La segunda razón es que, de entre los elementos léxicos, el verbo constituye un área fundamental de la estructura de cualquier lengua, pues contiene concreciones argumentales que provocan que el significado de la oración se asimile al del verbo que la proyecta (Rufat, 2019: 13). Esta circunstancia lo convierte en una fuente de errores para los aprendientes especialmente significativa (Housen, 2002: 78), sobre todo si hablamos de verbos semántica y sintácticamente complejos.

Ambos aspectos, frecuencia y complejidad, están directamente relacionados, ya que la alta frecuencia de determinados verbos se explica precisamente por su capacidad para aparecer en contextos sintácticos muy diversos. En efecto, podría pensarse que, en tanto que el aprendiente está muy expuesto a los elementos más frecuentes en la lengua, estos deberían resultar más fáciles de aprender. Pero la variedad de posibilidades combinatorias que los verbos frecuentes ofrecen contribuye decisivamente a la dificultad de su manejo (Rufat, 2019). Con vistas a la explotación didáctica, recogemos aquí los 50 verbos más frecuentes del español según Davies y Davies (2018), que, atendiendo a lo anterior, deberían ser trabajados en los primeros niveles de aprendizaje:

1) ser 07	11) saber 44	21) seguir 99	31) conocer 128	41) empezar 175
2) haber 13	12) querer 58	22) quedar 100	32) tomar 133	42) buscar 179
3) tener 19	13) pasar 68	23) llevar 101	33) sentir 136	43) existir 194
4) estar 21	14) deber 71	24) encontrar 102	34) tratar 141	44) perder 195
5) hacer 26	15) llegar 75	25) pensar 105	35) vivir 142	45) escribir 198
6) decir 31	16) creer 83	26) volver 112	36) acercar 156	46) realizar 205
7) poder 32	17) dejar 86	27) salir 114	37) esperar 157	47) entrar 207
8) ir 33	18) parecer 89	28) venir 118	38) gustar 163	48) leer 209
9) ver 38	19) hablar 90	29) llamar 122	39) contar 172	49) recordar 211
10) dar 42	20) poner 91	30) mirar 125	40) trabajar 174	50) morir 212

Tabla 1: verbos más frecuentes del español (a partir de Davies y Davies, 2018)

La cifra que aparece junto al verbo indica su posición absoluta en la lista de frecuencia; así, por ejemplo, *ser* es el verbo más frecuente y, al mismo tiempo, la séptima palabra más frecuente del español. Este repertorio debería ampliarse, al menos, hasta abarcar la lista completa de Davies y Davies, para luego distribuir los ítems por niveles. No obstante, conviene hacer algunas matizaciones. La primera es que, además de recoger todas las formas posibles del verbo, el lema también incluye cualquier otra palabra –si la hay– que coincida con alguna de esas formas, ya que las herramientas informáticas empleadas para obtener resultados de los corpus no distinguen, a priori, entre categorías gramaticales ni entre significados. Por ejemplo, en el caso de *pasar*, no se distinguirá entre la forma de la primera persona del presente del singular *paso* y el sustantivo *paso*, con lo que ambos ítems contarán como forma verbal; y en el caso de *creer*, no se distinguirá el *creer* de *creer* del de *crear*. Por otro lado, tampoco se distinguen las formas pronominales de las no pronominales, con lo que un lema como *volver* incluirá también las formas de *volverse*, a pesar de las diferencias entre ambos tipos. Con todo, el repertorio constituye hasta el momento el punto de partida más fiable a la hora de seleccionar los verbos con los que puede trabajarse.

Varios de estos verbos deben parte de su complejidad al hecho de que funcionan en ocasiones como verbos de apoyo, con lo que, en combinación con sustantivos, dan lugar a construcciones en las que el significado del verbo se difumina, hasta el punto de que se habla de verbos semánticamente vacíos que «conjugan» al nombre al que acompañan (Blanco Escoda, 2000: 99). Al respecto, cabe discutir sobre el verdadero alcance del significado de estos verbos, lo cual, como se verá más abajo, tiene implicaciones directas en el tratamiento en el aula. Así, se ha debatido si este tipo de verbos presenta un solo significado muy amplio o más de un significado. Aunque hay especialistas que hablan

de polisemia (Tsutahara, 2018), muchos estudios han tratado de relacionar semánticamente todos los usos de un mismo verbo frecuente: Gumiel Molina (2008) sistematiza las posibilidades combinatorias de *ser* y *estar* con sus distintos predicados a partir del significado de estos; Sanromán Vilas (2014) cruza las combinatorias de *dar* y *hacer* para explorar las relaciones léxico-semánticas de ambos verbos; Sánchez Rufat (2015) relaciona todas las combinaciones posibles de *dar* desde una perspectiva semántica común; Urbaniak (2016) se ocupa de diferentes usos del verbo *hacer*; Conde Noguerol (2018a, 2018b) clasifica gran parte de la combinatoria de los verbos de cambio *ponerse* y *hacerse*; etc. Estudios como estos resultan imprescindibles para el desarrollo de aplicaciones didácticas, pues solo es posible sistematizar la enseñanza de un verbo frecuente si cuenta con una caracterización teórica sólida.

3 El concepto de colocación en sentido restringido

La enseñanza de verbos frecuentes apunta directamente al aspecto de las combinaciones léxicas. Decíamos más arriba que gran parte del léxico de una lengua la constituyen los bloques léxicos más o menos estables o lengua formulaica, es decir, las cadenas de palabras que se almacenan y se recuperan en el lexicón de manera holística y que no son, entonces, combinaciones o enunciados contruidos palabra por palabra a partir del conocimiento que se tiene de la gramática. Aún no sabemos exactamente qué porcentaje representa esta lengua formulaica en el discurso nativo, aunque suele cifrarse en torno a la mitad (Erman y Warren, 2000); sí se ha demostrado que, en el caso del español, es al menos tan importante como en el inglés (Boers y Stengers, 2008). Dadas tanto la presencia como la rentabilidad y utilidad de estos bloques léxicos en el aprendizaje de lenguas, pues facilitan los intercambios comunicativos básicos y repetitivos y permiten desenvolverse en conversaciones sencillas con mayor fluidez, el próximo paso en este sentido debería consistir en elaborar un repertorio de las expresiones formulaicas más frecuentes del español, lo cual no resultará fácil, pues será necesario diseñar una herramienta informática que las identifique a partir de los corpus disponibles³. Una vez hecho eso, habrá que clasificarlas y buscar las mejores aplicaciones para la enseñanza de cada uno de los tipos⁴. Mientras esto llega, conviene seguir desarrollando propuestas para la enseñanza de determinadas combinaciones léxicas que sean de nuestro interés.

3 Véase un punto de partida en Martos Eliche y Contreras Izquierdo (2018).

4 Para una introducción a la enseñanza de lengua formulaica, véase Rufat (2017).

Volviendo a los verbos frecuentes, para su tratamiento la combinación léxica clave es la colocación; en concreto, la colocación entendida *en sentido restringido*. La tradición anglosajona extiende el concepto a cualquier combinación frecuente, con independencia de las relaciones lingüísticas que se establezcan entre sus miembros. Sin embargo, si aceptamos que todo objeto de estudio de la Lingüística ha de referirse a un concepto propiamente lingüístico, el criterio de la coocurrencia frecuente resulta insuficiente para establecer la existencia de una colocación, pues no es posible dar un contenido conceptual homogéneo al variado grupo de fenómenos que comparten tal criterio (seguimos a Bosque [2001] para establecer el concepto de *colocación* que manejamos, y que puede encontrarse ampliado en Sánchez Rufat, 2010). Por el contrario, entendemos que en la colocación entran en juego las propiedades combinatorias de las palabras; es decir, estas combinaciones son producto del carácter restrictivo del sistema lingüístico. Los predicados –los verbos, en este caso– seleccionan sus argumentos restringiendo el conjunto de piezas léxicas que pueden denotar de acuerdo con sus rasgos semánticos, por lo que las unidades seleccionadas no suelen ser piezas aisladas, sino clases léxicas.

Las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos pueden ser de dos tipos: extralingüísticas e intralingüísticas. Las extralingüísticas están fundamentadas únicamente en nociones de naturaleza física (Bosque, 2005), con lo que podemos construir el paradigma extensional de acuerdo con el conocimiento que tenemos del mundo. Así, un verbo como *lavar* selecciona como argumentos sustantivos en función de complemento directo. Si atendemos a la restricción de naturaleza extralingüística de esta predicación, obtenemos una gran cantidad de argumentos que podemos reunir en dos clases léxicas de gran extensión: una formada por todos aquellos objetos materiales susceptibles de ser lavados (*los platos, el coche, el jersey*) y otra clase constituida por todos los seres animados susceptibles también de ser lavados (*mi perro, mi hermano, Carlos*). Una vez que conocemos el significado del predicado, podemos añadir piezas léxicas a ambas clases por sentido común y sin dificultad.

Por el contrario, si la restricción no está basada únicamente en nociones físicas, debe recurrirse al conocimiento del idioma para obtener las piezas léxicas que conforman la extensión; estamos, entonces, ante restricciones sistemáticas intralingüísticas o colocaciones en sentido restringido. En este caso, la restricción viene dada en función de las propiedades del predicado, ya sea este un adverbio, un adjetivo, un verbo, una preposición o un sustantivo. No basta el conocimiento del mundo, sino que es preciso un conocimiento profundo del

predicado para obtener su paradigma extensional. Tomemos un verbo como *ablandarse*, que selecciona como argumentos sustantivos que designan materias u objetos sólidos; este paradigma extensional es muy amplio, pero puede construirse aplicando el sentido común, que nos remitirá a cualquier objeto que pueda ser ablandado. Sin embargo, cuando el verbo adopta su sentido figurado, próximo a *moderarse*, se combina con sustantivos pertenecientes a diferentes clases léxicas que, a priori, no podemos señalar: sustantivos que designan ciertas cualidades, facultades y sentimientos humanos, a menudo en referencias metonímicas, como *corazón*, *voluntad* o *espíritu*; sustantivos que denotan actitud o toma de posición frente a algo o alguien, o con otros que designan algunas formas organizadas de esas intenciones y creencias, como *posición*, *postura* o *actitud*; etc. Estas restricciones combinatorias de base semántica, características de los usos figurados de muchos verbos frecuentes, no se obtienen de las situaciones observadas en la realidad, como ocurre con las del paradigma conformado por sustantivos que designan materias, sino del análisis léxico, esto es, de las propiedades del predicado. Este paradigma extensional no tiene por qué coincidir en otras lenguas, pese a que no resulta complicado percibir los usos figurados del verbo como proyecciones naturales de los usos literales o físicos. De hecho, es razonable pensar que todos los usos de un verbo frecuente de una lengua, incluso aquellos en los que funciona como verbo de apoyo, comparten rasgos semánticos (Rufat, 2019).

La semántica cognitiva aporta una explicación de esta variedad de significados compartidos a partir del modelo de Lakoff y Johnson (1999)⁵. Con un verbo como *dar* (Sánchez Rufat, 2015; Rufat, 2019), por ejemplo, podemos conceptualizar fragmentos específicos de la realidad bien directamente o bien a través de proyecciones metafóricas, pues en este verbo confluyen dos tipos de modelos cognitivos. El primero, más básico, se construye por medio de una estructura «preconceptual» a partir de imágenes que constantemente aparecen en nuestra experiencia física cotidiana. Este modelo se corresponde con el Esquema de Imagen del CAMINO (Lakoff y Johnson, 1999: 33), una experiencia física que tiene que ver con dominios básicos —en este caso, el espacio—. El CAMINO surge de nuestra percepción de entidades que se mueven a lo largo de un trayecto en el que hay un punto inicial, una meta y un recorrido: *ir de un sitio a otro*, *lanzar una pelota* o *dar un lápiz a un niño* tienen en común que hay una entidad X que está en un lugar de origen, se desplaza siguiendo una trayectoria y alcanza una meta. Por lo tanto, la idea de *dar algo* (entendiendo

5 Cheikh-Khamis Cases (2013) se apoya en estos planteamientos cognitivos para elaborar su propuesta de enseñanza de las colocaciones.

por *algo* cualquier sustantivo que designa una entidad material) *a alguien* está en nuestra experiencia física cotidiana, por lo que a través de este modelo conceptualizamos de manera directa recurriendo únicamente a las categorías perceptivas. En este modelo se fundamentarían las restricciones sistemáticas extralingüísticas anteriormente mencionadas.

El segundo modelo, más complejo, se forma mediante proyecciones metafóricas que toman como dominio de origen las estructuras preconceptuales —esas categorías básicas e imágenes esquemáticas que provienen del dominio físico— y que permiten conformar un dominio abstracto, que es lo que se quiere conceptualizar (de ahí que hablemos de *estructuras preconceptuales*, previas a la conceptualización abstracta). Este modelo permite ampliar el conocimiento del mundo a partir de lo conocido, es decir, facilita la tarea de comprender aspectos complejos de la realidad en función de otros más básicos y más familiares. De este modo, el Esquema de Imagen del CAMINO, que se encuentra en un dominio del espacio físico, se proyecta hacia una estructura del «espacio conceptual», pues, una vez asumida la estructura del esquema origen-camino-destino, puede derivarse a casos abstractos y producirse así metáforas conceptuales como, en el caso del verbo *dar*, las siguientes: 1) A da [hacer llegar, proporcionar] un consejo, permiso, una orden, un ejemplo, una explicación (a C); 2) A da [hacer efectivo, ejecutar] un abrazo, un salto, un golpe, una clase, una respuesta (a C); 3) A da [suscitar] miedo, tristeza, sed, felicidad, asco (a C), donde A suele ser un sujeto (SUJ) no agente; o sin posibilidad alguna de agente: darle a C [suscitar(se) en C] impresión, sensación. Por lo tanto, el modelo de Esquema de Imagen caracteriza la estructura, y los modelos metafóricos, las proyecciones que parten del modelo estructural. El enlace entre la cognición y la experiencia está, en consecuencia, motivado, y en esta motivación se fundamentan las restricciones sistemáticas intralingüísticas o colocaciones originadas a partir de los modelos que se corresponden con una estructura de esquema de imágenes.

Este planteamiento puede completarse con la propuesta de Ruhl (1989), quien defiende que las palabras polisémicas, entre las que se situarían los verbos frecuentes, se traten como una misma palabra. Distingue, para ello, entre un *significado inherente o sistémico* subyacente compartido por toda la gama de significados (literal y figurados) con la que esa palabra se usa, y una serie de rasgos intensionales activados por el contexto que corresponderían al significado inferido a partir de ese contexto. Dicho de otro modo, este tipo de palabra actualiza, a partir de su significado sistémico, una acepción —un significado, ya sea el básico o uno metafórico— en el discurso en función de las piezas léxicas

que la acompañan. Así, la acepción que se actualiza en *dar un abrazo*, *clase* o *un salto* no es la misma que en *dar cariño*, *alojamiento* o *confianza*: mientras que en los primeros ejemplos el sentido es el de «ejecutar», en los últimos se refiere a «proporcionar», aunque los dos son significados figurados entendidos como proyecciones naturales del significado básico (el de *dar* en *dar un lápiz*). Como se deduce de todo lo anterior, esta diferencia significativa radica en la estructura interna del significado de una palabra, conformada por una serie de rasgos menores abstractos que intervienen en una gran variedad de conexiones significativas con otras palabras; los rasgos que se activan en una combinación no se activan en otra. Sabemos, por tanto, que el sistema nos permite sustituir *dar* en *dar consejo* por *ofrecer*, y eso se explica porque tanto *dar* como *ofrecer* comparten ciertos rasgos semánticos contenidos también en el significado de *consejo*, lo que determina su selección léxica. Lo mismo sucede con *dar* e *impartir*, que son intercambiables cuando seleccionan *clase* o *curso*; sin embargo, no se puede **impartir un consejo* porque en este contexto los rasgos que comparte *dar* con *consejo* no los contiene *impartir*.

Bosque (2005: CXLII) aborda este asunto a través del concepto de *concordancia léxica*, considerándolo un rasgo distintivo de la combinatoria léxica: «las relaciones de concordancia constituyen la textura que permite hacer explícitas las conexiones que la sintaxis exige». De Miguel lo aplica a las construcciones con verbo de apoyo (2008 y 2011) y aprovecha, asimismo, el concepto de *redundancia* (propuesto también por Bosque, 2005), al que se refiere como

exponente de un fenómeno general de concordancia de rasgos léxicos, que se manifiesta en español en otros muchos procesos, y que consiste en la homogeneidad o la homogeneización de ciertas partículas del significado interno de las palabras que acaban proporcionando información redundante (De Miguel, 2008: 567).

Al respecto, Sanromán Vilas, a través de lo que denomina *hipótesis de la compatibilidad semántica*, manifiesta lo siguiente:

los VA [verbos de apoyo] se relacionan con el nombre con el que forman una CVA [construcción con verbo de apoyo] y con el verbo pleno correspondiente en virtud de algún vínculo semántico, esto es, algún componente semántico, presente en el verbo pleno, que se repite, total o parcialmente, en el VA y en el nombre (2014: 188).

Por lo tanto, la redundancia, interpretada como una exigencia del sistema lingüístico, es una forma de concordancia de rasgos léxicos que está presente en la combinatoria léxica, aunque no siempre se produce (Bosque, 2005: CXLII). De este modo, la selección léxica de clases semánticas por parte del verbo frecuente en sus usos figurados –ya sea como verbo pleno o como verbo de apoyo– es un exponente del fenómeno de concordancia de rasgos que implica redundancia. Ello supone que el significado de una palabra puede descomponerse en rasgos menores, y las relaciones que se dan entre los significados de las palabras tienen que ver con el hecho de que comparten algunos de estos rasgos. De este modo, en las colocaciones de los verbos frecuentes se comparten ciertos rasgos semánticos contenidos en el significado del predicado (el verbo) y del argumento (sustantivos con los que coaparece), lo que determina la selección léxica que lleva a cabo el primero sobre el segundo.

Este concepto de colocación es el que tratamos de aplicar a la enseñanza de los verbos frecuentes del español, pues supone una aproximación muy rigurosa a todos los usos de un mismo verbo, incluyendo los usos como verbo de apoyo. Se trata, en definitiva, de agrupar todas las combinaciones –o gran parte de ellas– en clases léxicas para que el estudiante, en lugar de tener que aprender y memorizar innumerables combinaciones aisladas, pueda reducirlas a una serie manejable de conjuntos. Además, conocer la motivación lingüística que subyace a estas coapariciones, tanto la relativa a las metáforas o metonimias como la propiamente lingüística que fundamenta las restricciones léxicas, contribuye a su comprensión y fijación, ya que aumenta significativamente la facilidad con la que se pueden recordar; cuando una expresión está lingüísticamente motivada, la selección de palabras que la conforma es, en parte, explicable en términos de influencias identificables (Boers y Lindstromberg, 2009). Vemos una muestra a continuación.

4 Enseñanza de los verbos frecuentes

Utilizaremos como ejemplo el verbo *tomar*, que Tsutahara, mediante un índice que obtiene dividiendo el porcentaje del significado más frecuente entre el número total de significados, considera «el más difícil [del español] por tener abundantes sentidos y usos (10 tipos) y por el hecho de que sus frecuencias estén bien equilibradas» (2018: 371). Obsérvense algunas de las combinaciones de este verbo con sustantivos: *tomar (las) riendas*, *tomar café*, *tomar (una) muestra*, *tomar (un) rumbo*, *tomar (un) aspecto*, *tomar fuerza*, *tomar cariño*, *tomar iniciativa*, *tomar (un) cariz*, *tomar distancia*, *tomar vitaminas*, *tomar medida(s)*,

tomar impulso, tomar (un) camino, tomar (una) postura, tomar (una) decisión, tomar confianza, tomar nombre, tomar nota, tomar (una) dirección, tomar carne, tomar altura, tomar consistencia, tomar el mando, tomar declaración, tomar ventaja, tomar conciencia, tomar (una) determinación, tomar represalia(s), tomar (una) imagen, etc. Se trata tan solo de una muestra –existen muchas más combinaciones de este tipo–, pero suficiente para ilustrar la gran variedad semántica que existe entre los sustantivos que se combinan con el verbo. Para el aprendiente, esta versatilidad tiene dos problemas: primero, la dificultad de tener que ir aprendiendo cada una de las combinaciones posibles para cada uno de los verbos frecuentes –para los casos de *dar, poner, hacer*, etc. el panorama no es más alentador⁶–; y segundo, muchos de estos verbos, como indicábamos antes, varían en las distintas lenguas. Un anglófono, por ejemplo, no dirá *tomar*, sino *have o drink a coffee, make a decision*, etc.

Como decíamos, una manera de simplificar el proceso y de reconducirlo hacia un aprendizaje eficaz consiste, siempre que sea posible, en agrupar en clases léxicas todos los elementos con los que se combina un mismo verbo frecuente. Para que dicha agrupación sea rentable, ha de observarse el concepto de *colocación* que explicábamos en el apartado anterior, y que implica un vínculo semántico sólido, por un lado, entre todos los elementos de una clase entre sí, y por otro, entre todos esos elementos y el verbo, en virtud de la concordancia léxica mencionada (Bosque, 2005: CXLII). Estos vínculos semánticos refuerzan el carácter intralingüístico de la combinación, y son la clave para agrupar los elementos con los que se combina el verbo. Así, si tomamos los sustantivos de la relación anterior, podemos clasificarlos en las siguientes clases léxicas seleccionadas por *tomar*: a) sustantivos que designan líquidos, alimentos o remedios (café, carne, vitaminas); b) sustantivos que denotan energía, intensidad, relevancia (fuerza, impulso, altura); c) sustantivos que se refieren a propiedades físicas figuradas (aspecto, cariz, consistencia); d) sustantivos que designan acción de ejercer el mando (riendas, mando); e) sustantivos que denotan dirección física o figuradamente (rumbo, camino); etc. Cada una de estas combinaciones entre verbo y clase léxica serían colocaciones en sentido restringido, según las hemos definido. De entrada, resultará más rentable y razonable para un aprendiente trabajar con ellas que con las combinaciones del verbo y los sustantivos aisladamente.

Los repertorios más fiables de colocaciones en sentido restringido los ofrecen los diccionarios combinatorios *Redes* (2005) y *Práctico* (2006), coordinados por

6 Véanse los trabajos citados al final del apartado 2.

Ignacio Bosque. En *Redes* aparecen las clases léxicas definidas al modo en que lo acabamos de hacer –de hecho, están tomadas de él–; en *Práctico*, los elementos se agrupan también en clases, pero no se definen, puesto que es un diccionario pensado fundamentalmente para el estudiante. *Redes*, sin embargo, constituye quizá la mejor herramienta de la que dispone el profesor para preparar actividades basadas en este planteamiento. El inconveniente es que, de los 50 verbos más frecuentes del español, solo se ofrecen las clases léxicas de 7 (*dar, seguir, llevar, tomar, sentir, perder, entrar*). En el resto de los casos, es el profesor el que debe clasificar la combinatoria en clases, bien recurriendo a estudios monográficos como los citados aquí –lo ideal, desde luego, sería que todos los verbos contaran con uno– o bien explorando la combinatoria por cuenta propia, para lo cual puede utilizar las combinaciones frecuentes sin clasificar que sí recogen los diccionarios en todos los casos o analizar corpus informatizados; insistimos en que solo será posible establecer clases léxicas si existe un vínculo semántico común para la serie.

Establecidas las clases léxicas, es momento de determinar un camino viable para su explotación didáctica a partir de los principios proporcionados por los enfoques léxicos. Una vez que se ha decidido con qué verbos y con qué combinaciones trabajar, es preciso atender a las fases de adquisición del vocabulario (establecidas metodológicamente en Rufat y Jiménez Calderón, 2017, y en Rufat, 2017). En primer lugar, algunas combinaciones pertenecientes a las colocaciones que se hayan seleccionado deben aparecer contextualizadas en el *input* para que el estudiante tenga la oportunidad de advertirlas y formular hipótesis sobre su significado y su uso; para contribuir a ello, pueden proponerse actividades cuya realización dependa de la comprensión del vocabulario nuevo. Tras este apercebimiento de las formas nuevas y su significado, se procede, en segundo lugar, a la internalización y el traslado a la memoria a largo plazo. El conocimiento se refuerza si se dan oportunidades repetidas de procesamiento profundo con la provisión de las mismas combinaciones, de modo que, mediante actividades muy pautadas y diseñadas expresamente, el alumno explore, practique y sistematice su forma, su significado y su uso. Se trata, en definitiva, de trabajar las colocaciones explícitamente. Proponemos, por ejemplo, que, a partir de combinaciones como *tomar un zumo, tomar un taxi* o *tomar el sol*, se pregunte al estudiante si conoce otros nombres con los que el verbo se combina, por si puede establecer relaciones a priori. Luego, se pide al estudiante que acuda a *Práctico* y localice la serie donde aparecen, respectivamente, *zumo, taxi* y *sol*; y que, a continuación, se pregunte qué tienen en común los elementos de cada una de esas series. Se dará cuenta, entonces, de

que la primera serie se refiere a cosas que pueden ingerirse, y dentro de estas, distinguirá entre bebidas, comidas y medicamentos; la segunda, a medios de transporte; y la tercera, a elementos cuyos efectos pueden recibirse. Así, será el propio estudiante el que elabore las clases léxicas mediante un procesamiento profundo, que debería reflejar después en asociogramas (como se muestra en Higuera, 2007, o en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón, 2013) o en mapas conceptuales que ayuden a fijar la combinatoria (como también proponen Baralo, 2006, o Moncó Taracena, 2013), en los que puede tratar de añadir nuevas unidades a cada una de las series. En el ejemplo propuesto, las colocaciones identificadas de *tomar* podrían verse en un mapa de este tipo:

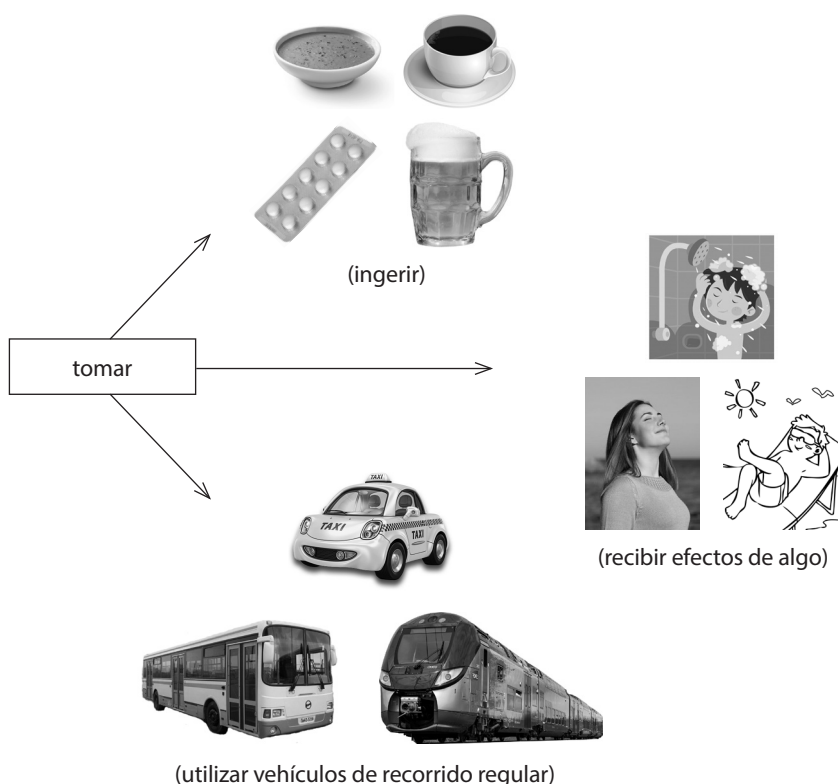


Figura 1. Mapa conceptual a partir de algunas combinaciones de *tomar*

Conviene, a continuación, que el estudiante se plantee cómo se expresan esos conceptos en su propia lengua, compruebe en qué casos se utiliza el verbo equivalente en la L1 y, en los casos en los que no, identifique el verbo que

selecciona al sustantivo. A partir de ahí, puede ahondarse tanto como sea preciso –y siempre que se cuente con herramientas para ello– en otras relaciones lingüísticas paradigmáticas o sintagmáticas para contribuir a la formación de redes léxicas. Por ejemplo, si se trabaja con *dar*, se puede advertir, directamente o guiando al estudiante para que lo observe en contexto, que este verbo suele formar un par adyacente con *pedir* cuando se combina con nombres de comunicación: *dar/pedir* + *información, consejo, explicación, respuesta*, etc. (Sanromán Vilas, 2014: 203); o que *ponerse* es incompatible con adjetivos que se combinen únicamente con *ser* y no con *estar* (Conde Noguerol, 2018a: 52).

Para terminar, puede plantearse la conveniencia de ahondar en el aula sobre la naturaleza semántica de estos verbos a partir de sus combinaciones o de sus diferentes comportamientos léxico-sintácticos. Al fin y al cabo, ambos aspectos –semántico y combinatorio– son caras de la misma moneda, pues, como apunta De Miguel (2011: 40), es en la sintaxis donde verdaderamente se visualiza la estructura léxica. Convendría, entonces, realizar la exploración semántica de manera paralela a la exploración sintáctica. Parece claro que la mera traducción del verbo a la L1 no es suficiente por las razones ya expuestas: si un anglófono descodifica *tomar* como *take*, tal vez produzca **tomar una siesta* o **tomar una reverencia*, al calcar del inglés las estructuras *take a nap* y *take a vow*, respectivamente. Si aceptamos, en consonancia con los planteamientos de la semántica cognitiva expuestos más arriba y con varios de los trabajos ya citados, que existen vínculos semánticos entre todos los usos del verbo, pueden llevarse al aula consideraciones encaminadas a que el estudiante los establezca al tiempo que determina las clases léxicas seleccionadas por el verbo. En esa línea, podrían aprovecharse estudios que van todavía más allá y proponen significados inherentes o sistémicos de algunos de estos verbos, como los de Sánchez Rufat (2015: 209), en el que se afirma que el de *dar* sería «(A) causa que B pase de no existir a existir (en C, de manera que los seres C disfruten o padezcan B), pudiendo ser B un *lápiz*, un *salto* o *cariño*»; o el de Sanromán Vilas (2014), que define *hacer* como «a. ‘X hace Y’ – b. ‘X causa que Y exista’». No se trata, obviamente, de trasladar directamente al aula explicaciones tan abstractas, pero sí puede buscarse que el estudiante tome conciencia del rasgo semántico compartido. Tsutahara (2018: 370) propone, por ejemplo, que sean los estudiantes quienes agrupen los distintos usos de un verbo atendiendo al significado del verbo en cada uso, lo cual desembocaría en la determinación del rasgo semántico que el verbo comparte con cada serie de argumentos y en una apreciación del significado general del predicado. Y también, siempre sobre la base de que los distintos

usos del verbo participan de rasgos semánticos comunes, pueden plantearse actividades que relacionen los usos literales y figurados del verbo, de manera que el estudiante observe que, en realidad, ambos están comprendidos en el mismo significado (más precisiones en Romero, 2008: 189-192). A partir de un uso literal, el estudiante puede rastrear usos figurados en *Práctico*, realizar un asociograma y elaborar la información léxica que le permitirá establecer la conexión semántica y producir nuevas combinaciones⁷.

5 Conclusiones

Los verbos frecuentes son unidades léxicas especialmente relevantes y complejas para los estudiantes de español, lo que justifica el diseño de vías específicas para su enseñanza. Así, partiendo de que sus múltiples combinaciones pueden agruparse en clases léxicas definidas y relacionadas semánticamente entre sí y con el verbo, proponemos el siguiente procedimiento: 1) seleccionar, de entre el repertorio proporcionado, los verbos con los que se quiere trabajar en función del nivel de los estudiantes, necesidades, rentabilidad, etc.; 2) no deben trabajarse ni todos los verbos ni todas las combinaciones de un verbo al mismo tiempo, sino distribuir los contenidos de manera razonable, o sea, seleccionar las colocaciones con las que se quiere trabajar a partir de los diccionarios combinatorios, de un trabajo teórico sobre el verbo o, si no existe otra posibilidad y siempre que resulte viable, mediante análisis de corpus; 3) buscar o elaborar *input* donde aparezcan las colocaciones escogidas y proponer actividades para que sea el estudiante el que elabore semánticamente las clases léxicas seleccionadas por el verbo a través de asociogramas y mapas conceptuales, y permitir que el estudiante contraste sus hipótesis; 4) aportar consideraciones semánticas que favorezcan el establecimiento de los vínculos entre los distintos usos del verbo y justifiquen la lógica de su significado; 5) proporcionar posibilidades de recuperación y producción de las colocaciones trabajadas, tanto de manera guiada para fijar la combinación como de forma abierta (comunicativa); 6) ocuparse más adelante de nuevas clases léxicas seleccionadas por el verbo, para que el estudiante vaya completando su combinatoria (prescindir, en cualquier caso, de las combinaciones que no se consideren relevantes).

El camino trazado responde estrictamente a principios de los enfoques léxicos respaldados rigurosamente por la investigación: enseñanza del vocabulario más frecuente, observación de las fases de adquisición del vocabulario, elaboración semántica, establecimiento de relaciones con la L1, relevancia de

7 Véase un ejemplo, aunque a partir de corpus, en Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2013).

la combinatoria léxica y fortalecimiento de redes. Téngase en cuenta, en cualquier caso, que existe aún un gran déficit de estudios sobre estos verbos, los cuales serán imprescindibles para desarrollar aplicaciones didácticas sólidas y para constatar que, obviamente, no todos los verbos podrán ser tratados del mismo modo.

Bibliografía

- Alderson, J. C. (2005): *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. Londres: Continuum.
- Baralo, M. (2006): «Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE». *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*: <https://www.encuentro practico.com/pdfwo6/baralo.pdf> (05-07-2019).
- Blanco Escoda, X. (2000): «Verbos soporte y clase de predicados en español». *LEA: Lingüística española actual*, 22(1), 99-118.
- Barcroft, J. (2012): «Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition». *Language Learning*, 52, 323-363.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (2009): *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boers, F., Stengers, H. (2008): «A Quantitative Comparison of the English and Spanish Repertories of Figurative Idioms». En: Frank Boers, Seth Lindstromberg (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlín, Nueva York: Mouton De Gruyter, 355-374.
- Bosque, I. (2001): «Sobre el concepto de colocación y sus límites». *Lingüística española actual*, 23(1), 8-35.
- Bosque, I. (2005): «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones». En: Ignacio Bosque (dir.), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM, LXXVII-CLXXIV.
- Bosque, I. (2005): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (2006): *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Cheikh-Khamis Cases, F. (2013): *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Trabajo de fin de máster. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Cheikh-Khamis Cases, F. (2016): «Las construcciones de hacerse y volverse con adjetivos y sustantivos metonímicos en ELE». *X Congreso Internacional AELCO*: [https://www.researchgate.net/profile/Fatima_Cheikh_Khamis/publication/310620851_2016_Las_construcciones_de_hacerse_y_volv_rse_con_adjetivos_y_sustantivos_metonimicos_en_ELE/links/5834213a08ae10fo737d828/2016-Las-construcciones-de-hacerse-y-volverse-con-adjetivos-y-sustantivos-metonimicos-en-ELE.pdf?origin=publication_detail\(05-07-2019\)](https://www.researchgate.net/profile/Fatima_Cheikh_Khamis/publication/310620851_2016_Las_construcciones_de_hacerse_y_volv_rse_con_adjetivos_y_sustantivos_metonimicos_en_ELE/links/5834213a08ae10fo737d828/2016-Las-construcciones-de-hacerse-y-volverse-con-adjetivos-y-sustantivos-metonimicos-en-ELE.pdf?origin=publication_detail(05-07-2019)).
- Conde Noguero, M. E. (2018a): «Contribución al estudio léxico-semántico del verbo ponerse». *Pragmalingüística*, 26, 33-53.
- Conde Noguero, M. E. (2018b): «La expresión del cambio de estado: delimitación léxico-semántica del verbo hacer en la construcción hacerse + adjetivo/sustantivo con sujetos animados». *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, VI, 5-34.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Davies, M., Davies, K. H. (2018): *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Abingdon/Nueva York: Routledge.
- De Miguel, E. (2008): «Construcciones con verbo de apoyo en español. De cómo entran los nombres en la órbita de los verbos». *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/> (05-07-2019).
- De Miguel, E. (2011): «En qué consiste ser verbo de apoyo». En: María Victoria Escandell Vidal *et. al.* (eds.), *60 problemas de gramática*. Madrid: Akal, 139-146.
- Erman, B., Warren, B. (2000): «The Idiom Principle and the Open-Choice Principle». *Text*, 20, 87-120.
- Gumiel Molina, S. (2008): «Sobre las diferencias entre ser y estar. El tipo de predicado y el tipo de sujeto». *RedELE*, 13, 16-19.
- Higuera, M. (2007): «Técnicas para la enseñanza del léxico». *Mosaico*, 20, 37-42.
- Housen, A. (2002): «A Corpus-Based Study of the L2-Acquisition of the English Verb System». En: Seth Granger *et al.* (eds.), *Computer Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 77-116.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.

- Leow, R. P. (2015): *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. Abingdon/Nueva York: Routledge.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Martos Eliche, F., Contreras Izquierdo, N. (2018): «El empleo de corpus para el aprendizaje de secuencias formulaicas en ELE/EL2. La frecuencia de uso en el nivel B2 del PCIC». *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5 (1), 1-26.
- Moncó Taracena, S. (2013): «Adquisición de las construcciones con el verbo *hacer*, enfoque plurilingüe». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-de-las-construcciones-con-el-verbo-hacer-enfoque-plurilingue.html> (05-07-2019).
- Nagini, P. (2008): «The Mental Lexicon». *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(1), 181-186.
- Nation, I. S. P. (2001): *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2008): *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- Richards, J. C. (1976): «The role of vocabulary teaching». *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Romero, J. (2008): «Selección semántica y selección categorial en el diccionario *Redes*». *Anuario de estudios filológicos*, 31, 177-194.
- Rufat, A. (2017): «Estrategias para la enseñanza de secuencias formulaicas en el aula de español como lengua extranjera». En: Dimitrinka Níkleva (ed.), *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berna: Peter Lang, 257-282.
- Rufat, A. (2019): *La investigación de corpus de aprendientes basada en el análisis contrastivo de la interlengua: el caso de dar*. Jaén: UJA Editorial.
- Rufat, A., Jiménez Calderón, F. (2017): «Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa». En: Francisco Herrera (ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 47-56.

- Rufat, A., Jiménez Calderón, F. (2019): «Vocabulario». En: Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Abingdon/Nueva York: Routledge, 229-242.
- Ruhl, C. (1989): *On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Sánchez Rufat, A. (2010): «Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación». *Anuario de estudios filológicos*, 33, 291-306.
- Sánchez Rufat, A. (2015): «La naturaleza léxico-semántica del verbo dar en la construcción verbo + nombre». *Anuario de estudios filológicos*, 38, 205-223.
- Sánchez Rufat, A., Jiménez Calderón, F. (2013): «Combinatoria léxica y corpus como input». *Language Design*, 14, 61-81.
- Sánchez Rufat, A., Jiménez Calderón, F. (2015): *New perspectives on acquisition and teaching of Spanish vocabulary / Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español*. Número monográfico de *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (2).
- Sanromán Vilas, B. (2014): «La alternancia *dar / hacer* en construcciones con verbo de apoyo y nombre de comunicación». *Borealis. An International Journal of Spanish Linguistics*, 3 (2), 185-222.
- Stengers, H. (2009): *The Idiom Principle Put to the Test: An Exercise in Applied Comparative Linguistics*. Tesis doctoral. Bruselas: Vrije Universiteit Brussel.
- Swan, M. (1997): «The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use». En: Norbert Schmitt, Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 162-180.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Tsutahara, R. (2018): «Una clase sobre los usos de los verbos habituales basada en un índice marcador de la dificultad de aprendizaje». *Foro de Profesores de E/LE*, 365-374: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/13362/12242> (05-07 2019).
- Urbaniak, E. (2016): «El análisis pragmlingüístico de las *palabras baúl*: el caso del verbo *hacer*». *Linred*, 14: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30259/analisis_urbaniak_R_2016_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y (05-07-2019).
- Wray, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Francisco Jiménez Calderón and Anna Rufat

University of Extremadura

The teaching of frequent verbs through lexical approaches

Keywords: frequent verbs, light verbs, lexical approaches, collocations, vocabulary teaching

Since the first works on lexical approaches appeared, research has firmly supported the principles which they are based on in language teaching. This has also been the case in Spanish Language Teaching, although the integration of these principles in the text books is still rather limited; in fact, few approaches have been developed to tackle specific or problematic aspects of such methods. Considering all this, this paper presents a proposal based on the implementation of certain precepts of the lexical approaches to the teaching of frequent verbs in Spanish, which, far from being safe linguistic elements, constitute a very important source of errors for the learners because of their semantic breadth and wide co-occurrence in very varied lexical-syntactic contexts. From a methodological point of view, the proposal is based on the following points: 1) frequency as a criterion for the selection of vocabulary; 2) gradual vocabulary learning; 3) lexical co-occurrence as a key aspect of vocabulary and discourse; 4) collocation as a concept understood in a restricted sense, based on linguistic notions; 5) L1 as an essential filter; 6) strengthening of lexical networks to fix the combinatorial relations; and, finally and with the same purpose, 7) deep processing by learners. It will be shown that the resulting procedure contributes decisively to the teaching-learning process by taking advantage of the combinatorial capacity of these verbs based on the selection of lexical classes.

Francisco Jiménez Calderón in Anna Rufat

Univerza v Extremaduri

Leksikalni pristopi k poučevanju pogostih glagolov

Ključne besede: pogosti glagoli, podporni glagoli, leksikalni pristopi, kolokacije, poučevanje besedišča

Že od prvih del na temo leksikalnih pristopov raziskave zanesljivo potrjujejo pomen njihovih načel pri poučevanju jezikov. Enako velja tudi za španščino, čeprav je vključevanje teh načel v učna gradiva še počasno. S konkretnimi ali težavnimi vidiki pristopa se namreč spoprijema malo metod, zato se v prispevku predlaga neposredno uporabo določenih vodil leksikalnih pristopov pri poučevanju pogostih glagolov v španskem jeziku. Ti še zdaleč niso varne jezikovne prvine, temveč so zaradi svojih pomenskih razsežnosti in pojavljanja v zelo raznolikih leksikalno-skladenjskih kontekstih pri učencih izredno pomemben vir napak. Metodološko se predlog opira na naslednje točke: 1) pogostost kot merilo za izbiro besedišča; 2) postopno učenje besedišča; 3) sopojavljanje besed kot ključni vidik besedišča in diskurza; 4) koncept kolokacije v ožjem smislu, osnovan na jezikovnih pojmi; 5) vloga prvega jezika kot nepogrešljivega filtra; 6) krepitev leksikalnih mrež in 7) globoko procesiranje s strani učencev, oba kot sredstvi za utrjevanje sopojavnih zvez. V prispevku se pokaže, da končni postopek odločilno pripomore k procesu poučevanja-učenja, saj na podlagi izbire leksikalnih razredov izkorišča sopojavnost zmožnosti teh glagolov.

Lucía Cantamutto y Paula Fainstein

DOI:10.4312/vh.27.1.153-172

Universidad Nacional del Sur

Marcadores conversacionales de acuerdo en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera¹

Palabras clave: marcadores discursivos, marcadores pragmáticos, español como lengua segunda y extranjera, variedades de español, interacción digital escrita

1 Introducción

De acuerdo con el último informe del Instituto Cervantes (Fernández Vitores, 2018), el español constituye no solo la segunda lengua materna del mundo, sino que también representa la segunda de comunicación internacional. Además, el mismo documento afirma que, junto con el inglés, el francés y el alemán, es uno de los idiomas más estudiados como lengua segunda o extranjera. Por otra parte, el español constituye «una de las lenguas con mayor cantidad de variantes idiomáticas y normas regionales y de grupo» (Rojas Mayer, 2000: 15), dada su estandarización policéntrica (Fontanella de Weinberg, 1990). En tal sentido, el estudiante de segundas lenguas debe desarrollar sus competencias pragmáticas y comunicativas de acuerdo con la variedad del español predominante en el intercambio.

En América del Sur y desde el MERCOSUR², se fomenta el intercambio lingüístico y cultural entre los países luso e hispanoparlantes, en especial, a través

- 1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Variación pragmática y gestión interrelacional en la interacción verbal del español bonaerense: uso y percepciones», dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur. Además, se deriva de la beca postdoctoral del CONICET de la Dra. Lucía Cantamutto dirigida por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso (UNS-CO-NICET-AAL) y codirigida por la Mg. Sandra Poliszuck (UNRN), y de la beca doctoral del CONICET de Paula Fainstein, dirigida por la Dra. Lorena de-Matteis (UNS-CONICET) y codirigida por la Dra. Marta Negrin (UNS).
- 2 MERCOSUR es la sigla con la que se conoce al Mercado Común del Sur que aglomera a varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y otros estados asociados).

de la movilidad profesional y académica³. En Argentina, la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) tiene lugar tanto en instituciones públicas (principalmente, en universidades nacionales) como privadas (centros de idiomas y escuelas de español). Una de las mayores dificultades con que se enfrentan sus docentes es la obtención de material didáctico que les permita enseñar las diferentes o alguna variedad de español, ya que la inclusión de las variedades lingüísticas locales es relativamente escasa. Por tal motivo, y gracias al trabajo de los docentes de las universidades nacionales, en la actualidad se cuenta con manuales de idioma que contemplan las variedades lingüísticas argentinas y con un instrumento de certificación de validez internacional denominado CELU (*Certificado de español: Lengua y Uso*), que también atiende a las variedades vernáculas.

Entre los contenidos que se enseñan en la clase de idioma, los estudiantes de lenguas segundas y extranjeras se vinculan tanto con aspectos ligados a la gramática (sintaxis, principalmente) como con las cuestiones que, en la interfaz semántica, se asocian al nivel pragmático de la lengua y, en particular, a la cortesía (Garrido Rodríguez, 2005: 308). El conocimiento de la gramática de la lengua no garantiza, por sí solo, la capacidad de un hablante de desenvolverse de manera adecuada y/o exitosa en diferentes situaciones comunicativas. Un multilingüismo bien desarrollado requiere, entre otros factores, de la habilidad de usar fuentes variadas, como la pragmática y el conocimiento sociocultural (De Cock y Suñer, 2018: 201). En tal sentido, es necesario atender a aspectos que exceden lo *formal* en la medida que, si el error gramatical evidencia el grado de dominio de la lengua extranjera (*competencia lingüística*) del estudiante, el fallo pragmático (*competencia comunicativa*) lo puede «descalificar como persona» (Piatti, 2002: 359).

El significado particular de las expresiones tiene relevancia en relación con el contexto de uso. Su conocimiento favorece la adecuada interpretación del mensaje pues «no interesa en extremo la precisión en el significado de las palabras, ya que es el contexto el que define el sentido final del texto» (Rojas Mayer, 2000: 19). Así, los marcadores discursivos cobran interés dado que son «un medio de la lengua para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto» (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4079). Si bien todas las locuciones tienen una interpretación ajustada al contexto, Portolés Lázaro (2014: 204) indica que los marcadores se diferencian de otras clases de palabras porque su

3 Existe una creciente tendencia a la recepción de estudiantes extranjeros en Argentina como consecuencia de la política de internacionalización promovida por el Ministerio de Educación de la Nación (Thelier, 2005).

significado es de *procesamiento* (es decir, no es conceptual). El autor delimita este conjunto de unidades a partir de tres criterios más: son unidades invariables, no desempeñan papeles sintácticos y tampoco modifican las condiciones de verdad de un enunciado.

En los marcos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, como el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, Europarat, 2003), los marcadores ocupan un lugar marginal dado que no son mencionados de manera explícita entre los elementos que deben ser enseñados, en coincidencia con lo que sucede en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Ciarra Tejada, 2016: 25-26). En tal sentido, y como demostraremos en la sección siguiente, el escaso tratamiento que los marcadores venían recibiendo parece estar revirtiéndose (Holgado Lage, 2017: 28).

En este marco, nos interesa verificar la incidencia de la situación comunicativa y del contexto en la interpretación de algunos marcadores discursivos y, por tanto, la necesidad de trabajar en la clase de ELE con contextos reales para visualizar el espectro de significados (a veces contradictorios) que estos elementos tienen. En particular, abordamos un marcador interactivo –el *ok*– cuya polaridad, según factores lingüísticos y extralingüísticos, es tanto positiva (marcador de acuerdo) como negativa (expresión de enojo o desacuerdo). A través de la exposición del lugar que ocupan los marcadores discursivos en la enseñanza de segundas lenguas, atendemos a un fenómeno particular de gran relevancia en la interacción digital escrita (correos electrónicos, SMS y mensajería instantánea). Además, si bien resulta extraño detenernos en un préstamo del inglés en relación a la enseñanza de español, consideramos que, precisamente, al estar incorporado en el léxico hispánico (véase, por ejemplo, Holgado Lage, 2017: 195), como anglicismo, pareciera estar integrado tanto en su forma como su significado prototípico⁴.

El artículo se organiza del siguiente modo. En primer lugar, presentamos la metodología de recolección de los datos. Exponemos algunos antecedentes sobre los marcadores discursivos, en segundo lugar, tanto en relación a los diccionarios o repertorios como su presencia en libros de texto que se emplean en las aulas. En tercer lugar, mostramos los resultados obtenidos en torno al préstamo *ok* y su amplio espectro de significados en la comunidad de habla del español bonaerense. Por último, indicaremos posibles acercamientos a los marcadores en la clase de ELE y líneas de continuación de esta investigación.

4 Véase <https://en.oxforddictionaries.com/definition/ok> [consulta: mayo de 2019] y <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/ok> [consulta: mayo de 2019].

2 Metodología

Los datos corresponden al análisis cualitativo de veinte encuestas realizadas en una escuela de gestión privada en Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina). En ellas, se indagó sobre los significados del préstamo *ok*, de gran frecuencia en la interacción digital escrita (Cantamutto, 2018: 473), a través de una situación comunicativa particular en la que se solicitaba explicar el uso del marcador en una interacción por texto breve (SMS o mensajería instantánea). Por otro lado, para validar la información recabada y la posible variación entre hablantes de diferentes variedades del español, se realizaron 33 encuestas auxiliares en otros países de habla hispana (España y Colombia, principalmente) a través del envío del formulario por correo electrónico a dos centros universitarios para verificar variación intradialectal. Asimismo, se consultó a seis estudiantes universitarios de ELE provenientes de Alemania, Arabia Saudita, Brasil, Eslovaquia y Francia que realizaron un intercambio estudiantil en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Buenos Aires).

Los datos que nos interesan en este artículo son los relativos a la comunidad de habla del español bonaerense en Argentina. De este modo, si bien atenderemos en profundidad a un solo conjunto de datos, verificaremos, por un lado, lo que sucede en otros países de habla hispana en relación a este elemento para cotejar los resultados en relación a la variación inter e intralingüística. Por otro, lo confrontaremos con las respuestas de los estudiantes de ELE.

La técnica empleada, en Argentina, consistió en la realización de un trabajo práctico en una clase de lengua con estudiantes de educación secundaria de 15 y 16 años. Con el consentimiento de la institución y de los estudiantes, se dieron consignas relacionadas con la desambiguación de significados léxicos en SMS reales (véase Cantamutto, 2015) y en relación al uso de *ok*. En este artículo, centraremos la atención en este último apartado:

1. ¿Qué entendemos por *ok*? Revisen sus SMS/Whatsapp y expliquen: a) para qué se usa el *ok* y b) qué significa.
2. ¿Cómo interpretan un *ok* como respuesta? Imaginen que Paul, un estudiante de Francia, acaba de llegar de intercambio a la escuela. A los pocos días, les escribe un *inbox* solicitando ayuda para interpretar el mensaje con que le respondió la dueña de la residencia en la que se está alojando:

Paul: Buenos días. Quería saber a qué hora puedo encontrarme con usted para pagarle mi alquiler.

Sra. Ana: Ok

Elaboren un texto (respuesta al *inbox*) para explicar a Paul los usos y significados de *ok* en Argentina.

3 Antecedentes sobre los marcadores discursivos

Dentro de la macrocategoría de partículas discursivas, los marcadores conversacionales se corresponden con una subcategoría dentro de los marcadores discursivos (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999). Tal como su nombre lo indica, los marcadores conversacionales son propios de la interacción (oral) y se caracterizan por tener una doble función: informativa (transaccional) e interactiva (interaccional). En la interacción digital escrita, los rasgos de la conversación presencial se imprimen en los intercambios escritos y emergen muchas características de su inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 2007), entre ellos, la presencia de una gran cantidad de marcadores conversacionales. Así, por ejemplo, en el corpus CoDiCE (Cantamutto, Vela Delfa y Boisselier, 2015) hay una elevada presencia de marcadores como *dale*, *vale*, *bueno* (Cantamutto, 2018).

Los marcadores han ganado importancia en los recientes estudios en diferentes variedades lingüísticas y sobre la variación intralingüística que se verifica (García Negroni, 2014). Respecto a la interacción comercial del español bonaerense, Rigatuso (2015) aborda los usos y funciones de *dale* y Rigatuso (2018) estudia los marcadores interactivos (Calsamiglia-Blancafort y Tusón Valls, 2012: 239) y su variación pragmática regional entre Bahía Blanca y Santa Rosa (La Pampa, Argentina). Por último, en un reciente estudio (Rigatuso, 2019), compara los usos de los marcadores interactivos de acuerdo para el mismo dominio en tres modalidades discursivas: cara-a-cara, telefónica y digital.

Para finalizar, entre los diversos estudios que atendieron a los marcadores en el discurso digital, el principal antecedente –por su doble vertiente teórica y aplicada– es el libro de Ciarra-Tejada (2016). Este texto, en parte, se dedica al empleo de marcadores en la enseñanza de ELE en la interacción por correo electrónico, SMS y Whatsapp, y tras definir 35 marcadores del español, propone actividades didácticas. En su corpus de estudio, Ciarra-Tejada registra una sola ocurrencia de *ok*.

3.1 Diccionarios y repertorios

En lengua española, existe tradición sobre recopilaciones de estos fenómenos. A pesar de que no en todos los casos hay un tratamiento extendido de los marcadores según las diferentes variedades lingüísticas, sirven de insumo para los profesores de ELE. En tal sentido, merecen mención el *Diccionario de partículas* (Santos, 2003) y el *Diccionario de partículas discursivas del español* disponible en línea⁵ (Briz, Pons Bordería y Portolés, 2008). El primero recoge elementos propios de la lengua en uso cuya descripción no estaba en los diccionarios o gramáticas tradicionales. El segundo presenta dos ventajas para el profesor de ELE, por un lado, su accesibilidad (dado que se encuentra alojado en un sitio web) y, por otro, el modo en que se organizan las entradas. Además de la definición, se puede leer y escuchar un enunciado con un uso real de cada una de estas partículas. Cabe aclarar que es un diccionario de partículas de variedades de España, dado que está realizado, mayoritariamente, con base en corpus del español peninsular⁶. En este repertorio no se encuentra el marcador *ok*.

Por último, Holgado Lage (2017) se interesa, precisamente, por los marcadores discursivos en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Esta obra contiene más de 700 marcadores ordenados alfabéticamente que indican el nivel de español requerido para su uso. Además de información morfológica, en cada entrada presenta una explicación sobre *uso* y *cultura* debajo de los ejemplos y ofrece información sobre el modo verbal, restricciones de uso, pronunciación particular y contextos apropiados de uso. De manera novedosa, Holgado Lage recoge la voz *ok* como propia del registro informal y oral, y cuya función es expresar acuerdo: «prácticamente igual que *vale*, con la diferencia de que *ok* se usa en países de Hispanoamérica con mucha asiduidad, no así en la zona peninsular» y cuyo significado es similar a «*Acepto, buena idea, bueno, de acuerdo, entendido, está bien, hecho, no hay problema, no se hable más, pase, sí quiero, trato hecho, vale, venga*» (Holgado Lage, 2017: 195, la cursiva es de la autora). Tal como planteamos inicialmente, estos significados primarios del préstamo *ok* no son los que se verifican en contextos interaccionales de la comunicación digital en la variedad del español bonaerense e, incluso, en contextos orales (Cantamutto, 2018).

3.2 Marcadores conversacionales en manuales de ELE

En cuanto a los materiales disponibles para el abordaje pedagógico de ELE, el análisis de algunos manuales de Argentina muestra un escaso tratamiento y

5 <http://www.dpde.es/> [consulta: mayo de 2019]

6 Véase http://www.dpde.es/#/intro/code_page_sect_2

reflexión sobre estos fenómenos. Los criterios de selección de los materiales pedagógicos fueron dos: por un lado, tuvimos en cuenta que las personas extranjeras que respondieron a nuestra encuesta asistieron a los cursos de ELE de la Universidad Nacional del Sur. Por lo tanto, para asegurarnos el análisis de los materiales pedagógicos con los que estas personas probablemente trabajaron durante su estadía en Argentina, analizamos los manuales más consultados por las profesoras de los cursos de ELE de esta institución. Por otro lado, y considerando el desarrollo de la interacción digital escrita de los últimos años, seleccionamos también manuales que hayan sido publicados durante la última década y abarcamos así los años 2009 hasta el 2017.

Tras la revisión de estos libros, encontramos tanto marcadores de acuerdo con un significado positivo como, en menor medida, con polaridad negativa. En ambos casos, el tratamiento específico está ausente y, por tanto, el estudiante de ELE carece de elementos para comprender (e inferir) estos matices contradictorios.

Por ejemplo, el manual *Maratón ELE* (de Souza Faria, Hojman y Stefanetti, 2017), diagramado para un curso intensivo de español de niveles inicial a intermedio, incluye –con pocas apariciones– los marcadores *bueno*, *dale*, y *ok*, siempre en diálogos informales orales o escritos y con polaridad positiva. Sin embargo, tal como sucede con muchos marcadores, su uso polisémico permite incorporar otras funciones. Como ejemplo ilustrativo de la introducción de la comunicación digital escrita en los manuales de ELE, incluimos la **figura 1**, que forma parte de la siguiente consigna: *¿Quién espera a quién y dónde? Para responder, lee los mensajes* (de Souza Faria, Hojman y Stefanetti, 2017: 27).

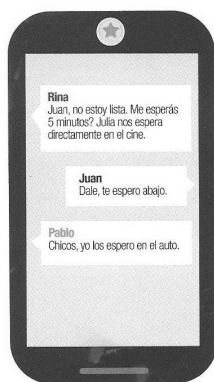


Figura 1. Fuente: de Souza Faria, Hojman y Stefanetti (2017: 27)

Si bien el marcador *bueno* es un *marcador de modalidad deóntica* (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4162), que favorece la cooperación en el intercambio, también tiene funciones metadiscursivas. El siguiente diálogo lo ejemplifica (de Souza Faria *et al*, 2017: 134, la cursiva es nuestra):

Juan: – Nooo, Carlos, es todo gratis.

Agustina: – *Bueno*, no te asombres tanto

En cuanto a los manuales *Horizonte ELE*, editados en la ciudad de Córdoba, de nivel inicial y preintermedio (Seguí, 2014; Valles y Gebauer, 2014), detectamos un número escaso de marcadores de acuerdo como *dale* y *bueno*. En ninguno de los dos manuales se reflexiona sobre estos elementos, a pesar de una aparición de *bueno* cuyo significado excede a la manifestación de acuerdo. En el ejemplo, dos personas conversan acerca de la basura (Seguí, 2014: 130, la cursiva es nuestra):

– Es comunitario, es nuestra parte más social ¿Será así?

– *Bueno*, ya estás profundizando demasiado

Por otra parte, *Macanudo* (Bravo y Malamud, 2011), un manual argentino destinado a estudiantes con nivel de acceso al español, tiene variados contextos, principalmente en los audios, de uso del marcador *bueno* y, en menor medida, *dale*. Asimismo, al final de cada unidad, este libro tiene cuadros con expresiones útiles. Solo una de las frases propuestas para «ponerse de acuerdo» incluye alguno de los marcadores que nos interesan: «*Bueno*, a las 2, entonces» (Bravo y Malamud, 2011: 101). En relación con la función de *bueno* como estructurador de la conversación (o *pivot interaccional*, siguiendo la denominación de Beach, 1993), el manual tiene un audio en el que se le pide una persona que describa su vivienda: «*Bueno*, cuéntenos, un poco, cómo viven y dónde viven» (Bravo y Malamud, 2011: 173, la cursiva es nuestra).

Por último, en *Macanudo*, otro audio incluye el marcador *dale* con matiz conclusivo. Aquí replicamos un extracto del diálogo (Bravo y Malamud, 2011: 179, la cursiva es nuestra):

– Dame con tu marido.

– Buenos días, primero, ¿no?

– *Dale*, dame con tu marido; rápido.

Por otra parte, en *Aula del Sur 1* (Corpas *et al*, 2009) y *Aula del Sur 2* (Corpas *et al*, 2010) encontramos los marcadores de acuerdo *bueno*, *dale* y *ok* aunque con una presencia reducida en relación a los otros libros de texto. En este caso, antes de

la primera unidad de ambos manuales, hay un dibujo que representa un aula de ELE con estudiantes y uno de ellos indaga *¿Qué significa “dale”?* (Corpas *et al.*, 2009: 8 y 2010: 8). Esta pregunta no encuentra respuesta explícita en los textos. Reproducimos el siguiente diálogo, en el que también se presentan otros marcadores de nuestro interés (Corpas *et al.*, 2010: 34, las cursivas son nuestras):

- *Bueno*, me voy...
- *Ok*, nos llamamos, ¿no?
- Sí, *dale*, te llamo [...]

Como se observa, se presentan al estudiante contextos que recuperan otros matices de la expresión *bueno*, como rectificativo o autocorrectivo (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4165), similar a lo que se recupera en este ejemplo de Corpas *et al.* (2009: 112, la cursiva es nuestra):

- ¿Vamos al “Capricho de Bombay”? ¿Te gusta la comida india?
- *Bueno*, no sé... [...]

En cuanto al uso de estos marcadores en su polaridad negativa (señalada por Martín Zorraquino y Portolés-Lázaro, 1999: 4166), encontramos un ejemplo en *Macanudo*. En el siguiente fragmento (Bravo y Malamud, 2011:172, la cursiva es nuestra), a partir de lo que se infiere en el intercambio, *bueno* no funciona como marcador de acuerdo:

- Me gusta mucho charlar con vos.
- Yo también me siento muy cómoda cuando estamos juntos...
- *Quiero* preguntarte una cosa, Florencia.
- ¿*Qué* cosa?
- Eh... ¿Tenés un cigarrillo?
- ¿Eso querés preguntarme?
- Este...Sí.
- *Bueno*, sí, tomá...

Para indexar adecuadamente la función del marcador *bueno*, el estudiante debe contextualizarlo e inferir que, para Florencia, la pregunta se constituye como acto de habla despreferido dado que no coincide con sus expectativas. Sin embargo, y a pesar de presentarse un ejemplo que ilustra este uso menos frecuente de *bueno*, en el manual no se da información sobre esta posibilidad.

Hasta aquí hemos presentado la complejidad de los marcadores conversacionales de acuerdo que, en su tratamiento en los materiales de ELE de Argentina, no son abordados atendiendo a su polifuncionalidad y polisemia, así como tampoco a las claves de contextualización requeridas para ajustar su significado en relación con el contexto en el que se inscribe.

4 Análisis de las encuestas

El uso frecuente del *ok* en la interacción digital escrita se registra en diferentes variedades de español y, de hecho, tan extendido está su uso que es una de las formas prioritarias que ofrece *Google* en sus respuestas inteligentes (Cantamutto, 2019). En la actualidad, el sistema de opciones que los usuarios tienen disponible incluye, además de las expresiones lingüísticas que puedan escribir y/o elegir entre las brindadas automáticamente por cada aplicación, un número creciente de elementos multimodales que permiten negociar el (des) acuerdo como, por ejemplo, el *emoji* del pulgar hacia arriba (Sampietro, 2016) o GIF y memes con similar significado (Rigatuso, 2019).

En español bonaerense, diferentes marcadores conversacionales (*dale, listo, perfecto, bueno, ok*, entre otros) sirven para manifestar acuerdo casi en la totalidad de los contextos. Sin embargo, como miembros de la comunidad de habla y a partir de los datos recabados, podemos afirmar que algunos de estos elementos pueden presentar polaridad negativa. Este es el caso del préstamo *ok* que desarrollamos a continuación y que ha sido previamente atendido en Cantamutto (2012, 2018).

Este acortamiento lexicalizado extendió su uso en las comunidades hispanohablantes hasta perder su carácter extranjero. A pesar de competir con formas propias del español bonaerense, el *ok* es un elemento efectivo para manifestar acuerdo y acuse de recibo de forma breve y clara aunque su uso no está exento de variación y así lo demuestran los datos de las encuestas realizadas.

En términos generales, los adolescentes que respondieron al estudio han señalado que el *ok* se usa para manifestar, dentro de una gradación, (1) acuerdo, (2) recepción del mensaje y (3) desacuerdo. Al analizar las respuestas dadas por los encuestados, encontramos que presentan significados contradictorios de la partícula sin que eso les resulte llamativo o que requiera una explicación mayor.

- (a) Uso *ok* cuando me *enojo* y quiero que la otra persona se dé cuenta.
- (b) El *ok* lo uso cuando me piden algo o cuando me *enojo* y no quiero contestar.

- (c) Significa “*sí, está bien*” *ya sea irónico o no*.
- (d) Según a qué respondan el ok lo puedo interpretar como que *entendió* el SMS o que se *enojó* conmigo.
- (e) Un ok como respuesta se puede entender como respuesta de que *entendió* y otra veces como respuesta *cortante* de la conversación (como que no quiere seguir y responde con un “ok” “seco” que no hay muchas respuestas para eso).
- (f) El ok se utiliza cuando queremos demostrar que entendimos el mensaje o que vamos a hacer lo que se nos ordena. Significa de acuerdo. Se puede interpretar de manera positiva como que entendió lo que pusiste y otro puede ser de forma despectiva y sobradora.

Es decir, se reconocen en simultáneo la función del *ok* como marcador de acuerdo y desacuerdo y según cuál es el acto de habla en el que se inscriben, tal como se indica en (d), puede inferirse uno u otro significado. Las variables que utilizan los hablantes para indexar adecuadamente el significado del marcador son: el contexto interaccional, la edad del emisor del mensaje, el tipo de vínculo y los elementos expresivos que acompañen el mensaje.

- (a) Cuando uno es chico, piensa que el ok es una forma de expresar *enojo* o *pocas ganas de hablar* y cuando va creciendo se da cuenta que sirve para *confirmar algo* o para dar el okey y que *el receptor de este sepa que leíste* lo que le dijiste.
- (b) Dependiendo de la persona es la reacción: *entre los mayores es correcto escribir “ok”* entre los adolescentes usar la palabra a solas sin ningún emoticón o repetición de alguna palabra puede significar *enojo*.
- (c) El “ok” como respuesta se interpreta depende el contexto, es decir, con quien hablas y en qué situación. A veces el ok resulta muy *seco* para algunas personas como amigos, novia, etc.
- (d) Por ok entendemos un “*está bien*”. En mis SMS pude ver respuestas de mi mamá, ella me lo envía en el sentido de que está de acuerdo o que leyó el mensaje. *El ok como respuesta lo interpreto según quien me lo envía si me lo envía una amiga me sorprende ya que me da a entender que está enojada*. Y si me lo manda un familiar le doy significado de *está bien*.

Los adolescentes señalan que su empleo puede manifestar *enojo, ironía, ofensa* e, incluso, constituirse como una estrategia para demostrar que se está siendo

poco cooperativo o, en palabras de los encuestados, *cortante* o *seco*. Esta ambigüedad de la partícula se reduce ante la presencia de estrategias pragmáticas propias de la interacción digital escrita (uso de *emojis*, cambio de grafías, repetición de letras y/o consonantes) y, por lo tanto, la comunidad de habla establece una gradación que implica modificaciones sobre el modo de escribir el préstamo: entre un *ok* como acuse de recibo o enojo hasta formas expresivas como *okok*, *oka*, *okey*, *oki*.

Al confrontar las respuestas brindadas por los hablantes de español bonaerense con miembros de otras comunidades de habla hispana, encontramos que estos últimos también señalan que el *ok* implica *formalidad* o *seriedad* y, de modo marginal, también se lo interpreta como *borde*, incluso bajo las mismas variables que en el español bonaerense. Así lo menciona un joven de España: «Utilizo el “ok” como sinónimo de “vale” o “recibido”, aunque en la jerga juvenil contestar con un simple “ok” está ligado a poca simpatía». Este incipiente reconocimiento de una función contradictoria –en términos de procesamiento– de la partícula de acuerdo no aparece en su acepción en su lengua original.

La variedad de interpretaciones de este marcador también se evidencia en las respuestas de los estudiantes de intercambio. Mientras que algunos afirman que utilizan el *ok* para manifestar acuerdo, una persona respondió que lo usa para *confirmar algo*. Un estudiante expresó «Lo uso en una situación, cuando estoy satisfecho con el estado de los eventos o *no puedo hacer nada para cambiarlos*»⁷. En esta respuesta se infiere el valor negativo, ya que el acuerdo se vincula con la resignación.

Con relación a la situación ficticia planteada, los argentinos encuestados replican la información, aparentemente contradictoria, brindada en las preguntas previas. De este modo, se recoge lo que responderían a Paul y explicarían el *ok* ante la pregunta abierta de la siguiente manera:

- (a) Hola Paul! Lo que Ana quiso decirte es que estaba dispuesta a verte. En Argentina usamos *el ok para expresar afirmación o enojo*. Esto depende de lo que el emisor quiera expresar, dependiendo también del contexto, de la edad, las circunstancias o simplemente de la forma de hablar de cada persona. *Al principio te va a costar un poco entenderlo pero luego te va a resultar muy fácil, hasta lo vas a usar vos!!* espero que te vaya bien en la reunión con Ana. Saludos, Francisca

7 La respuesta original está en inglés. La traducción y la cursiva son nuestras.

- (b) Paul, un ok, en argentino, significa una *confirmación* de la otra persona, diciendo que leyó tu SMS. Entre adolescentes, normalmente, *puede significar pocas ganas de hablar*, o *enojo*, o también puede decir que la persona está *ocupada* y luego te hablará. Así que dependiendo del tema que hablar o el contexto, tenés que analizar que significa dicho ok. Suerte, cualquier cosa podés hablar conmigo.
- (c) Paul paso a contarte que no tenés que alarmarte por la respuesta de la Sra. Ana. Los mayores utilizan la palabra ok en forma de afirmación así que lo que te está queriendo decir es que está bien que la quieras encontrar, ella ya te avisará horario y lugar. *Deberás alarmarte por un Ok cuando venga de parte de alguien de nuestra edad, ya que eso significaría que estás haciendo algo mal*. Saludos y espero que te haya servido la info.
- (d) Hola Paul, todo bien? Te escribo para explicarte los significados del okey u ok. En Argentina el *Okey se utiliza para demostrar que estás de acuerdo con algo o que leíste el mensaje*. *Muy diferente es un “ok” que puede significar desacuerdo, enojo, indignación en el caso de que por ejemplo sea de parte de un amigo, jefe o pareja*. Pero en el caso de que provenga de un familiar cercano es muy normal y es solo resultado de que no entienden del todo el funcionamiento de las nuevas tecnologías y solo quiere decir que han leído el mensaje.

Las respuestas anteriores son exponentes de lo relevado en las encuestas. Los hablantes de español bonaerense infieren que la respuesta de la Sra. Ana es una manifestación de acuerdo y acuse de recibo dado que, probablemente, se trate de una señora mayor y que, por tanto, no debería dotar de expresividad al marcador para evitar una lectura en clave de *enojo* o *desacuerdo*.

Las respuestas que brindaron los estudiantes de intercambio en relación a esta situación ficticia también muestran la polisemia del *ok*. Así, un estudiante respondió «El OK puede significar: espera un poco antes de que te conteste» y otro también hizo referencia al matiz temporal del marcador. Para él, la respuesta de la Sra. Ana significa «Entiendo tu problema y te voy a contactar más tarde con mi respuesta»⁸.

5 Palabras finales

Investigaciones realizadas sobre la interacción digital escrita (Cantamutto, 2012-2018) nos permiten afirmar que la puja entre las elecciones que buscan

8 La respuesta original está en inglés. La traducción es nuestra.

la *economía* (principalmente, de caracteres) y aquellas que buscan dotar de *expresividad* a un medio eminentemente textual se explica en la necesidad de los interactuantes para alcanzar sus metas comunicativas y, para ello, ser reconocidas por el interlocutor. Este principio, denominado *claridad* (Cantamutto, 2018), permite comprender algunas interacciones por textos breves que no pueden explicarse desde una perspectiva lingüística que atienda a fenómenos locales: el conjunto de estrategias pragmáticas que el hablante pone en práctica están supeditadas a metas comunicativas particulares.

En el artículo hemos realizado un análisis de los marcadores conversacionales que, en la manifestación de acuerdo, pueden aparecer en los manuales y libros de texto que se utilizan, en la enseñanza de ELE en Argentina. En esta revisión se comprobó que, por un lado, el marcador *bueno* pareciera ser el más frecuente a pesar de que, en el uso cotidiano, se registra la forma *dale* como la más usual entre jóvenes y, cada vez con mayor frecuencia, en otros grupos etarios (Rigatuso, 2015, 2018). Por otro, la polifuncionalidad y polisemia inherente a los marcadores conversacionales (descrita, incluso, por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) implica la presentación de contextos comunicativos que den cuenta de todos los valores que un mismo elemento presenta en la comunidad de habla. Como se manifestó en la revisión de material didáctico de ELE, no existe un tratamiento contextualizado y exhaustivo de estos marcadores. En tal sentido, pareciera ser una temática sobre la que los docentes de ELE carecen de material, a pesar de la importancia de su tratamiento en profundidad.

En segundo lugar, este artículo abordó el marcador conversacional de acuerdo *ok* que, si bien es un préstamo del inglés, se encuentra extendido en toda la comunidad de habla tanto en sus usos orales como en la interacción digital escrita. Para el hablante no nativo de español, el *ok* puede resultar una partícula versátil a la hora de manifestar acuerdo y, por tanto, interpretar, positivamente, enunciados de hablantes nativos que lo contengan. Sin embargo, su doble polaridad requiere de reconocer los elementos contextuales que entran en juego para inferir su significado en cada intercambio.

Las encuestas realizadas en la comunidad de habla, así como los datos auxiliares provistos también por encuestas a miembros de otras comunidades y estudiantes de ELE, confirman nuestra conjetura en torno a la necesidad de abordar este préstamo en relación con, por un lado, los marcadores conversacionales del español y, por otro, en función de las estrategias pragmáticas de la interacción digital escrita. Asimismo, en futuras investigaciones, deberemos ahondar en la relación existente entre los marcadores y los elementos

multimodales presentes en el discurso digital y la variación existente en la interpretación de *emojis*, GIF y memes que pueden ocasionar conflictos comunicativos entre hablantes nativos y no nativos.

Por último, además de exponer algunas de las problemáticas emergentes en el aprendizaje de ELE por la complejidad de los marcadores conversacionales – en la interacción oral y escrita– y por la necesidad de contar con contextos y reflexiones sobre la dinámica de cada variedad lingüística en los manuales, con este artículo queremos dejar enunciado otro desafío que tiene el docente de lenguas extranjeras. Además de los elementos lingüísticos, en la interacción digital escrita se utiliza un repertorio (abierto) de elementos multimodales cuyo significado suele estar connotado y variar de una comunidad a otra. De este modo, así como el *ok* es una marca para manifestar desacuerdo, los hablantes del español bonaerense emplean diferentes *emojis* para manifestar acuerdo (tales como 🍷, 👍 e, incluso, 🙌). Dada la novedad de estos usos, y su carácter mutable, se sugiere trabajo con muestras de lengua reales del discurso digital así como recuperar usos prototípicos (y polémicos) de estrategias y recursos usados en este tipo de interacción en *memes*, placas de Facebook y otros discursos que circulan entre las redes que ayudan a evitar potenciales conflictos comunicativos de hablantes no-nativos.

Agradecimientos

A Antonela Dambrosio, a Cristina Vela Delfa y a Giovanna Carvajal Barrios por su colaboración en la recolección de los datos en Argentina, en España y en Colombia respectivamente.

Bibliografía

- Beach, W. (1993): «Transitional Regularities for casual ‘Okay’ Usages». *Journal of Pragmatics*, 19, 325-352.
- Bravo, M. J., Malamud E. (2011): *Macanudo. Nueva edición: español lengua extranjera desde el Río de la Plata*. 3a ed. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Briz, A., Pons, S., Portolés, J. (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2012): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cantamutto, L. (2012): *La comunicación por SMS en el habla adolescente del español bonaerense. Tesina de grado*. Bahía Blanca: UNS.

- Cantamutto, L. (2015): «Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible». *El toldo de Astier*, 6(10), 3-18.
- Cantamutto, L. (2018): *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense*. Tesis de doctorado. Bahía Blanca: UNS.
- Cantamutto, L. (2019): «Dale, vale u ok: la expresividad en las respuestas automáticas de correos electrónicos». Ponencia presentada en el Simposio "Sociolingüística", Elisabeth Rigatuso, Yolanda Hipperdinger (coord.), *III Congreso de la Delegación Argentina De La ALFAL- VIII Jornadas Internacionales De Investigación En Filología Hispánica. Identidades Dinámicas Perspectivas Actuales Sobre Las Lenguas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Cantamutto, L., Vela Delfa, C., Boisselier, L. (2015): *CoDiCE: comunicación digital. Corpus del español*. Disponible en: codice.aplicacionesonline.com.ar
- Ciarra Tejada, A. (2016): *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de su uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*, Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2010): *Aula del Sur 2*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Kosel, C., Soriano, C., Tonnelier, B. (2009): *Aula del Sur 1*. Buenos Aires: Ed. Voces del Sur.
- De Cock, B., Suñer, F. (2018): «The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language». En: Andrea Pizarro Pedraza (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, 201-222
- De Souza Faria, J., Hojman, I., Stefanetti, E. (2017): *Maratón ELE. Curso intensivo de español para extranjeros*. Buenos Aires: Eudeba.
- Europarat (Ed) (2003): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Fernández Vitores, D. (2018): *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_201.pdf (30-10-2019).
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1990): «Generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX». *Cuadernos del Sur*, 23(24), 35-49.

- Garrido Rodríguez, M. D. C. (2005): «Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E / LE». *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del XVI Congreso Internacional ASELE*. Oviedo: ASELE, 308- 317.
- García Negroni, M. M. (2014): *Marcadores del discurso: perspectiva y contrastes*, Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Holgado, A. (2017): *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York: Peter Lang.
- Koch, P., Oesterreicher, W. (2007): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Editorial Gredos.
- Martín Zorraquino, M. A., Portolés Lázaro, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, 4051-4213.
- Piatti, G. (2002): «La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera». En: Diana Bravo (ed), *Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Programa EDICE, 355-368.
- Portolés Lázaro, J. (2014): «Gramática, semántica y discurso en el estudio de los marcadores». En: María Marta García Negroni (ed.), *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 203-233.
- Rigatuso, E. M. (2015, en prensa): «Estilo comunicativo en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense: uso del marcador dale». En: Luisa Granato, Elisabeth Rigatuso (coord.), *El discurso en la interacción. VI Jornadas de Investigación en Humanidades*. Bahía Blanca: EdiUns.
- Rigatuso, E. M. (2018): «En torno a fenómenos de variación pragmática regional en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense. Los marcadores interactivos: a propósito de dale». En: Catalina Fuentes Rodríguez, María Elena Placencia (eds.), *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, Volumen especial: Variación regional en uso de marcadores del discurso en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Rigatuso, E. M. (2019): «“Hola dale buenísimo”. Marcadores discursivos en interacciones comerciales bonaerenses: variación pragmática y modalidades de servicio». En: Elisabeth Rigatuso, Yolanda Hipperdinger (coords.), *III Congreso de la Delegación Argentina De La ALFAL-VIII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. Identidades Dinámicas Perspectivas Actuales sobre las Lenguas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- Rojas Mayer, E. M. (2000): «La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros». En: *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: ASELE, 15-28.
- Sampietro, A. (2016): «Emoticonos y multimodalidad. El uso del pulgar hacia arriba en WhatsApp». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 271-295.
- Santos, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Seguí, V., Bierbrauer F. (coords.) (2014): *Horizonte ELE 1*. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas.
- Thelier, J. C. (2005): «Internacionalización de la Educación Superior en Argentina». En: Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Avila, Jane Knight (eds.), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial, 215-243.
- Valles, V., Gebauer, V. y Bierbrauer, F. (coords.) (2014): *Horizonte ELE 2*. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas.

Lucía Cantamutto and Paula Fainstein

National University of the South

Conversational markers of agreement when teaching Spanish as a Foreign Language

Keywords: discursive markers, pragmatic markers, Spanish as a foreign language, varieties of Spanish, written digital interaction

For the acquisition and domain of the spectrum of functions that markers have, the ELE (Spanish initials for Spanish as a Foreign Language) student needs to encounter the different contexts where they operate. ELE textbooks usually address markers superficially, showing univocal lexical meaning, only attending to their oral dynamic and, generally, exemplifying just with the expression *bueno*. This paper analyses the dynamics of some conversational markers of agreement in written digital interactions in Argentinean Spanish, from the approaches of Interactional Sociolinguistics and Sociocultural Pragmatics. In addition, we integrate the contributions of the communicative model for foreign language teaching. Our objective is twofold. On the one hand, to demonstrate the incidence of the communicative situation in the interpretation of conversational markers of agreement, whose polarity, depending on linguistic and extralinguistic factors, is both positive (marker of agreement) and negative (anger expression). On the other hand, to focus on the loanword OK – with much use in the oral interactions of ELE students – and the nuances that it acquires in the written digital interactions. Through a qualitative analysis of 20 surveys conducted in Argentina, the results indicate the relevance of addressing different occurrence contexts to comprehend the complexity of the markers.

Lucía Cantamutto in Paula Fainstein

Nacionalna univerza Juga

Pogovorni označevalci strinjanja pri poučevanju španščine kot tujega jezika

Ključne besede: diskurzivni označevalci, pragmatični označevalci, španščina kot tuji jezik, različice španščine, pisno digitalno sporazumevanje

Da bi usvojil in obvladal razpon vlog označevalcev, se mora učenec španščine kot tujega jezika soočiti z različnimi konteksti njihove rabe. Priročniki in učbeniki za španščino kot tuji jezik jih navadno ne obravnavajo poglobljeno, temveč predstavijo zgolj enoznačne leksikalne pomene, se pri tem posvečajo izključno govorniki in jih običajno ponazorijo le z izrazom *bueno*. V prispevku se analizira dinamiko nekaterih pogovornih označevalcev strinjanja v pisnem digitalnem sporazumevanju v argentinski španščini, in sicer z vidika interakcijske sociolingvistike in sociokulturne pragmatike. Prav zato smo vključili tudi doprinos komunikacijskega modela za poučevanje tujih jezikov. Zasedujemo dva cilja: pokazati vpliv sporočajske situacije na interpretacijo pogovornih označevalcev strinjanja, ki lahko v skladu z jezikovnimi in zunajjezikovnimi dejavniki odražajo tako pozitivno (označevalec strinjanja) kot negativno (izraz jeze) polarnost; in se nato osredotočiti na sposojenko *ok* in vrednosti, ki jih lahko izraža v pisnem digitalnem sporazumevanju. Rezultati kvalitativne analize dvajsetih v Argentini izvedenih anket kažejo na pomembnost obravnave različnih kontekstov pojavljanja za razumevanje kompleksnosti označevalcev.

Clara Eugenia Peragón López

DOI:10.4312/vh.27.1.173-192

Universidad de Córdoba

Lenguaje literario vs. lenguaje natural y su tratamiento didáctico en ELE desde la Poética Cognitiva

1 Introducción

La tradicional consideración del lenguaje literario como estático, complejo, alejado de la realidad y poco comunicativo ha propiciado un tratamiento parco y limitado de los textos literarios, sobre todo poéticos, en la enseñanza de segundas lenguas. No hay más que echar la vista atrás y comprobar cómo ha sido considerada la literatura en los distintos métodos y enfoques (Melero, 2000) para constatar que, aunque siempre presente, no ha estado exenta de dificultades para hacerse un hueco con entidad propia y bajo unos sólidos fundamentos didácticos que asienten su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, y a pesar de que la proliferación del enfoque comunicativo supuso en su momento una revalorización de los textos literarios, lo cierto es que emerge una disyuntiva ante el doble uso que de los mismos puede realizarse en el aula. Por un lado, se pueden emplear para introducir determinados contenidos lingüísticos, constituyendo un «pretexto» para enseñar lengua. Esta alternativa conlleva una desviación del concepto de texto literario al que no se está tratando como tal y ofrece una visión parcializada de sus magníficas posibilidades de explotación didáctica como *input* cultural, negándose al alumno la oportunidad de penetrar en el modelo de mundo que la literatura propone en una determinada cultura (Garrido y Montesa, 2010: 388). Además, a esto habría que añadir el hecho de que, de manera bastante generalizada, los manuales de ELE integran estos textos normalmente al final de cada unidad y con total

ausencia de criterios didácticos, priorizando aspectos temáticos o «puramente editoriales» (Acquaroni, 2006: 52).¹

Otra opción, igualmente restrictiva, sería considerar estas producciones como objeto de estudio en sí mismo², lo que a veces lleva a los docentes a reproducir modelos didácticos que no se corresponden con la metodología propia de la enseñanza de lenguas extranjeras y que no acercan el fenómeno literario desde una perspectiva comunicativa y creativa (Sanz Pastor, 2006: 19). En cualquier caso, nos adherimos a la postura integradora de quienes defienden que hay que

Llegar al análisis y manipulación lingüística desde todos los recursos necesarios para su asimilación y volver de nuevo al texto para abordar todos los valores literarios del mismo. De esta forma se produce una aplicación lingüística a una necesidad literaria, ya que, no olvidemos, el texto literario es lengua en un grado máximo de representatividad (Biedma, 2007: 248-249).

Así, el conocimiento lingüístico facilitará una serie de recursos para la correcta interpretación del texto, que va a ser importante no solo por sus elementos explícitos, sino también implícitos (Sanz Pastor, 2006: 7), favoreciendo el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos en un entorno comunicativo y, en consecuencia, el desarrollo de su competencia intercultural.

De este modo, el principal objetivo que pretendemos alcanzar con este artículo consiste en revalorizar la utilización del texto literario en el aula de ELE como producción auténtica y comunicativa, demostrando que el lenguaje literario no es un lenguaje diferente en relación con el que utilizamos en nuestra

1 Quizás, el análisis más completo en torno a este tema es el realizado por Ernesto Martín Peris en un artículo del año 2000 en el que centra su atención en seis cursos de orientación comunicativa que vieron la luz entre los años 1980 y 1994: *Para empezar & Esto funciona, Fórmula, Curso E/LE, Intercambio, Ven y Rápido*. Algunos años más tarde, Rosana Acquaroni (2006) aborda una revisión de los textos poéticos en los manuales que analiza y amplía la nómina a los publicados entre los años 1995 y 2005. Desde una perspectiva más general, otra investigación (Peragón López, 2011c) avanza al año 2006, en que se edita *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Sobre ello, véase también Garrido y Montesa (2010).

2 En la actualidad son muy escasos los manuales publicados sobre Literatura Española para extranjeros. Según hemos podido constatar, actualmente solo existen cuatro propuestas editoriales en este ámbito: *Más que palabras. Literatura por tareas* (Barcelona: Difusión, 2004), *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera* (Madrid: Edelsa, 2006), *Literatura Española y Latinoamericana* (Madrid: SGEL, 2009) y *Curso de Literatura Española Moderna* (Madrid: Edinumen, 2013). Sobre ello, véase Peragón López (2010, 2011a, 2011b) y Santamaría Martínez (2015).

vida cotidiana, sino que se trata de un uso distinto que nos permite, de forma novedosa, conceptualizar y categorizar nuestras experiencias, ofreciendo así otras perspectivas de la realidad. Para ello, la Poética Cognitiva aporta interesantes procedimientos, erigiéndose «en una metodología idónea, pues pretende simplemente describir los procesos por los cuales nuestra mente hace que los textos (en este caso literarios) signifiquen; describe, en definitiva, cómo surge el significado, no qué significado tiene un texto» (Luján, 2013: 102).

En este sentido, en la primera parte se plantea un estado de la cuestión acerca de la Poética Cognitiva, fundamentalmente en el marco hispánico, así como de su concepción en torno a las conexiones entre el lenguaje literario y el natural. En la segunda parte justificaremos la necesidad de un tratamiento didáctico de la metáfora literaria en el contexto de ELE como parte del uso normal del lenguaje, lo que redundará en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, que podrá interaccionar con el texto y captar su valor, ampliando su fluidez verbal y conceptual. Asimismo, se analizan algunas metáforas literarias creadas por el poeta Pedro Salinas en su poemario *La voz a ti debida* para conceptualizar el amor derivadas de metáforas conceptuales que se utilizan en el lenguaje cotidiano.

2 Una aproximación a los planteamientos de la Poética Cognitiva

El concepto Poética Cognitiva se inserta en una tendencia a la que en los últimos años se han ido sumando algunas disciplinas humanísticas que han adoptado en sus correspondientes objetos de estudio los postulados de diversas ciencias cognitivas. En este caso, la Poética Cognitiva constituye una corriente de crítica literaria que, con carácter multidisciplinar, en líneas generales no hace sino aplicar los principios de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Psicología Social, la Neurobiología y, por supuesto, la Lingüística Cognitiva, a la interpretación de los textos literarios (Porto, 2007, 2013; Hermosilla, 2013). Recordemos a este respecto que la Lingüística Cognitiva concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (Ibarretxe-Antuñano, 2013: 245), estableciéndose una interdependencia entre lenguaje y cognición, lo que a su vez repercute en un nuevo modo de analizar el lenguaje en función de sus conexiones con otros procesos mentales.

El principal postulado que sostiene la Poética Cognitiva se basa en el conocimiento y el análisis de los procesos que permiten al receptor construir el

significado del texto literario. Dicho de otro modo, frente a algunos movimientos de crítica literaria, no se centra únicamente en el estudio del texto, lo que nos llevaría a la consideración de cuestiones propiamente lingüísticas, sino que, al mismo tiempo, aborda una lectura literaria de los mismos, concediendo un lugar preeminente al contexto y a las aportaciones del texto y del lector al proceso de lectura, indispensables para poder ir más allá de la mera comprensión de la obra literaria (Porto, 2007, 2013; Granados, 2018).

Los primeros estudios sobre Poética Cognitiva surgen en el ámbito anglosajón donde, ya desde finales de los años 80 y principios de los noventa del siglo XX, empieza a despuntar el interés por este tema. En las últimas décadas se ha ido consolidando un amplio panorama bibliográfico que se dibuja menos prolífico en nuestro país, sobre todo en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en el que enmarcamos el presente artículo.³ No obstante, en los albores del siglo XXI se advierte un creciente aumento de estudios en torno a esta corriente, de los que nos ocuparemos a continuación.

Uno de los primeros artículos que plantea de manera explícita la relación entre la práctica del discurso literario y la construcción del conocimiento es el publicado por Luis Sánchez Corral en 2002. Cuatro años más tarde, Ángel Luis Luján, con el objetivo declarado de introducir la perspectiva cognitiva en el ámbito hispánico, acomete el estudio de la poesía tomando como punto de referencia la teoría de la relevancia.

En 2013, bajo el título *Lenguaje, Literatura y Cognición*, hace su aparición una significativa recopilación de algunos de los ensayos sobre «Lingüística y Poética cognitivas» presentados previamente en el Congreso Internacional que, con el mismo título, se celebró en Córdoba en 2009. Por su parte, Eduardo de Bustos, que ya había potenciado el carácter ubicuo de la metáfora en el pensamiento contemporáneo en una obra «poco respetuosa con las fronteras disciplinares», como él mismo sostiene en su prólogo (2000: 7), se sitúa en 2014 en el contexto de las *nuevas humanidades* para seguir profundizando en la Teoría Cognitiva de la Metáfora.

Otros investigadores se concentran en una aplicación más concreta de los principios de la Poética Cognitiva al análisis de la obra literaria. Así, Porto (2007), que analiza las metáforas del concepto MAGIA presentes en la Novela de Fantasía *Forging the Darksword* (1988), pretende «demostrar cómo, para interpretar un texto, construimos un mundo secundario y que esta imagen

3 Para una revisión bibliográfica en este contexto, véase el apartado 4 de este artículo.

mental, extremadamente compleja pero global y única, constituye el significado último del texto» (2007: 15). Por otra parte, Luján (2013) propone en esta ocasión una innovación metodológica basada en la aplicación de la estilística cognitiva al comentario de textos que complementa, más tarde, con la adaptación de las herramientas cognitivas al género de la poesía a partir de los tres niveles de análisis de la obra literaria (Luján, 2018).

Por último, Porto Requejo (2018) y Granados Pérez (2018) enfatizan las relaciones entre las metáforas conceptuales y las literarias en las que constituyen, junto con la anterior, las aportaciones más recientes. Mientras la primera traza un interesante recorrido hacia las metáforas literarias, que analiza e ilustra desde la neuroestética, Granados establece un nexo entre la teoría conceptual metafórica de la Lingüística Cognitiva y los procedimientos empleados por la Poética Cognitiva para explicar la metáfora literaria desde un prisma conceptual.

3 La Poética Cognitiva ante el lenguaje literario y el lenguaje natural

Como ya hemos consignado en nuestra introducción, una de las principales reticencias al abordar el trabajo con los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera está vinculada a la creencia generalizada de que estos textos contienen un léxico difícilmente comprensible para los alumnos. A esto se añade la existencia de un mundo ficcional lejano y, en muchos casos, inaccesible para los estudiantes que, además, tienen que «lidiar» constantemente con la influencia de su lengua materna, que determina en muchos casos interpretaciones en las que las variables de carácter sociocultural juegan un papel importante.

Llegados a este punto, esbozaremos las concepciones de la Poética Cognitiva en torno al lenguaje literario en relación con el natural, o viceversa. Como punto de partida, que la Poética Cognitiva asuma en buena medida los preceptos de la Lingüística Cognitiva para abordar el análisis de los textos literarios nos sitúa ante una postura continuista, puesta de manifiesto por Porto (2013), Luján (2013) y Bustos (2014), entre otros, y que nos lleva a afirmar, ya de entrada, que no existe diferencia alguna entre ambos tipos de lenguaje, sino que constituyen usos distintos ante procesos cognitivos similares.⁴ En este sentido, y desde un punto de vista didáctico,

4 Belinchón (2013: 141-165) profundiza en las relaciones entre el lenguaje natural y el literario desde la Psicología Cognitiva.

Hacer comprender a los alumnos que hay una continuidad entre el lenguaje usado para la conversación diaria y el lenguaje que aparece en las obras literarias es una manera de acercarles la literatura a la vez que responde mejor a la realidad de cómo funciona la lengua (Luján, 2013: 109).

Uno de los mecanismos que nos permitirá hacer conscientes a los estudiantes de esta premisa es la metáfora. Al afrontar su caracterización desde la postura cognitiva hay que mencionar, casi de manera obligada, a Lakoff y Johnson y sus *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), cuya versión española alcanza ya la octava edición (2009), lo que refleja el calado y la vigencia de sus reflexiones. La idea central sostenida por los autores es que «nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica» (Lakoff y Johnson, 2009: 39). Desde este posicionamiento, la metáfora deja de ser considerada como una figura del lenguaje con una finalidad exclusivamente estética, transformándose en un recurso cognitivo que nos permite conceptualizar el mundo y «poner nombre» a conceptos que no lo tienen, dado su carácter abstracto y difícilmente perceptible.

Lakoff y Johnson distinguen entre metáforas conceptuales y metáforas lingüísticas. Las primeras constituyen «esquemas abstractos de pensamiento» (Soriano, 2012: 87) que se manifiestan en expresiones metafóricas concebidas como reflejo del proceso cognitivo que tiene lugar en la mente del hablante, dándonos acceso a las anteriores. De esta forma, «podemos usar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades» (Lakoff y Johnson, 2009: 43).

Soriano (2012: 89-90), en su rigurosa caracterización de las metáforas conceptuales, señala que, puesto que estas no son arbitrarias, su motivación puede residir en su base experiencial,⁵ por un lado, o en la percepción de un parecido entre dos dominios que puede ser real y objetivo, o percibido desde nuestros modelos culturales, por otro. Lakoff y Johnson (2009) diferencian, a su vez, entre tres tipos de estructuras conceptuales metafóricas: las *estructurales*, en las que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro; las *orientacionales* que, sobre todo referidas a la orientación espacial, organizan un sistema global de conceptos con relación a otro; y las *ontológicas*, que nos

5 Lakoff y Johnson (2009: 56) son contundentes al respecto al afirmar: «En realidad pensamos que ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial».

permiten entender nuestras experiencias en términos de sustancias y de objetos físicos.

Respecto a la naturaleza de las metáforas literarias desde el cognitivismo y su relación con las conceptuales, la obra de Lakoff y Turner (1989) constituye el núcleo del que parten otras investigaciones ya reseñadas en este artículo. A raíz del argumento que defiende que las metáforas literarias se pueden interpretar por medio de las conceptuales, retomamos el enfoque continuista entre el lenguaje natural y el literario, lo que nos conduce a la afirmación de que los mecanismos y el funcionamiento de las metáforas que utilizamos en el habla cotidiana o en los textos no literarios no difieren de los que se activan con las metáforas literarias. No obstante, ante tal planteamiento, quizás demasiado genérico, estimamos conveniente matizar algunas cuestiones.

De este modo, Bustos (2000: 286) nos descubre dos aspectos en los que la metáfora poética y la corriente se contraponen. Por un lado, determina que la metáfora poética, al ampliar o extender la proyección entre sus asuntos, fuerza los límites expresivos del lenguaje.⁶ El otro aspecto tiene que ver con la propia subjetividad del poeta a la hora de construir una metáfora, que no estará fundamentada en un conocimiento culturalmente convencionalizado, resultando así incomprensible para el lector que, dicho sea de paso, se sitúa ante el texto literario con unas expectativas particulares frente a otro tipo de producciones consideradas no literarias. A esta última apreciación habría que añadir el hecho de que los límites entre lo literario y lo que no lo es no son siempre claros, de ahí que no se pueda sostener que

las metáforas convencionales, las corrientes, fijadas o no en el léxico, carezcan de valores poéticos. La creatividad léxica común, desde los procesos de renovación del habla hasta la constitución del folclore popular, no deja de exhibir la huella de esa dimensión poética (Bustos, 2014: 98).

Asimismo, compartimos con Porto (2018) la valoración de que el lenguaje literario parece ser más metafórico que el cotidiano y que los lectores reaccionamos de manera diferente a las metáforas literarias frente a las convencionales.

6 Yuri Lotman se refiere al lenguaje artístico como un «sistema modelizador secundario» en el que el lenguaje natural llega a ser el material sobre el que se construye el lenguaje artístico: «Decir que la literatura posee su lenguaje, lenguaje que no coincide con la lengua natural, sino que se superpone a ésta, significa decir que la literatura posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación de éstos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no transmisibles por otros medios» (Lotman, 2011: 34).

De hecho, muchas metáforas lexicalizadas pasan desapercibidas a oyentes y hablantes, mientras que las literarias no suelen dejarnos indiferentes, aunque solo sea por la propia dificultad que puede entrañar su interpretación, lo que exige, al mismo tiempo, un mayor esfuerzo cognitivo por parte del receptor.

En resumen, la metáfora literaria, al llevar al extremo tanto el lenguaje como las metáforas convencionales, nos sitúa ante la realidad desde otra perspectiva que tendremos que ir descubriendo, lo que redundará en el placer de la lectura y en un acercamiento al texto literario más allá de su mera literariedad.

4 Hacia un tratamiento didáctico del lenguaje literario en ELE desde la Poética Cognitiva. La conceptualización del amor en la poesía de Pedro Salinas

En los últimos años están surgiendo de manera gradual sugestivas adaptaciones de los principios de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza del español L2/LE. A determinadas aportaciones sobre el potencial didáctico de la metáfora lingüística en este contexto (Rivera, 2016; Masid, 2014, 2017), la obra *Lingüística cognitiva y español LE/L2* añade, en 2019, una visión actualizada de «La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2» y «El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2».

Aunque la metáfora se reconoce como parte integrante del acervo léxico general del español y como un componente que facilita el acceso al léxico polisémico, al tiempo que constituye un valioso mecanismo de creación léxica,⁷ resulta ciertamente paradójico que en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no existan propuestas concretas sobre la enseñanza de las metáforas lingüísticas, que se insertan en el inventario «de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2» (Masid, 2017: 156).⁸ Como consecuencia de ello, en los manuales de ELE se manifiesta la ausencia de un tratamiento didáctico de las mismas, a pesar de estar presentes en nuestra comunicación cotidiana y hallarse vinculadas al componente cultural de la lengua.

7 Desde el marco de la semántica, Llamas (2015) aporta un posible método de análisis de la creación léxica de carácter metafórico.

8 Sobre la presencia de la metáfora en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Rosana Acquaroni (2008: 227) apunta que la única vez que se menciona el término metáfora en este documento es en relación con la competencia léxica, aludiéndose a «Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas».

En cuanto a la metáfora literaria, a excepción de los trabajos de Acquaroni (2007, 2008, 2011), no se vislumbra una gran inclinación por parte de los investigadores hacia este concepto en ELE. Si bien algunas propuestas dirigidas, por ejemplo, a estudiantes de secundaria, podrían adaptarse a nuestro marco de actuación, lo cierto es que se hacen necesarias estrategias metodológicas concretas para abordar los textos literarios desde la Poética Cognitiva. Seguidamente, exponemos algunos ejemplos en los que los procedimientos de la Poética Cognitiva en el aula de ELE constituyen la metodología para acometer la lectura de los textos literarios y hacerlos accesibles al alumnado, algo que solo será posible, nos advierten Lakoff y Turner (1989, xi-xii), si comprendemos nuestra forma de pensar habitual. De esta manera, no solo se hará efectiva la necesaria interacción entre el texto y sus potenciales lectores, sino que los estudiantes desarrollarán su competencia comunicativa y, por tanto, metafórica, ampliando su bagaje léxico⁹ y su fluidez verbal y conceptual (1992)¹⁰ con la lectura literaria de unos versos donde las palabras abandonarán su sentido referencial para conceptualizar y categorizar la experiencia del poeta Pedro Salinas.

Los ejemplos seleccionados corresponden a *La voz a ti debida*, primer poemario de una trilogía amorosa integrada también por *Razón de amor* y *Largo lamento*. En estas obras, el amor ansiado, el amor vivido y el amor perdido reflejan sentimientos encontrados por parte del poeta hacia una amada innombrada que, durante años, se consideró irreal, pero cuya identidad se ha revelado no hace mucho. Este tema nos parece apropiado por su carácter universal y porque los estados psicológicos a los que da lugar el amor están convencionalizados en prácticamente todas las culturas. Precisamente, Kövecses (2000: 27), en un sugerente trabajo sobre la conceptualización de las emociones, pone de manifiesto que el amor es quizás el concepto emocional más metafórico, al tratarse no solo de una emoción, sino también de una relación.

Ya hemos aludido en páginas precedentes a la importancia del contexto en el cognitivismo. En este caso, contamos con un valiosísimo recurso que nos

9 Existen investigaciones (Boers, 2000) que han demostrado que la realización de actividades para trabajar las metáforas en el aula repercute positivamente en la adquisición del vocabulario.

10 Tras detectar que «los estudiantes *hablan* con las estructuras formales de la lengua meta, pero *piensan* de acuerdo con su sistema conceptual nativo» (Danesi, 1992: 490. Cit. Acquaroni, 2008: 60), Danesi acuña el término *fluidez conceptual*, que diferencia de la *fluidez verbal*. De este modo, la *fluidez conceptual* la relaciona directamente con la competencia metafórica, mientras que la *fluidez verbal* dependería del nivel de competencia gramatical y comunicativa. Consideramos, no obstante, que ambas formarían parte de la competencia comunicativa en la que, al mismo tiempo, se integraría la competencia metafórica.

permitirá relacionar el mundo real y el mundo poético configurado por el autor, estableciendo puentes entre la experiencia del poeta y su formalización en la obra literaria. La realidad es que Pedro Salinas conoció allá por el año 1932 en la madrileña Residencia de Estudiantes a una profesora norteamericana llamada Katherine Prue Reding. Tras varios encuentros, ambos seguirían manteniendo el contacto a través de un nutrido número de cartas cuya lectura aporta una nada desdeñable información sobre el proceso de creación de estos poemas.¹¹ Hemos de precisar, no obstante, que estas cartas constituyen auténticos textos literarios en prosa donde, al igual que en la poesía, las palabras se liberan de sus significados convencionales para adquirir un cierto carácter ficcional sin serlo realmente pues, como sostiene Claudio Guillén (1991: 75), «tratándose de la carta, es obvio que normalmente esta no supone una construcción ficticio-narrativa y desde tal ángulo no aspira consciente o explícitamente a la literariedad que la novela de entrada consigue».¹²

Como punto de partida, consideraremos como metáfora central EL AMOR ES UNA UNIDAD,¹³ al representar el significado principal atribuido por el poeta a este concepto, cuyos matices irá plasmando en otras metáforas inferidas de la anterior. Sobre este particular, Kövecses (2000: 27) sostiene:

The central idea, and hence the central metaphor, in the love system is the notion of UNITY, at least judged by the number of various metaphorical entailments of and lexical elaborations on such source domains as UNITY OF TWO COMPLEMENTARY PARTS, BOND and CLOSENESS.

El siguiente fragmento, extraído de una de las referidas cartas (Bou, 2002: 56), condensa qué supone para Salinas el descubrimiento del amor:

-
- 11 La colección completa la componen un total de 354 cartas, donadas por Katherine Whitmore en 1979 a la Houghton Library de la Universidad de Harvard a instancias del poeta Jorge Guillén. Enric Bou (2002) presenta en su magnífica edición, en la que nos basamos, una selección de 151 epístolas y 144 poemas.
- 12 En las cartas se reconoce la utilización de un lenguaje metacrítico y una constante conciencia teórica que hace que el poeta se cuestione con bastante asiduidad sobre la conveniencia de la materia tratada y del estilo elegido. Por otra parte, el epistolario se revela como una fuente excepcional para conocer la historia de la España de su tiempo, así como la propia biografía de su autor. Sobre estas y otras cuestiones relacionadas con este epistolario, véase Peragón López (2004).
- 13 La dedicatoria que el poeta escribió a su amada en el ejemplar del libro que le envió, y que podemos leer en la carta 109 (Bou, 2002: 248), es representativa al respecto: «Siempre mi corazón me repite y me repetirá lo que te escribí en *nuestro* libro, en *tu* ejemplar. *Inseparables en él siempre.*»

¡Vértigo, pasión, fuerza arrebatadora, sensación de cosa leve arrastrada por un poder indomitable, que es, al mismo tiempo, la propia voluntad! ¡Loco, sí, absurdo, loco en la terrible apariencia de la cordura, con el oficio de ser cuerdo! Tú liberadora, salvadora, divina depositaria de la sal de la vida, la locura, la embriaguez espiritual, la superación de sí mismo, la ascensión hacia lo más alto.

La proyección metafórica se establece aquí a través de una asociación de vocablos que se presentan cargados de valores emocionales y afectivos que los alumnos podrían reconocer en caso de haber vivenciado el amor, independientemente de su grado de conocimiento del significado denotativo de tales palabras. Recordemos que, según la Lingüística Cognitiva, las palabras simplemente evocan significados, por lo que los lectores y el autor deben compartir las mismas imágenes mentales para que la comunicación sea efectiva.

En este sentido, se observa como, a metáforas ya existentes del tipo EL AMOR ES LOCURA¹⁴ o EL AMOR ES UNA SUSTANCIA,¹⁵ se añaden otras más específicas en las que se van a ir estableciendo nuevos nexos con diferentes dominios: EL AMOR ES VÉRTIGO, EL AMOR ES PASIÓN, EL AMOR ES FUERZA ARREBATADORA, etc. Asimismo, la verticalidad se relaciona con la exaltación provocada por un amor descubierto de manera súbita y que convierte repentinamente la oscuridad en luz; una imagen que se refleja en algunos poemas de *La voz a ti debida* mediante proyecciones derivadas de las metáforas EL AMOR ES UNA FUERZA FÍSICA,¹⁶ EL AMOR ES ELECTRICIDAD, EL AMOR ES ENERGÍA, EL AMOR ES FUEGO y EL AMOR ES LUZ: «Y entonces viniste tú/de los oscuro, iluminada» (Salinas, 1999: 127); «Yo no necesito tiempo/ para saber cómo eres:/conocerse es el relámpago [...] Te conocí en la tormenta./ Te conocí, repentina,/en ese

14 Lakoff y Johnson (2009: 85) aluden a algunas «expresiones ordinarias que constituyen casos especiales de la metáfora» y que podrían ser «expresiones simples literales y frases hechas». En este caso, algunos ejemplos serían: «Estoy loco por ella», «Me hace perder el juicio» (Lakoff y Johnson, 2009: 88).

15 Porto (2007: 84) se refiere a una jerarquización de las metáforas que, al igual que el léxico, se organizan en niveles supraordinados y subordinados. Por ejemplo, en EL AMOR ES UNA SUSTANCIA existiría una metáfora más genérica, LAS ENTIDADES ABSTRACTAS SON SUSTANCIAS, y otra más específica, EL AMOR ES UN FLUIDO, que puede llegar a especificarse aún más. De hecho, la metáfora EL AMOR ES SANGRE está presente en uno de los poemas: «¡Qué cruce en tu muñeca/del tiempo contra el tiempo!/Reló, frío, enroscado,/acechador espera/el paso de tu sangre» (Salinas, 1999: 165). Esta proyección, a su vez, es coherente con EL CUERPO ES UN RECIPIENTE O LAS PERSONAS SON RECIPIENTES.

16 En el habla cotidiana utilizaríamos expresiones como «Puedo sentir la electricidad entre nosotros» o «Se atraen el uno al otro de manera incontrolable» (Lakoff y Johnson, 2009: 88).

desgarramiento/ brutal de tiniebla y luz» (Salinas, 1999: 131);¹⁷ «De tus ojos, sólo de ellos,/sale la luz que te guía/los pasos. Andas/por lo que ves. Nada más» (Salinas, 1999: 106).

El poeta se confiesa *loco* de amor, arrastrado a un mundo en el que no tiene el control, y la amada es la causante, la *locura*, pero también la *liberadora*, la *salvadora* y la *ascensión a lo más alto* (EL AMOR ES LIBERACIÓN, EL AMOR ES SALVACIÓN, EL AMOR ESTÁ ARRIBA), frente a la horizontalidad del mundo real. Y es que para el autor, según declara en otra de sus cartas, «amar no es sino una forma de vivir, pero *en elevación*», de ahí su inclinación hacia «las cosas *ascensionales*, *upwards*, las torres, los surtidores, los árboles altos y puntiagudos, el cántico, la flecha» (Bou, 2002: 154-155).¹⁸

En algunos poemas de nuestra obra de referencia también EL AMOR ES LA ALEGRÍA, una metáfora que representa la emoción que siente el poeta y que se relaciona en muchos casos con esa tendencia a la verticalidad a la que nos venimos refiriendo. De la combinación entre esta y EL AMOR ESTÁ ARRIBA surge LA ALEGRÍA ESTÁ ARRIBA que constituye, a su vez, una modificación de FELIZ ES ARRIBA:¹⁹ «Y súbita, de pronto,/ porque sí, la alegría./Sola, porque ella quiso,/ vino. Tan vertical,/tan gracia inesperada» (Salinas, 1999: 123); «Para vivir no quiero/islas, palacios, torres./¡Qué alegría más alta:/vivir en los pronombres!» (Salinas, 1999: 136); «Que a ti se te encontraba/en las cimas del beso/sin duda y sin mañana./En el vértice puro/de la alegría alta,/multiplicando júbilos/por júbilos, por risas,/por placeres» (Salinas, 1999: 221).

Por otra parte, en otras composiciones el amor sigue siendo luz y una afirmación ante la vida (EL AMOR ES VIDA); una vida que solo es posible gracias a ese *tú* sobre el que todo gira²⁰ y que se manifiesta a través de la repetida utilización del monosílabo *sí*: «¡Sí, todo con exceso:/la luz, la vida, el mar!/Plural, todo plural,/luces, vidas y mares./A subir, a ascender/de docenas a cientos,/de cientos a millar»

17 La cursiva es nuestra. Bou (2002: 23-24) reconoce en la carta 15 una alusión a tales versos: «¿Te das cuenta, Katherine, tan poco tiempo como hace que nos conocemos, de lo inmensamente que nos conocemos, de lo que hemos vivido juntos? Nuestro encuentro fue la anécdota, fue el hecho causal. Pero ya nos habíamos encontrado muchísimo antes, ya estábamos reunidos, en un común querer reunirnos, no sé desde cuándo» (Bou, 2002: 65).

18 Este tipo de enumeraciones, que a veces guardan relación entre sí, pero que otras se caracterizan por ser un tanto caóticas, permiten conceptualizar y categorizar de distintas formas el sentimiento amoroso, siendo muy recurrentes en la poesía de Salinas.

19 Algunas de las expresiones a las que esta metáfora daría lugar serían «Me siento *alto*» o «Eso me *levantó* el ánimo» (Lakoff y Johnson, 2009: 51).

20 Ya desde el poema 1 de *La voz a ti debida* está presente este pensamiento: «La vida es lo que tú tocas» (Salinas, 1999: 106).

(Salinas, 1999: 146); «Todo dice que sí./ Sí del cielo, lo azul,/ y sí, lo azul del mar,/mares, cielos azules/con espumas y brisas» (Salinas, 1999: 140). Hemos de hacer notar, nuevamente, la presencia de términos despojados de su significado referencial e impregnados de las connotaciones positivas propias de esa felicidad extrema provocada por el enamoramiento, que sitúa al poeta fuera de la gravedad (LA FELICIDAD ES LIGERA, LA FELICIDAD ES LEVITAR).

Desde un enfoque didáctico, el hecho de presentar al alumnado el léxico de esta manera coherente y motivada es más rentable frente a procedimientos de enseñanza-aprendizaje del vocabulario basados en listados de palabras aisladas que los aprendientes han de memorizar. Sin embargo, no debemos olvidar que las metáforas lingüísticas en las que se pueden materializar las conceptuales, de carácter universal, son susceptibles de variaciones según las lenguas; incluso existen modismos cuyo significado difiere de un idioma a otro. Por ejemplo, en inglés, una expresión como «feeling blue» significa «sentirse triste», por lo que «azul», no categorizado como color, sino como estado de ánimo, se interpretaría con un sentido diferente en los versos salinianos. Resulta muy enriquecedor, por tanto, trabajar esta diversidad semántica de manera contrastiva con el fin de evitar, llegado el caso, una serie de transferencias negativas en el plano conceptual (Gutiérrez, 2010, Lamarti, 2011), así como para favorecer la comunicación intercultural del alumnado (Acquaroni, 2011).

Además, no faltan en estos poemas neologismos, creados a través de procedimientos como la sustantivación de adverbios (*prontos, siempres, nadas*, etc.) y la adición del prefijo tras- a determinados sustantivos (*trasnoche, trasamor, trasvisible, trascelestes* etc.), que se alternan en algunos poemas con locuciones de carácter *orientacional* (*detrás, más allá o al otro lado*) con las que el poeta se refiere a la dualidad entre el mundo real y el idealizado de la amada: «Sí, por detrás de las gentes/ te busco./No en tu nombre, si lo dicen,/no en tu imagen, si la pintan./Detrás, detrás, más allá» (Salinas, 1999: 111-113).

Para finalizar, reproducimos otro fragmento de una carta en la que esa altura alcanzada por el poeta en su vida gracias al amor llega a contagiar también su poesía que, al mismo tiempo, se convierte en un «espejo» de ese amor que todo lo invade y que, por encima de todo, es UNIDAD.²¹ Aquí vuelven a concentrarse algunas metáforas ya referidas junto a otras *ontológicas* como LA ALTURA ES UNA SUSTANCIA, como especificación coherente de LA VITALIDAD ES UNA

21 «Y todo enajenado podrá el cuerpo/descansar, quieto, muerto ya. Morirse/en la alta confianza/de que este vivir mío no era sólo/mi vivir: era el nuestro. Y que me vive/otro ser por detrás de la no muerte» (Salinas, 1999: 152).

SUSTANCIA O LA VIDA ES UN FLUIDO, pero también variaciones del tipo, LA POESÍA ES VIDA, LA POESÍA ESTÁ ARRIBA y LA POESÍA ES AMOR:

Mi vida, desde que te quiero, está *más alta*. Tiene más luz, ve más, siente como un aire más puro y más difícil [...]. Mi poesía, Katherine, es más alta ahora [...]. Y ya no *quiero bajar*. Katherine, me sería muy triste descender de esa altura. La he *probado*, he gustado su pureza, su energía vital, su claridad. Y como tú decías, alma, no me bastará con darme entero, habré de crear «más yo». Y ese yo no puede ser otro que el que contigo toca. Siento mi poesía ligada indisolublemente a mi amor, hoy (Bou, 2002: 260).²²

El concepto del amor reflejado en los ejemplos expuestos dejará paso al desamor, al desengaño y a la ausencia, lo que conllevará una alteración de las categorías referidas: la luz se convertirá en sombra, la alegría en tristeza y la verticalidad en horizontalidad. Basten, no obstante, estas pinceladas para desmitificar de algún modo la opinión de que los textos literarios son ajenos, por su lenguaje, a las experiencias, a los pensamientos, a los sentimientos y, en definitiva, a la realidad de los estudiantes de ELE. Para interpretar una metáfora literaria, los alumnos tendrían que encontrar «en sus modelos cognitivos las metáforas conceptuales a las que la metáfora literaria remite» (Porto, 2013: 243); un procedimiento no siempre fácil y que, además, está condicionado por el nivel de lengua que posean y por sus modelos culturales, de ahí que una adecuada selección textual sea decisiva. Una vez realizado este sobresfuerzo cognitivo, los receptores conocerán los entresijos de la creación literaria, descubrirán nuevas formas de ver la realidad y hallarán, tras su incesante búsqueda, el placer estético que la literatura proporciona (Peragón, 2014) pues, al fin y al cabo, y retomando una de las metáforas del último fragmento, LA POESÍA ES VIDA.

Bibliografía

Acquaroni Muñoz, R. (2006): «*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de E/LE». *Carabela*, 59, 49–77: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_049.pdf (12-03-2019).

22 En la misma línea, en la carta 66 (Bou, 2002: 155) podemos leer: «Y yo encontré, Katherine, mi salida hacia arriba, mi elevación, mi vida alta. (Si quieres ver la *verdad objetiva* de lo que te digo piensa en mis libros. Mi poesía, antes, jugaba a aceptar y no aceptar el nivel, a escaparse a ratos y a conformarse otros con las cosas de la tierra como son. Había *distracciones, dudas*. Pero el libro nuestro Katherine es el gran *salto* hacia arriba, en la *unidad* absoluta, de atmósfera, de nivel, es mi poesía *en elevación*, en tu amor.)»

- Acquaroni Muñoz, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de ELE/L2*. Madrid: Santillana.
- Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Acquaroni Muñoz, R. (2011): «Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández». *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. IV Congreso internacional de FIAPE*: [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95366/00820123016_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y\(01-05-2019\)](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95366/00820123016_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y(01-05-2019)).
- Belinchón Carmona, M. (2013): «Psicología cognitiva, lenguaje natural y lenguaje literario». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 141–165.
- Biedma Torrecillas, A. (2007): «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?». *Boletín Millares Carlo*, 26, 242–260.
- Boers, F. (2000): «Metaphoric awareness and vocabulary retention». *Applied Linguistics*, 21, 552–571.
- Bou, Enric (ed.) (2002): *Cartas a Katherine Whitmore*. Barcelona: Tusquets.
- Bustos, E. (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bustos, E. (2014): «Literatura y cognición en el contexto de las nuevas humanidades: la función de la teoría cognitiva de la metáfora». *Forma y función*, 27, 89–107.
- Danesi, M. (1992): «Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension». En: James Alatis (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 489–500.
- Garrido Moraga, A., Montesa Peydró, S. (2010): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta». *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11: [https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf\(04-04-2019\)](https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf(04-04-2019)).

- Granados, M. (2018): «Una aproximación a la poética cognitiva: la perspectiva conceptual de la metáfora literaria». En: María Bargalló Escrivà (coord.), *Recerca en Humanitats*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili, 111–126.
- Guillén, C. (1991): «Al borde de la literariedad: literatura y epistolaridad». *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 2, 71–92.
- Gutiérrez Pérez, R. (2010): *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo: análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*. Berna: Peter Lang.
- Hermosilla, M^a A. (2013): «La interpretación literaria como actividad cognitiva en la escuela de Constanza». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 61–75.
- I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda (eds.) (2019): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013): «La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la Lingüística». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 245–266.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2009): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G., Turner M. (1989): *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Lamarti, R. (2011): *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE*. Memoria de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Llamas Saíz, C. (2005): *Metáfora y creación léxica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Lotman, Y. M. (2011): *Estructura del texto artístico*. Madrid: Akal.
- Luján Atienza, A. L. (2006): «El estudio de la poesía desde una perspectiva cognitiva: panorama y propuestas». *Revista de Literatura*, 135, 11–39.
- Luján Atienza, A. L. (2013): «Innovación metodológica del comentario de textos literarios a la luz de la estilística cognitiva». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 101–116.
- Luján Atienza, A. L. (2018): «Elementos para un análisis cognitivo del discurso poético». *Verba Hispanica*, 26, 213–232.

- Martín Peris, E. (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera». *Lenguaje y textos*, 16, 101–130.
- Masid Blanco, O. (2014): «La metáfora lingüística en el aula de ELE». En: Narciso M. Contreras (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, 895–902.
- Masid Blanco, O. (2017): «La metáfora lingüística en Español como Lengua Extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia». *Porta Linguarum*, 27, 155–170.
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Peragón López, C. E. (2004): «Algunas notas sobre la proyección literaria en el epistolario de Pedro Salinas a Katherine Whitmore». *Revista de Literatura*, 132, 465–484.
- Peragón López, C. E. (2010): «La enseñanza de la literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: *Más que palabras. Literatura por tareas* (2004) y *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera* (2006)». *Albucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*, 24, 203–219.
- Peragón López, C. E. (2011a): *Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros*. Biblioteca Virtual RedEle: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ClaraPeragon.shtml> (04-04 2019).
- Peragón López, C. E. (2011b): «Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: *Literatura española y latinoamericana* (2009)». *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 13: <http://marcoele.com/literatura-espñola-y-latinoamericana-2009/> (01-03 2019).
- Peragón López, C. E. (2011c): «Otros aires en la enseñanza del español como lengua extranjera. El tratamiento de los textos literarios en *El ventilador. Curso de español de nivel superior*». En: Pilar Núñez Delgado, José Rienda Polo (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 687–705.
- Peragón López, C. E. (2014): «Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE». *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 4, 53–68: <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/4364> (10-02-2019).

- Porto Requejo, M^a D. (2007): *Poética cognitiva: análisis textual de una fantasía*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Porto Requejo, M^a D. (2013): «Metáforas, categorías y otras hierbas en Poética cognitiva». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 239–252.
- Porto Requejo, M^a D. (2018): «Un viaje a las metáforas literarias: de la lingüística cognitiva a la neuroestética». *LINRED (Lingüística en la Red)*, 15: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34172/viaje_porto_LIN_20_7_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y (15-04-2019).
- Rivera León, L. (2016): «La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la Lingüística Cognitiva». *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 54, 13–25.
- Salinas, P. (1999): *La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Corral, L. (2002): «Metáfora, cognición y competencia literaria». *Publicaciones*, 32, 33–54.
- Santamaría Martínez, R. (2015): «Los manuales de literatura en la enseñanza de ELE. Corpus, descripción y valoración». *Lenguaje y Textos*, 42, 45–57.
- Sanz Pastor, M. (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». *Carabela*, 59, 5-23: https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf (08-04-2019).
- Soriano Salinas, C. (2012): «La metáfora conceptual». En: Iraide Ibarretxe-Antuñano, Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 87–109.

Clara Eugenia Peragón López

University of Córdoba

Literary language vs. natural language and its didactic treatment in ELE from Cognitive Poetics

Keywords: literary language, natural language, Cognitive Poetics, metaphor, conceptualization

Traditionally, literary texts have remained relegated to a second plane in the field of SFL, using arguments alluding to their complex and scarcely communicative character. However, is there really such a clear difference between literary and natural language? To the answer to this question, in this article we start from the fundamental principles of Cognitive Linguistics applied by Cognitive Poetics to the analysis of literary texts. This will lead us to recall the concept of metaphor according to the Lakoff and Johnson's classic theory, where, far from being conceived as a mere aesthetic element, it is considered from a functional and pragmatic perspective. From a review of some studies on Cognitive Poetics that were published in recent years, we intend to raise a status of the issue in relation to this current, especially in the Hispanic field. We will also justify the need for a didactic treatment, in the SFL context, of literary metaphor as part of the normal use of language. This premise will result in the development of communicative competence, whereby a person will be able to interact with the text and capture its value, broadening his or her verbal and conceptual fluency. Finally, we will focus on some literary metaphors created by Pedro Salinas to conceptualize love derived from the conceptual metaphors present in quotidian language.

Clara Eugenia Peragón López

Univerza v Córdoba

Literarni jezik vs. naravni jezik in njegova didaktična obravnava pri poučevanju španščine kot tujega jezika z vidika kognitivne poetike

Ključne besede: literarni jezik, naravni jezik, kognitivna poetika, metafora, konceptualizacija

Literarna besedila so bila pri poučevanju španščine kot tujega jezika tradicionalno potisnjena na stranski tir, češ da so preveč kompleksna in premalo sporočilna. Pa sta si literarni in naravni jezik res tako zelo različna? V iskanju odgovora na dano vprašanje se v prispevku opremo na temeljna načela kognitivnega jezikoslovja, ki se jih kognitivna poetika poslužuje pri analizi literarnih besedil. To nas bo vodilo v obravnavo koncepta metafore po klasični teoriji Lakoffa in Johnsona, ki pa je še zdaleč nista pojmovala kot zgolj estetsko sredstvo, temveč sta jo obravnavala s funkcionalnega in pragmatičnega vidika. S pregledom nekaterih v zadnjih letih objavljenih študij o kognitivni poetiki nameravamo predstaviti *status quaestionis* dane tendence, in sicer predvsem v špansko govorečem svetu, hkrati pa tudi utemeljiti potrebo po didaktični obravnavi literarne metafore kot dela vsakdanje rabe jezika pri poučevanju španščine kot tujega jezika. To bo namreč pripomoglo k razvoju sporazumevalne zmožnosti učencev, ki bodo lahko aktivno obravnavali besedilo in doumeli njegovo vrednost ter tako izboljšali besedno in konceptualno tekočnost. Za konec se bomo osredotočili na nekatere literarne metafore, ki jih je Pedro Salinas ustvaril z namenom konceptualizacije ljubezni, izpeljane pa so prav iz konceptualnih metafor iz vsakdanje rabe jezika.

Ana Sanz Tordesillas

DOI:10.4312/vh.27.1.193-208

Instituto de Educación Secundaria Palas Atenea

Información subléxica, argumental y combinatoria de los verbos *saber* y *conocer*

Palabras clave: Teoría del lexicón generativo, combinación léxica, combinatoria de los verbos *saber* y *conocer*, enseñanza de español como lengua extranjera

1 Introducción

El error de combinación léxica es muy frecuente en la enseñanza de español como lengua extranjera. A menudo tanto a alumnos como a profesores nos resulta difícil encontrar una explicación clara y concisa que justifique por qué en algunos casos la combinación de unas palabras con otras es imposible. Me refiero a ejemplos como **saber la nieve* por *conocer la nieve*, o **saber un bar* por *conocer un bar*, habituales en la clase de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE) incluso en niveles avanzados.

Los casos fallidos de combinación léxica, entre los que se encuentra la confusión entre los usos de los verbos *saber* y *conocer*, se producen debido a un error en la interpretación semántica de estos verbos y en su uso en contexto.

En este trabajo se va a presentar una explicación que nos permita proponer reglas que posibiliten la combinación de palabras y más específicamente la combinación de los verbos *saber* y *conocer*. En concreto, algunos fundamentos de la Teoría del Lexicón Generativo (TLG a partir de ahora) pueden explicar por qué se producen combinaciones erróneas que suponen una dificultad en la enseñanza-aprendizaje del léxico. La TLG puede contribuir a explicar la lógica del error de combinación léxica de los verbos *saber* y *conocer* en el proceso de aprendizaje de lenguas, analizar las causas de este error y tal vez

proporcionar herramientas que permitan a los profesores dar respuestas útiles a los aprendientes de ELE sobre el funcionamiento combinatorio de estos verbos y que ofrezca soluciones para evitar errores de combinación léxica.

2 La teoría del lexicón generativo

La Teoría del Lexicón Generativo es una teoría sobre la organización del léxico. Ha sido explicada por James Pustejovsky (1995) y revisada por Pustejovsky y Jezek (2008). Esta teoría del léxico explica por qué el lenguaje es creativo, esto es, por qué aunque el número de palabras es limitado, si utilizamos estas en distintos contextos, somos capaces de generar un número no limitado de significados y sentidos. Es decir, permite comprender la polisemia, la ambigüedad y las extensiones de significado de las palabras. Postula que las palabras codifican en su interior una información mínima estructurada en niveles. Cada uno de estos niveles especifica distinto tipo de información subléxica de la palabra; esta información junto con una serie de mecanismos de generación de significados es la que autoriza y permite la combinación de unas palabras con otras y la que ocasiona que se generen nuevos sentidos para las palabras en los distintos contextos en los que se insertan.

Para la TLG el significado de las palabras se construye a través de la interacción entre su información interna (estructura subléxica codificada en forma de rasgos semánticos) y el contexto. Es decir, el contexto influye en la construcción del significado de las palabras, pero solo si la información subléxica de estas lo permite, esto es, si las palabras contienen en su estructura interna una información sobre la que el contexto puede operar. En suma, para la TLG el significado mínimo de las palabras es lo que permite o no su combinación con otras pero también la combinación con otras palabras es lo que permite la creación de nuevos significados en determinados contextos, debido a la operación de ciertos mecanismos.

El sustantivo *paquete* y el verbo *dormirse* aportan dos ejemplos de polisemia. El nombre *paquete* puede interpretarse como un contenido (*Se fumó todo el paquete*) o como un objeto contenedor (*Abrió el paquete de tabaco*). La interpretación de *paquete* como ‘contenido’ depende del verbo *fumar*, y la interpretación de *paquete* como ‘contenedor’ es provocada por el verbo *abrir*. Estas interpretaciones son posibles porque en la información subléxica de *paquete* se codifica el rasgo semántico [OBJETO], este rasgo puede especificarse al combinarse con determinadas palabras como [OBJETO DE CONTENIDO]

o como [OBJETO FÍSICO CONTENEDOR]. De la misma forma, *dormirse* puede ser una actividad durativa (*Dormirse durante doce horas*), y un hecho puntual (*Dormirse a las 23.00 en punto*). Estos sentidos los aportan los sintagmas *doce horas* y *a las 23.00 en punto*.

La TLG postula, pues, que los distintos sentidos que tienen las palabras se hacen efectivos, se concretan, cuando entran en contexto con otras palabras, cuyos rasgos semánticos especifican una de las posibles interpretaciones de las palabras.

La TLG propone que las palabras cuentan con niveles de estructuración o codificación léxica: el nivel de estructura argumental, el nivel de estructura eventiva y el nivel de estructura de qualia. En ellos se codifican rasgos léxicos que permiten dotar de sentido a las combinaciones léxicas.

La estructura argumental especifica el número, tipo, clase semántica y realización sintáctica de los argumentos que selecciona una unidad léxica que sea predicativa. Así, el verbo *comprar* exige como argumento paciente un [OBJETO] –*comprar un libro*– y como argumento agente un [INDIVIDUO] –*alguien compra*–; en cambio, el verbo *celebrar* requiere, además de un argumento agente [INDIVIDUO], un argumento [EVENTO] –*celebrar un concierto*–.

El nivel de estructura eventiva codifica información de tipo subléxico relativa al evento: en él se especifica el tipo de evento que expresa un predicado. Pustejovsky propone tres tipos básicos de eventos: estados, procesos y transiciones. Así, desde el punto de vista eventivo, el verbo *estudiar* es un proceso, con duración, no delimitado, sin final, constituido por o divisible en subeventos idénticos. *Beberse una cerveza*, *llegar* o *nacer* son transiciones, esto es, procesos que dan lugar a un nuevo estado.

El nivel de estructura de qualia ofrece información esencial sobre los objetos y eventos aludidos por las palabras y sus relaciones. Este nivel codifica, como indican Pustejovsky y Jezek (2016) y De Miguel (2009), información sobre las características fundamentales de la entidad (objeto o evento) a la que se refiere la palabra, información del tipo «cómo llega a existir», «cuál es su constitución interna», «para qué sirve» o «en qué se diferencia formalmente el objeto aludido de otros objetos en un dominio más extenso». Lo que la estructura de qualia pretende lograr es identificar la información interna de significado lingüístico que poseen las palabras y que permite a estas cambiar su significado dependiendo del contexto en el que se inserten. Esta información semántica interna se codifica en cuatro informaciones fundamentales sobre el objeto

referido o el evento denotado por una palabra y son: el quale formal, el quale constitutivo, el quale télico y el quale agentivo¹.

Se pueden ilustrar los cuatro rasgos esenciales de la estructura de qualia con la unidad léxica *tesis*: 1) El quale formal de *tesis* nos indica que es un ‘objeto de contenido’; esto es, indica la categoría a la que pertenece la entidad denotada por una palabra. 2) El quale constitutivo nos indica que contiene información, narrativa, exposición, etc. (*mejora tu tesis con argumentos más sólidos; esta tesis contiene argumentos sólidos y descripciones exhaustivas sobre los temas tratados*). Es decir, el quale constitutivo codifica información sobre la constitución o el interior del objeto, sus partes componentes, su material y su peso. 3) El quale télico de *tesis* indica que el propósito o función de una *tesis* es [DEFENDER]. El quale télico, pues, informa sobre el propósito o actividad para la que está pensado o hecho un objeto. 4) Por último, el quale agentivo de una *tesis* se define, entre otros, con el rasgo semántico [DEFENSA], ya que el quale agentivo recoge la información sobre los factores implicados en el origen o producción de un objeto.

Pustejovsky y Jezek (2016: 34) advierten, además, de que el quale agentivo es fundamental para distinguir dos tipos de entidades: las naturales y las no naturales o artefactos. Las primeras ocurren de forma natural, sin una intencionalidad; sin embargo, las entidades no naturales o artefactos son creados a través de actividades intencionales. Por ejemplo, la finalidad del *corazón* es ‘bombear sangre’, pero no es esta un fin intencional. Sin embargo, las entidades no naturales o artefactos sí poseen información agentiva. Así, un *texto* llega a existir a través de la escritura y *una mesa* a través de su construcción. La escritura y la construcción son los quales agentivos de *texto* y *mesa* respectivamente. Estos tipos de palabras se refieren a artefactos o entidades creadas para alguna funcionalidad y, por tanto, en su información subléxica codifican datos relativos al proceso de su creación y al objetivo al que se destinan; es decir, información contenida en los *qualia* agentivo y télico.

Por otro lado, la TLG señala que también hay palabras de tipo complejo. Son palabras que pueden pertenecer a dos categorías o entidades y, por tanto, ser definidas de dos maneras distintas. Por ejemplo, una *tesis* en su quale formal,

1 El quale, señalan Pustejovsky y Jezek (2016), es un término que hace referencia a los conceptos que evocan las palabras. Como indica De Miguel (2009: 347) la estructura de qualia está inspirada en la teoría de los *aitiai* propuesta en la Metafísica de Aristóteles, que propuso unos rasgos o *aitiai* de partes de la realidad que nos permiten interpretar el mundo. Pustejovsky se inspira en ellos para codificar lingüísticamente la información subléxica de las palabras.

como acabamos de indicar, es un [OBJETO DE CONTENIDO] o ‘información’ (es una tesis muy sesuda; he leído tu tesis; los argumentos de tu tesis no son sólidos). Sin embargo, también se puede definir con el rasgo [OBJETO FÍSICO LIBRO] (la encuadernación de la tesis es en piel; la tesis es muy grande y no me cabe en la estantería). Las palabras de tipo complejo son siempre polisémicas, como le sucede a *tesis*, que es un objeto de contenido y también un objeto físico, esto es, [CONTENIDO] • [OBJETO FÍSICO LIBRO]. Este tipo de palabras contienen más de un sentido en su quale formal lo que posibilita que en determinados contextos se proyecten distintos significados o distintas interpretaciones. Así, el enunciado *Me gusta mucho tu tesis* es ambiguo y polisémico en su interpretación, ya que esta palabra se puede referir al formato o al contenido. La ambigüedad se produce porque el verbo *gustar* puede predicar tanto de contenidos como de objetos físicos. Pero también sucede que en otros contextos solo puede seleccionarse una de las interpretaciones. Por ejemplo, en el enunciado *Es una tesis un poco difícil de entender /sesuda*, en el que la combinación de *tesis* con *difícil de entender/sesuda* activa o proyecta la interpretación de ‘contenido’.

A veces ocurre también, postula la TLG, que una palabra del tipo simple pasa a convertirse en una de tipo complejo al combinarse con determinados predicados. Esto es lo que provoca que las palabras de tipo simple puedan resultar polisémicas al combinarse. Por ejemplo, palabras del tipo simple, como *mano*, pasan a convertirse en una del tipo complejo combinado con el verbo *leer*, (se lee información contenida en un objeto contenedor). En este caso, el verbo *leer* coacciona a *mano* –[OBJETO FÍSICO]– para que sea una palabra del tipo complejo y pase a significar ‘contenido’ o ‘información’, esto es, para que sea [OBJETO FÍSICO] • [INFORMACIÓN] en el enunciado *te voy a leer la mano*.

3 Análisis subléxico del sustantivo *nieve* y de los verbos *saber* y *conocer*

Uno de los ejemplos de error de combinación léxica clásico en la enseñanza-aprendizaje de ELE consiste en confundir, como se ha mencionado, los significados de *saber* y *conocer* y, por tanto, en cometer errores a la hora de seleccionar los argumentos que requiere cada uno de estos verbos. Una muestra de este tipo de error es el siguiente, cometido por una ugandesa estudiante de español, en un nivel intermedio:

Era fin de semana, además era invierno. Salimos muy temprano a estación de tren. Cogimos primer tren. Yo estaba muy

contenta puesto que no sabía la nieve. Pero yo estaba imaginando que era como una piedra blanca.

El error consiste en utilizar la combinación **No saber la nieve* por *No conocer la nieve*. Esto es, hay una confusión entre lo que se puede saber y lo que se puede conocer.

A continuación se presenta un análisis de la información subléxica y eventiva de las de los verbos *saber* y *conocer* y de sus argumentos, análisis inserto en el modelo léxico de la TLG para que, a la vista de las distintas informaciones subléxicas, podamos establecer los rasgos que concuerdan y explicar en esos términos el error de selección léxica que implica la expresión **saber la nieve*.

Antes de realizar dicho análisis conviene aclarar también la propuesta de estructura de qualia del argumento implicado en la combinación errónea, esto es, del sustantivo *nieve*. El quale formal de *nieve* codifica que es una palabra del tipo complejo, es decir, posee dos roles semánticos: [OBJETO FÍSICO] · [EVENTO]. Es un 'objeto físico natural' y también es un 'evento natural de creación resultado de un proceso no agentivo'. Cuando nos referimos a *nieve* 'objeto físico natural', su quale constitutivo informa de que su constitución es agua helada (en copos o cristales blancos) y su quale agentivo codifica que llega a existir a través del evento de la congelación del agua desprendida de las nubes. Sin embargo, si nos referimos a *nieve* 'evento', su quale constitutivo informa de que es un [PROCESO], [-AGENTIVO], una [TRANSICIÓN] (actividad durativa) y [+ LOGRO] (estado resultado. Objeto físico natural), y el quale agentivo codifica que llega a existir a través de su desarrollo, esto es, a través de la caída del agua mediante la gravedad.

3.1 Rasgos subléxicos mínimos y estructura argumental y eventiva de *conocer*

El tipo de evento que expresan los predicados *conocer* y *saber* es un estado, esto es, un evento simple, sin dinamismo, con duración, sin fases y sin final.

Para llegar al estado de *conocer*, se producen dos eventos previos que provocan ese estado: 1) el evento [CONTACTAR CON UN OBJETO ESPECÍFICO] y/o 2) el evento [ADQUIRIR LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DISTINTIVAS] de un objeto o entidad.

Por ello, pensamos que los rasgos subléxicos mínimos de *conocer* son: 1) [HABER CONTACTADO CON] y 2) [HABER ADQUIRIDO EL CONTENIDO CARACTERÍSTICO

DISTINTIVO], esto es, tener el contenido característico y distintivo, constitutivo de un objeto o entidad.

Conocer predica de las entidades u objetos y de su información característica, es decir, de las propiedades de estos. Por ello selecciona como argumentos entidades que se definen con los siguientes rasgos subléxicos: [OBJETO FÍSICO], (contactables o experimentables), [OBJETO DE CONTENIDO CONCRETO] (específico), [+ACCESIBLE], [PROPIEDAD], [OBJETO FÍSICO RESULTADO DE UN EVENTO DE CREACIÓN] Y [ENTIDAD ABSTRACTA] (como las propiedades): *Conocer* {*a Juan/tu casa /la universidad / el mar / la nieve*}; *conocer* {*tus intenciones / tu carácter / la bondad y belleza de Juan / la obra de Aristóteles/ el ideario de la universidad*}; *conocer* {*la nieve /el concierto de Aranjuez de Joaquín Rodrigo*}.

Cuando *conocer* predica de nombres que se refieren a entidades físicas, esto es, de [OBJETO FÍSICO CONCRETO], [+ANIMADO], la concordancia léxica se produce por el mecanismo de combinación léxica que la TLG denomina selección, que es mecanismo que opera cuando el tipo semántico que requiere un predicado es satisfecho plenamente por su argumento. Así sucede con los objetos físicos concretos y animados, ya que estos objetos especifican en su estructura de cualia que tienen referentes concretos que facilitan el acceso a ellos.

Cuando *conocer* predica de los nombres que designan objetos de [CONTENIDO] concreto, que se materializan en un objeto físico (a través del cual su predicado *conocer* tiene acceso a la información característica de la que predica), se produce un mecanismo que la TLG denomina explotación. Así, la combinación *conocer un relato* es posible porque el predicado *conocer* explota la información subléxica codificada del sustantivo *relato*, en concreto, la información que codifican los quale télico y agentivo del nombre *relato* para extraer los rasgos subléxicos que exige de sus argumentos –[+OBJETO FÍSICO], [+ACCESIBLE], con características propias–; en concreto, el quale agentivo informa de que llega a existir a través de la escritura en un soporte de escritura. Y el quale télico codifica que este objeto artefactual de contenido está destinado a ser leído. Esto es, *conocer un relato* significa ‘haberlo leído’.²

Por otro lado, el rasgo [+PROPIEDAD] de algunas [ENTIDADES ABSTRACTAS] facilita el acceso del predicado *conocer* a este tipo de entidades para seleccionarlas como argumentos (*conocer el carácter/belleza de alguien*). La estructura de cualia de nombres como *belleza* explica su concordancia léxica con *conocer*. El quale agentivo de *belleza* codifica que llega a existir a través de un objeto físico

2 ‘Haber contactado o experimentado el relato a través de la lectura’.

natural o artefactual, esto es, se materializa y se forma mediante un agente externo, un objeto que la contiene.

Otras entidades abstractas también pueden ser seleccionadas por el verbo *conocer*. Así sucede, por ejemplo, con entidades abstractas que denotan [ESTADO], [SENTIMIENTO] o [SITUACIÓN], como los nombres *paz*, *pena* y *tranquilidad*; *conocer* la *paz/pena/tranquilidad* significa ‘haber contactado o haber experimentado estos sentimientos, estados o situaciones’.

Por último, *conocer* también puede seleccionar nombres que designen eventos, como *nieve* (*conocer la nieve*). Como se ha indicado, el nombre *nieve* es una palabra del tipo complejo y, por tanto, puede asumir dos roles semánticos: [EVENTO] · [OBJETO]. Esto es, puede hacer referencia a un evento y a un objeto. Prueba de ello es que es compatible tanto con modificadores que predicen de objetos físicos (cuantificadores, adjetivos que se refieren a la forma, color, etc.), como con unidades léxicas que predicen de eventos (*empezar*, *terminar*, *tener lugar*, *durar*...)

Cuando el nombre *nieve* –palabra implicada en el error de combinación que estamos analizando–, se refiere una entidad física, puede ser seleccionado por el verbo *conocer*, ya que este verbo predica de objetos y/o de sus características de los objetos. Por lo tanto, la combinación *no conocía la nieve* es correcta, en el sentido de ‘no haber tenido acceso al objeto físico *nieve*’ (no haberlo contactado ni experimentado). *Conocer* explota el tipo que requiere, coaccionando a su argumento *nieve* a asumir el rol [OBJETO FÍSICO]; esta operación es posible porque ese rol está especificado en la estructura de qualia de *nieve*, en concreto, en el quale formal (‘objeto físico natural resultado del evento *nieve*’).

Conocer se puede combinar, además de con los argumentos complemento indicados, con adjuntos que especifican el modo o medio de contacto con su argumento meta (y/o su información característica) y la cantidad de información que adquiere, como se ve en los siguientes ejemplos: *Ya conozco a Luis, me lo acaban de presentar; conozco muy bien a Luis. Llevo 15 años trabajando con él.*

El adjunto *me lo acaban de presentar* especifica que el contacto con el objeto ha sido directo, pero no intenso, ya que *presentar* posee los rasgos subléxicos [PONER EN CONTACTO POR PRIMERA VEZ] y [OFRECER INFORMACIÓN ESPECÍFICA BÁSICA SOBRE EL OBJETO PRESENTADO]. Así pues, este adjunto ayuda a focalizar la fase o primer evento necesario para llegar al estado *conocer*: el acceso, el contacto, el evento contacto, (y no el evento de adquirir información).

Sin embargo, los adjuntos *muy bien*, *llevar 15 años*, y *trabajar con* se refieren al medio del contacto, y el grado o intensidad y por eso facilitan la focalización al segundo evento: ‘adquirir información sobre el objeto’. Es decir, se focalizan los dos eventos necesarios para *conocer*: ‘acceder’ y ‘adquirir información’.

Conocer puede combinarse con adjuntos como *de vista*, *de refilón* o *en carne y hueso*, que indican la forma en que se produce el contacto o la experiencia con el objeto y el tipo de contacto; y también con expresiones como *a la perfección*, *a las mil maravillas*, *superficialmente* o *como la palma de la mano*, que se refieren al grado, intensidad o cantidad de conocimiento: Conozco {*de vista/ de refilón/ en carne y hueso/ íntimamente/ telefónicamente*} a Juan. Conozco {*a la perfección/ a las mil maravillas/ superficialmente/ como la palma de la mano*} a Juan. Los adjuntos *de vista*, *de refilón*, *en carne y hueso*, *íntimamente* y *telefónicamente* enfocan el primer evento necesario para llegar al estado *conocer*: ‘acceder o contactar con un objeto’ (enfocan la manera en que se produce el contacto y el tipo de contacto); y los adjuntos *a la perfección*, *a las mil maravillas*, *superficialmente* y *como la palma de la mano* enfocan los dos eventos: ‘acceder o contactar’ (a través de una manera) y ‘extraer información característica sobre el objeto’.

De todos estos tipos de adjuntos mencionados –los que se refieren al contacto y a la forma de contactar e indican si el contacto es directo o no; y los que se refieren a la intensidad o el grado– los que combinan con el nombre *nieve* son los que se refieren al acceso o contacto directo (experimentado) con el objeto (*Conozco la nieve en carne y hueso/ *conozco la nieve de refilón/ *conozco la nieve telefónicamente*).³

3.2 Rasgos subléxicos mínimos y estructura argumental y eventiva de *saber*

A diferencia de *conocer*, *saber* posee el rasgo subléxico [TENER UNA INFORMACIÓN ESPECÍFICA]. Para llegar a este estado se produce el siguiente evento previo, el evento [ADQUIRIR UNA INFORMACIÓN ESPECÍFICA, CONCRETA] sobre un objeto o evento. Por ello, *saber* selecciona como complementos, palabras o expresiones que introducen o contienen y acotan [INFORMACIÓN ESPECÍFICA] sobre objetos, propiedades o eventos: *Saber que {existe la nieve / Juan fue ayer a un cumpleaños / esta novela la ha escrito Cervantes}*; *Saber cuándo es tu cumpleaños*; *Saber las causas del conflicto*.

3 Pensamos que se puede «conocer la nieve en carne hueso» si se ha tenido contacto directo, se ha experimentado.

Saber, a diferencia de *conocer*, no exige que su complemento sea una entidad con la que se ha establecido previamente contacto. Esto significa que para llegar al estado *saber*, no se realiza el evento previo ‘tener contacto con el objeto’ (o ‘haber experimentado el objeto’). En consecuencia, *saber* no puede seleccionar predicados que se refieren a objetos estáticos, sino que selecciona complementos o adjuntos que introducen contenido o información concreta y específica sobre los objetos y los eventos (relativas a las actividades, las propiedades, el contenido o el contorno), como se observa en los siguientes ejemplos: *Sé que el perro está enfermo* / **Sé la enfermedad de tu perro*; *Sé cuál es el ideario de la escuela* / **Sé el ideario de la escuela*; *Sé por qué no se ha celebrado el seminario* / **Sé el seminario*; *Sé qué aficiones tienes* / **Sé tus aficiones*. En estos enunciados las palabras *por qué*, *qué*, *que*, y *cuál* introducen, contienen y acotan información específica sobre los objetos, las propiedades y los eventos (causa, lugar, manera...).

Saber también selecciona nombres que designan objetos que contienen contenido específico, como *fecha*, *causa* y *horario*: *Sé la fecha del concierto*; *Sé la causa de la celebración*; *Sé el horario de mis clases*. El quale tético de estos nombres indica que su función es especificar una información concreta relativa a la localización temporal o a la causa de un evento, y se produce así la concordancia léxica.

Conocer y *saber* se diferencian, pues, en que el primero predica de los objetos y/o de sus ‘características propias y distintivas’; y el segundo predica de ‘información específica’ de/sobre las entidades y los eventos. Además, *conocer* selecciona como argumentos ‘objetos físicos y de contenido susceptibles de ser contactados o experimentados’.

Por otro lado, *saber* puede activar también el rasgo subléxico [TENER HABILIDAD] o capacidad para realizar una actividad. En este caso, sus argumentos son unidades léxicas dinámicas, que denotan actividad agentiva y habilidad, como algunos eventos y como las disciplinas (*matemáticas*, *gramática*, *etc.*), que también denotan habilidades, ya que para su desarrollo se requieren competencias y destrezas: *Sé {bailar/baile}*; *Sé {matemáticas/química/chino}*.

Cuando *saber* selecciona como complemento, actividades o nombres que denotan actividad, activa el sentido [TENER HABILIDAD PARA DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD] (agentiva): *Sé tocar el piano*; *Sé matemáticas*; *Sé gramática*; *Sé baile*. Nombres como *matemáticas* o *gramática* designan disciplinas que poseen en su estructura subléxica los rasgos [ACTIVIDAD] (agentiva), [HABILIDAD], además de [CONTENIDO E INFORMACIÓN ESPECÍFICA]. El rasgo [CONTENIDO E INFORMACIÓN ESPECÍFICA] permite que este tipo de nombres sean seleccionados por *saber*. Pero

a la vez se produce un mecanismo mediante el cual este tipo de argumentos introducen en su predicado los rasgos [HABILIDAD] y [ACTIVIDAD] (agentiva) y desencadenan el sentido de: ‘tener habilidad para desarrollar una actividad’.

Asimismo, los nombres que denotan evento que requiere habilidad, como *baile*, pueden ser seleccionados por el verbo *saber*.

En suma, la activación en *saber* del sentido ‘tener la habilidad’ se produce mediante un mecanismo por el que nombres o verbos que denotan eventos dinámicos (como *baile* o *canto* y *bailar* o *cantar*) o que designan disciplinas, como *matemáticas*, *gramática*, *química* o *baile* y *cante*, y que poseen en su estructura de qualia los rasgos [ACTIVIDAD ESPECÍFICA, +AGENTIVA Y +DINÁMICA] y [+HABILIDAD], introducen en su predicado el sentido: ‘tener información y habilidad para desarrollar una actividad’. En este caso se combina con: eventos como *bailar*, *cantar*, *nadar*, *leer*, *escribir*, *relajarse* o *comportarse*; objetos que denotan eventos dinámicos, como *baile* o *canto*; y disciplinas, como *matemáticas*, *gramática*, *historia* o *baile* y *cante*. Estas disciplinas codifican en su estructura subléxica el rasgo [ACTIVIDAD ESPECÍFICA, +AGENTIVA Y +DINÁMICA]. Además, pensamos que codifican en su estructura interna que deben ser aprendidas y que requieren un proceso previo de aprendizaje o de desarrollo de habilidades; esto es, poseen el rasgo [PROCESO DE APRENDIZAJE] (o de práctica) previo al estado de ‘tener la habilidad de’. Este último rasgo subléxico explica que el verbo *saber* predica de eventos y disciplinas como *baile*, *álgebra*, *química*, *gramática*, *francés*, ya que todos estos sustantivos poseen en su estructura léxica interna los rasgos [EVENTO DINÁMICO • ESPECÍFICO • +AGENTIVO • HABILIDAD • RESULTADO DE UN PROCESO PREVIO]. Cuanto mayor sea el grado de especificidad y de necesidad de proceso previo de aprendizaje, mejor funciona la combinación de *saber* con estos eventos. Por eso, combinaciones como #*saber natación*, resultan anómalas y, sin embargo, no lo son *saber diseño gráfico* o *saber corte y confección*.

Esta propuesta explica por qué *nieve* es incompatible semánticamente con *saber*. No se puede **saber la nieve*, porque *nieve* [OBJETO FÍSICO] • [EVENTO] no satisface el tipo de argumento que requiere *saber*: [INFORMACIÓN ESPECÍFICA]. Tampoco el evento *nieve* contiene en su estructura subléxica el rasgo [ACTIVIDAD DINÁMICA AGENTIVA] ni el rasgo [HABILIDAD].

En conclusión, *saber* no selecciona eventos que no requieren habilidades para su desarrollo (como *ver*, *oír* o *reunirse*: **saber ver*, **saber oír*, **saber nevar*, frente a, por ejemplo, *saber escuchar*). Tampoco predica de objetos o eventos que aunque denoten [ACTIVIDAD], como *nieve*, esta actividad es [-AGENTIVA]. Esto es,

los rasgos [-AGENTIVO] y [-HABILIDAD] del evento *nieve*, son los que impiden que esta unidad léxica se combine con el predicado *saber*.

4 Conclusiones

La información subléxica de los verbos *saber* y *conocer* y su análisis –en términos de la Teoría del Lexicón Generativo–, así como su estructura argumental, nos han permitido explicar qué combinaciones de palabras son adecuadas cuando estos verbos entran en contexto con otras palabras y nos han aportado una explicación de los errores de combinación que se producen con estos verbos. Además, la definición subléxica y la estructura argumental de estos verbos puede aportar una solución cuando en el aula de ELE se producen errores de combinación en los que están implicados estos verbos.

Sabemos que la información subléxica mínima de *conocer* es [HABER ACCEDIDO A UN OBJETO] y que este verbo predica de objetos físicos, objetos de contenido y de entidades abstractas accesibles o contactables. Por eso puede combinarse con nombres como *nieve*, *Juan*, *novela* o *belleza*. Sin embargo, la información subléxica mínima de *saber* es [TENER INFORMACIÓN ESPECÍFICA], por haber accedido a la información (y no al objeto), y predica de contenido específico o información específica sobre los objetos y las actividades, por eso las combinaciones *saber dónde está tu casa* o *saber de qué color es la nieve*. Por otro lado, el verbo *saber* no predica ni de eventos, ni de objetos. Por eso, las combinaciones **saber tu casa* y **saber el ganador* son incorrectas, como también lo es **saber la nieve*.

A partir de esta conclusión, en una clase de español para extranjeros se podría presentar la siguiente explicación para distinguir el significado de estos verbos y conocer su combinatoria:

CONOCER:

Definición: Haber adquirido, tener contenido característico de un objeto o de una entidad por haber contactado o experimentado el objeto o la entidad. **Combinación:** Sustantivos que se refieren a objetos de contenido, objetos físicos o propiedades susceptibles de ser contactados o experimentados. Ej.: *Conocer la nieve, a Juan, un relato, un profesor, la nieve, la belleza.*

SABER 1:

Definición: Poseer, tener información específica sobre un objeto, entidad o evento. **Combinación:** 1) Palabras que denotan información específica

acotada. Sustantivos que se designan contenedores de una información específica y concreta de un evento, objeto, disciplina o contenido: *fecha, causa, horario, regla, fórmula*. Ej.: *Saber el horario de...* 2) Pronombres, adjetivos y conjunciones que introducen información específica sobre característica, lugar, causa, manera, identidad, momento de las actividades, objetos y eventos: *que, qué, cuándo, por qué, cómo, quién*. Ej.: *saber qué es la nieve*.

SABER 2:

Definición: Tener habilidad o destreza para realizar una actividad. **Combinación:** 1) Verbos que se refieren a eventos dinámicos, agentivos y para cuyo desarrollo se requiere habilidad: *nadar, cantar, bailar*. Ej.: *Sé nadar*. 2) Sustantivos que se refieren a disciplinas para cuyo desarrollo se requiere habilidad: matemáticas, gramática. Ej.: *Sé gramática*. »

Bibliografía

- Bosque, I. (2001): «Sobre el concepto de colocación y sus límites», *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII/I, 9-40.
- Bosque, I (Dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- De Miguel, E. (2009): «La Teoría del Lexicón Generativo». En: Elena De Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 337-368.
- De Miguel, E. (2012): «Properties and Internal Structure of the Lexicon: Applying the Generative Lexicon Model to Spanish». En: Marta Sanz, José María Igoa (eds.), *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 165-200.
- De Miguel, E. (2015): «Los nombres psicológicos: propuestas de análisis en términos sub-léxicos». En: Rafael Marín (ed.), *Los predicados psicológicos*. Madrid: Visor, 185-222.
- De Miguel, E., Batiukova, O. (2017): «Compositional mechanisms in a generative model of the lexicón». En: Sergi Torner Castells, Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and other lexical combinations in spanish: Theoretical, Lexicographical and Applied perspectives*. New York: Routledge: 92-113.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (dir.) (1997): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Higueras, M. (2011): «Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: state of the art and future projects». En: José Luis Cifuentes, Susana Rodríguez (coords.), *Spanish Word formation and lexical creation*. Amsterdam: John Benjamins publishing company, 437-464.
- Higueras, M. (2017): «Pedagogical principles for the teaching of collocations in the foreign language classroom». En: Sergi Torner, Elisenda Bernal (eds.), *Collocations and other lexical combinations in spanish: Theoretical, Lexicographical and Applied perspectives*. New York: Routledge, 250-266.
- Maldonado, C. (coord.) (1996): *Clave. Diccionario de uso del español actual* (DUEA). Madrid: S.M.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Pustejovsky, J., Jezek, E. (2016): «Introducing qualia structure». En: *Integrating Generative Lexicon and Lexical Semantic Resources* [informe técnico, manuscrito inédito], Portorož, Slovenia. 23 de mayo de 2016. http://lrec2016.lrecconf.org/media/filer_public/2016/05/10/tutorialmaterial_pustejovsky.pdf (30/06/2017).
- Pustejovsky J., Rumshisky A. (2010): «Mechanisms of Sense Extensions in Verbs». En: Gilles Maurice De Schryver (ed.), *A Way with Words: Recent Advances in Lexical Theory and Analysis. A Festschrift for Patrick Hanks*. Kampala: Menha Publishers, 1-22.
- Pustejovsky J., Rumshisky A., Moszkowicz J., Batiukova O. (2008): *GLML: A Generative Lexicon Markup Language*, [manuscrito inédito]. Waltham (MA, U.S.): Brandeis University: <http://www.cs.brandeis.edu/~cs112/glml/papers/glml-1.0.pdf> (9-11-2019).
- Pustejovsky J., Rumshisky A., Moszkowicz J., Batiukova O. (2009): «GLML: Annotating Argument Selection and Coercion». En: Harry Bunt, Volha Petukhova, Sander Wubben (eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Computational Semantics*. Países Bajos: Universidad de Tilburg, 169-180.

Ana Sanz Tordesillas

IES Palas Atenea

Sublexical, argumental and combinatory information of verbs *saber* and *conocer*

Key words: Generative lexicon theory, lexical combination, verbs *saber* y *conocer*, Spanish as a second language

The verbs *saber* and *conocer* and their lexical combinations generate many problems in Spanish as a second language. The Generative Lexicon explains which combinations are wrong and which one are right and consequently can be a great help when it comes to explain the combinations with these verbs. The difference between both verbs lies in the selection of different types of arguments. *Conocer* selects objects and/or their own and distinctive characteristics. *Saber*, however, selects specific information of/about objects, entities, events and words that denote agentive activity.

Ana Sanz Tordesillas

IES Palas Atenea

Subleksikalne, vezljivostne in sopojavljalne lastnosti glagolov *saber* in *conocer*

Ključne besede: teorija generativnega leksikona, sopojavljanje besed, glagola *saber* in *conocer*, poučevanje španščine kot tujega jezika

Glagola *saber* in *conocer* in njuno sopojavljanje z drugimi besedami pri pouku španščine kot tujega jezika povzročajo nemalo težav. Generativni leksikon je teorija o besedišču, po kateri besede vsebujejo subleksikalne prvine, ki jim bodisi omogočajo bodisi preprečujejo sopojavljanje z drugimi besedami. Prav zato lahko dana teorija olajša poučevanje-učenje sopojavljajlnih lastnosti glagolov *saber* in *conocer*. Razlika med obema glagoloma namreč izhaja prav iz dejstva, da izbirata različne vrste argumentov: *conocer* izbira predmete in/ali njihove 'lastne in razlikovalne značilnosti', *saber* pa 'specifične informacije' predmetov, stvari in dogodkov oz. o predmetih, stvareh in dogodkih ter dejavnosti ali samostalnike, ki označujejo dejavnosti, ki predvidevajo vršilca dejanja.

Alicia San-Mateo Valdehíta y
M.ª Antonieta Andión Herrero

DOI:10.4312/vh.27.1.209-229

Universidad Nacional de Educación a Distancia



Eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en español LE/L2: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones¹

Palabras clave: español segunda lengua/lengua extranjera, aprendizaje de vocabulario, actividades de aprendizaje, Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación, Técnica de Análisis de Características.

1 Introducción

El dominio del vocabulario en una segunda lengua (L2) es una de las competencias básicas del aprendiz, tal y como establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002); de ahí la relevancia de las investigaciones sobre actividades de aprendizaje del léxico, la eficacia de las mismas y el conocimiento que conllevan.

En este artículo se presentan los resultados globales del proyecto «Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicon de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera» (FFI2013-44117-P), cuyo objetivo ha sido la aplicación de un riguroso experimento a 1317 estudiantes de español fundamentalmente de nivel B1-B2, jóvenes y con dominio de otra lengua, hombres y mujeres, de 27 lenguas maternas (francés, portugués, italiano, inglés, alemán...), en contexto de lengua extranjera (LE) (Brasil, Estados Unidos de América, Francia e Italia) y de L2 (España).

1 Este estudio ha sido financiado por el proyecto «Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicon de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera» (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, del Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Tras un breve marco teórico sobre lo más relevante para nuestra investigación, describimos a los participantes, materiales y procedimiento del experimento que persigue determinar la eficacia en el aprendizaje léxico de tres actividades (selección de definiciones, de ejemplos y escritura de oraciones), apoyándonos en las escalas de la *Hipótesis del Nivel de Participación* (Hulstijn y Laufer, 2001) y de la *Técnica de Análisis de Características* (Nation y Webb, 2011), y en el conocimiento, receptivo o productivo, que se adquiere con cada una de ellas.

2 Breve marco teórico

Según Nation (2001: 23-59), conocer una palabra supone tener en cuenta 9 aspectos, agrupados en tres categorías: Forma, Significado y Uso, desde el punto de vista del conocimiento receptivo –o de reconocimiento– y productivo –o de uso–. La Forma incluye (1) la pronunciación, (2) la escritura y (3) las partes de la palabra. El Significado incluye (4) la conexión entre forma y significado, (5) conceptos y referentes, y (6) asociaciones. El Uso incluye (7) funciones gramaticales, (8) colocaciones y (9) restricciones de uso (frecuencia, registro...).

Hulstijn y Laufer (2001) establecen una relación entre la atención que el aprendiz presta a los aspectos que conforman el conocimiento de la unidad léxica y la probabilidad de aprenderla, y establecen una escala, gracias a la *Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación (HNP)* (2001: 543-545), que permite clasificar las actividades por su demanda de esfuerzo cognitivo. Emplean tres factores: *Necesidad* (motivación), *Búsqueda* de la palabra (forma) o del significado y *Evaluación* sobre la idoneidad de la palabra en el contexto. Si el factor está presente en la actividad de forma *moderada*, recibe 1 punto y 2 puntos si es mayor (intensidad *fuerte*). Cuanto más alta sea la puntuación, mayor será el nivel de participación e implicación de la tarea y, por lo tanto, habrá más posibilidades de que la palabra se incorpore al léxico mental.

Para buscar un modelo más explicativo, Nation y Webb (2011) proponen la *Técnica de Análisis de Características (TAC)*, basada en 5 factores: *Motivación*, *Percepción o reconocimiento*, *Recuperación*, *Generación* y *Retención*, y en una serie de preguntas para determinar su presencia y grado (2011: 7):

(1) *Motivation:*

1. *Is there a clear vocabulary learning goal?*
2. *Does the activity motivate learning?*
3. *Do the learners select the words?*

(2) *Noticing*

4. *Does the activity focus attention on the target words?*
5. *Does the activity raise awareness of new vocabulary learning?*
6. *Does the activity involve negotiation?*

(3) *Retrieval*

7. *Does the activity involve retrieval of the word?*
8. *Is it productive retrieval?*
9. *Is it recall?*
10. *Are there multiple retrievals of each word?*
11. *Is there spacing between retrievals?*

(4) *Generation*

12. *Does the activity involve generative use?*
13. *Is it productive?*
14. *Is there a marked change that involves the use of other words?*

(5) *Retention*

15. *Does the activity ensure successful linking of form and meaning?*
16. *Does the activity involve instantiation?*
17. *Does the activity involve imaging?*
18. *Does the activity avoid interference?*

Solo cuando la respuesta es afirmativa, la actividad recibe un punto; las de mayor puntuación serán las más eficaces.

Esta escala no ha sido muy aplicada hasta ahora en el campo de la enseñanza del español quizás por la complejidad que supone atender un mayor número de factores. Zou, Wang, Kwan y Xie (2018) evalúan la capacidad de predicción de la escala con tres tipos de actividades (entre ellas, la de escritura de oraciones) y 120 estudiantes de inglés como L2; y confirman la validez del modelo. Por otro lado, en los trabajos de Chaharlang y Farvardin (2018), Gohar, Rahmanián y Soleimani (2018), Hu y Nassaji (2016), y Khoshsima y Eskandari (2017), llevados a cabo con aprendices de inglés como L2, se comparan los dos marcos teóricos y la conclusión en todos ellos es que la TAC es más eficaz

que la *HNP* al predecir los efectos de las diversas actividades de aprendizaje de vocabulario.

En cuanto a qué actividades son más eficaces para aprender vocabulario en una L2, el interés sigue existiendo: “No wonder, then, that both researchers and language teachers have been searching for effective methods to facilitate the acquisition of thousands of words that are necessary to narrow the gap between the vocabulary learners know and the vocabulary they need” (Laufer, 2017: 5), si bien es difícil comparar los resultados de los diferentes estudios porque emplean escalas y sistemas de puntuación diversos, como señala Laufer (2017: 9). De ahí que hasta ahora no haya conclusiones definitivas, sobre todo en lo que al español se refiere, y el debate sobre la efectividad de las actividades siga abierto.

Para dar la mayor validez posible a nuestro estudio, hemos aplicado las dos escalas (*HNP* y *TAC*) a las actividades propuestas para comprobar también su predicción de la eficacia de las actividades de aprendizaje.

3 El presente estudio

Este estudio es una réplica adaptada y enriquecida del que Coomber, Ramstad y Sheets (1986) llevaron a cabo en el ámbito de la lengua materna (inglés) y después Matanzo (1991) y Reyes (1995) (español), y cuya conclusión fue que la actividad más eficaz para aprender nuevas palabras era la escritura. Posteriormente, San-Mateo (2005, 2012) replicó dos veces la investigación en el español como L2 con una muestra de hablantes de inglés. Sus resultados no pueden considerarse definitivos, dado el número reducido de participantes, de ahí el interés de nuestro proyecto (FFI2013-44117-P) en ampliar la investigación con un número elevado de informantes, diversas lenguas maternas y diferentes contextos de aprendizaje².

Nuestro trabajo persigue varios objetivos:

- I. Analizar la eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario: (1) selección de la definición que corresponda a la palabra estímulo, (2) selección del ejemplo adecuado para insertar la unidad léxica dada, y (3) escritura de una oración que responda a una pregunta y contenga la palabra estímulo.

2 Los resultados parciales con hablantes de portugués pueden consultarse en Andiñon y San-Mateo (2018) y en San-Mateo y Chacón (2019), y en San-Mateo y Criado (en prensa) los de los hablantes de francés.

- II. Determinar si el conocimiento que se adquiere con cada actividad es receptivo o productivo.
- III. A la luz de la *HNP* y de la *TAC*, establecer qué criterio predice mejor la eficacia de las actividades de aprendizaje.

Según la *HNP* (Hulstijn y Laufer, 2001: 543-545; Zou, 2017: 70-71), en las tres actividades empleadas (selección de definiciones, selección de ejemplos y escritura de oraciones), la *Necesidad* (N) de identificar o utilizar el significado de la palabra está presente y es moderada (+N), puesto que viene impuesta por un agente externo (motivación extrínseca) y no por el aprendiz, que se limita a seguir instrucciones. Por otro lado, el factor *Búsqueda* (B) está ausente en las tres actividades (-B), pues el sujeto recibe las palabras y las definiciones en el glosario que le facilitamos. En cuanto al tercer factor, la *Evaluación* (E), no existe (-E) en la actividad de selección de definiciones; pero es moderada (+E) en la de selección de ejemplos porque el aprendiz debe reconocer las diferencias entre los contextos dados y seleccionar el adecuado para la palabra estímulo; y es fuerte (++E) en la actividad de escritura de oraciones, ya que implica crear un contexto e incluir la palabra nueva entre otras ya conocidas. Así, la puntuación de las tres actividades, teniendo en cuenta los tres factores que establece la *HNP*, sobre un máximo de 7 puntos, es la siguiente: (1) Selección de definiciones: 1 punto [+N, -B, -E (1 + 0 + 0)], (2) Selección de ejemplos: 2 puntos [+N, -B, +E (1 + 0 + 1)] y (3) Escritura de oraciones: 3 puntos [+N, -B, ++E (1 + 0 + 2)].

Por otro lado, según la *TAC* (Nation y Webb, 2011; Webb y Nation, 2017), las actividades se describen de acuerdo con la respuesta a las 18 preguntas (§ 2) referidas a cinco factores (Tabla 1).

Factores	(1) Selección de definiciones	(2) Selección de ejemplos	(3) Escritura de oraciones
(1) Motivación	2	2	1
(2) Percepción o reconocimiento	2	2	2+1 = 3
(3) Recuperación	3	3	3+1 = 4
(4) Generación	0	2	3
(5) Retención	2	2	2
Puntuación	9/20	11/20	13/20

Tabla 1. Puntuación de las actividades según la *TAC*

De acuerdo con la *Motivación*, las tres poseen un objetivo de aprendizaje de vocabulario claro, pero solo las de selección estimulan el aprendizaje porque suponen “*a challenge to learners*” (Nation y Webb, 2011: 8).

En cuanto a la *Percepción o reconocimiento*, el modo en que se perciben o reconocen las nuevas palabras en la presentación de las actividades se centra la atención en las palabras estímulo y las tres aumentan la conciencia del sujeto de estar aprendiendo nuevo vocabulario, pero de diferente manera: en las actividades de selección de definiciones y de ejemplos solo se realiza en un sentido —el aprendiz debe seleccionar el significado o el contexto correcto entre varias opciones—; en la de la escritura de oraciones, toma contacto con la palabra estímulo en la pregunta planteada y además debe utilizarla en el contexto creado, de ahí que, siguiendo la propuesta de San-Mateo y Criado (en prensa), añadamos un punto más a la tercera actividad (Tabla 1).

Respecto de la *Recuperación*, las tres actividades conllevan restablecer el significado de las palabras, pero no la forma —se trata de una recuperación receptiva, por lo tanto—. Sin embargo, la que conlleva la actividad de selección de ejemplos consiste solo en modificar la palabra para que encaje en el contexto dado, pero en la actividad de escritura es preciso modificarla pues el aprendiz crea el contexto (San-Mateo y Criado, en prensa). Según estos dos niveles de *Recuperación productiva*, adjudicamos un punto más a la tercera actividad (Tabla 1). En las tres el significado de las palabras estímulo está en el glosario facilitado, la misma palabra se recupera dos veces en cada tipo de actividad y de manera no consecutiva.

Por lo que se refiere al factor *Generación*, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones implican creación desde un punto de vista productivo, y la última actividad a mayor nivel, pues precisa el dominio de nuevas combinaciones léxicas y de los mecanismos de derivación morfológica.

Finalmente, sobre la *Retención*, las tres actividades aseguran la correcta asociación entre forma y significado, y eluden la interferencia puesto que las palabras estímulo no pertenecen a un mismo campo léxico. Sin embargo, ninguna de las tres implica presencia visual de la palabra en una situación significativa ni tampoco la asociación premeditada de una imagen relacionada con el significado de la palabra.

En definitiva, según la *TAC*, la puntuación de las tres actividades, sobre un máximo de 20³, es esta: (1) Selección de definiciones: 9 puntos; (2) Selección de ejemplos: 11 puntos; y (3) Escritura de oraciones: 13 puntos (Tabla 1).

3 Aunque son 18 preguntas, en la 5 y la 8 se pueden obtener 2 puntos siguiendo a San-Mateo y Criado (en prensa).

Teniendo en cuenta tanto la *HNP* como la *TAC*, las actividades se ordenan de igual forma, si bien esta última permite evaluar un mayor número de aspectos.

Las preguntas de investigación a las que responderemos son las siguientes:

- (1) ¿Cuál es el grado de eficacia para el aprendizaje de vocabulario de las tres actividades propuestas: selección de definiciones, selección de ejemplos y escritura de oraciones?
- (2) ¿En qué medida predicen la eficacia de las actividades estos dos marcos de referencia: la *Hipótesis del Nivel de Participación o Implicación* y la *Técnica de Análisis de Características*?
- (3) ¿Qué tipo de conocimiento: receptivo o productivo fomenta cada actividad?

4 Metodología

4.1 Participantes

Constituyen la muestra 1317 estudiantes de español, 384 hombres (29 %) y 933 mujeres (71 %)⁴, de las siguientes instituciones: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Université Paris-Dauphine, École Nationale Supérieure des Mines (París, Francia); Universidade Federal, Universidade Estadual e Instituto Federal (Paráiba, Brasil); City University of New York (CUNY) (Nueva York, Estados Unidos); Università degli Studi di Palermo y Università degli Studi di Messina (Sicilia, Italia); Instituto Cervantes de París, Sao Paulo, Palermo y Nueva York; Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Popular Miguel Delibes y las Escuelas Oficiales de Idiomas Jesús Maestro (Madrid) y de San Sebastián de los Reyes (España). En total, 1006 sujetos estudian español en contexto heterosiglótico o de LE (un 76 %) y 311, en contexto homosiglótico o de L2 (24 %).

El nivel de español de los participantes es, como mínimo, B1-B2, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Ese fue un requisito para participar en el estudio y el 68,4 % (901 sujetos) lo tenía. No obstante, algunos participantes matriculados en cursos de B1-B2 señalaron poseer un nivel Básico (A1-A2):

4 La investigación fue autorizada por el Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) al considerarse no invasiva ni perjudicial para los sujetos participantes.

19,4 %, 255 sujetos⁵. El 12,2 % restante (161 sujetos) tenía nivel Superior (C1-C2). Independientemente del nivel que los sujetos indican en el cuestionario de información personal que deben rellenar, se ha verificado con el centro que los cursos en los que están matriculados requieren un nivel B1.

Los participantes poseían 27 lenguas maternas. Los grupos mayoritarios eran hablantes de francés (26,6 %), portugués (23,1 %), italiano (18,1 %) e inglés (16 %); seguidos de los de alemán (4,3 %), chino (4,6 %), polaco (1,1 %) y árabe (1,3 %). Los hablantes del resto de lenguas (búlgaro, checo, coreano, croata, finés, hebreo, holandés, húngaro, japonés, lituano, noruego, persa, ruso, rumano, sueco, tagalo, turco, ucraniano y vietnamita) no llegan al 1 %. En cuanto a la edad, la mayor parte (1141 sujetos, 87 %) tenía entre 15 y 30 años; el 9 % (112), entre 31 y 54, y el 5 % (64), más de 55 años.

El 62 % de los participantes (821) poseía conocimientos de otra lengua además del español, mientras que el 25 % (331) estudiaba dos o más L2. El español era la única L2/LE para el 13 % (165).

4.2 Materiales

Las tres actividades son similares a las de Matanzo (1991), Reyes (1995) y San-Mateo (2005, 2012), y consisten en (1) seleccionar la definición correspondiente a la palabra estímulo (véase el Ejemplo 1), (2) identificar el ejemplo en el que es adecuado insertar la palabra estímulo (Ejemplo 2), y (3) responder a una pregunta planteada con una oración que incluya la palabra estímulo (Ejemplo 3)⁶.

Ejemplo 1. Actividad de selección de definiciones:

¿Qué significa PACTAR? Escribe la palabra al lado de la definición que le corresponda.

1. _____ A propósito, con intención (carácter negativo).
2. pactar Acordar algo entre dos o más personas que están obligadas a cumplirlo.
3. _____ Caer gotas pequeñas de lluvia o de un líquido.
4. _____ Recipiente o vaso en que se conserva y transporta algo.

5 Estos estudiantes, en su mayoría brasileños, demostraron que podían completar las actividades, de ahí que se aceptara su participación.

6 Andión y San-Mateo (2018: 443) confirmaron la idoneidad “para hacer mediciones de eficacia léxica” de los materiales utilizados en el estudio, creados teniendo en cuenta los de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) y Matanzo (1991), y del procedimiento empleado.

Ejemplo 2. Actividad de selección de ejemplos:

¿En qué ejemplo usarías la palabra PACTAR? Escribe la palabra en el hueco del ejemplo que le corresponda.

1. Me dijo que no lo hizo _____ ni con mala intención.
2. Creo que debemos ponernos de acuerdo y pactar sobre la cantidad de dinero que pagará cada uno.
3. Hay una mancha en el techo y _____ agua sucia.
4. Dame cualquier _____ para guardar lo que ha sobrado de la paella.

Ejemplo 3. Actividad de escritura de oraciones:

Responde a la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada en mayúsculas y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

¿Crees que es adecuado PACTAR con tu pareja una distribución de las tareas domésticas? ¿Por qué?

Sí, me parece muy práctico pactar quién va realizar cada trabajo de la casa porque así evitamos muchos problemas de convivencia.

El pretest o actividad de aprendizaje está compuesto de 12 ítems (uno por palabra estímulo), y hay tres modelos: en cada uno se trabaja con un tipo de actividad (selección de definiciones, de ejemplos o escritura de oraciones). Por otro lado, el test utilizado para verificar la incorporación de las 12 palabras estímulo al léxico mental de los sujetos está dividido en tres secciones de 12 ítems (36 preguntas). En cada sección se practica con uno de los tres tipos de actividad. El formato de los ítems del pretest y el test es el mismo (véanse los ejemplos anteriores).

El glosario está formado por 24 palabras de 6 letras, sin tilde y de 4 categorías gramaticales (*nombre, adjetivo, verbo y adverbio*; 6 de cada). 12 son palabras de baja frecuencia en español y se utilizan como distractores (*adrede, aprisa, dorsal, envase, gotear, hogaño, inicuo/-a, muleta, pactar, pecoso/-a, ubicar y viruta*) y 12 son palabras estímulo (*barmil, catilo/-a, diforo/-a, ecivar, jotone, letaer, nesoal, ronoar, sotiro, talefa, urjale y zienga*), pseudopalabras creadas siguiendo los patrones fonológicos y de formación de palabras, y la frecuencia de las estructuras silábicas del español⁷.

7 Véase una descripción detallada de la selección de las palabras-distractores, la creación de las palabras estímulo y de la asignación del significado en Andión y San-Mateo (2018: 442–443), San-Mateo y Chacón (2019: 5–7) y San-Mateo y Criado (en prensa).

Finalmente, la información personal y sociolingüística de los participantes (edad, sexo, dominio de la L2 y de otras lenguas, etc.) se recoge en un cuestionario que completan entre la fase de aprendizaje y el test.

4.3 Procedimiento

La recopilación de datos se realizó en las instituciones de Brasil, España, Estados Unidos, Francia e Italia antes mencionadas, siguiendo el procedimiento de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), en una sesión de 45 minutos. En primer lugar, los participantes firman el consentimiento de participación. Después, el investigador reparte el glosario de palabras y lee en voz alta las 24 palabras y sus definiciones. De manera aleatoria, asigna a cada estudiante uno de los tres tipos de actividad de aprendizaje. En total, 430 estudiantes practicaron con la actividad de selección de definiciones (grupo 1), 438 con la de ejemplos (grupo 2) y 449 con la de escritura de oraciones (grupo 3).

El tiempo para completar cada uno de los 12 ítems del pretest es de 45 segundos. Pasado ese tiempo, el investigador lee la definición correcta de la palabra con la que se está trabajando (retroalimentación) para que el sujeto compruebe su respuesta. En esta fase, la actividad se repite dos veces, pero solo en la primera está permitida la consulta del glosario. Así la exposición a las palabras estímulo es doble y el esfuerzo requerido en la segunda serie de actividades es mayor al no poder usar el glosario. Para evitar el efecto de *recencia* que podría favorecer recordar la última palabra de la secuencia (Gavett y Horwitz, 2012), antes de completar el test los participantes responden al cuestionario de información personal durante 5-10 minutos.

El test final que mide la retención de las palabras estímulo es igual para todos los participantes, que trabajan a su ritmo durante 15 minutos, sin acceso al glosario y sin retroalimentación. Deben responder a 12 ítems de cada tipo de actividad: en la sección 1 trabajan con la selección de definiciones; en la 2, con la de ejemplos; y en la 3, con la escritura de oraciones. La puntuación máxima en cada sección del test es de 12 puntos: se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero por las incorrectas o en blanco. Este sistema de puntuación es el seguido en estudios similares (Agustín, 2009; Folse, 2006; Hulstijn y Laufer, 2001; San-Mateo, 2012 y Webb, 2005; entre otros).

5 Resultados

5.1 Estadística descriptiva

La puntuación media del test, es decir, el número medio de palabras que los sujetos (1317) son capaces de recordar es 9,11 sobre 12 puntos, que equivale a un 75,92 %. Esta elevada cifra prueba la eficacia de las tres actividades de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a ampliar el vocabulario en la L2. La pequeña desviación estándar (2,69) implica que la habilidad de los sujetos para completar las actividades es homogénea.

5.2 Resultados de la variable actividad de aprendizaje

Para responder a la primera pregunta de investigación, analizamos los resultados de cada una de las actividades de aprendizaje (variable independiente). El número de palabras que los sujetos son capaces de recordar —es decir, los aciertos en el test— es la variable dependiente. El grupo entrenado con la selección de definiciones ha obtenido una puntuación de 7,96 (66,37 %); el que ha trabajado con la selección de ejemplos, de 9,06 (75,53 %); y el grupo que ha practicado con la escritura de oraciones, de 10,25 (85,43 %), la puntuación más elevada (Tabla 2). Por lo tanto, esta última actividad es la más eficaz porque ha permitido a los sujetos recordar una mayor cantidad de palabras en el test.

Actividad	N	Media*	Desviación estándar	Error estándar
(1) Selección de definiciones	430	7,964	2,864	0,138
(2) Selección de ejemplos	438	9,064	2,708	0,129
(3) Escritura de oraciones	449	10,252	1,916	0,090

Nota: *Puntuación máxima = 12

Tabla 2. Media y desviación estándar de la puntuación del test según la actividad de aprendizaje

Con el fin de comprobar si es significativa la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por cada grupo establecido según la actividad de aprendizaje, hemos llevado a cabo un análisis de varianza (ANOVA)⁸. Este indica que la diferencia

8 Este análisis estudia las diferencias entre las medias de los grupos. El resultado es estadísticamente significativo cuando resulta improbable que las diferencias hayan ocurrido por casualidad. El nivel de significatividad o umbral de probabilidad (valor de *p*) es 0,05; cuando este valor es igual o menor que 0,05, las diferencias entre las medias se consideran estadísticamente significativas. Para comprobar entre qué grupos las diferencias son significativas, se

es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95 %: $F(2, 1314) = 90,322$, $p = 0,000$. Dado que no hay homogeneidad de varianzas, se aplica la prueba de Games-Howell e indica que la diferencia entre las medias obtenidas en el test por cada grupo es significativa en un nivel de confianza del 95 %: p es 0,000 en los tres casos: entre el grupo que ha practicado con la selección de definiciones y los otros dos; y entre el grupo que ha trabajado con la selección de ejemplos y el que se ha entrenado con la escritura de oraciones.

Estos datos confirman que la actividad de escritura de oraciones conlleva un resultado mucho mejor que la selección de ejemplos y la de definiciones; y que la actividad de selección de ejemplos, un resultado mejor que la de elegir la definición. Por lo tanto, existen diferencias en el aprendizaje de las nuevas palabras si se practica con cada una de las actividades.

5.3 Resultados del test por secciones

En primer lugar, calculamos el promedio de aciertos de todos los participantes en cada una de las tres secciones del test y observamos que es más alto en la sección en la que deben seleccionar la definición de la palabra estímulo (10,11 aciertos sobre 12: 84,23 %); en segundo lugar, en la que hay que completar los ejemplos (8,96 aciertos de media: 74,65 %) y, por último, solo son capaces de utilizar correctamente 8,26 palabras (68,87 %) en la que deben responder a la pregunta planteada. La diferencia entre estas puntuaciones es estadísticamente significativa según el modelo lineal general ($p = 0,000$), lo cual quiere decir que las tres actividades empleadas para el aprendizaje de las palabras capacitan al sujeto sobre todo para realizar tareas de reconocimiento (selección de definiciones y de ejemplos) en las que es preciso solo un conocimiento receptivo del vocabulario, y bastante menos para las de producción.

En segundo lugar, para responder a la tercera pregunta de investigación sobre el tipo de conocimiento (receptivo o productivo) de las palabras que fomenta cada actividad, nos centraremos en las puntuaciones de cada sección del test teniendo en cuenta la actividad de aprendizaje realizada. Así analizamos si las actividades receptivas (selección de definiciones y de ejemplos) entrenan a los estudiantes para llevar a cabo también actividades productivas;

llevan a cabo comparaciones múltiples *post hoc* y el valor de p también es 0,05. Dependiendo de si las varianzas son iguales o desiguales (según el estadístico de Levene), se elige el tipo de prueba *post hoc* (Bonferroni, HSD Tukey, Scheffé, Tamhane, Games-Howell, entre otras). Los cálculos estadísticos se han realizado con el programa IBM SPSS Statistics para Windows (IBM Corp., 2016).

y si la productiva (escritura de oraciones) los entrena para completar las receptivas.

Como muestra la Tabla 3, el grupo que ha trabajado con la selección de definiciones es el que menor puntuación alcanza en todas las secciones del test y es especialmente baja en la tercera, en la que debe emplear de manera productiva las palabras aprendidas: 6,41 palabras, es decir, apenas un 54 % del total. Por el contrario, la puntuación de los sujetos que practicaron con la actividad de escritura es siempre más alta que la de los otros dos en las tres secciones del test. Es decir, habiendo trabajado con una actividad productiva, los resultados son mejores tanto en la productiva como en las receptivas.

Actividad de aprendizaje	Test		
	Sección 1: Selección de definiciones Media (DE)	Sección 2: Selección de ejemplos Media (DE)	Sección 3: Escritura de oraciones Media (DE)
(1) Selección de definiciones (n = 430)	9,237 (3,243)	8,249 (3,174)	6,407 (3,915)
(2) Selección de ejemplos (n = 438)	10,085 (2,691)	8,884 (3,254)	8,224 (3,605)
(3) Escritura de oraciones (n = 449)	10,964 (1,901)	9,708 (2,785)	10,082 (2,549)

Tabla 3. Media y desviación estándar de la puntuación en cada sección del test según la actividad de aprendizaje

El análisis de varianza indica que la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en cada sección del test teniendo en cuenta la actividad de aprendizaje es significativa en los tres casos, puesto que el valor de p menor de 0,05: en la sección 1 (selección de definiciones), $F(2, 1314) = 46,338$, $p = 0,000$; en la 2 (selección de ejemplos), $F(2, 1314) = 24,928$, $p = 0,000$; y en la 3 (escritura de oraciones), $F(2, 1314) = 128,571$, $p = 0,000$. Para saber entre qué grupos se da la diferencia debemos realizar las comparaciones múltiples *post hoc*. El test de Games-Howell, en concreto, porque las varianzas no son homogéneas, muestra que en las tres secciones el efecto de las tres actividades de aprendizaje es significativo con un nivel de confianza del 95 % (en las secciones 1, 2 y 3: $p = 0,000$ en los tres).

En resumen, en las tres secciones del test la actividad de escritura ha sido la que más ha facilitado la retención de nuevas palabras (Figura 1). Y las diferencias entre las tres actividades de aprendizaje son significativas cuando, en el test, los sujetos deben identificar la definición correcta de la palabra y el ejemplo donde se puede insertar, y escribir una oración que incluya la palabra estímulo.

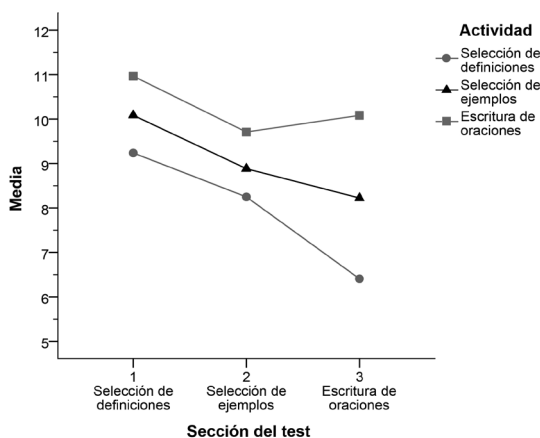


Figura 1. Puntuación media en cada sección del test según la actividad de aprendizaje

6 Discusión

En relación con la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de eficacia para el aprendizaje de vocabulario de las tres actividades propuestas: selección de definiciones, de ejemplos y escritura de oraciones?, los resultados indican que, aunque las tres actividades favorecen el aprendizaje de vocabulario en la L2 (la media de aciertos ha sido de 9,11 sobre 12; un 75,92 %), se pueden establecer grados de efectividad: la más eficaz ha sido la escritura de oraciones, seguida de la selección de ejemplos y de la selección de definiciones.

Esta escala es precisamente la que predice la *HNP* y la *TAC* (pregunta n.º 2). Según la primera, la actividad que requiere un mayor nivel de participación o esfuerzo cognitivo –en nuestro caso, la escritura de oraciones (+N, –B, ++E)– es la más eficaz para aprender nuevas palabras (porcentaje de aciertos: 85,43 %). Por el contrario, la selección de definiciones es la actividad que menor nivel de participación implica (+N, –B, –E) y es, asimismo, la menos eficaz (porcentaje de aciertos: 66,37 %). La selección de ejemplos se sitúa entre las otras dos actividades en cuanto a nivel de participación (+N, –B, +E) y en los aciertos en el test (75,53 %).

Según la *TAC*, la actividad de selección de definiciones es también la que menor puntuación obtiene en la escala y la menos eficaz en nuestro estudio. Por otro lado, si aplicamos las sugerencias de San-Mateo y Criado (en prensa) a los criterios propuestos por Nation y Webb (2011), en concreto al 2 (*Percepción*

reconocimiento) –en la pregunta 5– y al 3 (*Generación*) –en la pregunta 8 –, la puntuación de la actividad de escritura de oraciones es mayor que la que obtiene la selección de ejemplos (13 y 11, respectivamente). Esta escala de gradación está en consonancia con los resultados obtenidos en el estudio. Sin embargo, si no se tienen en cuenta esas modificaciones, la puntuación de las dos actividades mencionadas es la misma (11 puntos) y la técnica de análisis, por lo tanto, no las diferenciaría.

En este sentido, ambos criterios, la *HNP* y la *TAC*, predicen correctamente el nivel de eficacia de las actividades con las que hemos trabajado aquí y no se pueden establecer diferencias entre ellos.

Respecto de la tercera pregunta de investigación: ¿Qué tipo de conocimiento: receptivo o productivo fomenta cada actividad?, hemos comprobado que la actividad para la que los estudiantes demuestran estar más capacitados es la selección de definiciones: les resulta más fácil y han obtenido mayor puntuación en ella (10,11 aciertos sobre 12: 84,23 %). En el extremo opuesto está la actividad de escritura, de mayor dificultad y en la que, de media, aciertan 8,26 palabras (68,87 %). Según la clasificación de Nation (2001) de los tipos de conocimiento y los aspectos que engloban, la selección de definiciones –y también la de ejemplos– requiere solamente conocimiento receptivo del significado de la palabra; en cambio, la escritura de oraciones, previa comprensión de la pregunta que se debe responder, requiere conocimiento receptivo y productivo del significado y del uso de la palabra.

Como actividad de entrenamiento, la selección de definiciones ha sido la menos eficaz si tenemos en cuenta que los aprendices que han practicado con ella son los que peor puntuación obtuvieron tanto en las actividades que necesitan conocimiento receptivo –selección de definiciones y de ejemplos– como en la que exige conocimiento productivo de la palabra –escritura de oraciones–, en la cual la puntuación fue la más baja de todas (6,41 sobre 12). En cambio, el trabajo con la actividad productiva de escritura ha hecho posible que los sujetos realizaran con mayor éxito todas las actividades, las de conocimiento receptivo y productivo: el grupo 3 ha obtenido las mejores puntuaciones en las tres secciones del test, y son significativamente más altas que las de los otros dos grupos.

Por lo tanto, aunque el entrenamiento receptivo posibilita que el aprendiz sea capaz de llevar a cabo actividades productivas, con el entrenamiento productivo consigue no solo reconocer más palabras sino hacer tareas más complejas con ellas, como redactar una respuesta que la incluya.

7 Conclusión

Los resultados del presente estudio están en la línea de otros anteriores que avalan la eficacia de las actividades de escritura para incorporar nuevas palabras al lexicón mental del estudiante de L2 (cf. Alcaraz y Almela, 2013; Folse, 2006), y de la capacidad de predicción de la *HNP*, que establece que las actividades que precisan mayor nivel de participación o esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz son las más eficaces (Agustín, 2009; Alavinia y Rahimi, 2019; Browne, 2003; Hulstijn y Laufer, 2001; Keating, 2008; Kim, 2008; Kondo, 2007; Laufer, 2003; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; San-Mateo, 2012; Tahmasbi y Farvardin, 2017; y Webb, 2005; entre otros). También se confirma la eficacia de predicción de la *TAC*, pues, al incorporar los dos niveles de *Percepción o reconocimiento* y de la *Recuperación productiva* (San-Mateo y Criado, en prensa), se distinguen las actividades de escritura y de selección de ejemplos. No podemos afirmar que esta última escala sea “*a significantly stronger predictor of lexical gains*”, como en Hu y Nassaji (2016: 37), puesto que, en nuestro caso, ambas muestran el mismo poder explicativo.

En esta investigación, la actividad de escritura, de mayor puntuación en las escalas del *Nivel de Participación o Implicación* y del *Análisis de Características*, es con la que mejores resultados consiguen los estudiantes en actividades productivas y receptivas; en cambio, con la actividad receptiva de selección de definiciones, la de menor puntuación en ambas escalas, los resultados son siempre peores, especialmente en la actividad productiva. Por lo tanto, a la hora de seleccionar actividades es importante que el docente tenga en cuenta el tipo y grado de conocimiento perseguido, y la tarea elegida.

El hecho de que la muestra de esta investigación sea tan amplia y variada: 1317 informantes con nivel de español mínimo B1-B2, procedentes de países e instituciones diversas, hablantes de 27 lenguas maternas, etc., implica que los resultados obtenidos son una aportación importante en el conocimiento del proceso de aprendizaje del vocabulario en L2 y que pueden extrapolarse a numerosos contextos de aprendizaje.

Agradecimientos

Agradecemos la inestimable colaboración de los equipos docentes y de los alumnos de los centros participantes, y la de Cecilia Criado y M.^a José Labrador, del Grupo de investigación INVOLEX.

Bibliografía

- Agustín, M. P. (2009): «The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: Some preliminary results». *RESLA*, 22, 9-33.
- Alavina, P., Rahimi, H. (2019): «Task types effects and task involvement load on vocabulary learning of EFL learners». *International Journal of Instruction*, 12(1), 1501-1516.
- Alcaraz, G., Almela, A. (2013): «The Involvement Load Hypothesis: Its effect on vocabulary learning in Primary Education». *RESLA*, 26, 11-24.
- Andión, M.ª A., San-Mateo, A. (2018): «Tres actividades de adquisición léxica. Resultados en aprendices brasileños de español como lengua extranjera». *Calidoscópio*, 16(3), 437-449.
- Browne, C. (2003): *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison*. Tesis doctoral. Japan: Temple University Japan.
- Chaharlang, N., Farvardin, M. T. (2018): «Predictive power of Involvement Load Hypothesis and Technique Feature Analysis across L2 vocabulary learning tasks». *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6(24), 127-141.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A.
- Coomber, J. E., Ramstad, D. A., Sheets, D. A. R. (1986): «Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods». *Research in the Teaching of English*, 20(3), 281-293.
- Folse, K. S. (2006): «The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention». *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Gavett, B. E., Horwitz, J. E. (2012): «Immediate list recall as a measure of short-term episodic memory: Insights from the serial position effect and item response theory». *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(2), 125-135.
- Gohar, M. J., Rahmanian, M., Soleimani, H. (2018): «Technique Feature Analysis or Involvement Load Hypothesis: Estimating their predictive power in vocabulary learning». *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 859-869.

- Hu, H. M., Nassaji, H. (2016): «Effective vocabulary learning tasks: Involvement Load Hypothesis versus Technique Feature Analysis». *System*, 56, 28-39.
- Hulstijn, J. H., Laufer, B. (2001): «Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition». *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- IBM Corp. (2016): *IBM SPSS Statistics para Windows, Versión 24.0*. Nueva York: IBM Corp.
- Keating, G. D. (2008): «Task effectiveness and word learning in a second language: The Involvement Load Hypothesis on trial». *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Khoshsima, H., Eskandari, Z. (2017): «Task effectiveness predictors: Technique Feature Analysis vs. Involvement Load Hypothesis». *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 50-69.
- Kim, Y. (2008): «The role of task-induced involvement and learner proficiency in SL vocabulary acquisition». *Language Learning*, 58(2), 285-325.
- Kondo, H. (2007): «The effects of semantic elaboration on SL vocabulary learning». *Research Journal of Jin-Ai University*, 6, 71-78.
- Laufer, B. (2003): «Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence». *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.
- Laufer, B. (2017): «From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning». *Language Teaching Research*, 21(1), 5-11.
- Matanzo, G. (1991): *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Tesis doctoral. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation, P., Webb, S. (2011): *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle.
- Pichette, F., Serres, L. de, Lafontaine, M. (2012): «Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition». *Applied Linguistics*, 33(1), 66-82.
- Reyes, M.^a J. (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Tesis doctoral. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- San-Mateo, A. (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*. Trabajo Final de Máster. Madrid: UNED.
- San-Mateo, A. (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- San-Mateo, A., Chacón, C. (2019): «Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing». *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 49-63.
- San-Mateo, A., Criado, C. (en prensa): «Receptive and productive vocabulary acquisition: effectiveness of three types of tasks. Results from French students of Spanish». *Onomazéin*.
- Tahmasbi, M., Farvardin, M. T. (2017): «Probing the effects of task types on EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge: The case of Involvement Load Hypothesis». *SAGE Open*, 7(3), 1-10.
- Webb, S. (2005): «Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Webb, S., Nation, P. (2017): *How vocabulary is learned*. Oxford: OUP.
- Zou, D. (2017): «Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition writing: Extending the evaluation component of the Involvement Load Hypothesis». *Language Teaching Research*, 21(1), 54-75.
- Zou, D., Wang, F. L., Kwan, R., Xie, H. (2018): «Investigating the effectiveness of vocabulary learning tasks from the perspective of the Technique Feature Analysis: The effects of pictorial annotations». En: Simon K. S. Cheung, Jeanne Lam, Kam Cheong Li, Oliver Au, Will W. K. Ma, Wai Shing Ho (eds.), *Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science*. New York: Springer, 3-15.

Alicia San-Mateo Valdehíta and

M.^a Antonieta Andi3n Herrero

National Distance Education University (UNED)

Efficacy of three vocabulary-learning activities in Spanish FL/L2: selection of definitions, selection of examples and the writing of sentences

Keywords: Spanish as a Second Language/Foreign Language, vocabulary learning, learning activities, Involvement Load Hypothesis, Technique Feature Analysis.

This article presents the overall results of a research project on vocabulary learning in Spanish, carried out with 1,317 participants, from 27 mother tongues, in the context of it being foreign language and second language. The aim is to determine (1) which of these three vocabulary-learning activities is more effective: definition-choosing, gap-filling or sentence-writing; (2) the predictive ability of two scales with regard to effective vocabulary-learning activities: *Involvement Load Hypothesis* (Hulstijn and Laufer, 2001) and *Technique Feature Analysis* (Nation and Webb, 2011); and (3) what kind of knowledge, receptive or productive, learners acquired with each activity. The results showed that subjects who performed sentence-writing, the productive activity, which required more cognitive effort according to the two scales, remembered more words and were able to complete receptive and productive activities significantly better than the other groups. In contrast, those who performed definition-choosing, which entailed only receptive knowledge of the words and ranked less on both scales, remembered fewer words, and had worse results with regard to productive activity.

Alicia San-Mateo Valdehíta in
M.^a Antonieta Andi3n Herrero

Nacionalna univerza za študij na daljavo (UNED)

U3inkovitost treh aktivnosti za u3enje besediš3a v španš3ini kot tujem/drugem jeziku: izbira prave razlage, izbira primera rabe in pisanje povedi

Ključne besede: španš3ina kot drugi/tuji jezik, u3enje besediš3a, u3ne aktivnosti, *Involvement Load Hypothesis*, *Technique Feature Analysis*

V prispevku se predstavi splošne rezultate raziskave o u3enju besediš3a v španš3ini kot tujem in drugem jeziku, v kateri je sodelovalo 1317 udeleženecv s 27 maternimi jeziki. Namen je dolo3iti, (1) katera od teh treh aktivnosti za u3enje besediš3a (izbira prave razlage besede, izbira primera, v katerem se lahko uporabi dana beseda, in pisanje povedi z dano besedo) je najbolj u3inkovita, (2) kako natan3no lahko lestvici *Involvement Load Hypothesis* (Hulstijn in Laufer, 2001) in *Technique Feature Analysis* (Nation in Webb, 2011) napoveva u3inkovitost vseh treh aktivnosti in (3) kakšno znanje, receptivno ali produktivno, se pridobi z vsako od aktivnosti. Rezultati kažejo, da so si udeleženeci, ki so besediš3e pridobivali ali vadili s pisanjem, torej s produktivno aktivnostjo, ki po obeh lestvicah zahteva najve3 kognitivnega napora, zapomnili najve3 besed in da so aktivnosti iz receptivnega in produktivnega znanja reševali veliko bolje od ostalih. Tisti, ki pa so vadili z izbiro prave razlage besede, ki predvideva le receptivno znanje besede in na obeh lestvicah dosega najmanj to3k, pa so si zapomnili najmanj besed in imeli pri produktivnih aktivnostih najslabše rezultate.

Ana María Valencia Spoljaric y Maša Musulin DOI:10.4312/vh.27.1.231-248

Universidad de Zagreb

La mente multilingüe y la interferencia léxica

Palabras clave: transferencia léxica, interlengua, falsos cognados, adquisición de L3, español-croata

1 Introducción

El trabajo propone evaluar la transferencia de croata (L₁) y de inglés (L₂) que ocurre en la producción escrita del español como L₃. En el sistema educativo croata, el inglés es la lengua extranjera que se introduce en el currículo ya desde la primaria. Según los datos de Eurostat¹ (2016), el 97,1 % de los alumnos estudia inglés y el 95% estudia dos o más lenguas extranjeras. Estos números sitúan a Croacia en la cumbre de los países europeos en cuanto al tema de las LE. Según un informe de la Oficina Nacional de Estadística (2018)², 2357 estudiantes de secundaria y 247 de primaria estudiaban español en 2017. No tenemos datos exactos de las academias de lenguas extranjeras, pero conforme a ciertas estimaciones y proyecciones hechas a base de cuestionarios que rellenan los estudiantes de la Universidad de Zagreb al inscribirse en Filología Hispánica, un 22% tomó clases de español en las academias de lenguas y no en la secundaria (principalmente por el motivo de que no en todas las escuelas se imparten clases de español).

El objetivo del presente trabajo fue indagar en qué medida interfieren las tres lenguas (croata como L₁, inglés como L₂ y español como L₃) en el nivel léxico, debido a los frecuentes errores que se repiten año tras año en las clases de lengua. Los datos fueron recogidos de los ensayos que los estudiantes escribieron durante un cuatrimestre en la Universidad de Zagreb, en los primeros tres años

1 Para más información, véase el siguiente enlace: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics_\(15-06-2019\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics_(15-06-2019))

2 Para más información, véase el siguiente enlace: [https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-03_01_2018.htm_\(17-06-2019\)](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-03_01_2018.htm_(17-06-2019))

de grado de Filología Hispánica, lo que corresponde a los niveles de A2 a B2/C1 según el *MCER*. El análisis intenta clasificar los falsos cognados que aparecen como producto de una transferencia negativa, así como también analizar de qué idioma se están prestando los elementos lingüísticos y en qué medida. A la luz del hecho de que el previo conocimiento lingüístico juega un rol importante en el proceso de adquisición de las lenguas adicionales y que la mayoría de las similitudes entre las lenguas sucede precisamente en el nivel léxico, tratamos de ofrecer algunas implicaciones didácticas teniendo en cuenta la falta de investigaciones hechas entre el croata como lengua eslava y español como lengua romance.

2 Transferencia léxica como producto del multilingüismo

Odlin (1989: 27) define *transferencia* como «la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que fue previamente (y quizás imperfectamente) adquirida». Al tratar de comprender cuándo ocurre la transferencia y en qué condiciones, se han formado tres posibles direcciones: (i) que la lengua más dominante (especialmente con los bilingües y hablantes de herencia) tendrá más influencia en la lengua meta (Montrul, 2008; Odlin, 1989), (ii) que la lengua con menos restricciones lingüísticas influye en la lengua con más restricciones (Hulk y Müller, 2000) y (iii) que todas las lenguas ya adquiridas mutuamente influyen una en otra y en la producción léxica (De Angelis y Selinker, 2001).

Para entender mejor la mente del aprendiz a la hora de adquirir dos o más lenguas, cabe definir dos términos que a menudo irrumpen en relación a los procesos cognitivos y que llevan a varias interferencias, las cuales vamos a elaborar. Moreno García (2010: 120) distingue como dos conceptos diferentes el multilingüismo, como «el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada», y el plurilingüismo, «como las variedades lingüísticas que utiliza un mismo locutor incluyendo la materna como primera y las posteriormente adquiridas».

Por otro lado, el *MCER* (2002) destaca que el estudiante crea sus propios enlaces interlingüísticos e interculturales entre las lenguas que ya conoce, lo que, por un lado, le facilita el aprendizaje en el caso de una transferencia positiva de su L1 o de otras lenguas. Por otro lado, es importante desarrollar la conciencia lingüística, o más bien *conciencia sobre las lenguas*³, para poder

3 Martín Peris (2014: 57) entiende la conciencia sobre las lenguas como «una conciencia sobre fenómenos concretos de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiz».

diferir entre los grados de transferencia y para poder controlar las transferencias negativas, especialmente a nivel morfosintáctico y léxico. Todavía carecemos de los criterios suficientes para definir los grados de plurilingüismo, por lo cual unos autores (Jelaska, 2003; Pavličević-Franić, 2011) difieren entre el plurilingüismo horizontal, que representa la relación entre la lengua materna y diferentes lenguas extranjeras, y el plurilingüismo vertical, como la relación diglósica entre diferentes idiomas orgánicos de una lengua con la lengua estándar.

La adquisición de la lengua extranjera es un proceso complejo que subyace en el conocimiento previo de las lenguas ya aprendidas. Como resultado de este fenómeno, surgen lenguas e interlenguas con su propia complejidad. La influencia interlingüística se observa fácilmente en el nivel léxico, que también es la clase más frecuente de transferencia, y sucede porque el sistema de la lengua meta todavía no está completa o suficientemente adquirido. La transferencia positiva igual puede darse especialmente entre las lenguas de la misma familia, donde el estudiante puede percibir las similitudes (ciertas lenguas eslavas entre sí, lenguas romances, etc.). Como este trabajo se centra en tres lenguas de varias familias (eslava, germánica y romance), se analizarán las siguientes clases de transferencia: falsos cognados totales y parciales –como producto de la interferencia semántica– e invenciones léxicas –como productos de la transferencia morfológica–, especialmente los casos donde por influencia de los sufijos de la L1 o L2, se añaden sufijos españoles que forman una nueva palabra no apropiada.

3 Falsos amigos en la adquisición de L3

Los falsos amigos son dos palabras que son iguales o similares en su pronunciación o en su forma escrita, pero su significado es diferente. También aparecen bajo los nombres *falsos cognados*, *falsos pares*, *palabras engañosas*, en su mayoría a partir de algunas traducciones de otros idiomas (Broz, 2008: 200). Como no existe una tipología estandarizada y generalmente aceptada, mencionaremos ciertas distinciones que existen entre autores. Chacón Beltrán (2006) distingue entre los falsos cognados parciales y totales, pero también diferencia entre los cognados fonéticos y gráficos, refiriéndose al hecho de si la forma de pronunciar o de escribir se parece. Chamizo-Domínguez (2008) distingue entre los falsos amigos semánticos, que pueden ser totales y parciales, destacando también que la similitud puede emerger de su parecido fonético o gráfico, y falsos amigos por casualidad –el término que él mismo

acuñó—, cuyo significado no coincide por no tener el mismo origen etimológico. Ringbom (2007: 73) destaca que son usualmente las lenguas relacionadas, pero a veces igual las no relacionadas, las que comparten cierto número de cognados, y distingue entre «los históricamente relacionados, vocablos similares por forma, cuyo significado puede ser idéntico, similar, parcialmente diferente o de vez en cuando aun completamente diferente», y los divide en dos grupos: por transferencia de forma y de significado, es decir, los cognados pueden ser totales o parciales fijándose más que nada en la forma del vocablo. En el presente trabajo decidimos adoptar esta última división, y aunque al final se tomará en cuenta el significado de la palabra, queríamos hacer diferencia entre el aspecto morfológico y semántico, precisamente porque habíamos notado las invenciones nuevas donde se une la raíz de la L2 con la desinencia de la L3 o al revés (cro. *papirologija*, esp. *papirología* en vez de *papeleo*), por lo cual tales palabras las categorizamos como cambio de forma. En cuanto al aspecto semántico, nos quedamos con la división usada por la mayoría, la de falsos cognados parciales y totales, donde nos basamos en la similitud de los vocablos que acarrea una confusión en el momento de elegir el significado y el uso correcto.

4 Análisis

Al principio del cuatrimestre del año académico 2018-2019, los estudiantes de los tres años de grado de Filología Hispánica de la Universidad de Zagreb rellenaron un cuestionario que nos proveyó de los biodatos sobre su educación en referencia a las lenguas extranjeras. Ofrecemos a continuación los datos más significativos: los 35 estudiantes del primer curso declaran el croata como su L1, salvo una estudiante que es bilingüe y que como L1 tiene el croata y portugués. Todos los estudiantes como L2 tienen el inglés, salvo uno que indicó alemán. El 61 % de los estudiantes (22) especifican que el español es su L3 y para el resto, su L4. En el segundo año, de los 25 estudiantes todos ponen croata como L1, salvo una estudiante que es bilingüe y como L1 tiene también el polaco. De nuevo, todos los estudiantes poseen como L2 el inglés, solo uno el alemán. Aquí un 51% tiene el español como L3 y el resto como L4. En el tercer año de los 23 estudiantes el 100% afirma que el croata es su L1, y 21 estudiantes mencionan que el inglés es su L2, mientras que dos estudiantes optan por el noruego y español como su segunda lengua. De ellos el 49% pone el español como L3 y el resto como L4. Hemos separado las redacciones de los estudiantes que no tienen inglés como L2, mientras que entre el L3 y L4

no hicimos diferencia, especialmente porque hoy en día generalmente la adquisición de la tercera lengua se refiere a las lenguas aprendidas después de la segunda, es decir, a «la adquisición de las lenguas no nativas por los aprendices que previamente han adquirido o están adquiriendo dos diferentes lenguas» (Cenoz, 2003: 71).

4.1 Muestra recogida

Como mencionamos anteriormente, las muestras han sido extraídas de 316 ensayos (4 por estudiante) que los estudiantes del primer, segundo y tercer curso de los estudios de grado en Lengua y Literaturas Hispánicas han redactado en el último cuatrimestre de estudios. En total, hemos hallado una incidencia de 53 falsos cognados en dichas redacciones.

Para facilitar su análisis, la muestra recogida ha sido dividida en dos grandes grupos. El primero, en referencia a la interferencia en el aspecto morfológico, introduce aquellos falsos cognados que guardan una similitud de forma entre la lengua materna –croata–, o la L2 –inglés–, con la lengua meta –español–. Como consecuencia, nos hallamos con dos términos parecidos en español, pero los estudiantes optan por uno por la influencia de su par en la L1 o L2. La interferencia o bien radica en un sufijo calcado del croata o del inglés en vez de presentar el apropiado en español, o bien se mantiene el lexema de la lengua materna o L2. Asimismo, en la división también se incluirá de qué lengua proviene la interferencia.

El segundo grupo gira en torno a la interferencia en el aspecto semántico; en este caso, la forma de las lenguas aprendidas previamente se corresponde con un vocablo en español, mas el significado global o uno de ellos no encaja. Por ello, dividiremos estos falsos amigos en totales –aquellos en que sus acepciones no se corresponden en absoluto– y parciales –aquellos en que una o más de las acepciones sí coinciden, pero una (o más) en particular no–. Nuevamente en cada caso se especificará si la interferencia proviene del croata o del inglés.

Hemos tomado como base para las definiciones tres diccionarios que son los más representativos y usados en cada lengua. En el caso del español, recurrimos al *Diccionario de la lengua española* (en adelante: *DLE*), una obra representativa no solo de la Real Academia Española, sino también de las Academias de los países donde se habla español, por lo que es el referente para la lengua española. En cuanto al croata, las consultas se han hecho al Hrvatski jezični

portal (en adelante: *HJP*⁴), que es el diccionario de la lengua croata más usado en internet, y para el inglés, se eligió el diccionario *Collins English Dictionary* (en adelante: *Collins*); nos decantamos por la variante del inglés británico, ya que en la mayoría de las escuelas croatas los manuales que utilizan los estudiantes introducen dicha variante, por lo que están más familiarizados con el inglés británico. Tanto el *DLE* como el *Collins* han sido consultados en sus versiones online.

A continuación, presentaremos las tablas con las muestras obtenidas, divididas según lo explicado anteriormente. Para el análisis, solo nos enfocaremos en aquellos vocablos que presentan una mayor incidencia entre los estudiantes.

4.2 Falsos amigos: aspecto morfológico

En la Tabla 1 y Tabla 2 podemos apreciar dos pares en español, cuyas formas guardan similitud, pero cuyos significados varían. Como mencionamos anteriormente, el estudiante se decanta por uno de ellos al reproducir el sufijo o el lexema de la L1 o L2. A continuación, empezaremos analizando los vocablos cuya influencia proviene del croata.

Falsos cognados		
En español	En croata	Vocablo correcto en español
1. Documentario	<i>Dokumentarac</i>	Documental
2. Mórbido	<i>Morbidan</i>	Morboso
3. Promover	<i>Promovirati</i>	Promocionar
4. Población	<i>Populacija</i>	Población
5. Papirología	<i>Papirologija</i>	Papeleo
6. Consumación	<i>Konzumacija</i>	Consumo

Tabla 1. Aspecto morfológico, interferencia del croata

En el primer ejemplo nos encontramos con los pares *documentario* y *documental*. En la siguiente oración escrita por un estudiante del segundo curso, (1) *A veces hay documentarios y buenas películas, también se emiten series*, notamos que incurre en un error al suponer, por influencia del croata, *dokumentarac* –suposición reforzada por el vocablo en inglés *documentary*–, que el sufijo adecuado en español sería *-ario*, por ello la forma *documentario*. En el *DLE*, *documentario* se

4 El diccionario *HJP* (Portal de la lengua croata) fue formado a base de varios diccionarios de la lengua croata publicados en papel en los últimos 15 años por la casa editorial de Zagreb Novi Liber.

define como ‘Que se funda en documentos reales’ y bajo esa acepción también puede usarse *documental*. Por lo tanto, ambas palabras son falsos amigos parciales, ya que comparten solo una acepción, pero la que nos compete, ‘Dicho de una película cinematográfica o de un programa televisivo: Que representa, con carácter informativo o didáctico, hechos, escenas, experimentos, etc., tomados de la realidad’, solo la posee *documental*.

Otro caso de interferencia del sufijo de la L1 es la palabra *mórbido*; por influencia del croata *morbidan* –y del inglés *morbid*–, el estudiante agrega el sufijo *-ido* para mantener la *-d* al crear un derivado de la palabra *morbo*. Sin embargo, *mórbido* significa o ‘1. Que padece enfermedad o la ocasiona’ o ‘2. Blando, delicado, suave’, y en la oración (2) *Es mórbido ver programas que muestran las desgracias humanas*, debió usarse *morbo*, cuya tercera acepción es ‘Que provoca reacciones mentales moralmente insanas o que es resultado de ellas’.

Por otro lado, un ejemplo de calco del lexema lo encontramos en *populación*. En (3) *Sabemos que la población con mayores problemas de salud es la población de Eslovenia*, podemos notar que incurren en error al suponer que en este caso se debe conservar el lexema del croata *populacija*, lo que da como resultado *populación*. Observamos que también esta elección se ve reforzada por el inglés, *population*. Además, ambas formas comparten el sufijo *-cro. -acija, ing. -ation*–. Sin embargo, *populación* es ‘Acción y efecto de poblar’, acepción compartida con *población*. Así, nuevamente *populación* y *población* son falsos amigos parciales, debido a que comparten solo una acepción, pero la que se refiere a ‘Conjunto de personas que habitan en un determinado lugar’, que es la que se necesita en el ejemplo (3), solo la posee *población* en su segunda acepción.

Otro caso es la palabra *consumación*. En (4) *La consumación de productos nocivos sube al igual que las enfermedades crónicas*, por influencia del croata *-konzumacija*–, el estudiante repite el lexema *konzum*, así como el sufijo *-acija*, en español *-ación*. El problema radica en que *consumación* deriva del verbo *consumar*, no de *consumir*. Por lo tanto, su significado es ‘2. Extinción, acabamiento total’, o ‘1. Acción y efecto de consumir’. El verbo *consumar* tiene tres acepciones: ‘1. Llevar a cabo totalmente algo’, ‘2. Dicho de los legítimamente casados: Revalidar el matrimonio realizando el primer acto sexual en cumplimiento del débito conyugal’, ‘3. Ejecutar o dar cumplimiento a un contrato o a otro acto jurídico’, pero ninguna de ellas posee el significado de ‘ingerir’. El sustantivo que se necesita en la oración (4) es *consumo*, derivado del verbo *consumir*, que en su segunda acepción significa ‘Utilizar comestibles u otros bienes para satisfacer necesidades o deseos’.

En la Tabla 2, encontramos los vocablos cuya interferencia en el aspecto morfológico provienen del inglés.

Falsos cognados		
En español	En inglés	Vocablo correcto en español
7. Temporario	<i>Temporary</i>	Temporal
8. Expectación	<i>Expectation</i>	Expectativa
9. Representativos	<i>Representatives</i>	Representantes
10. Conservativo	<i>Conservative</i>	Conservador
11. Significante	<i>Significant</i>	Significativo
12. Invertir	<i>To invest</i>	Invertir
13. Sustentable	<i>Sustainable</i>	Sostenible
14. Respetto	<i>Respect</i>	Respeto
15. Aparición	<i>Appereance</i>	Apariencia

Tabla 2. Aspecto morfológico, interferencia del inglés

Detallaremos cuatro ejemplos en cuya derivación los estudiantes recurrieron a la forma del sufijo en inglés. En (5) *No dejan ninguna huella significativa*, el estudiante adoptó la forma del inglés *significant*, que significa ‘importante’ o ‘notable’. Sin embargo, *significante* es ‘1. Que significa’ o ‘2. Ling. Fonema o secuencia de fonemas que, asociados con un significado, constituyen un signo lingüístico’. En la oración (5) se necesita el significado de ‘Que tiene importancia por representar o significar algo’ que lo proporciona el vocablo *significativo*, con el sufijo *-ativo*.

Otro ejemplo son los vocablos *conservativo* y *conservador*. En (6) *Como nuestra sociedad es muy conservativa, no es extraño que comentaran esa película*, la palabra *conservativo* copia el sufijo *-ivo* del inglés *conservative*, que hace referencia a ‘una persona tradicional’. En español *conservativo* es ‘Que conserva algo’, valor con el que también cuenta *conservador*, pero este último vocablo en su segunda acepción posee el significado de ‘En política, especialmente favorable a mantener el orden social y los valores tradicionales frente a las innovaciones y los cambios radicales’ o en su tercera acepción, ‘Tradicional’, que es el adecuado para la oración (6).

En (7) *Eso puede causar algunos problemas porque no tenemos expectativas*, el vocablo *expectación* calca la forma del inglés *expectation*, ambos con sufijos *-ación* y *-ation*. *Expectación* significa en su primera acepción ‘Espera, generalmente curiosa o tensa, de un acontecimiento que interesa o importa’, mientras que

expectativa, con el sufijo *-iva*, en su primera acepción significa ‘Esperanza de realizar o conseguir algo’. El vocablo inglés contiene ambas acepciones, de ahí la equivocación.

Entre los errores de calco del lexema, destaca *invertir*. En (8) *Es mejor invertir en la prevención*, el estudiante transfiere el lexema del inglés *invest*. En español, *invertir* es solo ‘Conferir una dignidad o cargo importante’. El vocablo adecuado para el ejemplo (8) sería *invertir*, en su segunda acepción significa ‘Emplear, gastar, colocar un caudal’. *Invest* en inglés abarca ambos significados, tanto de *invertir* como de *invertir*, en su primera y tercera acepción.

4.3 Aspecto semántico

4.3.1 Falsos amigos totales

En la Tabla 3 y Tabla 4 observaremos una lista de falsos cognados cuya interferencia se basa en que la forma de los vocablos provenientes de la L1 o L2 guarda una gran similitud con la forma de una palabra en español; por lo tanto, el significado también es transferido. Sin embargo, en español correspondería otro vocablo diferente.

Empezaremos analizando la muestra cuya interferencia proviene del croata.

Falsos cognados		
En español	En croata	Vocablo correcto en español
16. Pedante	<i>Pedantan</i>	Minucioso, meticuloso
17. Concurrencia	<i>Konkurencija</i>	Competencia, oponente
18. Locación	<i>Locacija</i>	Ubicación
19. Gimnasia	<i>Gimnazija</i>	Escuela secundaria, liceo
20. Delicadeza	<i>Delikatesa</i>	Delicia

Tabla 3. Aspecto semántico – falsos amigos totales, interferencia del croata

Analicemos el caso de la palabra *pedante*. En (9) *Muchos dicen que los alemanes son severos y reservados, incluso son pedantes y sus habilidades de organización son impresionantes*, el vocablo deriva de la palabra croata *pedantan*. En español *pedante* se refiere a ‘Dicho de una persona: Engreída y que hace inoportuno y vano alarde de erudición, téngala o no en realidad’. El término adecuado en español sería *meticuloso* ‘Dicho de una persona: Muy escrupulosa y concienzuda en sus acciones’, significado que coincide con la primera acepción de *pedantan* en croata.

Otra palabra que con frecuencia los estudiantes entremezclan es *gimnasia*. En (10) *Las escuelas secundarias se dividen por el plan de estudios en gimnasias, escuelas vocacionales y escuelas artísticas*, el error en el uso de *gimnasia* deriva de la palabra croata *gimnazija* que solo significa ‘un tipo de escuela secundaria’. Sin embargo, *gimnasia* en español quiere decir ‘1. Actividad destinada a desarrollar, fortalecer y mantener en buen estado físico el cuerpo por medio de una serie de ejercicios y movimientos reglados’. Es decir, se refiere a una actividad física. El término adecuado sería *escuela secundaria* o *liceo*.

Otro vocablo que suelen confundir es *locación*. En (11) *Juan escuchó un coche acercándose a su locación*, el uso de ese término proviene de la influencia de *lokacija*, palabra croata que significa ‘lugar’ o ‘ubicación’. Este uso viene corroborado por la palabra inglesa *location*. En español según el DLE, *locación* significa solo ‘arrendamiento’ y se utiliza en el ámbito del derecho. La influencia es tan grande que la Fundación del Español Urgente (Fundéu) remarca que «el uso de *locación* como equivalente de *localización* es un calco semántico del vocablo inglés *location* [...]. Es innecesario su empleo, pues en español existen otras voces con las que se puede expresar la idea de localización; por ejemplo, localidad, lugar, ciudad, país, sede, etcétera»⁵.

Por otro lado, también hemos obtenido muestras de falsos amigos totales, pero cuya interferencia proviene del inglés, los cuales se pueden apreciar en la Tabla 4.

Falsos cognados		
En español	En inglés	Vocablo correcto en español
21. Contestadora	<i>Contestant</i>	Concursante
22. Realizar	<i>To realize</i>	Darse cuenta de
23. Grados	<i>Grades</i>	Notas
24. Educado	<i>Educated</i>	Con formación

Tabla 4. Aspecto semántico – falsos amigos totales, interferencia del inglés

Pasaremos a analizar tres vocablos: *realizar*, *grados* y *educado*. En (12) *Cuando oí cómo era su vida, realicé qué fácil mi niñez era*, observamos una interferencia del inglés *to realize* que en su primera acepción significa ‘darse cuenta de algo’, significado que los estudiantes trasladan al español. Sin embargo, *realizar* en ninguna de sus cuatro acepciones denota el significado de ‘darse

⁵ Véase: <https://www.fundeu.es/noticia/la-esquina-del-idioma-locacion-no-significa-lugar-sitio-pais-4466/>

cuenta de' o 'ser consciente de', locuciones que se deberían haber utilizado en el ejemplo (12).

El segundo ejemplo recurrente es *grado*. En (13) *Mi abuela nunca era una alumna excelente, pero tampoco tenía grados malos*. La influencia para la elección de dicho vocablo proviene del inglés, *grades*. La palabra *grado* en español en ninguna de las diecisiete acepciones que posee presenta el significado de 'nota', que es el vocablo que se debería usar en la oración (13).

En tercer lugar, nos encontramos con la palabra *educado*. En (14) *El cortometraje muestra la dura realidad que atraviesan algunos inmigrantes, sobre todo los que no son muy educados*, el estudiante elige el vocablo *educado* por interferencia del inglés *educated*, que hace referencia en su primera acepción a 'tener estudios o formación'. El uso de *educado* es erróneo porque significa 'Que tiene buena educación o urbanidad', no necesariamente títulos o diplomas.

4.3.2 Falsos amigos parciales

En el siguiente apartado detallaremos los vocablos que son falsos cognados parciales, es decir, que sí existen algunas acepciones de la L1 o L2 que coinciden con el español, pero otras no, y es allí donde se genera la equivocación. Pasaremos a explicar en primer lugar los falsos amigos parciales cuya interferencia nace por una acepción errónea extraída del croata.

Falsos amigos		
En español	En croata	Vocablo correcto en español
25. Programa	<i>Program</i>	Canal
26. Término	<i>Termin</i>	Cita
27. Cualidades	<i>Kvaliteta</i>	Calidades
28. Ambulante	<i>Ambulanta</i>	Consultorio
29. Escenario	<i>Scenarij</i>	Guion
30. Y	<i>I</i>	También
31. Colisión	<i>Kolizija</i>	Cruce de clases
32. Americano	<i>Amerikanac</i>	Estadounidense
33. Mascarar	<i>Maskirati se</i>	Poner una máscara/disfraz

Tabla 5. Falsos amigos parciales – interferencia del croata

Uno de los vocablos que los estudiantes suelen utilizar reiteradamente en forma equivocada es *programa*. En el ejemplo (15) *En el programa Nova TV*

hay un show que se llama Farma, hallamos una interferencia de la palabra croata *program*; ambos vocablos existen tanto en español como en croata, coinciden en algunas acepciones ('Distribución de las materias de un curso' o 'Instrucciones de una computadora'), pero aquella que es la adecuada para la oración (15) solo existe en croata; en español el vocablo adecuado sería *canal (de televisión)*.

Las palabras *escenario* y *scenarij* comparten una forma similar en ambas lenguas, así como ciertas acepciones (reforzada por la palabra inglesa *scenario*), pero hay una que suele crear interferencias en los estudiantes. En (16) *El escenario de la película está muy bien escrito y ganó varios premios*, la palabra *escenario* se usa por influencia de *scenarij* que en croata en su primera acepción significa 'guion', término que se debería utilizar en español.

En (17) *Además de la pérdida de comida, la Tomatina significa y una gran pérdida de agua*, la conjunción *y* está erróneamente usada por la influencia de la *i* en croata, cuya tercera acepción tiene el significado de 'intensificar, añadir', que la *y* en español no cuenta. Por ello, en la oración debió utilizarse otro vocablo para intensificar la repetición, como el adverbio *también*, por ejemplo.

En este acápite pasaremos a detallar algunos ejemplos de falsos amigos parciales cuya interferencia deriva de la L2, los cuales podemos apreciar en la Tabla 6.

Falsos amigos		
En español	En inglés	Vocablo correcto en español
34. Moverse	<i>To move</i>	Mudarse
35. Relativos	<i>Relatives</i>	Familiares
36. Suceder	<i>To succeed</i>	Tener éxito
37. Atender la clase	<i>To attend</i>	Prestar atención, escuchar
38. Introducir a alguien	<i>To introduce</i>	Presentar a alguien
39. Soportar a alguien	<i>To support</i>	Ayudar o mantener
40. Argumento	<i>Argument</i>	Discusión
41. Resultar	<i>To result</i>	Dar como resultado
42. Doméstico	<i>Domestic</i>	Local
43. Restar	<i>To rest</i>	Quedarse, descansar
44. Borde	<i>Border</i>	Límite, frontera
45. Carácter	<i>Character</i>	Personaje
46. Letras	<i>Letters</i>	Cartas
47. Sujeto	<i>Subject</i>	Asignatura o tema
48. Aplicar /aplicación	<i>To apply</i>	Postular
49. Sospechoso	<i>Suspicious</i>	Sospechar

Falsos amigos		
En español	En inglés	Vocablo correcto en español
50. Facto	<i>Fact</i>	Hecho
51. Exhibición	<i>Exhibition</i>	Exposición
52. Anciano	<i>Ancient</i>	Antiguo
53. Sumar	<i>To sum up</i>	Resumir

Tabla 6. Falsos amigos parciales – interferencia del inglés

Empezaremos con el vocablo *move*. En el ejemplo (18) *Ella es originaria de Koprivnica, pero se había movido cuando era estudiante*, al vocablo *move* le ha sido impuesta la segunda acepción de su par en inglés, *to move*, que se refiere a ‘cambiar de vivienda o lugar de trabajo’. Sin embargo, el vocablo en español no cuenta con esa definición. La palabra adecuada sería *mudarse*.

En (19) *Sabe, don Juan, mis padres murieron en un accidente y como no tuvimos ningunos relativos ni familia, la policía decidió mandarme a una casa donde viven niños sin padres*, la palabra relativo, similar tanto en inglés como en español, posee algunas acepciones en común, pero la adecuada para el ejemplo solo la posee su par en inglés, *relatives*, en su novena acepción. En el caso del español la palabra apropiada sería *familiar* o *pariente*.

En (20) *Mi carácter favorito es Gonzalo Infante*, la palabra *carácter* está usada erróneamente. Si bien es cierto que *carácter* y *character* comparten ciertas acepciones, la de ‘personaje’ no la posee la palabra en español. Para ello, habría que utilizar *personaje* o *protagonista*, si fuera el personaje principal.

En (21) *En la galería había una exhibición de pinturas modernas*, notamos una interferencia del inglés, *exhibition*. Sin embargo, *exhibición* en español, no se refiere a ‘presentar obras de arte’, para ello contamos con la palabra *exposición*. Es interesante mencionar que en croata también se hace la diferencia entre *ekshibicija*, como en español, ‘mostrar alguna destreza’ e *izložba*, ‘exposición’. No obstante, observamos que el vocablo en inglés predomina.

Otro falso cognado nace de la asociación de *letra* en español y *letter* en inglés, que guardan algunas acepciones en común (‘signos gráficos de un alfabeto’ o ‘pieza de la imprenta’). En (22) *Mi abuelo y mi padre solían escribir las letras y yo solamente escribí dos letras en mi vida*, la interferencia nace por la segunda acepción que contiene *letter*, la de ‘comunicación escrita’, que en español, *letra* también lo comparte, pero está en desuso, como lo aclara el *DLE*, por lo que no se aconseja su uso. Debió escribirse *carta*.

En la oración (23) *Tengo que soportar a mis amigos cuando tienen problemas*, hallamos el verbo *soportar* usado por la influencia de su par en inglés *to support*. Si bien es cierto que ambos verbos guardan acepciones en común como ‘Sostener sobre sí un peso’ o ‘Tolerar o llevar con paciencia’, en la oración destaca la sexta acepción de *to support*, que en español recaen en los verbos *apoyar* o *ayudar*, los cuales debieron utilizarse en la oración (23).

5 Conclusión

Como previamente hemos mencionado, los estudiantes en la mayoría de los casos, recurren al inglés en el momento de producir nuevas invenciones léxicas o en el caso de los falsos cognados. De los 59 ejemplos encontrados, unos 20 provienen del croata y el resto del inglés. Ello fue lo esperado, ya que la L1 y L3 en nuestro caso no están relacionadas (una por ser lengua eslava, y la otra, lengua romance), por lo cual “es natural para los aprendices buscar las similitudes léxicas y estructurales entre L2 y L3” (Ringbom, 2007: 78), en nuestro caso el inglés. En los ejemplos de cambio morfológico, en la mayoría de los casos se ha mostrado que los estudiantes optan por un sufijo español – influencia por la L1 o L2 –, con lo cual la palabra les suena más familiar, más española (*documentario, papirología...*). En cuanto a los ejemplos semánticos, se trata de los típicos ejemplos de falsos amigos donde se usa el significado no apropiado, aunque de nuevo mucho más con el material lingüístico de L2, en este caso inglés. Comparando los ejemplos obtenidos en el nivel morfológico y el semántico, también se puede concluir que hay más transferencia negativa en el nivel semántico, lo que atribuimos al hecho de que este efecto ocurre donde todavía no se ha desarrollado una adquisición completa, aunque los estudiantes del tercer curso tienen ciertas competencias del nivel B2-C1 según el MCER, por lo cual la producción basada solo en la similitud de forma inevitablemente lleva a un uso inadecuado. Por lo tanto, el presente trabajo también puede servir como guía para los profesores de ELE, cuyos estudiantes tengan como lengua materna el croata y como LE inglés, con el fin de que puedan identificar con qué vocablos hallamos las mayores incidencias de falsos cognados y por qué sucede esta interferencia y de esta manera facilitar la adquisición apropiada del léxico del español. Asimismo, cabe señalar que se trata de una investigación que se encuentra en desarrollo, por lo cual todas las informaciones obtenidas se utilizarán en futuros análisis, especialmente por ser conscientes de la carencia de trabajos centrados en el español y las lenguas eslavas, y aún menos el croata.

Bibliografía

- Broz, V. (2008): «Diachronic Investigations of False Friends». *Suvremena lingvistika*, 66, 199-222.
- Cenoz, J. (2003): «The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review». *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-88.
- Chacón Beltrán, M. R. (2006): «Towards a typological classification of false friends (Spanish English)». *Revista española de lingüística aplicada*, 19, 29-40.
- Chamizo Domínguez, P. J. (2008): *Semantics and Pragmatics of False Friends*. New York/London: Routledge.
- Collins Cobuild Active English Dictionary (2018¹³). London, Collins Cobuild: <https://www.collinsdictionary.com/> (10-06-2019)
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A.
- De Angelis, G., Selinker, L. (2001): «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind». En: Jazone Cenoz, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- Fundación del Español Urgente (Fundéu): <https://www.fundeu.es/> (13-06-2019)
- Gabrys-Barker, D. (2005): *Aspect of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: University of Silesia Press.
- Hrvatski jezični portal: <http://hjp.noviliber.hr/> (09-06-2019)
- Hulk, A., Müller, N. (2000): «Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics». *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227-244.
- Jelaska, Z. (2003): «Hrvatski jezik i višejezičnost». En: Melita Kovačević, Dunja Pavličević Franić (Eds.), *Kompetencija u višejezičnoj sredini II*, 106-126. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Martín Peris, E. (2014): «Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela». *Linguarum Arena*, Vol 5, 47-66.
- Moreno García, María Esther (2010): «El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual». *Pedagogía magna*, 8, 120-126.

- Montrul, S. (2008): «Incomplete acquisition in Spanish heritage speakers: Chronological age or interface vulnerability?». En: Harvey Chan, Heather Jacob, Enkeleida Kopia (eds.), *Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadia Press, 299-310.
- Odlin, T. (1989): *Language transfer: Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavličević-Franić, D. (2011): *Jezikopisnice – rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Real Academia Española (2001²³): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe: <https://dle.rae.es/> (10-06-2019)
- Ringbom, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ana María Valencia Spoljaric and Maša Musulin

University of Zagreb

Multilingual mind and lexical interference

Keywords: lexical interference, crosslinguistic data, deceptive cognates, acquisition of L₃, Spanish-Croatian

The student creates his own interlinguistic and intercultural links between the languages he already knows, and this is especially strong at the initial level. One of the objectives of this study is to explain the role played by previous languages in the learning of a target language, and also in what situations they influence the learning process of the target language and how (De Angelis, 2007; Ringbom, 2007). Therefore, the work proposes to evaluate the transfer in written production of Spanish by students whose mother tongue is Croatian and whose L₂ is English. The objective is to investigate to what extent the three languages are interlaced (Croatian, L₁, English, L₂, Spanish, L₃) at the lexical level. The data was compiled from the essays that the Spanish students of the University of Zagreb wrote during one semester. The analysis attempts to classify the errors that occur, establish how the cognates behave, what language they borrow from and to what extent.

Ana María Valencia Spoljaric in Maša Musulin

Univerza v Zagrebu

Večjezični um in leksikalna interferenca

Ključne besede: leksikalna transferenca, vmesni jezik, lažni prijatelji, usvajanje tretjega jezika, španščina-hrvaščina

Študenti ustvarjajo lastne medjezikovne in medkulturne povezave med jeziki, ki jih že poznajo, kar je še posebej pomenljivo na začetni stopnji. V pričujočem prispevku se namerava med drugim razložiti vlogo prej naučenih jezikov pri učenju ciljnega jezika ter tudi v kakšnih okoliščinah in kako vplivajo na proces učenja ciljnega jezika (De Angelis in Selinker, 2007; Ringbom, 2007). Avtorici se tako namenita ovrednotiti transferenco pri študentih, katerih materni jezik je hrvaščina, drugi pa angleščina, pri pisnem izražanju v španskem jeziku. Namen prispevka je namreč raziskati, v kolikšni meri se ti trije jeziki (hrvaščina kot prvi, angleščina kot drugi in španščina kot tretji jezik) prepletajo na ravni besedišča. Podatki so zbrani na osnovi esejev, ki so jih študenti španščine z Univerze v Zagrebu napisali v enem semestru študijskega leta 2018-2019. V analizi se skuša razvrstiti zaznane napake, opredeliti vedenje lažnih prijateljev in določiti, iz katerega jezika izvirajo in v kolikšni meri.

Beatriz Moreira de Oliveira

DOI:10.4312/vh.27.1.249-265

Universidade do Porto



O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em aula de português língua estrangeira

Palabras clave: texto em verso, léxico, vocabulário, competência lexical, português língua estrangeira

The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed

David Arthur Wilkins (1972)

1 Introdução

Percorrendo alguns estudos acerca da exploração didática de textos literários, entre eles, o texto em verso, compreendemos que a sua inclusão em aula de língua estrangeira (LE) tem variado no último século, consoante o enfoque metodológico predominante. A nosso ver, a utilização da literatura com um fim didático e a crescente revalorização do texto em verso como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e não como objeto de estudo literário, representa um assunto de máxima atualidade, nomeadamente no campo anglo-saxónico e da língua espanhola.

A natureza metafórica do género poético, a acumulação de significações implícitas e explícitas e a abundância de imagens poéticas que permitem a exploração de diferentes temáticas lexicais e do léxico presente no poema, favorecem o desenvolvimento da competência lexical. Para além disso, sendo a poesia capaz de sensibilizar o ser humano, poderá contribuir para a formação pessoal dos aprendentes.

Acreditamos nos benefícios da interdependência entre a língua e a literatura em aula de LE e que a aprendizagem de uma língua será mais eficaz se a competência lexical for trabalhada em sala de aula. No presente artigo, demonstramos como a competência lexical de aprendentes de uma LE pode ser desenvolvida através do texto em verso.

2 Léxico e competência lexical

Uma vez que o presente artigo tem como foco o desenvolvimento da competência lexical, começamos por apresentar e refletir sobre estes conceitos. De acordo com Vilela (1994: 1995), o léxico de uma língua é entendido como o conjunto das palavras que dela fazem parte e em ambas as perspetivas (cognitivo-representativa e comunicativa) trata-se da codificação de um saber partilhado. Para além disso, o léxico pode ser considerado um sistema aberto, quase imprevisível e infinito e é utilizado pelo falante para a formação do seu vocabulário e para a sua própria expressão no momento do processo comunicativo.

Vilela (1995: 13) define o conceito de *vocabulário* como uma «subdivisão do léxico» e como as palavras que pertencem a um «determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística». Desta forma, o léxico caracteriza-se pela sua generalidade, encontrando-se associado ao social e ao essencial, enquanto que o vocabulário compreende o particular, o individual e o acessório.

Uma língua viva é uma língua heterogénea e ativa que reflete a diversidade dos grupos sociais que a falam. O léxico é a parte da língua que configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico de uma comunidade e constitui, assim, uma das componentes que sofre mais consequências provocadas pela mudança linguística. Este traço dinâmico do sistema lexical traduz-se em processos de metáfora e metonímia relevantes para a presente investigação, que permitem a criação de novos significados para significantes já existentes no sistema linguístico. Com efeito, torna-se impensável não contemplar a dimensão lexical no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

A natureza multifacetada das palavras dificulta a atribuição de uma definição simples de competência lexical. Meara (1996) faz referência à dificuldade em recolher todas as dimensões possíveis da competência lexical através de um só modelo teórico, até porque não são totalmente conhecidas, considerando inviáveis as aplicações didáticas que derivam de um modelo teórico desta natureza. Por conseguinte, o autor centra-se no estudo das características

fundamentais e enumera duas dimensões que permitem medir a competência lexical: a organização lexical (entendida como associações entre as palavras e a forma como estas associações são organizadas) e a extensão (metodologia da *checklist*), relacionando estas características com o domínio da língua-alvo:

The basic dimension of lexicon competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies, and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency. (Meara, 1996: 3)

Na opinião do autor, terá mais sucesso na comunicação aquele falante ou aprendiz que possui um vocabulário maior e mais estruturado, do que aquele que possui um número menor de itens sem estruturação.

A organização lexical diz respeito ao grau de conhecimento de uma palavra: «Most people seem to accept that alongside measures of how many words people know, we also need independent measures of how well these words are known» (Meara, 1996: 10).

Jiménez Catalán (2002) confere um carácter universal à competência lexical como conhecimento cumulativo de palavras (como um armazém mental) e não como a capacidade mental de as gerar. Acrescenta que a competência lexical se centra nas palavras da língua-alvo e não no aprendiz da língua-alvo e tem por base dimensões de natureza gramatical e semântica. A mesma autora defende que o número de palavras que conforma a competência lexical varia ao longo do tempo e aponta a transversalidade da competência lexical face a outras competências, revelando a importância do léxico no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, desde a sua relação com a dimensão linguística (fonológica, morfológica, sintática e semântica), até à dimensão sociolinguística, que implica não só o conhecimento da dimensão linguística, como também o uso de determinados aspetos de uma palavra num determinado contexto. Baralo (2007: 41) ressalva, de igual forma, o carácter transversal da competência lexical:

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a

su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).

Para a mesma autora, a competência lexical está relacionada e mediatizada pelo conhecimento do mundo do falante e pelas suas competências gerais. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve incluir a aprendizagem do léxico paralelamente com o contacto com a realidade e com outros conteúdos programáticos.

Neste sentido, a sua função não se centra apenas na expansão da bagagem lexical dos estudantes, mas também nos seus conhecimentos concernentes às características e funcionamento de palavras, como unidades e em todas as suas dimensões, de forma a que os alunos adquiram a capacidade para empregar cada palavra tendo em conta o registo, a precisão e a sua carga conotativa na situação comunicativa em causa (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 379).

2.1 A competência lexical no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

Em primeiro lugar, julgamos importante apresentar a definição de competência, que segundo o QECR - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 29) representa o «conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações». O QECR define a competência lexical que, por sua vez, se encontra inserida no campo da competência linguística e que, em conjunto com a competência sociolingüística e a competência pragmática, formam a competência comunicativa.

A competência linguística é apresentada como «o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade de as usar» (Conselho da Europa, 2001: 157), enquanto que, a competência lexical «Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais» (*ibidem*: 59). A competência semântica ocupa-se do significado das unidades lexicais, tanto em relação ao contexto geral (referência, conotação, noções específicas), como às relações semânticas entre elas. Neste sentido, a competência lexical permite que o usuário da língua reconheça a polissemia de uma unidade lexical – ou seja, os seus distintos sentidos – e atribuir-lhe um significado e um sentido adequado, de acordo com o contexto de uso. O QECR integra, de igual forma, uma escala para a amplitude vocabular

e para o seu domínio, onde são enumerados os respectivos descritores para cada um dos níveis de proficiência de língua. Através da análise dos descritores alusivos à amplitude do vocabulário, é possível observar que, segundo o QECR, a competência lexical se desenvolve de uma forma gradual e que tem início no nível inicial de aprendizagem, terminando no nível máximo de proficiência, que engloba os aspetos conotativos do significado.

O QECR considera tanto a extensão lexical do aprendente, como o domínio sobre as estruturas lexicais, demonstrando uma visão qualitativa e quantitativa perante o desenvolvimento da competência lexical. Estas escalas ilustrativas de gradação do conhecimento do vocabulário da língua-alvo servem como critérios de reflexão, seleção, de decisões didáticas e de avaliação da competência léxica dos aprendentes.

É importante mencionar que as escalas demonstram a relação do léxico com as situações de comunicação, tornando-se indispensáveis desde o momento da seleção e produção de atividades que propõem o desenvolvimento da competência lexical, ao seu ensino e subsequente avaliação dos conhecimentos dos aprendentes.

2.2 Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em aula de língua estrangeira

Antes da enumeração das estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em LE, importa recordar o processo de aquisição das unidades lexicais que, de acordo com Aitchinson (*apud* Morante, 2005: 46), consiste em três fases: primeiramente, verifica-se o fenómeno do reconhecimento de uma unidade léxica em que o aprendente retém a grafia e a relação entre a forma e o significado; numa segunda fase o aprendente descobre os possíveis significados da unidade léxica (denotativos, conotativos, figurativos), assim como as suas possibilidades morfológicas e sintáticas; e, finalmente, a unidade léxica passa a integrar o léxico mental do aluno e a formar parte do seu vocabulário passivo a longo prazo, permitindo a organização do léxico mediante redes semânticas e hierárquicas. Cervero e Pichardo (2000: 97) acrescentam uma quarta fase que consiste na recuperação do léxico adquirido, mediante a sua expressão verbal ou textual, passando a fazer parte do vocabulário ativo. É possível constatar que desde um primeiro momento do processo de ensino-aprendizagem os alunos de uma LE tentarão organizar o léxico aprendido de forma a que o possam armazenar e recuperar com rapidez. Seguindo esta lógica, é necessário ter em

consideração que não é suficiente apresentar o vocabulário aos aprendentes uma só vez, visto que a aprendizagem do léxico, como será posteriormente explicitado, desenvolve-se de uma forma progressiva e gradual e, tal como indica Baralo (2007: 40):

En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y de técnicas que faciliten ese reciclado del léxico y que eviten su desgaste o pérdida.

São várias as tipologias de atividades destinadas à aprendizagem do léxico, desde as mais formais, como relacionar o vocabulário com a sua definição, mediante o recurso a dicionários, por exemplo, às atividades de carácter lúdico que proporcionam uma forma motivadora para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem outras destrezas, como a interação oral, a competência escrita, de leitura, a competência auditiva, entre outras.

Por sua vez, Cassany, Luna & Sanz (1994: 388) propõem várias atividades, entre as quais se encontram algumas de cariz lúdico, tais como, o recurso a suportes gráficos, mediante a associação de léxico a imagens; a análise da morfologia, i.e., dos processos de formação de palavras; a procura de derivações ou de palavras compostas a partir de uma raiz lexemática; o preenchimento de lacunas através de um exercício de compreensão de leitura, no qual o docente pode seleccionar os espaços em branco arbitrariamente ou respeitando uma característica léxica ou gramatical; exercícios de relações semânticas, nos quais o estudante procura sinónimos, antónimos ou hiperónimos de uma determinada palavra isolada ou discriminar possíveis significados de uma palavra polissémica; elaboração de esquemas e organigramas como forma de revisão de uma determinada temática, de antecipação de uma leitura ou como fonte de informação para uma atividade de expressão oral ou escrita; e, por fim, um exercício de sinonímia contextualizada com base em textos completos ao invés de listas de palavras.

Os mesmos autores sugerem o recurso à literatura mediante a seleção de um texto breve no qual o docente possa eleger algumas palavras para que, posteriormente, os alunos procurem os sinónimos que permitam a sua substituição nesse contexto. Propõem, igualmente, a manipulação do texto de maneira a que uma palavra se repita várias vezes e que os alunos a substituam

por um sinónimo. Os investigadores salientam, ainda, o papel dos materiais autênticos na aprendizagem de vocabulário como fonte de motivação para os aprendentes.

É possível depreender que o estudo do léxico deve incidir na revisão e repetição das unidades lexicais, assim como nas suas relações em vez de palavras isoladas. Uma forma de apresentar o léxico em contexto pode ser através de breves textos literários, nomeadamente a poesia.

2.3 Texto em verso no desenvolvimento da competência lexical

O papel do texto em verso na aquisição de vocabulário tem sido destacado e tem merecido atenção por parte de investigadores do campo anglo-saxónico e da língua espanhola. No que diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical, estes sublinham a aceleração do enriquecimento dos conhecimentos sintáticos e semânticos através do texto literário:

Literature is replete with various vocabularies, sentence patterns, words-order and grammatical items which help the learners to learn the target language. Literature is also a good resource for increasing word power. In other words, literature involves a profound range of vocabulary, dialogues and prose. (Van, 2009, *apud* Khatib, 2011: 202)

A autenticidade dos textos literários prepara os aprendentes para situações comunicativas reais da língua-alvo: «Literature is inherently authentic and provides authentic input for language learning» (Khatib, 2011: 202), desenvolvendo os conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos dos aprendentes, que fazem parte da competência comunicativa: «Literature due to its authenticity is equipped with sociolinguistic and pragmatic information» (Khatib, 2011: 202).

O texto em verso, em particular, caracteriza-se pela sua riqueza linguística, assim como a variedade de estruturas sintáticas, estilísticas, construções morfológicas e formas de expressar ideias:

otro factor que hace de la poesía una herramienta esencial en un manual de este tipo de enseñanza es su riqueza lingüística, dado que constituye un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee en lengua extranjera que le proporciona un rico bagaje léxico en fases avanzadas del aprendizaje; y el

abanico de posibilidades a la hora de elegir un texto (...) es bastante abundante. (Melián, 2015: 13)

Segundo Khatib (2011), o texto em verso pode revelar-se um recurso útil para a prática de estruturas gramaticais, sugerindo uma atividade na qual os aprendentes devem transformar estruturas complexas retiradas de um poema, em estruturas padrão da língua-alvo.

Contudo, alguns investigadores sublinham a complexidade lexical e sintática na literatura, tornando-a num objeto que faz «little or nothing to help students to become competent users of the target language» (Robson, 1989: 25, *apud* Khatib, 2011: 204), enquanto outros advogam que o texto literário possui vocabulário antigo e em desuso que não é utilizado na linguagem atual. Khatib (2011: 204) contrapõe que não é imperativo que o docente recorra a textos antigos, na medida em que existem «many modern literary texts that can be used as a source of input».

Também algumas palavras sofreram alterações semanticamente e estas diferenças no significado, para alguns investigadores, constituem um entrave na aplicação didática de textos literários no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Contudo, Khatib (2011) considera que as alterações semânticas não bloqueiam os conhecimentos prévios dos aprendentes, mas funcionam como um apêndice ao seu repertório semântico e acrescenta que, desde que o texto selecionado não esteja a impedir a aprendizagem da língua-alvo, não se prevê nenhuma inconveniência na sua aplicação didática.

A poesia, com toda a sua pluralidade, pode ser linguagem coloquial, quotidiana, ou hermética e complexa. No entanto, a sua elaboração estética permite o contacto com procedimentos cognitivos comuns e produtivos em situações comunicativas reais da língua quotidiana e coloquial, «podendo ajudar o aluno a ver e compreender o mundo dos falantes de uma comunidade e aceder à cultura da língua que se aprende» (Figliolo, 2016: 139), tendo em conta que, normalmente, expressa sentimentos e temas universais e carrega uma intenção comunicativa real dirigida a qualquer leitor.

Além disso, muitas vezes os textos que refletem situações pretensamente comunicativas transmitem uma linguagem estandardizada e fixa, tornando-se desmotivantes para os aprendentes e limitadores na aprendizagem, no sentido em que não espelham com naturalidade as interações comunicativas. Por outro lado, a função literária da linguagem oferece ao leitor uma experiência diferente da linguagem comum, uma vez que chama a atenção para as suas

características formais: «Poets choose words not only for their senses, but also for sound, and the word pictures they create. The language of poetry makes senses and sound, rhythm, music, and vision, whereas ordinary language only makes sense» (Rezai, 2005: 5).

Autores como Rush (2011), Lanseros e Sánchez (2017) sustentam que a exposição ao texto em verso, para além de aumentar o corpus de vocabulário dos aprendentes, fomenta a capacidade de distinção entre os significados literais e simbólicos ou metafóricos: «Exposure to literature can increase students' vocabulary and understanding of linguistic structures and the more creative aspects of language, such as metaphor, symbolism, and imagery» (Rush, 2011: 75).

Embora seja frequente considerar a linguagem figurativa e o léxico utilizado demasiado complexos para os aprendentes, é importante lembrar que a linguagem metafórica é utilizada na vida quotidiana e que muitas expressões têm por base metáforas. Na opinião de Gustavo Figliolo (2016: 139), «Não existe razão, assim, para pensar que o aluno estrangeiro terá dificuldades intransponíveis para entender estas metáforas e esta linguagem figurativa, desde que seja dosada de maneira gradual». O mesmo acontece com outras figuras de estilo: «Recursos estilísticos e mecanismos expressivos como a ironia, a argumentação, o humor, etc. são de uso comum na poesia pelo que esta amplia a consciência linguística do aluno desde o primeiro contato com os textos poéticos» (Figliolo, 2016: 140).

Concluimos que são inúmeras as atividades ou tarefas que podem ser criadas ou adaptadas a partir deste género literário, de forma a trabalhar a competência comunicativa, a nível lexical. Nas palavras de Fernanda Barrocas:

Alargando o léxico, o aprendente melhora a compreensão oral e escrita; a oralidade e a escrita, por sua vez, tornar-se-ão mais fluentes. A capacidade imaginativa desenvolve-se, a possibilidade de recriar mundos sonhados acontece. (Barrocas, 2001: 21)

3 Intervenção pedagógico-didática

A nossa investigação teve lugar na Universidade Carolina de Praga, na República Checa em colaboração com o Centro de Língua Portuguesa – Instituto Camões de Praga, no ano letivo 2017/2018, no âmbito de um estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A turma da unidade curricular *Seminário Lexical IV*, no quarto semestre do curso de licenciatura de Estudos Portugueses, era constituída por seis elementos do sexo feminino, com um escalão etário compreendido entre os 20 e os 26 anos de idade, de nacionalidade checa. Todas as alunas se enquadravam num nível de proficiência B1, de acordo com a escala global do QECR e as principais línguas de interferência eram o francês e o inglês. Os objetivos de ensino-aprendizagem revelados pelas estudantes evidenciavam a expansão do vocabulário, tendo algumas estudantes especificado, mediante textos autênticos em língua portuguesa. As aprendentes demonstraram homogeneidade quanto ao gosto pela leitura, tanto na sua língua materna, como em língua portuguesa.

Selecionando os materiais adequados para o fim pretendido, avaliamos que seria possível desenvolver a competência lexical das aprendentes, recorrendo a poemas de autores contemporâneos de países de língua portuguesa. Assim, de acordo com o nível de proficiência das aprendentes que integravam a turma do *Seminário Lexical IV*, procuramos selecionar textos que fossem ao encontro dos interesses das alunas e abordassem temáticas úteis, atuais e que conduzissem à reflexão, fomentando o espírito crítico das aprendentes e a partilha de ideias em sala de aula. Pela sua brevidade, cada texto selecionado adequou-se convenientemente ao tempo disponível em cada unidade letiva (90 minutos).

Em cada unidade letiva foi apresentado um texto em verso que serviu como instrumento didático orientado para a exploração do léxico desconhecido, assim como de diversas temáticas lexicais. Os seis poemas selecionados para as seis unidades letivas do estágio pedagógico respondem às seguintes características: são variados na sua temática, de forma a englobar temas atuais e de interesse das alunas, assim como adequados ao contexto de leção; são linguisticamente adaptados às capacidades exigidas pelo nível de proficiência das estudantes; possuem potencialidades educativas, tendo em conta os objetivos programáticos da unidade curricular, tendo como foco o desenvolvimento da competência lexical; estão escritos tanto na variante do português europeu, como na variante do português do Brasil.

Na primeira unidade letiva foi apresentado à turma o poema «Porto Sentido», de Carlos Tê, a partir do qual se realizou a exploração do vocabulário e da linguagem simbólica, uma atividade didática de correspondência de palavras do poema a imagens e exercícios de sinonímia e antonímia de palavras da classe dos adjetivos. As alunas também transformaram três estrofes em prosa de forma a consolidar a compreensão da linguagem simbólica e transmitir por escrito o sentido que compreenderam. Para além disso, deram

início à prática da leitura expressiva com foco no ritmo, pausas, expressividade e prosódia.

A segunda unidade letiva versou sobre a expansão do léxico pertencente à classe do nome, através da leitura e análise de um poema de Álvaro Magalhães, intitulado «O Limpa-palavras». Em primeiro lugar, as alunas realizaram uma atividade lúdica de transição do estudo de palavras da classe do adjetivo para a classe do nome – um domínio de palavras com adjetivos retirados do poema da aula anterior. Preencheram o poema «O Limpa-Palavras» com as palavras em falta, tendo em conta o sentido do verso e confirmaram as suas respostas mediante a escuta da declamação. Também realizaram uma atividade de expansão lexical em que deveriam propor um conjunto de palavras do campo lexical de alguns nomes comuns retirados do texto.

Na terceira unidade letiva as alunas começaram por escutar a versão musical do poema «Águas de Março» da autoria de Tom Jobim, e durante a audição selecionaram a palavra correta do final de alguns versos. Seguiu-se uma atividade lúdica (jogo da memória), de associação de várias palavras retiradas do poema a imagens e um momento dedicado ao esclarecimento de dúvidas de vocabulário, tanto do poema na íntegra, como das palavras que foram adicionadas ao exercício de audição. Importa assinalar que a seleção de um poema escrito em português do Brasil deve-se ao interesse das aprendentes por esta variante e como forma de promover o reconhecimento das várias variantes da língua portuguesa.

A quarta unidade letiva incidiu na consolidação do estudo do discurso direto e indireto e para isso foi selecionado um poema de Alberto Janes, intitulado «Ao Poeta Perguntei», que está escrito em forma de diálogo e que apresenta marcas de registo oral comuns em situações comunicativas da língua-alvo, assim como verbos de elocução que introduzem o discurso indireto. Como pré-atividade, as alunas escutaram a interpretação musical do poema pela fadista Amália Rodrigues e completaram os espaços em branco, desenvolvendo a sua sensibilidade auditiva. As alunas realizaram dois exercícios com léxico relacionado com o género musical português fado.

Na quinta unidade letiva, que coincidiu com as celebrações do 25 de abril, as alunas exploraram vocabulário relacionado com *Liberdade e Revolução* e nomes de flores e plantas a partir de um poema intitulado «Portugal Ressuscitado» da autoria de Ary dos Santos. Começaram por escutar a interpretação musical do poema e durante a escuta detetaram a palavra que não correspondia ao texto

original. Após o esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário desconhecido, realizaram uma ficha de trabalho onde constavam exercícios de expansão lexical como palavras cruzadas e um acróstico e uma atividade lúdica de associação de alguns nomes de flores e plantas a imagens.

A última unidade letiva versou sobre as *relações interpessoais* e vocabulário relativo a árvores de fruto através de uma atividade lúdica dando seguimento ao exercício da aula anterior sobre os nomes de flores e plantas. O poema selecionado, «A Banda», de Chico Buarque, contribuiu para a realização de exercícios de exploração de léxico relacionado com a temática acima mencionada, assim como para explorar algumas expressões que apresentassem um segundo sentido.

4 Resultados

A partir da análise dos resultados dos questionários respondidos pelas aprendentes foi possível concluir que, no geral, as mesmas consideraram as atividades propostas úteis, em especial, os exercícios direcionados para a expansão lexical.

O número total das aprendentes considerou úteis e eficazes as estratégias, exercícios e atividades adotadas para trabalhar o léxico, tais como, exercícios de campos lexicais, relações semânticas e atividades lúdicas, assim como exercícios de interpretação aberta, de descodificação do sentido de expressões fixas, de audição e leitura expressiva. Importa sublinhar que as estudantes referiram a aprendizagem de vocabulário útil para situações comunicativas do dia-a-dia e de vocabulário associado à linguagem literária.

No que diz respeito à seleção dos poemas, todas as estudantes consideraram os poemas interessantes, especificando o seu interesse pelas temáticas abordadas, assim como o seu agrado pela abordagem de acordo com um tema relacionado com o poema em questão e pela seleção de um género textual cuja presença nas restantes aulas de português língua estrangeira, segundo as aprendentes, não é comum.

Compreendemos, assim, que as propostas pedagógico-didáticas desenvolvidas ao longo do semestre neste conjunto de unidades letivas, bem como as estratégias e metodologias aplicadas e as atividades de léxico implementadas (atividades de memorização, de associação de palavras a imagens e as várias fichas de trabalho), apresentaram resultados positivos, tal como é possível constatar mediante a análise dos resultados dos elementos de avaliação, da observação

direta e das respostas das aprendentes ao último questionário sobre a disciplina *Seminário Lexical IV*. Este sucesso educativo foi, de igual forma, resultado da motivação das aprendentes face à leitura e escuta de poemas e do seu interesse constante pela aprendizagem de léxico.

Para além disso, a partir dos resultados obtidos no teste de avaliação formativa, foi possível analisar que os objetivos estipulados ao longo do semestre foram atingidos, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical das estudantes, aliado ao desenvolvimento da competência gramatical, tendo em conta que a abordagem ao léxico foi realizada de forma intercalar com a consolidação de conteúdos gramaticais¹.

5 Considerações finais

Pretendemos com este artigo demonstrar que o texto poético deve dispor do seu merecido lugar em contexto de sala de aula e valorizar aquelas características que, a nosso ver, fazem com que o consideremos um género privilegiado no desenvolvimento de determinadas competências educativas no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Podemos concluir que o léxico contribui para um bom desempenho da língua-alvo, visto que, naturalmente, os estudantes de uma LE procuram desde os primeiros níveis de aprendizagem compreender o sentido das palavras, de forma a adquirir um nível de proficiência que permita usar a língua no discurso e que o texto em verso pode contribuir para o desenvolvimento da competência lexical no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Neste sentido, elaboramos exercícios diversificados e fomos ao encontro das recomendações feitas por Cassany, Luna & Sanz (1994), entre outros autores mencionados, selecionando um material autêntico, de cariz literário, como um texto breve, produzindo exercícios de relações semânticas e atividades lúdicas como jogos de associação de imagens, assim como exercícios de interpretação aberta e de descodificação do sentido de expressões fixas.

Resta-nos sublinhar, uma vez mais, a importância da integração do texto em verso na aula de LE, uma vez que a experiência descrita ao longo do presente artigo nos demonstra que este tipo de recurso, adequadamente explorado,

1 Tivemos em conta a indissociabilidade entre o campo lexical e o campo gramatical sustentada por Rio-Torto: “léxico e gramática são como que duas faces na mesma realidade, contribuindo de forma complementar para a chamada competência léxico-gramatical dos falantes” (2006: 11).

potencia o processo de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito ao domínio linguístico, mas também no que respeita ao enriquecimento da formação cultural e humana e na estimulação da criatividade e da consciência crítica dos aprendentes.

Referências bibliográficas

- Baralo, M. (2007): «Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas». *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Munich: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/m_nich_20_06-2007/04_baralo.pdf (30-05-2019).
- Barrocas, F. (2001): «O texto literário na aula de português língua estrangeira – da estranheza ao deslumbramento». *Revista Aprender* 25, 18-21.
- Cassany, D.; Luna, M., Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Cervero, M. J., Castro P. F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa/ Grupo Didascalía.
- Conselho da Europa. (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Figliolo, G. (2016): «Ensino de línguas estrangeiras: A Poesia Como Recurso Didático». *Entrelínguas*, 2 (1), 125- 142.
- Jiménez Catalán, R.M. (2002): «El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas». *Atlantis*, 2002, vol. XXIV(2), 149-162.
- Khatib, M. (2011): «Literature in EFL/ESL classroom». *English Language Teaching*, 4 (1), 201-208.
- Lanseros, R., Sánchez, M.R. (2017): «La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas». *La poesía en el aula de español*, 26, 91-112.
- Meara, P. (1996): «The dimensions of lexical competence». *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 205-213.
- Melián, J.E.G. (2015): *Propuesta didáctica de un texto poético en un aula de ELE*. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Morante, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

- Naranjo, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oliveira, B. (2018): *O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em PLE*. Trabajo de fin de máster. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rio-Torto, G. (2006). «O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais». En: Maria Francisca Athayde (coord.), *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: Cadernos do Cieg nº 23, 11-34.
- Rush, P. (2011): *Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom*: [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf) (25-05-2019).
- Vilela, M. (1994): *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (1995): *Léxico e gramática, Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

Beatriz Moreira de Oliveira

University of Porto

Poetry text in verse in the development of lexical competence in a Portuguese as a foreign language

Keywords: poetry text, lexicon, vocabulary, lexical competence, Portuguese as a foreign language

The purpose of this article is to reflect on the use of poetry in the process of teaching and learning Portuguese as a foreign language; more specifically, in the development of lexical competence. Our aim is to reveal the potential of poetry with regard to the creation of exercises of lexical expansion, and we specify in which ways the features of poetry may contribute to the development of lexical competence. We analyse the concepts of lexicon, vocabulary and lexical competence, while examining their approach in the *Common European Framework of Languages* (2011), and we point out several strategies to develop this competence in foreign language class. We present a pedagogical and didactical intervention which took place in the module *Lexical Seminar IV* at Charles University of Prague, Czech Republic, in the academic year of 2017/2018, and we detail the context and selected methodologies, the didactic proposals applied, as well as the results obtained and the effectiveness of the performed intervention.

Beatriz Moreira de Oliveira

Univerza v Portu

Pesniško besedilo pri razvoju besedilne kompetence pri predmetu tuji jezik

Ključne besede: pesniško besedilo, leksika, besedišče, besedilna kompetenca, portugalsščina kot tuji jezik

V pričujočem članku razmišljamo o vključitvi pesniškega besedila v proces učenja in poučevanja portugalsščine kot tujega jezika oz. o razvoju učenčeve besedilne kompetence. Naš namen je prikazati možnosti, ki jih za pripravo vaj za širitev besedišča ponuja pesniško besedilo, in opisati, na kakšen način lahko značilnosti pesniškega besedila prispevajo k razvoju besedilne kompetence. Analiziramo koncepte leksikona, besedišča in besedilne kompetence, kot jih opredeljuje Skupni evropski jezikovni okvir (2001), in orišemo glavne strategije za razvoj te kompetence pri pouku tujega jezika. Predstavimo pedagoško didaktično dejavnost, ki je v študijskem letu 2017/2018 potekala pri predmetu Leksikalni seminar IV na Karlovi univerzi v Pragi, Češki republiki, in razmišljamo o strategijah, metodologijah, uporabljenih didaktičnih ciljih kot tudi o dobljenih rezultatih in o učinkovitosti našega posega.



Vladimir Karanović (2019)

Španska književnost realizma.

Beograd: Filološki fakultet; 474 pp.

En Serbia, que cuenta ya con una historia de cincuenta años de estudios académicos de letras hispánicas, sin embargo, pocas son las historias o estudios de literatura española dedicados a determinadas épocas o movimientos escritos en lengua serbia. La excepción han sido el libro de los profesores Ljiljana Pavlović Samurović y Dalibor Soldatić sobre la literatura medieval y del renacimiento, un libro sobre Cervantes de la profesora Samurović, el estudio de Jasna Stojanović sobre el Teatro español del Barroco, y ahora el extenso estudio y presentación de la literatura española del Realismo del profesor Vladimir Karanović.

Este libro es el fruto de largos años de acopio de literatura e investigación sobre el Realismo español. El objetivo del autor fue el de analizar de forma sistemática y extensa las circunstancias socio-políticas, los aspectos teóricos del realismo y del naturalismo español, lo mismo que los autores y las obras importantes de esta época clave en la historia de la literatura española. El resultado es un panorama de los rasgos específicos teóricos e históricos del realismo y naturalismo español, así como un análisis crítico de las obras de los realistas y naturalistas españoles. Con esto se llena una laguna en el corpus teórico-histórico de los estudios literarios en Serbia, ya que permite a los lectores interesados conocer las características y los representantes del realismo y naturalismo español, muy poco conocidos por estas latitudes, y al mismo tiempo un posible punto de partida para eventuales estudios comparados.

Teniendo en cuenta que el concepto del realismo es uno de los términos más complejos y al mismo tiempo la base y el punto de referencia para numerosos conceptos en la literatura y el arte, Karanović nos presenta varias definiciones teóricas del realismo, como la de Jovan Deretić, Ana María Platas Tasende, Tanja Popović, Darío Villanueva, Dámaso Alonso, Kornelije Kvas y otros. Esto ya representa un punto interesante del libro, ya que el lector puede comparar las ideas teóricas de historiadores españoles y serbios.

En el caso del naturalismo, el autor advierte que se trata de un concepto literario teórico e histórico más complicado, puesto que diferentes autores lo observan o bien como un movimiento literario aparte de las últimas décadas del siglo XIX, o como una variante del realismo. Karanović dedica varias páginas a

la teoría del naturalismo en los textos de Emilio Zola, luego las repercusiones del naturalismo en la región de la lengua serbo-croata para terminar con la explicación de los términos *mimesis* y *ficción* en la obra literaria.

El segundo capítulo del libro se ocupa de la historia de España en la segunda mitad del siglo XIX. Minuciosamente se presenta la revolución liberal y el periodo de seis años de democracia, la restauración de la monarquía, el reinado de Alfonso XII, la regencia de María Cristina y el compromiso político de Cánovas del Castillo, la importancia y las consecuencias de la Restauración, la posición de la mujer en España en la segunda mitad del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza, el krausismo en España, el neotomismo y la crítica del krausismo.

En el tercer capítulo, el autor se ocupa ya del realismo en España. En primer lugar nos presenta las diversas fases del desarrollo del realismo, concluyendo que la Revolución de 1868 transforma drásticamente las circunstancias sociales y la escena artística lo mismo que las afinidades artísticas y estéticas de los artistas, produciendo el triunfo final del realismo y el restablecimiento del género literario dominante: la novela. A continuación, el autor explica teóricamente los conceptos de cuadros de costumbres, la novela folletinesca, los cuentos y el mundo de la literatura fantástica. En lo que sigue del libro, Karanović presenta los diversos autores destacados del realismo y naturalismo español.

En el capítulo cuarto presenta a Fernán Caballero, Cecilia Böhl de Faber como precursora del realismo español. Luego siguen los capítulos sobre diversos autores. El capítulo cinco está dedicado a Pedro Antonio de Alarcón, a quien el autor califica de precursor del realismo español, “puente” entre el Romanticismo tardío y el Realismo temprano, cronológicamente el primer representante de la Generación de 1868. En el capítulo seis se presenta la obra de Juan Valera con la conclusión de que su elegancia y los círculos selectos en los que se movía han influido en la formación de un gusto minucioso y una sensibilidad estética. En el capítulo siete, a pesar de que en la mayoría de los panoramas de la literatura española se omite u observa con bastante indiferencia a José María de Pereda, Karanović hace hincapié en que fue un escritor de rigurosos principios morales, creyente dedicado, cosa que se refleja en sus novelas, cuyos personajes se inclinan a diversas pasiones y desafíos. Su obra, señala Karanović, representa un claro resultado de la identificación del escritor con los ambientes, paisajes y el modo de vida en su región natal.

El capítulo ocho está dedicado a Benito Pérez Galdós, considerado como figura única en la historia de la literatura española, tanto por su fecundidad y el volumen de su obra novelesca, como por el carácter sintético de su creación. El autor lo presenta como uno de los pocos escritores en cuya obra se nota el interés por los temas históricos, sociales y colectivos por una parte, y por los temas individuales por la otra. Pérez Galdós representa el vínculo entre dos siglos: marca las tendencias del siglo XIX, al mismo tiempo que anuncia las tendencias nuevas del siglo XX. Con Pérez Galdós tenemos la unión definitiva y lograda de la historia y la ficción, lo nacional y lo universal.

El noveno capítulo se dedica a la presentación y el estudio de las ideas teóricas y las obras de Emilia Pardo Bazán. Karanović considera que a pesar de la imagen que se había creado sobre la Pardo Bazán en el campo de la lucha por los derechos humanos y los derechos de la mujer, la autora tiende a la ideología conservadora, evitando asumir una actitud crítica frente a la Iglesia, la monarquía, el derecho hereditario de la nobleza. De todos modos, sostiene que defiende mucho más los nuevos valores sociales progresistas que para la sociedad española de la época son revolucionarios. Logró entrever bien la profundidad de la crisis social, económica y espiritual que iba a afectar España a fines del siglo XIX.

Particularmente interesante es el capítulo diez sobre Leopoldo Alas Clarín, presentado como uno de los intelectuales más plurifacéticos de su época. Para el autor, Clarín trató durante toda su vida de descubrir y superar los anacronismos que consideraba parte integrante de la historia española. Se une a la opinión de muchos críticos e historiadores de la literatura de que la novela *La Regenta* es una obra maestra y la mejor prosa española después del *Quijote*.

Al presentar la obra de Armando Palacio Valdés, Karanović reitera que se trata de uno de los realistas españoles más conocidos de su época, no sólo en su patria sino también en el extranjero. Opina que en la obra de Palacio Valdés puede encontrarse una multitud de temas, figuras típicas y ambientes, y predominantemente el paisaje asturiano. En sus novelas se presta particular atención al análisis del ambiente social de las pequeñas poblaciones de provincia, los paisajes pintorescos e idealizados.

El capítulo doce se ocupa de la obra de Vicente Blasco Ibáñez que Karanović clasifica como eco tardío de la novela realista y naturalista y la estética de tipo híbrido y sintético entre el realismo clásico de marca naturalista y el naturalismo y hasta modernismo. Para el autor, Blasco Ibáñez viene a ser el paradigma

del realista y naturalista español y representante de una nueva fase de desarrollo de la novela universal.

El capítulo trece completa el panorama del realismo español al presentar autores como el Padre Luis Coloma, Jacinto Octavio Picón, José Ortega Munilla y Alfonso Pérez Nieva.

En el capítulo catorce, el autor presenta el “espíritu crítico del realismo español” y distingue entre los intelectuales más conocidos a Manuel Milá y Fontanals y José Amador de los Ríos. Más espacio dedica a la presentación de Marcelino Menéndez Pelayo. Lo considera uno de los mayores eruditos de su época que ha logrado brillantes resultados en el desarrollo de la historiografía literaria española y de la crítica literaria. Todo su pensamiento y actividad intelectual se caracterizan por el amor a España y un catolicismo militante.

El capítulo quince se dedica a las poéticas del Realismo y Naturalismo español. Karanović observa justamente que, a diferencia de otros países europeos, los debates entre románticos y realistas en España se produjeron hasta varios decenios más tarde. La aparición del naturalismo provocó un grave enfrentamiento ideológico y teórico-literario y el enfrentamiento entre los “viejos” y “nuevos” tradicionalistas. El naturalismo vino a ser una amenaza al establecido sistema de valores y la tradición literaria. El exhaustivo análisis de las poéticas estudia a José Marías de Pereda (entre el regionalismo, realismo y naturalismo); Juan Valera (con el realismo lírico contra el naturalismo); la obra teórica de Emilia Pardo Bazán y la polémica con los naturalistas, su cuestionamiento del naturalismo francés y el surgimiento de un naturalismo original español; el “realismo sintético” de Benito Pérez Galdós; el “naturalismo espiritual” de Leopoldo Alas; el “realismo moderado” de Palacio Valdés; y el eco tardío del naturalismo y la aparición de la novela comprometida de Vicente Blasco Ibáñez. El estudio termina con el capítulo dieciséis que se ocupa del teatro del realismo español.

El breve capítulo conclusivo “El eterno realismo español” nos permite ver en qué consiste la importancia de este libro exhaustivo sobre el realismo y naturalismo español: si se observa solamente la literatura española del realismo y naturalismo no se puede descuidar la inmensa riqueza de todas las formas literarias, procedimientos, poéticas, estilos, enfoques al mundo de la ficción, personajes originales, tanto los típicos como los “humanizados”, pero también el matiz de los autores cuyas obras son instrumentos válidos en el procedimiento de demostración de la tesis relativa al realismo como elemento inmanente de

la literatura española. El volumen, la originalidad, los horizontes ideológicos, los postulados teóricos y la actividad crítica de los representantes más importantes del realismo y naturalismo (Juan Valera, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y muchos otros) conducen a la conclusión de que la literatura española de esa época en los tiempos pasados había sido injustamente descuidada dentro de los marcos europeos y mundiales más amplios. No existe un aspecto de la realidad o elemento de generalización poética que los escritores españoles hayan omitido o descuidado en sus obras, y lo que le falta al realismo y naturalismo en otras literaturas nacionales europeas es el ingrediente autóctono español: el costumbrismo fundado en las situaciones locales, mas también una forma específica del realismo, basado en la tradición literaria española y el ente espiritual complejo.

Sigue una extensa bibliografía que abarca las traducciones al serbocroata o serbio de las obras del realismo español.

En conclusión, puede decirse que tenemos ante nosotros un estudio completo, exhaustivo y minucioso del Realismo y Naturalismo español. Este es un libro importante no solo para los círculos académicos y culturales serbios sino más ampliamente para la zona de los Balcanes. Karanović se presenta con esta obra como el mayor especialista en el Realismo español de la zona.



Dalibor Soldatić

Universidad de Belgrado

DOI:10.4312/vh.27.1.269-273

Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (eds.) (2019)

The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching.

Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2.

New York: Routledge; 702 pp.

Con la recién publicación del volumen *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, estamos ante una obra de referencia obligatoria para académicos y docentes del ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua (L2), que aborda el tema de la lingüística aplicada desde una perspectiva interdisciplinaria. Se trata de un trabajo ambicioso y exhaustivo donde expertos de la lingüística hispánica, de reconocida proyección internacional, han intentado crear puentes que pongan en contacto “la investigación lingüística y la innovación didáctica” (p. 19) a través de revisiones sistemáticas y panorámicas de los fundamentos teóricos, metodológicos e investigaciones empíricas más novedosos y destacables sobre los diferentes temas desarrollados a lo largo de sus 702 páginas, así como posibles aplicaciones pedagógicas concretas para llevar al aula.

La magistral obra *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* está vertebrada en cinco grandes categorías: I. Perspectivas metodológicas y curriculares, II. Destrezas lingüísticas y comunicativas, III. Aspectos lingüísticos y gramaticales, IV. Contextos sociales y culturales y V. Herramientas didácticas y recursos profesionales. Estos cinco bloques se dividen a su vez en 44 capítulos, cada uno de ellos organizados en seis secciones, en los que se ponen en relación las consideraciones teóricas (Introducción y Estado de la cuestión) con las aplicaciones pedagógicas concretas (Consideraciones metodológicas y Pautas); cada capítulo se cierra con una Bibliografía recomendada (con obras de referencia de orientación aplicativa) y una Bibliografía citada completamente actualizada (que contiene las últimas novedades bibliográficas publicadas hasta el momento). La mayoría de los capítulos van acompañados de tablas, gráficos, apéndices, anexos, plantillas y figuras que sirven para dotar de mayor claridad a las descripciones teóricas y para facilitar la implementación didáctica en el aula de español L2.

La primera parte del volumen está dedicada a los diferentes enfoques y perspectivas metodológicos y curriculares dentro de la enseñanza y el aprendizaje

del español L2. En el capítulo 1 Graciela Vázquez y Manel Lacorte definen los conceptos, métodos y enfoques actuales de enseñanza y su evolución hacia «parámetros pedagógicos» más «dinámicos», y describen diferentes enfoques basados en principios constructivistas (enfoque por tareas, enfoque por competencias, enfoque estratégico y enfoque intercultural). Jane Arnold pone de relieve en el capítulo 2 la importancia de lo afectivo para aumentar el nivel de motivación y autonomía de los aprendientes y en su contribución resume los modelos de autonomía y motivación más sobresalientes. Ángela Pinilla-Herrera y Andrew Cohen clasifican en el capítulo 3 los distintos estilos y estrategias de aprendizaje, y describen las investigaciones más destacables sobre su efectividad. Susana Pastor Cesteros identifica, en el capítulo 4, los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la planificación y el diseño curricular. Además, establece las influencias que en el diseño de los currículos del español L2 han supuesto las pautas del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y de los *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* de ACTFL y ofrece criterios concretos que una evaluación programática ha de plantearse. En el capítulo 5, Encina Alonso subraya la importancia de la planificación de unidades didácticas, analiza sus características y sugiere una suerte de pautas imprescindibles en la planificación de una unidad desde una perspectiva socioconstructivista. El capítulo 6 está enfocado en el análisis y el diseño de los materiales didácticos más eficaces para la adquisición/aprendizaje de una L2, y en él Carlos de Pablos-Ortega especifica los criterios necesarios que evalúan la adecuación de los materiales didácticos tanto para las necesidades concretas de los aprendientes de una L2 como para los objetivos del propio currículo. Javier Muñoz-Basols y Sonia Bailini presentan en el capítulo 7 una revisión panorámica de los diferentes acercamientos al error y su corrección en el proceso de la adquisición de una L2, y proponen pautas para enfrentarse al error (desde la actuación del profesor a la clase invertida). Marta Antón ofrece en el capítulo 8 un acercamiento al tema de la evaluación desde diferentes perspectivas; asimismo, frente a una visión de la evaluación más tradicional (utilizada únicamente como instrumento de medición), la autora reivindica la evaluación alternativa (por tareas y proyectos, portfolios y la evaluación dinámica) como una herramienta que propicia el aprendizaje y que integra a los aprendientes en dicho proceso. Eve Zyzik dedica el capítulo 9 a las teorías más destacables de la adquisición y enseñanza de segundas lenguas y realiza un estudio pormenorizado (junto a sus aplicaciones didácticas dentro del aula) del enfoque por tareas, la instrucción basada en el procesamiento, la gramática cognitiva y la teoría sociocultural y la enseñanza conceptual. En el capítulo

10, Manel Lacorte y Atienza aboga por el desarrollo de una pedagogía crítica y proporciona herramientas de análisis para fomentar «un análisis interpretativo» y crítico para docentes y aprendientes dentro del ámbito de enseñanza de español L2.

La segunda parte se ocupa de las destrezas lingüísticas y comunicativas, así como de otras cuestiones que ha atendido últimamente la adquisición del español L2 como son el papel de la gramática pedagógica, la enseñanza de vocabulario y el componente intercultural. Este segundo bloque se abre con el capítulo 11, donde Victoria Rodrigo destaca la importancia de la comprensión lectora dentro de la adquisición del español y ofrece al docente un modelo sistemático para el diseño de actividades de lectura. Daniel Cassany se ocupa, en el capítulo 12, de la expresión escrita, donde defiende el análisis de género discursivo como un modelo teórico para la instrucción de dicha destreza comunicativa y llama la atención sobre la proyección que ha tenido en la escritura del siglo XXI internet y los recursos digitales. El capítulo 13, sobre la comprensión auditiva, corre de la mano de Susana Martín Leralta, quien pone de relieve la dificultad que entraña esta destreza comunicativa debido a los diferentes factores que se activan en su adquisición; de igual manera, la autora propone una serie de variables a tener en cuenta en el diseño de las actividades de comprensión auditiva. Por lo que respecta a la expresión oral, Javier Muñoz-Basols y Elisa Gironzetti proponen en el capítulo 14 una metodología pedagógica centrada en tres fases (concienciación, análisis de tipología textual e identificación y selección de patrones lingüísticos) y seis componentes estratégico-discursivos (adecuación, coherencia, cohesión, variación léxica, registro y corrección). Teresa Bordón aborda en el capítulo 15 los factores más significativos que aparecen en una visión de la gramática pedagógica: atención a la forma o a las formas, acercamiento gramatical explícito o implícito, etc. Anna Rufat y Francisco Jiménez Calderón presentan en el capítulo 16 el tema de la adquisición de vocabulario y su papel en la enseñanza de lenguas, fundamentándolo bajo una serie de principios pedagógicos basados en tres dimensiones: lingüística, psicolingüística y pedagógica. En el último capítulo de este bloque, Jorge Jiménez-Ramírez se centra en la cuestión de la definición de cultura e interculturalidad, y la adquisición de la competencia intercultural a través de actividades diseñadas en cuatro fases (presentación, desplazamiento, extrañamiento y evaluación).

La tercera parte de la monografía reúne contribuciones enmarcadas en diferentes ámbitos como la lingüística cognitiva, la fonología y la fonética, la

morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática, la sociolingüística, la dialectología y la lexicografía. Alejandro Castañeda Castro inicia este tercer bloque con el capítulo 18, dedicado a la lingüística cognitiva, donde el autor identifica los valores esenciales de esta (relevancia del significado, la construcción como unidad básica o la integración de léxico y gramática) y utiliza, a modo de ilustración, estructuras del español, así como el uso didáctico de imágenes en la enseñanza de léxico y gramática y la identificación de procesos metafóricos y metonímicos. Rajiv Rao, en el capítulo 19, presenta los fundamentos teóricos básicos de la fonología y la fonética desde una perspectiva articulatoria y acústica, y recomienda para la enseñanza de pronunciación herramientas como el programa Praat. En el capítulo 20, Paul D. Toth describe los retos morfológicos a los que se enfrenta un aprendiente de español L2 y propone un repertorio de morfemas flexivos que tenga en cuenta su dificultad de percepción; finalmente, el autor ofrece una aplicación pedagógica que integra una serie de parámetros capaces de influir positivamente en la percepción y procesamiento de dichos morfemas. José J. Gómez Asencio, en el capítulo 21, se centra en la selección de los componentes sintácticos y los procedimientos didácticos más adecuados para su instrucción dentro del aula de español L2 (contextos de contraste/no contraste, sintaxis deductiva/inductiva, etc.). En el capítulo 22, Iraide Ibarretxe-Antuñano nos presenta una visión panorámica relacionada con la definición y conceptualización de la cuestión de la semántica, y aboga por despertar la conciencia semántica a los aprendientes de español L2 en relación a la multiplicidad y la lexicalización de significados. Dale A. Koike y Lynn Pearson presentan en el capítulo 23 la necesidad de desarrollar en el aprendiente la competencia pragmática en el proceso de adquisición del español como L2, y ofrecen recursos y estrategias pedagógicas para la enseñanza de la pragmática en el aula. En el capítulo 24, que tiene como objeto de estudio la sociolingüística, Manuel Díaz-Campos y Valentyna Filimonova definen los conceptos fundamentales relacionados con la variación lingüística, y ofrecen una serie de actividades destinadas para promover «la inclusión y el reconocimiento de la diversidad lingüística que caracteriza al mundo hispanohablante» (p. 362). Francisco Moreno-Fernández dedica el capítulo 25 al tema de la dialectología y a la descripción de la zonificación dialectal del español; asimismo, el capítulo también hace referencia a los aspectos que influyen en el tratamiento de las variedades y los rasgos dialectales en la enseñanza del español L2. En el capítulo final, Lirian Astrid Ciro se enfoca en la lexicografía, en los diferentes tipos de diccionarios y en el potencial pedagógico de los diccionarios dentro del proceso de aprendizaje del español L2.

El penúltimo bloque del libro acoge a diferentes expertos que desarrollan distintas cuestiones enmarcadas en los contextos sociales y culturales como son el bilingüismo y el multilingüismo, el contacto entre lenguas, la enseñanza/aprendizaje del español a los hablantes de herencia o inmigrantes adultos, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje comunitario, el aprendizaje por contenidos, la inmersión lingüística o el español para las profesiones. El capítulo 27 abre esta cuarta parte en la que Jasone Cenoz y Elizabet Arocena investigan las cuestiones sobre el bilingüismo y multilingüismo, poniendo de relieve las consecuencias psicolingüísticas y sociales que plantea el hecho de que el español sea una lengua que mantiene un alto grado de contacto con otras lenguas del mundo; asimismo, los autores destacan el valor educativo de translenguar para desarrollar la conciencia metalingüística en el aprendiente multilingüe del siglo XXI. Kimberly Geelin y Travis Evans-Sago presentan en el capítulo 28 las diferentes circunstancias sociohistóricas que han favorecido las lenguas en contacto, ilustrando el caso del español a través de ejemplos concretos (ser/estar o futuro sintético vs. perifrástico) y aportando finalmente la necesidad de que el aprendiente sea expuesto a *input* auténtico que de cuenta de todos estos procesos. Por lo que respecta a los hablantes de herencia, Flavia Belpoliti y Eliza Gironzetti dedican el capítulo 29 a una clasificación que tenga en cuenta los criterios sociales, culturales y lingüísticos, y se centran en el ejemplo particular de los Estados Unidos y la implicaciones curriculares y didácticas que devienen de los hablantes de herencia como aprendientes de español como L2. Félix Villalba Martínez aborda los retos pedagógicos, curriculares, sociales, logísticos e institucionales que conlleva la enseñanza de una lengua extranjera a inmigrantes adultos en el capítulo 30. Darey W. Lear y Annie R. Abbott introducen en el capítulo 31 los beneficios del aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario y de su integración dentro de los programas académicos más tradicionales. Carol A. Klee aborda la efectividad del aprendizaje por contenidos y la inmersión lingüística en el capítulo 32, destacando positivamente los métodos fundamentados en la instrucción basada en tareas, la instrucción adjunta y la inmersión estructurada. Barbara A. Lafford y Casilde A. Isabelli presentan en el capítulo 33 los programas de estudio en el extranjero y su efectividad en la adquisición del español como segunda lengua, basando sus conclusiones en los resultados de un cuestionario dirigido a directores de dicho programa. Finalmente, en el capítulo 34, Lourdes Sánchez-López ofrece diferentes aspectos a tener en cuenta en la enseñanza del español para las profesiones: papel del profesor, análisis de necesidades, comunicación e interculturalidad, herramientas didácticas y evaluación.

El último bloque del presente volumen se centra por un lado en los novedosos instrumentos y medios destinados para la docencia dentro del aula de español L2 (el uso de las nuevas tecnologías, los medios audiovisuales, la gamificación, los corpus, las bases de datos, la traducción pedagógica y la explotación de la literatura), y por el otro, identifica y desarrolla aquellos recursos profesionales con los que cuenta el docente. En primer lugar, Pilar Munday, en el capítulo 35, describe algunos ejemplos de contextos virtuales para la enseñanza de una L2 (MOOC, Blackboard, Moodle) y propone a los docentes una posible hoja de ruta que ayude a introducir tres modelos de entornos virtuales de aprendizaje dentro del aula (en línea, en situaciones híbridas y la creación de una red personal de aprendizaje por parte de los alumnos). Esperanza Román-Mendoza acerca al lector el potencial de las tecnologías educativas para el aprendizaje y el conocimiento en el capítulo 36, donde la autora identifica y describe los factores que ayudan al profesor a desarrollar y mantener actualizadas sus competencias dentro de este ámbito tecnológico en tres contextos profesionales esenciales: durante su formación, en su entorno de trabajo y en el proceso de aprendizaje dentro o fuera del aula. En el capítulo 37, Carmen Herrero analiza el papel de los medios audiovisuales como instrumento didáctico en la enseñanza de una L2 y de qué manera han de ser integrados en el diseño curricular; para ello la autora propone posibles orientaciones y estrategias para el buen uso de esta herramienta en el aula. Joan-Tomàs Pujolà y Francisco José Herrera Jiménez establecen en el capítulo 38 las relaciones existentes entre el diseño de juegos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2 y describen en dicho capítulo el concepto y los beneficios de la gamificación en contextos educativos y su implementación dentro del aula a través de una serie específica de pautas y actividades concretas que tengan en cuenta la planificación, gestión y evaluación. Giovanni Parodi y Gina Burdiles, en el capítulo 39, dan cuenta de la gran utilidad de los corpus y las bases de datos con soporte computacional tanto en la lingüística teórica y aplicada como en contextos de enseñanza-aprendizaje de una L2, destacando y describiendo los corpus *de* y *para* aprendientes con soporte computacional y/o en línea y proporcionando al docente ejemplos concretos de uso directo e indirecto de dichos corpus (orales y escritos). Ángeles Carreres y María Noriega-Sánchez abogan en el capítulo 40 por el uso de la traducción como herramienta pedagógica y destreza, y proporcionan una serie de pautas para integrar la traducción pedagógica dentro del aula de español L2, así como ejemplos concretos de práctica docente, todos ellos fundamentados en el ámbito de la traducción. Por lo que respecta a la introducción de la enseñanza del español a través de la literatura,

Agustín Reyes-Torres nos ofrece en el capítulo 41 una serie de directrices que faciliten el desarrollo de la competencia literaria en la L2 del aprendiente y que tengan en cuenta las dimensiones personal, cognitiva, conceptual, estética y sociocultural. Carmen Ramos-Méndez y Nuria Sánchez-Quitana llaman la atención sobre la investigación en acción como una herramienta para el desarrollo profesional del docente y para favorecer el aprendizaje de los aprendientes de L2 en el capítulo 42, donde describirán los rasgos distintivos de la investigación en acción y sus diferentes ciclos, así como ejemplos concretos de proyectos que ayuden al docente a su potencial implementación. Amy S. Thompson y Jhon A. Cuesta Medina, en el capítulo 43, nos acercan el siempre polémico debate entre profesores nativos/no nativos y apelan por un análisis más exhaustivo de las nociones a veces discriminatorias de nativo/no nativo, aportando a esta controversia numerosas investigaciones que ya han demostrado que la formación y la competencia lingüística de un profesor están por encima de esa comparación. El último capítulo del libro se dedica al desarrollo profesional del docente, y en este Elena Verdía especifica las características de los distintos tipos de profesores (noveles, experimentados y expertos) y describe las diferentes dimensiones del desarrollo profesional del docente (entre otros, indicadores de desarrollo profesional aparecidos en investigaciones sobre docentes, modelos para el desarrollo profesional y herramientas de autoevaluación, planificación y seguimiento).

Esta obra brinda al lector un enfoque dinámico y actual sobre las aportaciones más significativas y pertinentes de la enseñanza/aprendizaje del español L2 en el siglo XXI tanto desde una perspectiva teórica (con las teorías lingüísticas e investigaciones empíricas más recientes y relevantes) como desde una perspectiva práctica (consolidando las novedades teóricas en aplicaciones didácticas concretas dirigidas en su mayoría al investigador y al docente como profesor y como investigador en acción). Sin duda alguna, una obra como la presente ha conseguido revelar a través de sus diferentes trabajos la complejidad y los retos a los que se enfrenta la enseñanza del español como una L2 del siglo XXI, y no ha hecho sino evidenciar la buena forma en la que se encuentran los estudios de la lingüística hispánica aplicada y los retos futuros que todavía le quedan por conquistar.



Gemma Santiago Alonso
 Universidad de Ljubljana

Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno,
Alejandro Castañeda Castro (Eds.) (2019).

Lingüística cognitiva y español LE/L2.

Londres: Routledge; 412 pp.

La monografía *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, publicada en la prestigiosa editorial Routledge, supone una importante y necesaria contribución para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). La obra, enmarcada en el ámbito de la lingüística hispánica y la lingüística aplicada, intenta responder a los grandes problemas de la adquisición del español LE desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, enfoque preminente dentro del ámbito de la lingüística actual que se ha convertido en referencia para los estudios de adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras. Estamos ante una obra de referencia donde los editores (Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro) han sido capaces de reunir a expertos de reconocimiento internacional del ámbito de la lingüística cognitiva (entre otros, Jenaro Ortega Olivares, Ricardo Maldonado, José P. Ruiz Campillo, Reyes Llopis-García o Rosana Acquaroni).

Los diecisiete capítulos que componen el libro han sido vertebrados bajo tres grandes pilares: una primera parte que aborda el tema desde una perspectiva teórica, donde se presentan los fundamentos de la lingüística cognitiva y se recoge tanto la relación entre la lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas como las diferentes aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras; en la segunda parte se han reunido estudios empíricos ubicados en el aula de español LE/L2 que utilizan las herramientas de la lingüística cognitiva para clarificar tanto aspectos gramaticales como semánticos, implementándolos en el aula desde propuestas didácticas concretas; el último pilar retoma algunos de los estudios empíricos más significativos de los últimos años dentro del marco de la lingüística cognitiva y de la adquisición de segundas lenguas. Los tres grandes bloques que conforman el libro desembocan en un Epílogo que pone de relieve por un lado la sinergia creada entre la lingüística cognitiva y el español LE/L2, y por otro destaca los retos futuros que todavía quedan por conquistar, o los caminos que ya se han emprendido. Dentro de cada bloque, cada uno de los capítulos comparte el mismo planteamiento: en primer lugar se ponen en relación las consideraciones teóricas que discurren desde una

visión panorámica del tema hasta los aspectos más relevantes en la actualidad con las aplicaciones pedagógicas concretas, y finalmente se cierran con una bibliografía que contiene las últimas novedades bibliográficas publicadas hasta el momento. La mayoría de los capítulos van acompañados de tablas, gráficos, apéndices, anexos, plantillas, figuras e ilustraciones que sirven para dotar de mayor claridad a las descripciones teóricas y ayudan a conceptualizar, procesar y comprender los temas planteados en el libro.

El primer bloque temático consta de dos capítulos que explican las bases fundamentales de la lingüística cognitiva. En el primero, «La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas», Iraide Ibarretxe-Antuñano y Teresa Cadierno presentan sus principios epistemológicos básicos: el lenguaje es cognición, es simbólico y está motivado, y el lenguaje está basado en el uso. Destacan la clara sinergia existente entre la lingüística cognitiva, la adquisición del lenguaje y la adquisición de segundas lenguas a través de tres áreas de investigación: el papel del *input* (equilibrado) dentro del proceso de adquisición de determinadas construcciones de una L2; el desarrollo de construcciones en una L2; y aprender a repensar para hablar.

En el segundo capítulo, «La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras», Ana María Piquer-Píriz y Frank Boers presentan los postulados teóricos de la lingüística cognitiva, entre los que distinguen: la importancia del lenguaje figurado y la necesidad del desarrollo de la competencia metafórica por parte del aprendiente de una LE, y el concepto de la motivación lingüística en tanto que «el lenguaje es, en gran medida, un fenómeno motivado por nuestras experiencias físicas, sociales y culturales, y no arbitrario» (p. 59).

La segunda parte del libro propone una descripción de propuestas pedagógicas concretas sobre aquellos aspectos más complejos para la enseñanza del español LE/L2 basadas en la lingüística cognitiva. En «Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos», Sonia Montero Gálvez se enfrenta al problema del contraste entre el artículo definido, indefinido y los nombres escuetos. La autora hace un recorrido por las diferentes aportaciones realizadas hasta el momento sobre el artículo por la lingüística hispánica, centrándose en los valores asignados por los cognitivistas Langacker y Taylor. Lo significativo de su aportación es la integración de todas estas aportaciones, la reinterpretación del proceso de instantiación acuñado por Langacker como delimitación cuantitativa y su conceptualización en términos de inclusividad o exclusividad.

En el capítulo 4, «El espacio como valor operativo del verbo en español», Ruiz Campillo se desliga de la visión de la gramática tradicional de los morfemas gramaticales del verbo desde una perspectiva temporal, y propone un sistema verbal en el que establece una relación directa entre las oposiciones morfológicas y su ubicación dentro del espacio. A partir de un mapa operativo (organizado alrededor de tres opciones modales, dos espacios de actualidad y tres opciones aspectuales), el autor ofrece una herramienta didáctica apropiada para la enseñanza/aprendizaje del sistema verbal español.

Alejandro Castañeda Castro y Jenaro Ortega Olivares relacionan la gramática cognitiva con la alternancia de los verbos *ser/estar* en «Los usos atributivos de *ser* y *estar* desde la gramática cognitiva», partiendo de todas las aportaciones más relevantes sobre los contrastes entre *ser/estar* (tanto las basadas en la gramática cognitiva como las que no lo están). Los autores proponen una descripción de los usos atributivos en los que se incorporan algunos aspectos de la lingüística cognitiva como la distinción entre perfil y base, la atenuación y la gramaticalización o la subjetivización, entre otros y sugieren diferentes directrices que podrían ser de utilidad para futuras aplicaciones didácticas.

En el capítulo 6, con el título «Una aproximación cognitiva al clítico *se*», Ricardo Maldonado presenta una propuesta alternativa para acercarse a una explicación significativa del clítico mediante una propuesta metodológica que aglutina todos los valores del *se*. Ofrece una clasificación sistematizada que da cuenta de los valores medios del clítico, y que aportarían al aprendiente una herramienta de procesamiento mucho más provechoso para un tema tan complejo como es este.

Gonzalo Jiménez Pascual se enfrenta en el capítulo 7, «Claves para una aproximación cognitiva a las construcciones de relativo: la selección modal», al problema de la configuración estructural y la caracterización semántica de las construcciones de relativo en español. Para ello, propone una visión cognitiva basada en el modelo de Langacker que, en su opinión, soluciona la conflictiva dicotomía de las construcciones relativas en especificativas/explicativas. El autor introduce tres potenciales modelos cognitivos tomados de Langacker (el epistémico elaborado, el dinámico evolutivo y el ciclo de control), aduciendo la adecuación y utilidad de estos modelos por su capacidad para poner en relación los elementos estructurales de las construcciones de relativo, la situación de enunciación y la selección modal.

Zeina Alhmoud, Alejandro Castañeda Castro y Teresa Cadierno proponen en el capítulo 8, «Construcciones comparativas: aproximación descriptiva y didáctica desde la gramática cognitiva», una descripción de algunas construcciones comparativas desde la perspectiva de la gramática cognitiva de Langacker. A partir de la metonimia conceptual, establecen una nueva relación entre las comparativas propias y las pseudocomparativas como prototípicas y no-prototípicas. Los autores ofrecen sugerencias pedagógicas que la gramática cognitiva posibilita para su procesamiento, cifradas en representaciones figurativas e imágenes animadas, que no hacen sino poner en relación la configuración semántica de las construcciones comparativas con la «condición imaginística representacional» (p. 189).

En «El significado de las preposiciones en la enseñanza del español LE/L2. El caso de *por* y *para*», Susana Mendo Murillo plantea una alternativa unificadora que se distancia de la presentación tradicional de las preposiciones *por/para*. Lo que la autora plantea es partir de las listas fragmentarias de las gramáticas estructuralistas y generativistas para llegar a redes integradoras fundamentadas en una perspectiva semántica cognitivista basadas en propuestas teóricas de referencia. Por último, describe aquellos estudios empíricos que han medido la eficacia de aplicaciones didácticas basadas en dichas propuestas teóricas.

Laura Suárez-Campos y Alberto Hijazo-Gascón presentan en el capítulo 10, «La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2», la teoría de la metáfora conceptual, analizando la diferencia entre metáfora y metonimia y la noción de la corporeización. Las autoras llaman la atención sobre la necesidad de introducir la enseñanza de la metáfora dentro del aula de forma explícita al ser «una herramienta cognitiva fundamental en la comprensión de significado» (p. 243) por su cotidianeidad dentro del discurso oral y por ser parte esencial en el procesamiento de una LE/L2.

El tercer bloque de la monografía, dedicado a comprobar la sinergia de la lingüística cognitiva con la adquisición y la enseñanza del español LE/L2 a través de estudios empíricos concretos, se inicia con el capítulo 11, «Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2», donde se presentan los resultados del trabajo empírico que Reyes Llopis-García llevó a cabo sobre el contraste entre subjuntivo e indicativo en las oraciones de relativo, temporales y concesivas. La autora parte del modelo operativo de corte cognitivo de selección modal de Ruiz Campillo y sus valores prototípicos de declaración/no-declaración para el indicativo y subjuntivo, a fin de diseñar una aplicación didáctica a partir del modelo de instrucción de procesamiento

de VanPatten, basado en la práctica de tareas de interpretación (*input*) y producción (*output*) con el foco en la forma. Los resultados pusieron de manifiesto los beneficios pedagógicos, ya que han demostrado que las conexiones entre forma y significado se realizan en la memoria lingüística de los aprendientes tanto a corto como a largo plazo.

En el capítulo siguiente, «La didáctica de la oposición imperfecto/perfecto simple desde una perspectiva cognitiva», Irene Alonso-Aparicio y Reyes Llopis-García abogan por una presentación pedagógica del contraste aspectual imperfecto/perfecto simple en español, enmarcada en la gramática cognitiva y pedagógica, «donde el lenguaje funciona como una representación explícita de la visión y perspectiva de los hablantes de los hechos que relacionan» (p. 291).

Adolfo Sánchez Cuadrado propone en el capítulo 13, «Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2: el caso de la pasiva perifrástica», utilizar la traducción como una herramienta didáctica tanto para el procesamiento de *input* como para la revisión del *output* producido por los aprendientes. En su investigación empírica, el autor demostró los efectos positivos de la traducción pedagógica en la adquisición de los valores de *ser/estar*.

El capítulo 14, «La expresión de movimiento en la adquisición del español LE/L2», aporta una sistemática descripción de los modelos teóricos de corte cognitivo relacionados con la expresión del movimiento en una L2 (el marco tipológico de Talmy y el modelo de pensar para hablar de Slobin). Los autores, Alberto Hijazo-Gascón, Teresa Cadierno e Iraide Ibarretxe-Antuñano, completan el capítulo con estudios empíricos concretos que han puesto en conexión el componente teórico con la adquisición de la expresión de movimiento en español como LE/L2.

Lucía Gómez Vicente, en «La expresión de las emociones en la enseñanza de español LE/L2», analiza cuantitativa y cualitativamente en un corpus escrito la expresión emocional en español como lengua materna y como segunda lengua, y en francés como lengua materna, en relación a la ira, alegría, tristeza y autoestima. En su investigación, ha tenido en cuenta diferentes aspectos lingüísticos como: tipos de construcciones sintácticas, categorías gramaticales utilizadas para codificar las emociones, verbos seleccionados en función de la dinamicidad y recursos metafóricos. Los resultados evidencian que los aprendientes de español adquieren una expresión más estática del evento emocional, relevante a tener en cuenta en la implementación didáctica.

El último capítulo del libro, «El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español LE/L2», está a cargo de Rosana Aquaroni Muñoz y Laura Suárez-Campos. En este caso, el estudio empírico presentado está enfocado en la mejora de la adquisición de la competencia metafórica a través de talleres de escritura creativa centrados en el uso de la metáfora de forma explícita.

El libro *Lingüística cognitiva y español LE/L2* está dirigido tanto a investigadores como a profesores ya que, por un lado, intenta responder al reto que supone incorporar la lingüística cognitiva dentro del ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua, y por el otro asume la responsabilidad de reunir en esta obra monográfica las contribuciones más relevantes tanto de índole teórica como estudios empíricos y aplicaciones didácticas. Este volumen monográfico supone ante todo un hito para los estudios de lingüística cognitiva enmarcados en el ámbito de la filología hispánica por su enfoque dinámico y actual. Sin ninguna duda, estamos ante una obra imprescindible que ha sido capaz de crear puentes entre la lingüística cognitiva y las aplicaciones didácticas en el marco de la adquisición del español como LE/L2.



Gemma Santiago Alonso
Universidad de Ljubljana

DOI:10.4312/vh.27.1.281-286



**DATOS BIOGRÁFICOS
DE LOS AUTORES**

M.^a Antonieta Andión Herrero

M.^a Antonieta Andión Herrero es doctora en Filosofía y Letras, sección Filología Hispánica. Es profesora en la UNED. Ha sido Coordinadora del área de Español Lengua Extranjera del CUID y asesora científica del Instituto Cervantes. Ha participado en proyectos de la Academia de Ciencias de Cuba, el Instituto Cervantes y la RAE. Ha sido Investigadora Principal del proyecto I+D FFI2013-44117-P sobre aprendizaje de vocabulario. Es autora de materiales didácticos de ELE/L2, artículos científicos, diccionarios especializados y libros. Sus líneas de investigación y docencia son: la dialectología y la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE/L2.

Dirección: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
 Paseo Senda del Rey, 7
 Madrid 28040 (España)

Correo electrónico: maandion@flog.uned.es

Lucía Cantamutto

Lucía Cantamutto es Doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur (Argentina), becaria posdoctoral del CONICET (Argentina) y profesora adjunta en la Universidad Nacional del Comahue. Junto con Cristina Vela Delfa dirige el proyecto CoDiCE (Comunicación Digital: Corpus del Español). Ha realizado estancias de grado y posgrado en México y España. Las líneas de investigación que desarrolla actualmente, desde la perspectiva de la Sociolingüística Interaccional y la Pragmática Sociocultural, son sobre la interacción digital, estrategias pragmáticas, marcadores discursivos y elementos multimodales.

Dirección: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos,
 Inclusión y Sociedad (CIEDIS-UNRN), Viedma, Argentina/
 CONICET
 12 de octubre y San Juan
 Bahía Blanca (Argentina)

Correo electrónico: luciacantamutto@gmail.com

Javier Domínguez Pelegrín

Javier Domínguez Pelegrín es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba (España), donde actualmente es profesor, y posee el Diploma de Estudios Avanzados por la UNED, donde está desarrollando su tesis doctoral acerca de la incidencia de los estilos de aprendizaje en la competencia léxica del español como lengua extranjera (ELE). Está acreditado como examinador del Instituto Cervantes y ha sido lector de español en Wheaton College (Massachusetts, EE. UU.). Ha presentado comunicaciones en diversos congresos y publicado artículos sobre ELE. También es coautor de dos capítulos de libro: uno sobre TIC en ELE y otro sobre programación en ELE.

Dirección: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Avda. San Alberto Magno, S/N
14004 Córdoba (España)

Correo electrónico: javier.dominguez@uco.es

Paula Fainstein

Paula Fainstein es Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Sur (Argentina), becaria doctoral del CONICET y se encuentra realizando la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). En la UNS, es la profesora a cargo del curso de Cultura Argentina para Extranjeros, del Curso Intensivo de ELE, y de la coordinación del Tándem Lingüístico. Su tema de investigación doctoral es *Disfemismos y tabú lingüístico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE): influencia de las actitudes lingüísticas en la enseñanza y el aprendizaje de español en la universidad*.

Dirección: Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS),
Bahía Blanca, Argentina/ CONICET
12 de octubre y San Juan
Bahía Blanca (Argentina)

Correo electrónico: fainstein.p@gmail.com

Francisco Jiménez Calderón

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura, donde ejerce como profesor del Área de Lengua Española. En esta universidad es, además, director del Instituto de Español como Lengua Extranjera y coordinador del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Imparte y dirige regularmente cursos de español y de formación de profesores de español. Su investigación se centra en el estudio de la adquisición y enseñanza del vocabulario del español como lengua extranjera, y también ha trabajado sobre diseño de materiales y fines específicos. Se ocupa, asimismo, del análisis de discursos específicos y géneros discursivos.

Dirección: Facultad de Filosofía y Letras (Lengua Española)
Avda. de la Universidad, s/n (Campus Universitario)
10003 Cáceres (España)

Correo electrónico: fjimca@unex.es

Rosa María Jiménez Catalán

Catedrática del Departamento de Filologías Modernas de la Universidad de La Rioja. Su investigación se centra en la lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Ha investigado el efecto de la edad, el sexo, la exposición y la instrucción CLIL (AICLE), así como el efecto de las palabras estímulo en la disponibilidad y producción léxica en lenguas extranjeras en educación primaria, secundaria y bachillerato. Es directora del grupo de investigación de lingüística aplicada de la Universidad de La Rioja (GLAUR). Ha sido profesora visitante en Concordia University (Canadá), Lancaster, Swansea, y Birkbeck College, Londres (Reino Unido). Ha sido editora de monografías internacionales (Multilingual Matters, Palgrave Macmillan, Springer) y ha publicado extensamente en revistas científicas como *RESLA*, *RLA*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *Porta Linguarum*, *Language, Culture and Curriculum*, *System*, *ELT*, *INJAL*, or *ITL*.

Dirección: Facultad de Letras y Educación, Departamento de Filologías Modernas
San José de Calasanz 33
26004 Logroño (España)

Correo electrónico: rosa.jimenez@unirioja.es

Jaqueline Mora Guarín

Es estudiante de Doctorado en Filología Inglesa de la Universidad de la Rioja. Ha sido profesora de inglés en las facultades de Humanidades de los programas de Licenciatura en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de la Salle en Bogotá, Colombia. También ha desempeñado funciones en las áreas de preparación de exámenes internacionales de inglés y asesoría en prácticas pedagógicas universitarias. Perteneció al grupo de Lingüística aplicada (GLAUR) y es miembro colaborador de los proyectos de investigación sobre léxico disponible y vocabulario productivo en inglés como lengua extranjera desarrollados en la Universidad de la Rioja. Sus campos de investigación son la adquisición y enseñanza tanto de una segunda lengua, como de una lengua extranjera y prototipos semánticos.

Dirección: Facultad de Letras y Educación, Departamento de Filologías Modernas
San José de Calasanz 33
26004 Logroño (España)
Correo electrónico: jacqueline.mora@gmail.com

Beatriz Moreira de Oliveira

Beatriz Moreira de Oliveira licenciou-se em Línguas, Literaturas e Culturas na variante de Português, Língua Estrangeira (Espanhol) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Em 2018, concluiu o Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e participou numa intervenção pedagógico-didática na Universidade Carolina de Praga, em colaboração com o Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões de Praga. Em 2019 realizou um estágio pedagógico na Universidade de Ljubljana, na Eslovénia, prosseguindo, assim, a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.

Endereço: Rua Ferreira da Silva, nº 215,
4460-164 Senhora da Hora (Matosinhos) (Portugal)
Correo eletrônico: beatriz.oliveira95@gmail.com

Maša Musulin

Maša Musulin se licenció en Lengua y Literatura Croatas y Lengua y Literatura Hispánicas en 2002, en la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. En 2014 terminó los estudios de doctorado en lingüística general. Desde 2011 imparte clases de morfología, lexicología y sociolingüística en las Cátedras de Lengua española y Literatura Hispánica. Su ámbito de interés son las lenguas de herencia y la adquisición de la lengua. Participa en un proyecto de investigación sobre la lengua de los descendientes croatas en Argentina.

Dirección: Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb
Ivana Lučića 3,
10000 Zagreb (Croacia)

Correo electrónico: mmusulin@ffzg.hr

Kiriakí Palapanidi

Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas y Doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Ha impartido clases de ELE en diversos ámbitos, ha participado en congresos y ha publicado artículos en el área de la lingüística aplicada. Su línea de investigación es la adquisición del léxico en lengua extranjera. Actualmente es docente laboratorio en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas en el Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas.

Dirección: Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas
Panepistimioupolis, Zografou
15784 Atenas (Grecia)

Correo electrónico: kpalapan@spanll.uoa.gr

Clara Eugenia Peragón López

Clara Eugenia Peragón López es Doctora en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Granada). Actualmente, es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba. Miembro del Grupo de Investigación «HUMo6o: Acercamientos didácticos a la enseñanza de la Lengua y la Literatura», entre sus líneas de investigación destaca el análisis de fuentes literarias y culturales (siglos XVIII-XX). En el ámbito de ELE se ha centrado en el valor de los textos literarios, el análisis de materiales y la evaluación. Está acreditada como examinadora DELE por el Instituto Cervantes.

Dirección: Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. San Alberto Magno, s/n
14071 Córdoba (España)

Correo electrónico: cperagon@uco.es

Manuel Francisco Romero Oliva

Es director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz y vocal de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha compaginado las actividades de docencia e investigación en la Universidad de Cádiz con la enseñanza en educación secundaria. Sus líneas de investigación, transferidas en revistas JCR y SJR, son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la Escritura Académica, la Educación Literaria y la Disponibilidad Léxica. Ha participado como ponente plenario en diversos congresos y simposios internacionales. Ha realizado estancias de investigación en Portugal, Polonia, Cuba y Chile. Es profesor colaborador de la Universidad Internacional de la Rioja.

Dirección: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Cádiz
Avda. República Saharaui, s/n
11519 Puerto Real, Cádiz (España)

Correo electrónico: manuelfrancisco.romero@uca.es

Anna Rufat

Máster en Enseñanza de ELE por la Universidad de Salamanca y Doctora en ELE por la Universidad de Extremadura. Ha sido profesora de español en la Universidad de Cambridge y profesora de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad de Córdoba. Actualmente es profesora de Lengua Española en la Universidad de Extremadura y profesora asociada en la Universidad Nebrija. Participa habitualmente en cursos y másteres de formación de profesores de ELE. Su investigación está centrada en ELE y especializada en el análisis del léxico (desde una perspectiva teórica y aplicada) y en el estudio de la interlengua del español basado en corpus de aprendientes.

Dirección: Facultad de Filosofía y Letras (Lengua Española)
Avda. de la Universidad, s/n (Campus Universitario)
10003 Cáceres (España)

Correo electrónico: annarufat@gmail.com

Alicia San-Mateo Valdehita

Alicia San-Mateo es doctora en Filología (UNED). Su tesis dedicada al aprendizaje de vocabulario en L2 recibió el Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesora en la UNED desde 2010 y ha impartido clases de español en la Universidad de Vanderbilt de 2000 a 2014. Sus campos de investigación son la enseñanza de español/L2 y la lingüística de corpus. Ha participado en el proyecto I+D FFI2013-44117-P sobre aprendizaje de vocabulario. Es autora de trabajos publicados en *Spanish in Context*, *JSLT*, *Porta Linguarum*, *Signos*, *RESLA*, etc. Ha realizado estancias de investigación en Swansea University, UCSC, U. de Santiago de Chile y Seisen.

Dirección: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Paseo Senda del Rey, 7.
Madrid 28040. España

Correo electrónico: asanmateo@flog.uned.es

Gemma Santiago Alonso

Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Didáctica de lenguas extranjeras por la Universidad de Ljubljana, donde trabaja como profesora de lengua española. Además, es miembro de la comisión para la lengua española del Centro Nacional de Exámenes de Eslovenia y colabora como formadora de profesores con diversas instituciones. Sus áreas de interés, siempre enmarcadas dentro de la lingüística aplicada, se centran tanto en la adquisición de segundas lenguas como en el procesamiento de la gramática desde la perspectiva de la gramática cognitiva y la escritura académica y la retórica intercultural.

Dirección: Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta
Univerza v Ljubljani
Aškerčeva 2 (Eslovenia)

Correo electrónico: gemma.santiago@ff.uni-lj.si

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Es Profesora asociada en el Departamento de Didáctica de la Lengua, las Artes y el Deporte en la Universidad de Málaga, Coordinadora Provincial de Lectura y Biblioteca Escolares de la Delegación Territorial de Educación de Málaga y evaluadora experta y controladora de proyectos Erasmus + para el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Su investigación, transferida en revistas JCR y SJR se centra en la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas donde cuenta con una amplia formación. Ha realizado estancias de investigación en Holanda, Chile, Japón y Cuba. Asimismo, ha participado en numerosos congresos internacionales tanto en España y como en el extranjero.

Dirección: Departamento Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Teatinos
Universidad de Málaga
29071 Málaga (España)

Correo electrónico: santosdiaz@uma.es

Ana Sanz Tordesillas

Profesora de Lengua y Literatura en el IES Palas Atenea. (Torrejón de Ardoz, Madrid). Profesora de Español para Extranjeros, Comunicación Oral y Escrita y Técnicas de Comunicación en la Universidad Alfonso X el Sabio (2010-2018). Profesora de Español para Extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas (2005-2010). Documentalista, bibliotecaria y responsable del programa de visitas guiadas en la Residencia de Estudiantes (1996-2005). Licenciada en Filología Hispánica en la UCM (1992). Doctora en Estudios Hispánicos en la UAM (2017), con la tesis *El error de combinación léxica en los aprendientes de Español. Una explicación subléxica*. Máster en Elaboración de diccionarios, UNED (2001), Máster en Lengua Española, UAM (2009) y Máster en Enseñanza y Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija (2005).

Dirección: Instituto de Educación Secundaria Palas Atenea
C/ José Ortega y Gasset 84 5º A
28006 Madrid (España)

Correo electrónico: asanzt@gmail.com

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak es Doctora con el nivel postdoctoral en Filología Hispánica y Profesora del Área de la Lingüística Aplicada en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Sus principales líneas de investigación son Didáctica del Español como Lengua Extranjera y Lingüística Española. Ha trabajado como profesora de español en diferentes centros y universidades. Es coordinadora académica y ponente en diversos cursos para formación de profesores de español como lengua extranjera. Es también co-autora del manual *Descubre* dedicado a los alumnos de ELE de las escuelas preuniversitarias y experta en los manuales del Ministerio de Educación Nacional de Polonia.

Dirección: Departamento de Estudios Romances
Universidad Adam Mickiewicz
Al. Niepodległości 4
61-874 Poznań (Polonia)

Correo electrónico: malgorzata.spychala@amu.edu.pl

Marjana Šifrar Kalan

Es profesora titular de Didáctica de Español/lengua extranjera en el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana. Es formadora de profesores de lenguas extranjeras y ha impartido cursos para profesores dentro de la Consejería Nacional de Educación de Eslovenia, el Centro Nacional de Exámenes de Eslovenia y el Centro de Educación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras. Es (co)autora de varios libros y artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Ha escrito numerosas reseñas para los manuales de ELE para la enseñanza reglada en Eslovenia. Sus campos de investigación se refieren al aprendizaje/enseñanza de vocabulario, disponibilidad léxica, estrategias de aprendizaje, desarrollo de la expresión oral, examinación y evaluación, y formación de profesores.

Dirección: Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana (Eslovenia)

Correo electrónico: marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

Cecylia Tatoj

Es doctora en Ciencias Humanísticas, en la especialidad de Lingüística, y profesora adjunta de la Universidad de Silesia (Katowice, Polonia), así como vicepresidente de la Asociación Polaca de Hispanistas. Sus áreas de especialización se centran en la lingüística contrastiva hispano-polaca y en la didáctica de ELE, especialmente en lo que atañe a la mediación intercultural. Es autora y evaluadora de numerosos artículos publicados en revistas científicas polacas y extranjeras, coeditora de siete monografías y coorganizadora de seis congresos internacionales. También es evaluadora de manuales de español para el Ministerio de Educación Nacional de Polonia y colabora con el Instituto Cervantes y la Universidad Jaguelónica de Cracovia organizando jornadas didácticas para profesores de español. Colaboró con la Consejería de Educación en Polonia y con el Centro de Formación de Profesorado en el Programa EUROPROF. Por último, también imparte talleres para profesores de español en varias ciudades polacas.

Dirección: Wydział Filologiczny
Uniwersytet Śląski
Ul. Grota-Roweckiego 5
41-205 Sosnowiec (Polonia)

Correo electrónico: cecylia.tatoj@us.edu.pl

Ester Trigo Ibáñez

Es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Durante diez años ha compaginado las actividades de docencia e investigación en la Universidad de Cádiz con la enseñanza en educación secundaria y la labor de asesora de formación permanente en el Centro de Formación del Profesorado de Cádiz. Sus líneas de investigación, transferidas en revistas JCR y SJR, son diversas y abarcan aspectos como los Proyectos Lingüísticos de Centro, la Escritura Académica, la Educación Literaria y la Disponibilidad Léxica. Ha realizado estancias de investigación en Portugal y Polonia. Es profesora colaboradora de la Universidad Internacional de la Rioja.

Dirección: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
 Universidad de Cádiz
 Avda. República Saharaui, s/n
 11519 Puerto Real, Cádiz (España)

Correo electrónico: ester.trigo@uca.es

Ana María Valencia Spoljaric

Ana María Valencia Spoljaric posee una maestría en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad de Zagreb, donde trabaja desde 2013 como lectora extranjera en la Cátedra de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Su campo de interés se centra en el aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de estudiantes cuya lengua materna es el croata, así como el estudio contrastivo entre el croata y el español.

Dirección: Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb
 Ivana Lučića 3,
 10 000 Zagreb (Croacia)

Correo electrónico: avalenci@ffzg.hr



INFORMACIONES PARA AUTORES/AS

Los editores invitan a enviar artículos, ensayos y reseñas inéditos para su publicación en la revista que a partir de 2018 se publica en números temáticos. Las aportaciones se publican en español, portugués, catalán y gallego. Los trabajos serán evaluados por el sistema de revisión de pares (sistema de selección de artículos de doble ciego) y analizados por el consejo de redacción.

Los originales deberán corresponder a las normas de edición de la revista que se encuentran en la página web: <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica> y al tema del número temático correspondiente.

Los que no se adapten a estas normas se devolverán a su autor para que los modifique.

Las colaboraciones en la revista no serán remuneradas.

Envíe su artículo hasta el 31 de mayo del corriente año por correo electrónico (verba.hispanica@ff.uni-lj.si) o a través de la página web.



Hemos recibido en canje las siguientes revistas y publicaciones:

ANALECTA MALACITANA

Universidad de Málaga, Málaga – España

ANUARIO DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

Universidad de Extremadura, Cáceres – España

BOLETÍN DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Real Academia Española, Madrid – España

CATALAN JOURNAL OF LINGUISTICS

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona – España

CUADERNOS DEL INSTITUTO HISTORIA DE LA LENGUA

Cilengua, La Rioja – España

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid – España

ESPAÑOL ACTUAL

Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid – España

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Universidad de Alicante – España

ESTUDIS ROMANICS

Institut d'Estudis Catalans, Barcelona – España

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS CLUNL

Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal

HELMANTICA

Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca – España

IBEROAMERICANA

Iberoamerikanisches Institut, Berlin – Alemania

IBERO-AMERICANA PRAGENSIA

Univerzita Karlova, Praga – República Checa

LENGUA Y MIGRACIÓN

Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares – España

LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA ACTUAL

Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid – España

MÉLANGES

Casa de Velázquez

MOENIA

Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela – España

MONTEAGUDO

Universidad de Murcia, Murcia – España

OCNOS

Universidad Castilla de la Mancha, Cuenca – España

OLIVAR

Universidad Nacional de La Plata, La Plata – Argentina

REVISTA DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid – España

REVISTA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria – España

REVISTA DE LEXICOGRAFÍA

Universidad de La Coruña, La Coruña – España

REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA

Universidad de Concepción, Concepción – Chile

REVISTA DE LITERATURA

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid – España

VOCES

Universidad de Salamanca, Salamanca – España