

LENGUA, SOCIEDAD Y CULTURA

Estudios dedicados a Alberto Carcedo González

FRANCISCO GIMENO MENÉNDEZ
(COORD.)

LENGUA, SOCIEDAD Y CULTURA

ESTUDIOS DEDICADOS A ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© Francisco Gimeno Menéndez, 2020
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-1302-071-6
Depósito legal: A 67-2020

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Mònica Giné
Impresión y encuadernación: Guada Impresores



Esta editorial es miembro de la UNE, cosa que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN.....	13
SEMBLANZA BIOGRÁFICA Y BIBLIOGRAFÍA	
<i>IN MEMORIAM</i>	21
1. A. BARTENS	
DE LA PROBLEMÁTICA EN TORNO A LAS ENCUESTAS DE LÉXICO DISPONIBLE	
EN CONTEXTOS MÚLTIPLES: EL CASO DE SAN ANDRÉS, COLOMBIA	25
2. J. A. BARTOL HERNÁNDEZ	
LÉXICO DISPONIBLE DE ESPAÑA. LA ROPA	41
3. H. BEJARANO GARZÓN, J. RODRIGO LÓPEZ	
Y H. BOUKHERROUBA	
ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD DE HABLA TICUNA (BRASIL).....	61
4. J. BORREGO NIETO Y R. DELGADO FERNÁNDEZ	
EL REFLEJO DE LA <i>NORMA</i> LÉXICA EN UNA COMUNIDAD RURAL	
EL CASO DE LA COMARCA DEL ARLANZA	83
5. M ^a A. CALERO FERNÁNDEZ	
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y DE SU	
DISTRIBUCIÓN EN NIVELES EN EL <i>MCER</i> Y <i>EL PLAN CURRICULAR</i> :	
ADECUACIÓN AL USO REAL DE LA LENGUA	109
6. A. CECE Y F. GIMENO MENÉNDEZ	
EL IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y DEL ANGLICISMO	
LÉXICO EN LOS DIARIOS ECONÓMICOS DE ITALIA Y ESPAÑA	129

7.	F. GARCÍA ANDREVA CONSIDERACIONES SOBRE LA PRESENCIA DE PRÉSTAMOS Y CALCOS INGLESES EN LA HISTORIA DEL <i>DICCIONARIO</i> <i>DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1780-2014)</i>	153
8.	M ^a B. GÓMEZ DEVÍS LÉXICO DISPONIBLE DE ESTUDIANTES BILINGÜES: PRESENCIA E INTEGRACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL CATALÁN DE VALENCIA	185
9.	I. KEMPAS ¿SIN PREPOSICIÓN O CON PREPOSICIÓN? OBSERVACIONES SOBRE TRES VERBOS TRANSITIVOS QUE TIENDEN A SER SEGUIDOS DE LA PREPOSICIÓN <i>A</i>	205
10.	A. I. NAVARRO CARRASCO EL LEÍSMO Y OTROS USOS EN EL MUNDO HISPÁNICO	227
11.	J. RODRIGO LÓPEZ Y H. BOUKHERROUBA ACTITUDES LINGÜÍSTICAS SOBRE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	257
12.	M. SAMPER HERNÁNDEZ, C. E. HERNÁNDEZ CABRERA Y J. A. SAMPER PADILLA INCIDENCIA DEL FACTOR SEXO/GÉNERO EN LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE NIÑOS GRANCANARIOS DE 6 AÑOS	287
13.	M. SERRANO ZAPATA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LAS COMUNIDADES BILINGÜES DE ESPAÑA	313
14.	L. VALOZIC EL CAMBIO DE CÓDIGO EN CLASE DE ELE	335

PRÓLOGO

Conocí a Alberto Carcedo González en su tesis doctoral sobre “La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero”, dirigida por Humberto López Morales, el día 27 de junio de 1996, con motivo de su defensa en la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid), la cual obtuvo la calificación de “sobresaliente *cum laude*” por unanimidad. El tribunal estuvo formado por el presidente E. Alarcos y los vocales V. Lamíquiz, D. Poch, F. Moreno y F. Gimeno. Dicha tesis era un análisis global y reflexivo sobre la transferencia fonológica del finés en los estudiantes de español como lengua extranjera, dentro de un excelente estado de la cuestión sobre los 50 años de lingüística contrastiva de lenguas particulares, y la necesidad de una descripción exhaustiva de cada uno de los dos sistemas fonológicos estándares (finés y español).

Posteriormente, el Instituto Iberoamericano de Finlandia publicó la monografía de A. Carcedo sobre *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero* (1998), y me invitó el 17 de noviembre de dicho año al acto de su presentación en el paraninfo de la Facultad de Filología (edificio A) de la Universidad Complutense de Madrid. Además, intervinieron J. L. Girón, director del Departamento de Filología Española I de dicha universidad, y M. Pärssinen, director de Instituto Iberoamericano de Finlandia.

En mi intervención aludí a la conexión íntima que existe entre el estudio del bilingüismo y la enseñanza de español como lengua extranjera. Además, habíamos de asumir la relación entre la lengua, sociedad y cultura, ya que son los grupos sociales los que transmitieron, conservaron o sustituyeron la lengua y la cultura. Sin duda alguna, las situaciones sociales de contacto de lenguas favorecieron la comunicación de los diferentes grupos sociales, dentro de las diversas comunidades de habla, y en general la convergencia lingüística y cultural, así como formaron parte de las relaciones entre lengua, sociedad y cultura. Antropólogos, sociólogos y lingüistas debemos superar los compartimentos disciplinares, y enriquecer las hipótesis y plan-

teamientos interdisciplinarios. En este sentido, la sociolingüística nació de un compromiso antropológico que en última instancia contemplaba la lingüística como un capítulo de la antropología social y cultural. La enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas deben partir de las investigaciones sobre el contacto de lenguas y el multilingüismo social. Sociolingüística y multilingüismo social encontramos en la contribución de A. Carcedo, dentro de un estado de la cuestión sobre los estudios de lingüística contrastiva de lenguas particulares.

Tras la presentación, le sugerí a A. Carcedo la suscripción de un convenio ERASMUS entre las universidades de Turku y Alicante, a la que accedió. En el curso 1999-2000 se concedió la ayuda de cuatro becas para la movilidad de estudiantes de Turku a Alicante y viceversa, así como una beca para la movilidad de profesorado de Turku a Alicante, y viceversa, la cual facilitó mi primera visita a la Universidad de Turku. En ese mismo curso, fui nombrado miembro del Consejo asesor de la revista *Documentos de Español Actual*, publicación del Departamento de Lengua española de la Universidad de Turku, la cual había fundado y dirigía A. Carcedo.

En mi posterior reseña a la monografía del A. Carcedo sobre *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku, *Annales Universitatis Turkuensis*, 2000a (publicada en la *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 2002, págs. 354-357), aludí a los estudios de disponibilidad léxica, en los que se descubría una fecunda línea de aplicación de la léxico-estadística a la enseñanza de la lengua.

Aunque hace ya algo más de cincuenta años que dos importantes lingüistas franceses crearon el concepto de ‘disponibilidad léxica’, el testigo fue recogido por el Instituto de Lingüística de la Universidad de Puerto Rico, dirigido por Humberto López Morales. Allí se revisó el concepto mismo de ‘disponibilidad léxica’, y se dio comienzo a un vigoroso proceso de revisión y actualización metodológicas. Desde entonces, se implicó primero a países vecinos (como la República Dominicana), y más tarde a otros centros del continente americano y, finalmente, a España.

En efecto, el macroproyecto hispánico que dirigió H. López Morales dio origen a un número respetable de léxicos disponibles, que habían de constituir una herramienta imprescindible para la planificación curricular, tanto de la lengua española como L1 y como L2. El proyecto de disponibilidad léxica se llevó a cabo en el sociolecto de estudiantes preuniversitarios, dentro de varias comunidades de habla (Puerto Rico y República Dominicana en Hispanoamérica, y Madrid, Las Palmas de Gran Canaria, Cádiz, Zamora y Almería en España), y se estaba materializando entonces en otras varias universidades. Hoy, hay constituido un gran equipo panhispánico de trabajo,

que cada día se adueña más y más de la extensa geografía española, y (aunque con mayores esfuerzos) de amplias zonas americanas.

Con todo, su utilidad en la enseñanza a los no nativos no había sido aprovechada. Esta investigación y los trabajos exploratorios que la precedieron (véanse A. Carcedo, 1998b, 1999a, 1999b, 2000a) intentaron poner de manifiesto que las pruebas de disponibilidad léxica podían aportar datos sobresalientes para programar adecuadamente la enseñanza del léxico, cuando los destinatarios extranjeros del estudio se convertían además en informantes. Se trataba, pues, de un trabajo pionero, puesto que utilizaba el material que aportaban los propios alumnos finlandeses.

En el curso 2005-2006, fui invitado por segunda vez por el Departamento de Lengua española de la Universidad de Turku a la impartición de un seminario sobre “El desplazamiento del español por el inglés” (5-9 de septiembre). Anteriormente, A. Carcedo había sido invitado por el Departamento de Filología española, Lingüística general y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante a la impartición de un seminario sobre “Las particularidades del español como segunda lengua por los estudiantes finlandeses”.

Fruto de la estancia de A. Carcedo en Alicante fue la tesis doctoral de Esther Martínez Olmos sobre “El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas”, dirigida por A. Carcedo y F. Gimeno. Fue defendida el día 10 de octubre de 2008, y obtuvo la calificación de “sobresaliente *cum laude*” por unanimidad. El tribunal estuvo formado por el presidente H. López Morales y los vocales J. A. Samper, F. Moreno, J. R. Gómez y A. I. Navarro. El apartado léxico-estadístico de la disponibilidad léxica lo realizó en la Universidad de Turku, con la concesión de una ayuda ERASMUS el curso anterior, y bajo la orientación de A. Carcedo,

En la publicación de la monografía *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas. Estudio sociolingüístico y diccionarios*, E. Martínez Olmos aludía a su interés por el análisis del léxico disponible del sociolecto de alumnos preuniversitarios de las cuatro comunidades de habla alicantinas, en la frontera catalano-castellana meridional. Además, reflejó la estratificación social de dichas comunidades, a partir de la covariación de la variable léxica disponible con diversos factores lingüísticos, sociales y culturales, y analizó las transferencias léxicas detectadas en las comunidades de habla alicantinas, desde las contribuciones del multilingüismo social.

La elaboración de un léxico disponible era imprescindible para el establecimiento de políticas de planificación lingüística, basadas en la realidad lingüística de una comunidad de habla, aunque debía complementarse con el estudio del léxico básico para la elaboración de diccionarios, con el fin de que ese léxico fundamental constituyera el material didáctico de la enseñanza del español como lengua materna y lengua extranjera.

Una novedad de la investigación de E. Martínez sobre la disponibilidad léxica fue su determinación, dentro de los estudios del multilingüismo social, por el término “comunidad de habla”, desde el que se podía acometer una contribución sociolingüística en un marco antropológico. Nuestra primera hipótesis de trabajo sobre las comarcas alicantinas (como zona más meridional del dominio lingüístico catalán) partía de la consideración de una encrucijada lingüística, social y cultural, que integraba cuatro comunidades de habla, y necesitábamos de la correspondiente sanción empírica, que se había planteado aquí, a partir del adecuado análisis sobre la disponibilidad léxica en las comunidades de habla alicantinas.

De manera que, a pesar de la baja presencia cuantitativa de las transferencias léxicas del valenciano en algunas comunidades de habla, el análisis ofreció la confirmación a la determinación de la comunidad de habla. Y el mérito excepcional de esa aportación residía en la verificación completa de la hipótesis principal de trabajo sobre la disponibilidad léxica de las comunidades de habla alicantinas, es decir, a mayor competencia comunicativa bilingüe en la comunidad de habla, mayor transferencia lingüística del vernáculo valenciano, sobre todo en aquellos centros de interés más próximos al ámbito de uso familiar.

Debo mencionar expresamente la revisión por pares de todos los capítulos, a los efectos oportunos, así como mi gran agradecimiento a cada uno de los colaboradores que han hecho posible este merecido homenaje a nuestro querido amigo Alberto Carcedo González, por parte de las Universidades de Turku y Alicante. A. Bartens ha sido una asidua colaboradora mía en esta coordinación de colaboradores y universidades, con interés y disponibilidad. Además, debo manifestar mi mayor reconocimiento a M. Serrano, M. Samper y L. Seppälä por su afectiva y necesaria semblanza biográfica y bibliografía, así como a J. A. Samper por su profunda y emotiva “In memoriam”. No debo olvidar el eficiente Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, y en particular a J. Forcadell y V. Navarro, por su disponibilidad y confianza.

Francisco Gimeno Menéndez
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

SEMBLANZA BIOGRÁFICA Y BIBLIOGRAFÍA

Maribel Serrano Zapata

Marta Samper Hernández

Liisa Seppälä

Alberto Carcedo González nació en Barredos (Asturias) un 22 de julio de 1953. Tras licenciarse en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo en 1978, se trasladó a Turku (Finlandia) para ejercer como profesor de español como lengua extranjera en la *Turun Yliopisto*, la Universidad de Turku, dentro del Departamento de Lengua Española, y en la *Åbo Akademi*, la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de Turku.



El 27 de junio de 1996, defendió su tesis doctoral, que obtuvo la calificación de “sobresaliente *cum laude*” por unanimidad. En dicha tesis, titulada *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*, Carcedo comparó los sistemas fónicos del finés y del español, y caracterizó las particularidades de la pronunciación del español por parte de los estudiantes finlandeses.

Su estrecha relación con Humberto López Morales, que había dirigido su tesis doctoral, hizo que muy pronto se interesara por el campo de la disponibilidad léxica, disciplina en la que sus investigaciones supusieron verdaderos hitos. Su primera gran aportación a esta rama de la léxico-estadística fue la exhaustiva recopilación bibliográfica que llevó a cabo en el artículo “Tradicción y novedad en los estudios de disponibilidad léxica” (1998a), de consulta imprescindible para cualquier estudioso de este campo de investigación. En este trabajo se asentó el marco teórico del que partirían la mayoría de estudios de léxico disponible realizados con posterioridad. Tras esta incursión teórica, Carcedo tuvo una brillante idea: aplicar las pruebas de disponibilidad léxica a los estudiantes finlandeses. Los resultados de las encuestas cumplimentadas por 350 alumnos de español se recogieron en la excelente monografía titulada *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)* (2000a). Con ella, Carcedo inaugura una nueva línea de investigación, dado que hasta aquel entonces todos los trabajos desarrollados en el ámbito hispánico se basaban en informantes que tenían el español como lengua materna.

Gracias a esta publicación, que contemplaba no solo los datos generales, sino también la influencia de diferentes variables sociales y culturales como el nivel educativo de los encuestados o su conocimiento de otras lenguas románicas, se constató que (a partir de los diccionarios de léxico disponible de los estudiantes extranjeros) se podía caracterizar de forma rigurosa y fiable el vocabulario de este tipo de alumnos, hecho que tiene suma importancia especialmente para su aplicación a la enseñanza de la lengua no materna. Pero, lejos de limitarse al análisis cuantitativo y cualitativo de sus resultados, Carcedo tuvo la iniciativa de explorar otras vías de análisis, abriendo así nuevos caminos de investigación. Algunas de estas vías fueron el estudio de la evolución del aprendizaje (1999a), el análisis de los errores más frecuentes (1999b), el cotejo de los resultados de los extranjeros con los de los hablantes nativos (1999c) o la aplicación de los resultados obtenidos a la enseñanza de la lengua (2000b).

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que (con todas estas aportaciones, elaboradas con un rigor ejemplar) Carcedo inauguró un camino que, seguramente ni él mismo sospechaba, fuera a resultar tan fructífero como de hecho ha resultado. Así, con la entrada del nuevo siglo, se van a suceder

numerosas publicaciones que siguen los pasos del profesor asturiano¹. La primera de ellas se realizó en la Universidad de Salamanca, donde Marta Samper Hernández (2002) analizó el léxico disponible de una muestra de estudiantes extranjeros con distintas lenguas maternas, que asistían a los cursos de verano de dicha institución. Después, fueron prácticamente inabarcables las investigaciones que se han dedicado a la recopilación y análisis del léxico disponible en español de alumnos extranjeros. Dentro de España, podemos citar entre otros a Coronada Sánchez Gómez en Huelva (2004), a María Luisa Helen Frey Pereyra en Alcalá (2008), a Eva López Rivero (2008) y a Mercedes Pérez Serrano (2009) en Madrid o a Marta Sánchez-Saus Laserna en las universidades andaluzas (2016). Más abundantes aún fueron los estudios realizados en países de habla materna distinta del español: entre ellos, Elena Medina Arejita en Alemania (2009), Antonio López González en Polonia (2010), Marjana Šifrar Kalan en Eslovenia (2011), Mohamed Serfati y Lahoussine Aabidi en Marruecos (2013), Bianca Sandu en Rumanía (2014), Jing Lin (2006) y Matías Hidalgo Gallardo (2017b) en China o Florencio del Barrio de la Rosa y Michaela Mae Vann en Italia (2018). Resultan muy interesantes, asimismo, los estudios realizados en España con población inmigrante, cuyos resultados se han analizado tanto de manera individual, como en contraste con los obtenidos al encuestar a alumnos extranjeros no inmigrantes; en este ámbito podemos destacar a Felipe Jiménez Berrio (2013), Pablo Fernández-Merino Gutiérrez (2013) o Diego Gallego Gallego (2014). La inabarcable nómina de trabajos con estudiantes de español como lengua no materna que han tenido su germen en las investigaciones de Carcedo puede ofrecer una idea de la enorme importancia del maestro.

Pero Alberto Carcedo no solo tuvo el mérito de haber iniciado la senda de los trabajos aplicados al español como lengua extranjera; además, exploró otras vías de investigación novedosas, como el enfoque etnográfico de la comunicación. Sirviéndose de los listados de léxico disponible, fue el primero en dedicar un estudio monográfico (2000c) a las diferencias culturales, ya que contrastó los listados producidos por hablantes de diversas comunidades hispanas (españolas e hispanoamericanas) con el léxico obtenido en su investigación, con los 350 estudiantes finlandeses de español (Carcedo 2000a). Por otro lado, sus últimos trabajos de 2003 y 2004 se dedicaron al análisis comparado de inventarios de distintas comunidades de habla hispanohablantes, en la línea de los estudios de disponibilidad de corte sociolingüístico.

1. Han sido tan abundantes estas publicaciones que no podemos citarlas todas en las pocas páginas que componen nuestra semblanza. Para obtener una información más detallada, pueden consultarse, por ejemplo, López González (2014) o Hidalgo Gallardo (2017a).

Alberto Carcedo, quien siempre se sintió asturiano, y tanto echó de menos a su familia desde Finlandia, se sintió en deuda con su región. Seguramente por eso, en el año 2001, publicó el *Léxico disponible de Asturias*, contribución imprescindible al proyecto panhispánico, dirigido por López Morales desde los años 90 del pasado siglo. En esta obra, además de las variables comúnmente analizadas en todos los estudios adscritos al proyecto –*sexo, tipo de centro, tipo de comunidad y nivel sociocultural*– el investigador asturiano tuvo la intuición de añadir la de *comunidad de habla* con una finalidad concreta: la de explorar en qué medida influía la variación geográfica y social sobre el léxico disponible de los asturianos. De esta forma, estableció cuatro áreas antropológicas, coincidentes con las zonas tradicionales que la dialectología reconoce en la región. Cabe destacar la rigurosidad metodológica de esta obra, que sirvió de ejemplo para muchos de los estudios que vinieron a continuación.

Desde nuestro punto de vista, a Alberto Carcedo le corresponden dos méritos importantes: el de haber sido pionero en la aplicación de la disponibilidad al estudio del español como lengua extranjera, y el de ser uno de los investigadores que más rendimiento sacaron a este tipo de trabajos, como muestran las citadas incursiones en el campo de la sociolingüística, de la dialectología y de la lingüística aplicada. Seguramente, como hemos dicho más arriba, nunca pudo imaginar que el camino que abrió iba a ser tan fecundo como ha resultado ser.

Los estudios de español en Finlandia también le deben mucho a Alberto Carcedo. Gracias a él, en el año 2003 se creó la Cátedra de Lengua Española en la Universidad de Turku, la cual hasta entonces solo existía en otra universidad finlandesa, la de Helsinki. Alberto Carcedo se convirtió así en el primer catedrático de Lengua Española que tuvo la Universidad de Turku, en las especialidades de Lengua y Cultura, y Traducción e Interpretación. Además, no podemos olvidar tampoco su gran labor como director del Departamento de Lengua Española de esta universidad. Como recuerda Samper Padilla (2010), su empeño hizo posible que los estudios de español experimentaran un enorme avance, hasta el punto de llegar a consolidarse como licenciatura universitaria superior. En relación con su enorme importancia como investigador, tenemos que recordar también que Carcedo fundó la revista *Documentos del Español Actual* y fue un miembro muy activo de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Asimismo, formó parte del tribunal evaluador de numerosas tesis doctorales, entre las que podemos destacar las de aquellos que siguieron sus pasos en la disponibilidad léxica en ELE.

Todos los que formamos la “familia disponible” echamos de menos a Alberto por muchas razones. En los encuentros que se realizaron en San Millán de la Cogolla en 2003 y 2005 pudimos conocer su gran calidad humana, superior incluso a su rigor como estudioso, y cómo siempre se mostró “disponible” para ayudar a

los que nos iniciábamos entonces en la senda de la disponibilidad. Además, tuvo la gentileza de invitar a dos jóvenes investigadoras en aquel momento –Esther Martínez Olmos y Maribel Serrano Zapata– a una estancia científica que se llevó a cabo en el invierno de 2004, y que enriqueció a los tres enormemente. Allí, bajo la nieve de Turku, Alberto, además de dedicar horas y horas a enseñarnos cosas relacionadas con la disponibilidad, con la ciencia y, sobre todo, con la vida, fue como un padre para nosotras. Es imposible describir en pocas palabras la gran persona que era Alberto. Como profesor, apoyaba e inspiraba a sus alumnos; con sus amigos, sin olvidar a su familia, era leal y cariñoso; como colega era muy trabajador y determinado. Un ser humano excepcional, que ayudó siempre a todo aquel que se acercaba a él. Nos dejó en Turku, su querida Finlandia –donde se quedó por amor– un 8 de octubre de 2009, y, aunque han pasado diez años desde su muerte, todos los que lo quisimos lo seguimos recordando.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA DE ALBERTO CARCEDO GONZÁLEZ

- 1998, *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*, Instituto Iberoamericano de Finlandia, Helsinki.
- 1998a, “Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica”, *Lingüística*, 10, 5-68.
- 1998b, “Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE”, *RILCE*, 14.2, 205-224. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/4356/1/ART%C3%8DCULO%203.%20SOBRE%20LAS%20PRUEBAS%20DE%20DISPONIBILIDAD%20L.%C3%89XICA%20PARA%20ESTU>
- 1999a, “Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad”, *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/517/451>
- 1999b, “Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses” en T. Jiménez *et al.* (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Universidad de Santiago de Compostela, 465-472. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0468.pdf
- 1999c, “Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas”, *Documentos de Español Actual*, 1, 73-87.
- 2000a, *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku, Turun Yliopisto.
- 2000b, “Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE (aspectos culturales)”, en M. Franco Figueroa *et al.* (eds.),

- Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 175-183. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0173.pdf
- 2000c, "La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)", en J. Aguirre Romero (ed.), *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. (Espéculo monográfico)*, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>
- 2001, *Léxico disponible de Asturias*, Turku, Universidad de Turku, Publicaciones del Departamento de Lengua Española.
- 2003, "Unidad y variedad diatópica de la disponibilidad léxica del español: comparación de los inventarios de Puerto Rico, Cádiz y Asturias" en F. Moreno Fernández *et al.* (coords.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco Libros, vol. I, 199-226.
2004. "La variable léxica disponible en la comparación interdialectal: compatibilidad de la norma asturiana con otras sintopías hispanohablantes" en V. Sánchez Corrales (ed.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 661-679.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Del Barrio de la Rosa, FLORENCIO y MICHAELA MAE VANN, 2018, *Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Italia. Estudio y diccionarios*, Canterano (Roma), Aracne.
- FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, PABLO, 2011, "Presencia del léxico disponible de inmigrantes en glosarios específicos de vocabulario", *Cuadernos Comillas*, 2, 1-18, Recuperado de <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/lexico/pdf/cuaderno.pdf>.
- FREY PEREIRA, MARÍA LUISA HELEN, 2008, *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera* (tesis doctoral inédita), Universidad de Alcalá.
- GALLEGO GALLEGO, DIEGO JAVIER, 2014, *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la comunidad de Madrid* (tesis doctoral inédita), Universidad de Alcalá.
- HIDALGO GALLARDO, MATÍAS, 2017a, "Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de la literatura", *Boletín de ASELE*, 56, 83-94, Recuperado de <http://www.aselared.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>.
- HIDALGO GALLARDO, MATÍAS, 2017b, *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: aplicación en*

- una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE (tesis doctoral inédita), Universidad de Jaén.
- JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE, 2013, *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27719>
- LIN, JING, 2006, *Disponibilidad léxica de alumnos chinos estudiantes de español como lengua extranjera* (memoria de investigación inédita), Universidad de Alcalá.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA, 2010, “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica”, *redELE (Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, 18, Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf>.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, ANTONIO MARÍA, 2014, “Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en Español Lengua Extranjera (ELE)”, en Narciso Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, ASELE, 399-409, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423215>.
- LÓPEZ RIVERO, EVA, 2008, *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE* (memoria de máster inédita), Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15c7f59f-8d8d-4a93-8313-e8b5d84ff3a7/2008-bv-09-16lopez-rivero-pdf.pdf>
- MEDINA AREJITA, ELENA, 2009, *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario* (memoria de máster inédita), Instituto Cervantes - Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- PÉREZ SERRANO, MERCEDES, 2009, *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés “Medios de transporte” y “Profesiones y oficios”* (memoria de máster inédita), Instituto Cervantes - Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- SAMPER HERNÁNDEZ, MARTA, 2002, *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga, ASELE.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO, 2010, “In memoriam. Alberto Carcedo”, *Lingüística*, 23, 148-150. Disponible en <http://www.mundoalfal.org/es/content/ling%C3%BC%C3%ADstica-n%C2%BA-23>
- SÁNCHEZ GÓMEZ, CORONADA, 2004, *Disponibilidad léxica en alumnos de Español como Lengua Extranjera* (memoria de licenciatura inédita), Universidad de Huelva.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, MARTA, 2016, *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.

- SANDU, BIANCA MANUELA, 2014, *Léxico disponible de alumnos rumanos que aprenden español como lengua extranjera en centros escolares bilingües rumano-españoles* (tesis doctoral inédita), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en <http://hdl.handle.net/10553/13032>
- SERFATI, MOHAMED y LAHOSSINE AABIDI, 2013, *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*, Agadir, Universidad Ibn Zohr.
- ŠIFRAR KALAN, MARJANA, 2011, *Leksikalna Razpoložljivost V Španščini Kot Tujem Jeziku* (tesis doctoral inédita), Universidad de Ljubljana.

IN MEMORIAM

ALBERTO CARCEDO
Turku, Finlandia, 8 octubre 2009

Los estudios de disponibilidad léxica en el mundo hispánico han perdido a uno de sus principales investigadores. El 8 de octubre del pasado año falleció en Turku (Finlandia), ciudad en la que venía desarrollando su actividad docente desde los años 70, el profesor asturiano Alberto Carcedo González.

Carcedo, quien se había licenciado en la Universidad de Oviedo en 1978, se incorporó ese mismo año a la docencia universitaria en aquella urbe finlandesa. Allí elaboró su tesis doctoral, defendida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en 1996, sobre “La pronunciación del español por hablantes nativos de finés. Particularidades de un acento extranjero”, dirigida por Humberto López Morales, y realizó los estudios de disponibilidad léxica del español de los alumnos finlandeses, de enseñanza media y universitaria, que dieron como fruto más importante su magnífico libro, *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, publicado el año 2000. Tanto en esta obra, como en el buen número de artículos que escribió sobre el tema, Carcedo analizó con gran inteligencia y agudeza diversos aspectos del léxico disponible de alumnos extranjeros de español: las etapas del aprendizaje, la clasificación de errores, las diferencias de carácter etnolingüístico y, especialmente, la comparación intercultural de los resultados de la investigación finlandesa con los obtenidos en distintas comunidades hispánicas. Fueron todos ellos trabajos pioneros que abrieron una fructífera línea de estudio, seguida a partir de entonces por muchos investigadores en distintas partes del mundo.

Pero la disponibilidad léxica hispánica no le debe a Alberto Carcedo solamente sus estudios sobre los alumnos finlandeses. Él elaboró también el *Léxico disponible de Asturias* (2001), un trabajo modélico por el rigor de su planteamiento metodológico. A partir de sus datos, Carcedo realizó una serie de comparaciones con otras comunidades de habla (Puerto Rico, Cádiz), manifestación de uno de sus temas de investigación preferidos: las semejanzas y

divergencias léxicas en las distintas variedades diatópicas del amplio mundo hispánico. Recuerdo especialmente su excelente aportación sobre este tema en el congreso que nuestra asociación celebró en San José de Costa Rica en 2002 y que figura recogida en las correspondientes actas.

Además de los trabajos citados, el investigador asturiano dibujó un completo panorama de los estudios de disponibilidad léxica en nuestro ámbito lingüístico, “Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica” (1998), en un artículo publicado precisamente en el número 10 de la revista lingüística.

Entre los estudiosos de la disponibilidad era muy conocida la generosa disposición de Alberto para prestar su ayuda a los jóvenes investigadores. De ello pueden dar fe todos aquellos que pasaron temporadas en Turku, trabajando en temas de disponibilidad bajo su atenta supervisión. Todos los que formábamos aquel tribunal lamentamos que la enfermedad no permitiera a Alberto estar en Alicante el día en que una de aquellas jóvenes estudiosas, Esther Martínez Olmos, leyó su tesis doctoral, codirigida por él y por Francisco Gimeno.

Aunque he querido centrarme en el campo de la disponibilidad, no puedo olvidar que Alberto Carcedo hizo otras muchas cosas e importantes aportaciones en diversos ámbitos de la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde su memoria de investigación, *Discriminación y producción de las consonantes españolas por finófonos: una perspectiva contrastivista* (1992) y la ya citada tesis doctoral, hasta su monografía *La pronunciación del español por hablantes nativos del finés: particularidades de un acento extranjero*, premio ASELE del año 1997, pasando por un conjunto de artículos sobre diversos aspectos de este campo, entre los que, sin duda, destacan los fonéticos y aquellos que interrelacionan la actividad traductora con las peculiaridades culturales. Y, además, fue el director –verdadero artífice– de la revista DEA (*Documentos del Español Actual*), publicación anual que, a lo largo de sus 6 números hasta el año 2005, reunió relevantes artículos de lingüística que estudian los distintos ángulos de la lengua española contemporánea, y la traducción e interpretación al y desde el español, como era su propósito.

Junto a esta labor investigadora y editorial, hay que recordar la deuda que ha contraído el hispanismo con la figura de Alberto Carcedo como impulsor de la enseñanza del español en Turku. Pensemos que, cuando llega Alberto a esa ciudad finlandesa, y ha de impartir clase en tres centros (Universidad de Turku, Universidad de Åbo Akademi y Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de Turku), el español se estudiaba en el primer centro solamente como segunda especialidad dentro del Departamento de Filología Románica (en Turku, por tanto, no podía cursarse como licenciatura autónoma). El desarrollo de la carrera docente y profesional de Alberto Carcedo (desde su inicial contrato como profesor no numerario de dedicación parcial hasta la consecua-

ción de la cátedra permanente en 2003) acompaña al espectacular avance de los estudios de español: en 1983 alcanzan el segundo nivel universitario y en 1998 se consolidan en el nivel superior, lo que supone que a partir de entonces se introduce la licenciatura con dos orientaciones (Lengua Española y Traducción e Interpretación del Español). El papel desempeñado por Carcedo, director del Departamento de Lengua Española, en todos estos logros fue crucial; sin su empeño, perseverancia y *savoir faire* no se hubieran podido conseguir metas que, en un primer momento, parecían impensables.

Además de los méritos profesionales que he intentado resumir en las líneas precedentes, los que conocimos a Alberto coincidimos en resaltar sus muchas cualidades personales: su sencillez, que lo hacía tan cercano, su trato siempre amable y cordial, su más que probada lealtad y generosidad. El próximo encuentro de los estudios de léxico disponible, previsto para septiembre, tendrá un vacío que no podremos llenar. A Alberto Carcedo le vamos a recordar siempre.

José Antonio Samper
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. DE LA PROBLEMÁTICA EN TORNO A LAS ENCUESTAS DE LÉXICO DISPONIBLE EN CONTEXTOS MULTILINGÜES: EL CASO DE SAN ANDRÉS, COLOMBIA

Angela Bartens
Universidad de Turku

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la disponibilidad léxica fue uno de los campos de especialización del homenajeado, D. Alberto Carcedo, lo que se refleja en esta obra en los cuatro excelentes trabajos sobre la temática que constituyen los estudios de: Bartol Hernández, Gómez Devís, Serrano Zapata, y Samper Hernández, Hernández Cabrera y Samper Padilla. La metodología de los estudios de disponibilidad léxica¹ no requiere mayor presentación, salvo en los casos en que se hace patente en la discusión sumamente parcial de los resultados preliminares de mis encuestas, hechas a finales de 2015, con vistas a este homenaje esencialmente. La historia de la disciplina desde sus comienzos en la Lingüística Aplicada de la Europa de los años 1950, –profundamente traumatizada por los hechos de la II Guerra Mundial y ávidamente deseosa de mejorar su enseñanza de idiomas extranjeros y, además, fomentar la comprensión mutua–, tampoco necesitará comentario extenso para los lectores de este tomo.

Sin embargo, destacamos brevemente que el afán de desarrollar materiales y métodos de enseñanza de una L2, primero el francés y luego el español, mediante el concepto de ‘léxico disponible’ o los lexemas “poco estables en las listas de frecuencia, pero de gran estabilidad en listas producidas con recuentos llevados a cabo a partir de determinados estímulos temáticos de-

1. Conforme explico más adelante, aquí, lamentablemente, no se pudo observar, pero quiero rendir un homenaje a los estudios que se han hecho en ese marco.

nominados ‘centros de interés’ (López Meirama, 2008: 9), podría tener una relevancia enorme en contextos que no concebimos necesariamente de enseñanza de L2. Además, arrojan luz no solo a la variación sociolingüística de comunidades tanto mono- como bi-/multilingües, razón por la cual los sociolingüistas se han interesado en la metodología en cuestión (Blas Arroyo, 2005), sino también a las realidades sociolingüísticas correspondientes en su conjunto así como las circunstancias y sistemas educativos que prevalecen en esas comunidades. Este será el propósito de este pequeño trabajo preliminar.

2. LA COMUNIDAD DE SAN ANDRÉS ISLAS (COLOMBIA) Y SU REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

San Andrés Islas es un departamento colombiano que consta de tres islas habitadas: San Andrés, Providencia y Santa Catalina², con una superficie total de 45 km² (52 km² con los cayos) y ubicadas a unos a 775 km de la costa atlántica de la Colombia continental, pero a solo 220 km de la Costa de Mosquitos de Nicaragua. La comunidad isleña consta de una población raizal o de etnia creole³ y los inmigrantes, en su mayoría colombianos continentales. Un grupo importante que se mantiene –hasta cierto punto– al margen de la comunidad isleña, y ante todo raizal, son los “turcos” o siriolibaneses, que solo en parte han inmigrado a través del continente. Conservan el árabe además de hablar español.

La colonización del archipiélago se inicia entre 1629 y 1631 por puritanos ingleses. San Andrés, en ese tiempo llamada Henrietta, se abandona en 1632 por la escasez de agua dulce. Providencia mantiene relaciones comerciales con la Costa de Mosquitos hasta ser conquistada en 1641 por los españoles. La población actual se remonta a la llegada, en torno a 1730, de colonos británicos y esclavos africanos, esencialmente a través de Jamaica, lo que explica la contribución muy importante del criollo jamaiquino y del substrato akan (de la Ghana actual) en el criollo isleño que se habría formado como criollo de segunda generación (cfr. Chaudenson, 1992) durante la segunda mitad del siglo XVIII (Bartens, 2009). Un primer cambio sociopolítico ocurre con la adhesión –supuestamente voluntaria– del archipiélago a Colombia en 1822. Sin embargo, la hispanización y conversión al catoli-

2. Santa Catalina tiene una superficie de 1 km² y está unida a Providencia por un puente peatonal, de forma que en términos lingüísticos y culturales se considera parte de Providencia.

3. Para comentarios de la evolución de las (auto) denominaciones de la comunidad criolla, véase Bartens y Lucena Torres (2010). Aquí empleo el término jurídico “raizal”, aunque ha creado polémica en el pasado reciente (Bartens, 2019).

cismo forzadas se introducen gradualmente durante el período 1902-1926, culminando en la quema de biblias en los años 1940 y 1950 y la prohibición del uso del inglés como idioma de instrucción de la enseñanza en la misma época (véase el apartado 3).

La introducción de la Etnoeducación en toda Colombia en 1978 (es decir, educación intercultural), las recomendaciones de introducir la educación bilingüe en español e inglés en el archipiélago a inicios de los años 1980, la nueva Constitución Colombiana de 1991, con legislación referente a la auto-determinación del archipiélago promulgada en 1993, y la Ley 1381 (Ley de Lenguas Nativas) de 2010 han contribuido a frenar la situación de opresión política y cultural bajo la cual los raizales se han encontrado especialmente por la declaración de un puerto libre en San Andrés y la inmigración masiva de colombianos continentales. La sobrepoblación excesiva resulta en que, a menos que haya cambios drásticos, solo se puede hablar de frenar, no revertir el proceso mediante el que los raizales se han vuelto una minoría en su propio territorio. Es muy importante entender esta situación a la hora de contemplar la situación sociolingüística y educativa del archipiélago, con diferencias notables entre San Andrés y Providencia y Santa Catalina, ya que la inmigración se ha dirigido a la primera isla.

Tradicionalmente, el criollo ha sido considerado una forma corrompida del inglés, “Broken English”, no apta para, por ejemplo, el uso en situaciones formales o por escrito. En las últimas décadas y ante todo en los últimos años, estas actitudes han ido cambiando radicalmente. Una encuesta piloto por parte de la autora de esta contribución, realizada en 1999 en San Andrés entre 71 informantes, reveló actitudes relativamente positivas hacia el criollo, la enseñanza trilingüe en criollo, inglés y español y la implementación de una ortografía del criollo⁴ en la población raizal y los descendientes de inmigrantes hispanohablantes comparado con los inmigrantes de primera generación (Bartens, 2019). Otro estudio con datos recogidos en 2003 entre 112 informantes de todo el archipiélago demuestra, además, diferencias sutiles entre informantes varones y mujeres, de forma que los primeros tienen una actitud más positiva hacia el inglés en todo el territorio y hacia el criollo en San Andrés (Flórez, 2006). Hay que ver este último dato en el contexto del prestigio encubierto del criollo (véase también Rickford, 1985, al respecto)

4. Las dos últimas metas siguen sin lograrse, a pesar de propuestas y proyectos educativos y de ortografía. Por ejemplo, de 1999 a 2004 las iglesias bautistas principales de San Andrés y la Universidad Cristiana de San Andrés, Providencia y Santa Catalina implementaron un proyecto de educación trilingüe en inicialmente tres y luego dos escuelas primarias de San Andrés con asesoría técnica del Instituto Lingüístico de Verano.

y el hecho de que tradicionalmente se ha afirmado que el criollo se habla solo en San Andrés, mientras los providencianos, hablantes de una variedad por lo general más acrolectal⁵, se han resistido a la idea de que existiera una variedad criolla en su isla (Bartens, 2013: 103).

En el curso de los últimos años⁶, se ha visto un cambio radical en las actitudes hacia el reconocimiento del criollo como lengua autónoma y su valoración como expresión de la cultura autóctona, lo que parece formar parte de un proceso posiblemente global de afirmación y reivindicación de identidades étnicas, culturales y lingüísticas que podríamos llamar, en el último caso, “creación de lenguas” (cfr. Hüning y Krämer, 2018). ¿O estamos solo frente al proceso de desinvencción y posterior reconstitución de lenguas (cfr. Makoni y Pennycook, 2005)? En la comunidad estudiada –que se unifica cada vez más como tal frente a la confrontación histórica de criollo (San Andrés) vs. no criollo (Providencia y Santa Catalina)– esas reivindicaciones también implican discursos en torno a la cuestión de quién es dueño de la lengua.

3. LA ENCUESTA

La encuesta se hizo en octubre de 2015 en tres colegios sanandresanos con 98 estudiantes repartidos entre cuatro salones: el 9°A y B de la *First Baptist School*, con 26 y 22 estudiantes, respectivamente, el 9° de *Brooks Hill Bilingual School*, con 26 estudiantes, y el 11° de *Flowers Hill Bilingual Highschool*, con 24 estudiantes⁷. Las cifras se refieren a las encuestas recogidas. En principio se descartaron en todos los grupos algunos cuestionarios porque el alumno no asistió a ambas clases en que tuvo lugar la recogida de datos. Sin embargo, hallamos cinco casos curiosos en que el estudiante sí estuvo presente en ambas clases, pero contestó solo en español. Se incluyen aquí porque, asumiendo que no haya ocurrido un error⁸, es una manifestación clara de la relativa competencia y falta de confianza lingüísticas.

5. De hecho, en vez de pensar en términos de variantes insulares, se puede postular un continuo de las variantes más basilectales o estructuralmente divergentes de San Andrés hasta las variantes acrolectales de Providencia, que pasa por las variantes mesolectales de la Costa de Mosquitos de Nicaragua. Hay hablantes de distintas variantes en todos los territorios (cfr. Bartens, 2009), lo que dificulta la estandarización de las mismas.
6. He hecho trabajo de campo en las islas en 1999, 2001, 2002, 2008 y 2015, y, aunque el proceso ha sido gradual, ha cogido cada vez más fuerza en los años 2010.
7. El sistema educativo colombiano comprende los grados -2 a 11.
8. Nuevamente podríamos atribuir tal error hipotético –que se procuró eliminar a toda costa– a la dificultad de controlar la metodología de las encuestas en el contexto estudiado.

Mientras la distribución de sexos fue bastante igual (52 varones, 43 mujeres, 3 sin sexo declarado⁹), las edades oscilaban entre los 13 y 18 años. Podría esperarse que eso sea debido a la inclusión del 11° del *Flowers Hill*, pero hay que señalar que tan solo en el 9°A de la *First Baptist School* había estudiantes de 14 a 16 años, lo que no es raro en el sistema educativo departamental. El grupo de edad más numeroso de la encuesta fue constituido por los 40 alumnos que afirmaron tener 15 años¹⁰.

En los datos sobre el informante¹¹, se podían declarar, en principio, cuatro combinaciones de lenguas habladas en casa:

- a) criollo-inglés-español (16 casos; entre ellos, 12 atendieron el colegio privado, 4 eran alumnos de las escuelas públicas);
- b) criollo-inglés (tres casos; todos estudiantes del colegio privado¹²);
- c) criollo-español (18 casos), y
- d) español-inglés (8 casos, todos alumnos de los colegios públicos).

Con tres informantes monolingües:

- e) criollo (14 casos; 3 habían contestado solo en español y 3 otros revelaron, por sus respuestas, que el español es su lengua dominante);
- f) inglés (5 casos; entre ellos, un estudiante no contestó a la parte en inglés/criollo en absoluto y otro había invertido las partes, contestando en inglés/criollo a los centros de interés en español y viceversa), y
- g) español (32 casos).

Se suman dos (2) casos más: Un estudiante no contestó a la pregunta acerca de las lenguas habladas en casa, y resultó imposible con sus respuestas identificar cuál es su idioma dominante; en un caso último, la respuesta es ilegible, pero el estudiante contestó solo a la parte en español.

En cuanto al tipo de establecimiento educativo, aquí se citan explícitamente los casos en que se distingue entre criollo e inglés, postura promovida por la *First Baptist School*. Con otras combinaciones/lenguas, las diferencias entre las escuelas no resultaron tan llamativas. Lo que, sin embargo, también llama la atención es la preponderancia del español, lengua tradicional de la enseñan-

9. Es decir, sin elegir una de las dos opciones, F y M, dadas. Este dato es interesante. Por potencialmente no ser culturalmente aceptable, hemos descartado la tercera opción de “sexo: otro”, en otra encuesta de índole sociolingüística, para un estudio de comunidades de habla de lenguas criollas (cfr. Bartens y Osei Tutu, 2019, para un primer estudio).

10. Edad y número de estudiantes correspondiente: 13:1, 14:26, 15:40, 16:19, 17:9, 18:3.

11. Para mayor facilidad para los estudiantes, mantuve el término “informante”, cuestionado en la Lingüística actual por sus connotaciones ideológicas.

12. Un estudiante indica que se habla “inglés-criollo-patua” en su casa.

za, ante todo, para las generaciones más jóvenes. Esta tendencia se cristaliza en las respuestas de los tres jóvenes que, salvo error, estuvieron presentes durante ambas partes de la encuesta y que declararon que en su casa solo se habla criollo, pero contestaron únicamente en español.

En lo que se refiere a las combinaciones de lenguas, podemos constatar lo siguiente: Mientras en mi enumeración anterior el orden de las lenguas en los casos en que se citen más de una lengua era fortuito por querer obtener una visión global de la situación, de hecho sí es relevante. El orden en que los estudiantes enumeran las lenguas del hogar puede reflejar tanto el uso real percibido como el valor atribuido a las lenguas en cuestión. En los 45 casos en que se hayan citado más de una lengua, obtenemos la disparidad siguiente:

- 1) 1, español; 2, criollo (9 casos);
- 2) 1, español; 2, criollo; 3, inglés (1 caso);
- 3) 1, inglés; 2, español (3 casos);
- 4) 1, criollo; 2, español (9 casos);
- 5) 1, inglés; 2, criollo (2 casos);
- 6) 1, criollo; 2, español; 3, inglés (5 casos);
- 7) 1, inglés; 2, criollo; 3, español (3 casos);
- 8) 1, inglés; 2, criollo; 3, patua (1 caso);
- 9) 1, inglés; 2, español; 3, criollo (4 casos);
- 10) 1, español; 2, inglés (5 casos);
- 11) 1, criollo; 2, inglés; 3, español (2 casos), y
- 12) 1, español; 2, inglés; 3, criollo (1 caso).

Analizar a fondo la distribución de esos datos será el propósito de un estudio posterior que pretendemos emprender. Sin embargo, hay que tener en cuenta la vinculación larga que tienen los tres colegios con la enseñanza bilingüe (español-inglés) y el criollo. La *First Baptist School* es una escuela privada que funciona junto a la iglesia que desde su fundación en 1844 constituye el centro político del pueblo raizal. Estaba entre las últimas escuelas –por ser privadas– en que la enseñanza en inglés se hizo ilegal en 1956, y no ya en 1946 como en las escuelas públicas (Guevara, 2007). Es la escuela en cuyo seno más se ha hecho para promover el criollo en los últimos años en San Andrés¹³. Por ejemplo, en 2014-2015 se organizó un curso de lengua y cultura criollas (“Saintandruan English ahn Spanish Langwij Manijment Kuors”) tanto para jóvenes (mañana) como para adultos, en su mayoría profesores (noche). Los colegios de *Brooks*

13. Providencia actualmente cuenta con sus propios mecanismos de fomento al criollo, por ejemplo, la Pikini Foundation (‘Fundación Niño’) creada en 2014 y proyectos piloto del Ministerio de Educación Nacional en 2013 y 2014.

Hill y *Flowers Hill*, por otro lado, son instituciones públicas en que se ha implementado la educación bilingüe en español e inglés desde aproximadamente 1980 (véase, p. ej., Bartens, 2019).

En todos los colegios hay estudiantes de origen continental cuya lengua claramente predominante es el español, pero el cuadro es cada vez más complejo: no solo por matrimonios mixtos, sino ante todo por el desplazamiento lingüístico durante el siglo XX. En los tres colegios sí se fomenta el bi- y trilingüismo más que quizá en otros de la isla, lo que puede tener influencia en los resultados, pero también hizo posible la encuesta en primer lugar, ya que este tipo de investigaciones siempre dependen de la disponibilidad de los docentes.

El propósito de la encuesta era medir tanto el manejo del vocabulario en español como en inglés/criollo. Teniendo en cuenta que, a pesar de la toma de conciencia colectiva sobre el criollo, tradicionalmente no se hace una distinción nítida entre inglés y criollo –de hecho, por falta de estandarización del criollo se trata más bien de un continuo que se manifiesta incluso en el mismo enunciado de un solo hablante–, en el cuestionario también se presentaron como “English/Creole” y oralmente se dijo a los estudiantes que escribieran en la lengua de las dos que quisieran (con el propósito de ver si se optaba por una u otra o si se mezclaban las dos) sin preocuparse por la ortografía.

En el apartado sobre los datos del informante, los estudiantes tuvieron que rellenar sus nombres para que se les pudiera entregar el cuestionario el día siguiente de la prueba, pero se les garantizó que se anonimizarían los resultados posteriormente. La idea de hacer la prueba en español (primero, el proyecto de estudio de la disponibilidad léxica es, en la actualidad, ante todo un proyecto hispánico; segundo, el español ha sido y es el idioma de escolarización principal) e inglés/criollo (después) en días diferentes tenía como motivo que los estudiantes no se acordaran de sus respuestas del primer día al volver a hacerla. Hubo un intervalo de aproximadamente una semana entre las pruebas, sujeto a las posibilidades del colegio. Hay que señalar que integrar este tipo de pruebas en el apretado horario de las instituciones educativas en sí no es fácil, pero los docentes de los tres colegios tuvieron la amabilidad de recibirme incluso en dos ocasiones (jornada de la mañana en *Brooks Hill* y *Flowers Hill*, jornada de tarde en *First Baptist School*)¹⁴.

Sin embargo, y aunque figuraban solo los dieciséis centros de interés habituales de los estudios de léxico disponible (01. Partes del cuerpo; 02. La ropa; 03. Partes de la casa [sin muebles]; 04. Los muebles de la casa; 05. Alimentos y bebidas; 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; 07.

14. Agradezco sinceramente a los rectores y docentes de las instituciones en cuestión el apoyo que me brindaron.

La cocina y sus utensilios; 08. La escuela: muebles y materiales; 09. Calefacción, iluminación y medios de airear un edificio; 10. La ciudad; 11. El campo; 12. Medios de transporte; 13. Trabajos del campo y del jardín; 14. Animales; 15. Juegos y distracciones; 16. Profesiones), el hecho de que tenían que figurar dos veces, el cuestionario era en papel y tenía que poder fotocopiar y transportarse desde el sitio de la encuesta a Finlandia con relativa comodidad hizo que, después de la hoja con la información del informante y las instrucciones generales, las encuestas tenían que caber en cuatro hojas cada una¹⁵. Eso tuvo como consecuencia que, a pesar de las instrucciones explícitas antes y durante las encuestas, era imposible impedir que los estudiantes trabajaran en más de un centro de interés a la vez, siempre que figurase en la misma página, y que posiblemente también consultaran sus respuestas de la versión española al hacer la de inglés/criollo. Los dos grupos de 9º de la *First Baptist School* tenían clase en el mismo horario, en sí excelente para poder administrar la prueba en dos salones, pero tras explicar minuciosamente el *modus operandi* en ambos pude supervisar solo una de las encuestas, lo que parece haber llevado a ligeras diferencias en el tiempo de su administración.

Hasta aquí son inconvenientes –fallos metodológicos irreversibles en cuanto a esta encuesta, lo que hace que no podamos considerar que se haya ejecutado en el marco teórico de los estudios de la disponibilidad léxica¹⁶– debidos a las condiciones en que las pruebas se administraron. Llevaba varios años sin hacer trabajo de campo en San Andrés y tuve que restablecer los contactos para poder pasar las encuestas en el sitio. Los profesores de los colegios sanandresanos también desarrollan una labor impresionante bajo condiciones que no siempre son las mejores, si comparamos con estándares internacionales. Es posible que esto se refleje en los resultados.

Mientras creía que la tarea estaba bien clara –enumerar todos los conceptos que se le ocurrieran al informante acerca de un centro de interés determinado en dos minutos–, para todos no era así. Sí hubo estudiantes que enumeraron con esmero el vocabulario solicitado, aunque por lo general las listas eran cortas, de uno a un máximo de diez conceptos. Sin embargo, es lícito afirmar que no hubo cuestionarios en que solo hubiese listados, lo que permi-

15. Se dejó un poco más espacio en la página 10, ya que las fotocopias se hicieron por ambas caras; de hecho, había esperado conseguir más encuestas de lo que finalmente fue posible durante una estancia de tan solo tres semanas.

16. Agradezco al segundo revisor de mi texto esta observación. Al elaborar esta encuesta no imaginaba las dificultades metodológicas que iba a afrontar, y el hecho de realizar este breve trabajo obedece a la valiosa aportación que en nuestra Universidad de Turku dejó D. Alberto Carcedo, no solo en el estudio de la Fonética, sino precisamente en el de la disponibilidad léxica, ambos en el contexto ELE.

tiría la recopilación de diccionarios, razón principal de ser de la disciplina. En todos los cuestionarios recogidos hubo respuestas libres del tipo “Me gustan mis ojos porque son azules.” (01. Partes del cuerpo), de las que doy más ejemplos. Fue sorprendente en la medida en que, como he constatado arriba, se había explicado que se buscaban listas de palabras. A veces también parece como si los estudiantes hubieran intercambiado ideas en la formulación de esas respuestas libres, por mucho que, en los tres salones en que yo vigilaba, les pedía no hablar ni copiar de los compañeros.

Las respuestas libres se pueden deber a la expectativa de que en un test escolar –con que los estudiantes habrán asociado las encuestas– se suele pedir contestar con oraciones completas y bien construidas (cfr. Furey, 2017). Predominan en las respuestas del centro privado, *First Baptist School*. Al igual que los listados muy cortos, también pueden expresar una falta de motivación frente a la tarea en sí (falta total de motivación intrínseca y motivación extrínseca muy débil) y frente a los estudios en general (véanse, por ejemplo, Williams y Williams, 2011; Deci y Ryan, 2000; Dörnyei, 2001¹⁷). Pueden revelar otro tipo de factores psicoafectivos, como la falta de voluntad de reconocer en el momento de la prueba que no se le ocurren a uno más de dos palabras, al igual que hay, por ejemplo, por lo menos una estudiante que dice no saber cuál es la profesión de su padre ni la de su madre, en vez de indicar que las ocupaciones cambian según las ofertas de empleo.

Una cuestión interesante, que sin embargo dificulta el análisis, es el hecho de que se permitió no distinguir entre inglés y criollo. La observación –dada en las instrucciones generales– de que los estudiantes no tenían que preocuparse por la ortografía fue pensada esencialmente en cuanto al criollo, cuya ortografía se está apenas implementando. Sin embargo, la ortografía española también plantea sus retos¹⁸, lo que proporciona otro tipo de material para análisis. Finalmente, la lectura de la escritura de algunos estudiantes es más difícil que la de otros, de manera que no es siempre posible descifrar con absoluta seguridad si, por ejemplo, se ha hecho la concordancia nominal de género en español, aunque es de suponerse, ya que el español hablado por raizales no presenta en absoluto este tipo de efectos de adquisición de L2 (cfr. Bartens, 2005).

17. Esta última obra trata más específicamente de la motivación en la enseñanza y el aprendizaje de L2. De todas formas, los estudiantes habrán considerado la encuesta como un test en el contexto de la enseñanza de lenguas en su institución.

18. En las pruebas nacionales ICFES, el departamento suele estar debajo del nivel nacional con excepción del inglés. Véase, por ejemplo, <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Saber-11-2019-1/tn6-e4ic>.

4. CINCO ENCUESTAS COMO MUESTRA

En lo que sigue, analizaré en más detalle cinco encuestas de 9^oA de *First Baptist School*. Los datos de los informantes se presentan en la Tabla 1, en que mantuve la ortografía de las respuestas, incluyendo mayúsculas y minúsculas. Para proteger su anonimato, no se indica su lugar de residencia, pero se trata de zonas tradicionalmente habitadas por raizales y todos tienen por lo menos un apellido raizal¹⁹.

CUADRO 1
Datos de los cinco informantes

	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Sexo	F	M	M	F	F
Edad	16	16	14	14	
Profesión del padre	Ingeniero de sistemas	Bar Tender (Barman)	Ayudante Mantenimiento Sopesa ²⁰	No se	Secretario
Estudios del padre	profesional	Bachierato	Bachiller	Termino el bachillerato	profesional -tecnologo
Profesión de la madre	comerciante	Tecnologa	Recolectora Dane ²¹	No se	Representante de ventas
Estudios de la madre	tecnica	Tecnologa en Gestion Administrativa	tecnologa	no termino el bachillerato	tecnologo
Lenguas habladas en casa	Español, creole	Criol, Español y Inglés	Ingles, creole y español	creol	Español - Creole ²²

19. Nótese, sin embargo, que durante las campañas de hispanización, algunos apellidos también se han hispanizado (Bartens, 2019).

20. SOPESA S.A., también Sopesa, es la Sociedad productora de energía de San Andrés y Providencia.

21. DANE: Dirección Nacional de Estadística.

22. No está del todo claro si “creole” está escrito con minúscula o mayúscula.

Voy a pasar a comentar sobre las respuestas obtenidas para algunos centros de interés.

En cuanto al centro “01. Partes del cuerpo”, los jóvenes contestaron:

- 1) Me gustan mis ojos porque es uno de mis rasgos más destacados y son grandes y muy lindos. (Centro 01.; Inf. 1);
- 2) My eyes because they are big and everyone like seek (?) them. (Centro 01.; Inf. 1);
- 3) Mis Ojos: Me Gustan Por Que Me Deja Ver las Cosas Y los Objetos o Obstaculos (?) Me Deja Ver Para (?????). (Centro 01.; Inf. 2);
- 4) My Eyes: I Like My Eyes Because It lets Me See The Strogigs (?) From Life. (Centro 01.; Inf. 2);
- 5) Mi cara porqⁱⁱ sin ella no podria identificar me con los demas. (Centro 01.; Inf. 3);
- 6) I like my face Because without it I will never Identify with other persons. (Centro 01.; Inf. 3);
- 7) Pues a mì me gusta todo mi cuerpo por que me gusta como dios me hizo y estoy confort con ello. (Centro 01.; Inf. 4);
- 8) Wel . I like my hold body. (Centro 01.; Inf. 4);
- 9) Me gusta todo mi cuerpo porque todo tiene siertas cualidades que me ayudan a ser lo que soy. (Centro 01.; Inf. 5), y
- 10) I like all my body because every part of it have specific cualities that help me be who I am. (Centro 01.; Inf. 5).

Es posible que interprete mal el uso de mayúsculas del informante 2, y no estoy segura si hay acento en el ejemplo (7) o no; las dos últimas palabras del ejemplo (3) me resultan ininteligibles. Lo que queda claro es que los estudiantes traducen, quizá de memoria. Como comenté antes, hice lo posible para que no copiaran de sus respuestas anteriores ni copiaran de sus compañeros. Además, se constata que hay ciertos problemas con la ortografía en ambos idiomas; por ejemplo, en las respuestas obtenidas en español no hay acentos, –lo no es un problema específico de los estudiantes sanandresanos–. Ninguna respuesta está directamente en criollo, pero sí hay influencia del criollo en el inglés, lo que se ha podido comprobar en estudios anteriores (por ejemplo, Bartens, 2003, y 2005). Que el verbo en (2) sea *seek* u otro, en inglés vendría introducido por el complementizador *to*, y *hold* en (8) es una forma hipercorrecta ya que en criollo *huol* ‘entero’ (cfr. ingl. *whole*) y *huol* ‘tener’ (ingl. *to hold*) solo se distinguen por una oposición tonal. En las respuestas del informante 3 la idea parece estar al revés: son los demás quienes te identifican por tu rostro.

Casi se podría afirmar que hay más respuestas “libres” que listas de palabras:

- 11) Pues la comida que mas me gusta es el arroz con pollo y la bebida

que mas me gusta es el jugo de mango verde. (Centro 05. Alimentos y bebidas; Inf. 4).

La versión en inglés/criollo de la misma informante se aproxima más a una lista y está prácticamente escrita en criollo:

- 12) Wel rais and chickend, frai putieto and all dous tof. (Centro 05. Alimentos y bebidas; Inf. 4) cfr. Well, rice and chicken, fried potatoes and all those things/that stuff./Wel, rais an chickin, frai pitieta an all demya tingz (criollo estandarizado).

No todas las respuestas en el otro sistema lingüístico son meras traducciones y pueden revelar algo sobre el modo de socialización lingüística del informante. Para volver a esta misma informante con –al parecer– bastante influencia e inseguridad lingüística por el criollo (*chickend* no existe ni en inglés ni en criollo), al hablar del centro “15. Juegos y distracciones”, parece demostrar que, para ella, el español es el idioma en este dominio. El ejemplo (14) de la misma informante figura en sus respuestas de la parte en inglés/criollo:

- 13) Pues a mi me gusta jugar basquet con mis amigos también me gusta jugar al congelado, cojido, quemado a cantar junta a ellas. (Centro 15. Juegos y distracciones; Inf. 4), y
14) a la rueda rueda, escondite, etc. (Centro 15. Juegos y distracciones; Inf. 4).

Ante todo los centros “10. La ciudad” y “11. El campo” se prestaron a confusiones: muy frecuentemente se pensó (también en los demás cuestionarios) que se trataba de enumerar las ciudades que más le atraen a uno, o a que es más susceptible de viajar, y lo que implica el campo (¿los animales que lo habitan?) quedó poco claro.

- 15) Barranquilla, Cartagena. (Centro 10. La ciudad; Inf. 1; respuesta idéntica en ambos idiomas), y
16) USA CITY: Is Big and Beautifull. Bogotá City: The Prazas in the Town. (Centro 10. La ciudad; Inf. 2).

La respuesta en español del informante 2 es prácticamente la misma. Hay que señalar que el criollo permite artículos nulos en muy pocos casos y que aquí tiene que ser, por ende, por influencia del español que, sin embargo, no afecta la gramática del criollo si excluimos los calcos sintácticos (véase, por ejemplo, Bartens, 2003: 202). *Prazas* por *plazas* es un reflejo de la inestabilidad de /r – l/ implosivas que comento abajo.

- 17) No me gusta porque hace mucho calor. (Centro 11. El campo; Inf.1);
18) I like the cultivos and gardan. (Centro 11. El campo; Inf.1), y
19) vacas, caballos, etc. (Centro 11. El campo; Inf. 4).

Mientras la informante 1 habrá reconsiderado su relación con el campo entre las dos partes de la encuesta, la informante 4 da las mismas opciones en inglés/criollo, no presentadas aquí. Vuelve a citar algunos animales para el centro de interés, “14. Animales”, que parece susceptible de provocar listas, cfr. la respuesta de la informante 1 quien da la misma respuesta en español e inglés/criollo, mientras el informante 3 tiene listas diferentes:

- 20) los mini piggios, perros y pandas (Centro 14, Animales; Inf. 1);
- 21) perro, gato, pez, raton, holmiga, pajaros, peces, serpientes, vacas, caballos (Centro 14, Animales; Inf. 3), y
- 22) donkey, monkey, ant, cow, dog, cat (Centro 14, Animales; Inf. 3).

Nótese también la grafía {holmiga}, que es debida a la influencia de las variantes costeñas (cfr. Montes, 1996), habladas por cada vez más inmigrantes colombianos. De hecho, constituyen la mayoría de los inmigrantes desde los años 1980 e impactan en el español hablado en San Andrés hasta cierto punto, aunque se enseña el estándar bogotano. Detalles pequeños pueden, por ende, proporcionar información sobre distintas influencias en el repertorio lingüístico de los encuestados.

Como anteriormente he afirmado, algunas respuestas no tienen nada que ver con el manejo del léxico disponible. La informante 4 afirma que

- 23) Pues en mi casa no hay mesa para el almuerzo. (Centro 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; Inf. 4),

mientras habla de su cama, sillas y, en inglés/criollo de un *soufa* y enumera, entre los utensilios de cocina que lo más probablemente se colocan en otro tipo de soporte:

- 24) platos, hollas, tenedor, cuchillos (Centro 07. La cocina y sus utensilios; Inf. 4).

En efecto, el centro “06. Objetos colocados en la mesa para la comida” parece ser otro que se presta a confusiones. Entre las demás respuestas, todas de la parte en español, solo la última corresponde a lo que se esperaba:

- 25) la salsa de tomate (Centro 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; Inf. 3);
- 26) El Jugo: Para Bajar la Comida Para Que No esta Seca. (Centro 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; Inf. 2);
- 27) las ensaladas (Centro 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; Inf. 3), y
- 28) El contenedor de utensilios, los platos, vasos, sal, pimienta y las salsas, tapetes para los platos (Centro 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; Inf. 5).

5. CONCLUSIONES

Este es un trabajo muy preliminar, introductorio a un trabajo más amplio que espero desarrollar más adelante. Comparado con otras encuestas sobre disponibilidad léxica el número de 98 cuestionarios, aunque bi- o, efectivamente, trilingües, parecerá poco significativo. En la recogida de datos hubo distintos fallos de cierta relevancia (véase la nota 16 al respecto). Claramente surgieron imprevistos en cuanto a la imposibilidad de transmitir lo que se esperaba, o de conseguir que todos los encuestados cumplieran con la tarea, en vez de escribir, por ejemplo, “no se” [sic] al contestar al estímulo de un centro de interés determinado.

La complejidad y los retos de los datos recogidos son reflejo de una realidad sociolingüística y educativa bastante diferente, a mi parecer, de la mayor parte de los demás estudios que se han desarrollado en este campo. Arrojan luz sobre los repertorios lingüísticos multifacéticos y a veces conflictivos de la juventud sanandresana. Aunque afirmé que en los tres colegios en que se hizo la encuesta hay más conciencia y valorización del criollo como sistema lingüístico autónomo y válido y los retos del multilingüismo en el archipiélago que en otros, el cambio en las actitudes, ocurrido no solo en San Andrés sino (casi) globalmente en los últimos años, parece irreversible, al menos por el momento. Por ello, es importante conocer esta realidad para enseguida asumirla. En futuras investigaciones es siempre importante tener en cuenta el derecho propio de la comunidad a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de la lengua (véase Speas 2013 acerca del concepto de “language ownership”).

Los retos del sistema educativo que van en consonancia con la situación sociolingüística y políticamente compleja requerirán, además, otro tipo de estudios e intervenciones, pero también se plasmaron en los datos recogidos. Sugieren que, de hecho, las investigaciones de disponibilidad léxica siempre tienen su aplicabilidad, aunque no sea inmediata ni ocurra en los contextos típicos de enseñanza de L2 en que surgieron.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BARTENS, ANGELA, 2003, *A Contrastive Grammar Islander – Caribbean Standard English – Spanish*, Helsinki, The Finnish Academy of Science and Letters.
- BARTENS, ANGELA, 2005, “Language Contact and Interference on Saint Andrews, Old Providence and Ketlina”, en Luís Ortiz y Manel Lacorte (eds.) *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Madrid/Frankfurt a.M., Iberoamericana/Vervuert, 201-208.

- BARTENS, ANGELA, 2009, "A comparison of the English-based Creoles of Nicaragua and San Andrés and Old Providence", *Neuphilologische Mitteilungen*, 3 CX, 299-318.
- BARTENS, ANGELA, 2013, "San Andres Creole English", en Susanne Michaelis, Philippe Maurer, Magnus Huber y Martin Haspelmath (eds.) *The Survey of Pidgin & Creole Languages. Volume 1. English-based and Dutch-based Languages*, Oxford, Oxford University Press, 101-114.
- BARTENS, ANGELA, 2019, "Language ideologies in the San Andrés (and Old Providence) Raizal community on the way to democracy", *Neuphilologische Mitteilungen*, 2, CXIX, 393-418.
- BARTENS, ANGELA y ENRIQUE LUCENA TORRES, 2010, "La construcción de la identidad en la comunidad raizal de San Andrés, Colombia", en Minna Palander-Collin, Hartmut Lenk, Minna Nevala, Päivi Sihvonen y Marjo Vesalainen (eds.) *Constructing Identity in Interpersonal Communication/ Construction identitaire dans la communication interpersonnelle/ Identitätskonstruktion in der interpersonalen Kommunikation*, Helsinki, Société Néophilologique (Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome lxxxii), 199-210.
- BARTENS, ANGELA y KWAKU OSEI TUTU, 2019, *Atlantic English Pidgin/Creole as a Pluriareal Language*, presentación en *SPCL Summer Meeting*, Lisboa, junio de 2019.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS, 2005, *Sociolingüística del español*, Madrid, Cátedra.
- CHAUDENSON, ROBERT, 1992, *Des îles, des hommes, des langues*, Paris, L'Harmattan.
- DECI, EDWARD L. y R. RYAN, 2000, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN, 2001, *Teaching and researching motivation*, Harlow, Pearson Education.
- FLÓREZ, SILVIA, 2006, "A Study of Language Attitudes in Two Creole-Speaking Islands: San Andres and Providence (Colombia)", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 111-147.
- FUREY, WILLIAM, 2017, *Examining the Effectiveness of a Sentence Construction Intervention Combined with Self-Regulation Instruction Using a Regression Discontinuity Design*, Doctoral Dissertations, 997, https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/997, consultado el 10.7.2019.
- GUEVARA, NATALIA, 2007, "San Andrés Isla, Memorias de la colombianización y Reparaciones", en Claudia Mosquera Rosero-Labbé y Luiz Claudio Barcelos (eds.) *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 295-318.

- HÜNING, MATTHIAS y PHILIPP KRÄMER, 2018, *Negotiating Standards between Suriname and the Netherlands*, presentación en *International Conference for Postcolonial Linguistics*, Zurich, junio de 2018.
- LÓPEZ MEIRAMA, BELÉN, 2008, *Léxico disponible en el español de Galicia*, Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- MAKONI, SINFREE y ALASTAIR PENNYCOOK, 2005, “Disinventing and (Re)Constituting Languages”, *Critical Inquiry in Language Studies* 2(3), 137-156.
- MONTES, JOSÉ JOAQUÍN, 1996, “Colombia”, en Manuel Alvar (ed.) *Manual de dialectología hispánica. El Español de América*, Barcelona, Ariel, 134-145.
- RICKFORD, JOHN R., 1985, “Standard and Non-Standard Language. Attitudes in a Creole Continuum”, en Nessa Wolfson y Joan Manes (eds.) *Language of Inequality (Contributions to the Sociology of Language 36)*, Berlin, Mouton, 145-160.
- SPEAS, MARGARET, 2013, “Language Ownership and Language Ideologies”, en Laetitia Lafollette (ed.) *Negotiating Culture: Heritage, Ownership and Intellectual Property*, Boston, MA, University of Massachusetts Press, 101-121.
- WILLIAMS, K. y C. WILLIAMS, 2011, “Five key ingredients for improving motivation”, *Research in Higher Education Journal*, 11. <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>, consultado el 8.7.2019.

2. LÉXICO DISPONIBLE DE ESPAÑA. LA ROPA

José Antonio Bartol Hernández
Universidad de Salamanca

0. INTRODUCCIÓN

Hace ahora quince años diferentes grupos de investigación sobre disponibilidad léxica decidimos acometer el proyecto del *Léxico disponible de España*. Partíamos, para ello, de las investigaciones ya realizadas en gran parte del territorio nacional, que nos proporcionarían la mayoría de las encuestas del nuevo proyecto. Se presentó en unas jornadas organizadas en Castellón, cuyas ponencias y comunicaciones fueron publicadas en 2006 en el volumen *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (Bartol y Hernández, 2006). Poco después el profesor Samper (Samper, 2007) hizo una importante contribución sobre el diseño de la muestra del proyecto; y un año después los profesores Bartol y Borrego (Bartol y Borrego, 2008) presentaron en el XV Congreso de la ALFAL la estratificación definitiva y los primeros datos. En abril de 2011 se celebró en Salamanca el *IV Encuentro de disponibilidad léxica* y allí se analizó la situación del proyecto y se propusieron diferentes medidas para su conclusión.

En la actualidad no hemos avanzado mucho, aunque ya contamos con un buen banco de datos, el mayor sin duda de la disponibilidad léxica, en el que están los correspondientes a 39 provincias más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla: A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Asturias, Cantabria, Vizcaya, Álava, Navarra, Huesca, Zaragoza, Teruel, Lleida, Castellón, Valencia, Alicante, Almería, Cádiz, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla, Badajoz, Cáceres, Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid, Zamora, Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Toledo, Madrid, Ceuta, Melilla. Un total de 4271 informantes, lo que supone un 73% de la muestra establecida para el proyecto (5857)¹. Faltan los datos de Guipuzcoa,

1. Se tomó como unidad la provincia, y la asignación se hizo de la siguiente forma:
- Madrid y Barcelona, 400 (sigue siguiente página);

La Rioja, Barcelona², Girona, Tarragona, Islas Baleares, Murcia, Córdoba y Granada, Gran Canaria y Tenerife³.

Nos proponemos en el presente trabajo mostrar los datos cuantitativos correspondientes al centro LA ROPA y hacer un análisis de las palabras más disponibles de ese campo.

1. LA ROPA. DATOS GENERALES.

Los 4271 informantes que constituyen la muestra en la actualidad evocaron un total de 95668 palabras en el campo de LA ROPA; lo que supone 22.40 palabras de promedio. Este promedio es similar al de las diferentes investigaciones españolas del proyecto panhispánico. La mayoría de las investigaciones señalan promedios entre 21 y 23 palabras. No llegan a estos promedios los casos de Granada (Pastor Millán, 2008) con 19.28 y Bilbao (Maitena Etxeberría, 1997), 19.6. Superan el 23 los informantes sorianos (Bartol, 2004), 23.16; los aragoneses (María Luisa Arnal (coord), 2004) 23.6; los valencianos (Gómez Molina y Gómez Devís, 2004) 23.63; y los gallegos (López Meirama, 2008) 24.69⁴. Fernández Juncal (2013:52) señala que el promedio de todas las investigaciones del citado proyecto realizadas hasta ese momento para el CI *La Ropa* es de 21.6 palabras.

Centro de interés	PT	PD	PI	IC
La ropa	95668	1517	22.40	0.01

El mayor tamaño de la muestra, mucho mayor que el de cualquier otra investigación de disponibilidad léxica hasta la fecha, produce, como era de esperar, un número de palabras diferentes, de vocablos evocados, muy alto: 1517⁵, pues como es sabido este número está directamente condicionado tanto por el número de informantes como por el grado de coincidencia en sus respuestas. Ahora bien, para poder trabajar con ese conjunto de vocablos, es necesario, como se ha seña-

- Ceuta y Melilla, 20 cada una, y

- Resto de provincias, 40 informantes fijos por provincia. El resto de los informantes se distribuyó proporcionalmente entre estas provincias según el número de alumnos matriculados en el último año de bachillerato (nuestros informantes) en el curso 2004/2005 (cfr. Bartol y Borrego, 2008).

2. Tenemos encuestas, aunque incompletas, de esta provincia, gracias a la ayuda de Esther Blasco Mateo, María del Mar Forment y María Ángeles Perez Edo.

3. Las encuestas de la isla de Tenerife nos las ha proporcionado ya la profesora Nelsi Torres, pero aún no están metidas en el banco de datos.

4. Hay variaciones que pueden deberse a pequeñas diferencias en los criterios de edición.

5. Hasta ahora la investigación que había trabajado con un mayor número de informantes fue la realizada en Galicia por López Meirama (2008), un total de 800 informantes, que le proporcionaron un listado de 901 vocablos. Téngase en cuenta para apreciar mejor los datos que en todas las investigaciones del *Proyecto panhispánico* se han seguido, casi de forma general, los mismos criterios de edición.

lado en numerosas ocasiones, hacer cortes o grupos, dado que, y esto es una de las grandes ventajas de la disponibilidad, no todos los vocablos alcanzan el mismo grado de disponibilidad, no todos son igualmente representativos del campo léxico en el que han sido evocados. Tres son los criterios que se han empleado, especialmente cuando se pretende comparar las normas de diferentes comunidades. a) El *Índice de disponibilidad* (ID). Debe ser el criterio más fiable, el propio de la disponibilidad léxica. Ahora bien, no está claro cuál debe ser el número de corte. Se han propuesto varias medidas (0.01; 0.02 y 0.05)⁶ (Bartol, 2001, Bellón, 2011).

Los datos son muy reveladores (como puede verse en el cuadro siguiente) Si tomamos en cuenta el parámetro más bajo (0.01) vemos que en el *Léxico disponible de España* en el campo de LA ROPA solo hay 122 palabras (el 8.03% de los vocablos) que alcanzan o superan esta cifra.⁷ 85 palabras alcanzan el 0.02 (el 5.6%), y solo 52 llegan al 0.05 (3.4%). En el cuadro siguiente aparecen los datos correspondientes a algunas de las investigaciones. En él se pueden apreciar diferencias importantes que tienen que ver con la coincidencia en las respuestas, con el grado de cohesión que tiene el centro de interés en cada investigación. Como se puede apreciar en el apartado siguiente, frecuencia acumulada, los informantes gallegos presentan una menor cohesión, y como consecuencia, aportaron más palabras diferentes, y más palabras que alcanzan los índices. El caso contrario es el de Castilla la Mancha, con más concentración, menos vocablos totales y menos en los índices.

Investigación	Informantes	Vocablos totales	> 0.01	> 0.02	> 0.05
LDE	4271	1517	122	85	52
Galicia	800	901	147	96	65
Castilla la Mancha	680	394	92	64	38
Castilla y León	550	439	112	82	52
Asturias	470	252	100	76	54
Alicante	460	323	97	72	48
Málaga	458	515	97	65	48
Aragón	417	332	106	75	53
Cantabria	333	388	91	65	45
Soria	100	214	105	77	50

6. Antonio Ávila Muñoz (2006:97) utiliza el criterio del 0.1 de disponibilidad, índice que alcanzan solo 26 palabras en su investigación; y 33 en el *Léxico disponible de España*.

7. El ID (en escala de 0-1) mide las posibilidades de aparición de una palabra al hablar del tema del centro de interés. Para su cálculo se tienen en cuenta la frecuencia de la palabra y su lugar de aparición de las listas.

b) *Frecuencia acumulada* (Samper, 1999). La *frecuencia acumulada* nos indica la frecuencia de evocación alcanzada por un grupo de palabras. Así en el LDE de *La Ropa* nos encontramos que las 45 palabras más disponibles acumulan una frecuencia del 75%; 75 palabras el 85% y 106 palabras, el 90%. Es decir un estudiante español de segundo de bachillerato al hablar de la ropa tiene un 75% de posibilidades de mencionar una de esas 45 palabras, y solo un 25% de usar una de las 1474 restantes. Los datos de otras investigaciones se pueden ver en el cuadro siguiente, en el que se pone de manifiesto la diferencia ya señalada. En la investigación gallega se necesitan 63 palabras para alcanzar el 75% de frecuencia acumulada; mientras que en Castilla la Mancha basta con 24⁸.

Investigación	Informantes	Vocablos totales	75%	85%	90%
LDE	4271	1517	45	75	106
Galicia	800	901	63	115	172
Castilla la Mancha	680	394	24	53	73
Castilla y León	550	439	37	57	77
Asturias	470	252	36	51	64
Alicante	460	323	37	54	69
Málaga	458	515	42	65	111
Aragón	417	332	42	60	79
Cantabria	333	388	37	55	77
Soria	100	214	37	55	72

c) *Informantes*. Es el tercer criterio y se ha usado especialmente para descartar, al menos en las comparaciones diatópicas, las palabras mencionadas por un único informante, cuestión en la que parece haber unanimidad entre los investigadores. En el caso de LA ROPA en el *Léxico disponible de España* estos vocablos alcanzan la cifra nada despreciable de 732, lo que supone un 48.2% del total. Si se le suman los vocablos mencionados por solo 2 informantes (190) llegaríamos a la cifra de 922 vocablos, un 60.69% de los vocablos, porcentaje que se elevaría a 67.61 % al incluir las palabras mencionadas por solo 3 informantes. Es decir, el 67.61 % de las palabras evocadas en las encuestas lo fueron por un máximo de 3 informantes de los 4271 participantes.

También en esto los datos de nuestra investigación difieren de los de otras por el tamaño de la muestra. A mayor tamaño, hay más posibilidades

8. Habría que analizar la influencia que las diferencias (pequeñas) en los criterios de edición tienen en estas divergencias.

de que aparezcan más palabras mencionadas por un único informante. En el léxico disponible de Galicia (López Meirama, 2008) se alcanzó una cifra de 386 palabras mencionadas por un único informante, de las 901 evocadas (42.84%). En Cantabria (Fernández Juncal, 2013) los 333 informantes evocaron un total de 388 vocablos de los cuales 186 fueron mencionados por un único informante (47.94%). En el de Soria (Bartol, 2004) con 100 informantes, fueron 97 sobre un total de 214 (45.32%). En todos los casos, como vemos, se superan el 40%.

Si tomamos en consideración los vocablos mencionados por diferentes porcentajes de informantes también los datos son reveladores de la existencia de diferencias notables, especialmente en los casos del 1%⁹. En cambio hay grandes coincidencias en el número de vocablos que evocaron al menos el 10%.

Investigación	Informantes	Vocablos totales	1%	5%	10%
LDE	4271	1517	162	72	52
Galicia	800	901	229	85	50
Castilla la Mancha	680	394	128	62	47
Asturias	470	252	126	70	52
Alicante	460	323	134	69	51
Málaga	458	515	153	60	49
Aragón	417	332	148	73	56
Cantabria	333	388	131	65	47
Soria	100	214	214 ¹	74	51

2. DATOS CUANTITATIVOS Y VARIABLES.

En el *Léxico disponible de España* se han tenido en cuenta las siguientes variables, dos relativas a los informantes y dos relacionadas con el centro de estudio: *Sexo*, *NSC* (bajo, medio y alto)¹⁰, *titularidad del centro de estudio* (público/ privado) y *ubicación del centro de estudio* (grupo 1: poblaciones de menos de 10.000 habitantes; grupo 2; entre 10.000 y 20.000; grupo 3: entre 20.001 y 100.000; grupo 4: más de 100.000).

9. Las palabras mencionadas por pocos informantes y con ID muy bajo suelen pertenecer a uno de estos grupos: a) palabras frecuentes en la comunidad, pero poco prototípicas respecto del enunciado del campo léxico; b) palabras que están en proceso de desaparición o de entrada en el uso comunitario; y c) palabras que son creaciones individuales.

10. Se tuvieron en cuenta la profesión de los padres y su nivel de estudios, multiplicando por dos los datos relativos a los estudios.

2.1. Variable Sexo

Al igual que en otras investigaciones (cfr. cuadro), el porcentaje alcanzado por las mujeres es algo superior al de los hombres (H: 21.69 / M: 22.95), situación similar a la que encontramos en otras investigaciones:

Investigación	Hombres	Mujeres
LDE	21.69	22.95
Galicia	23.77	25.42
Castilla la Mancha	20.53	20.86
Asturias	21	22.4
Alicante	19.92	21.18
Cantabria	20.61	21.48
Soria	21.31	24.67

2.2. Variable Titularidad del centro de estudio

También en este caso los datos de nuestra investigación concuerdan con la tendencia mayoritaria, según la cual, los informantes que estudian en colegios privados alcanzan porcentajes más altos (PU: 22.09 / PR: 23.46)¹¹.

Investigación	Público	Privado
LDE	22.09	23.46
Galicia	24.42	26.67
Castilla la Mancha	20.6	21.28
Asturias	21.5	22.5
Cantabria	20.84	22
Alicante	20.71	20.56
Soria	23.1	23.75

2.3. Variable NSC

Se suele afirmar que el NSC es una de las variables que más influyen en el dominio léxico de los informantes. Y así parecen corroborarlo la mayoría de las investigaciones. En el caso de LDE hay una progresión clara en el porcentaje de palabras evocadas del NSC bajo al alto: 21.59 > 22.75 > 23.03. Situación similar a la descrita en otros trabajos, con la excepción de Cantabria, en donde el NSC medio alcanza un porcentaje ligeramente superior al del NSC alto:

11. No todas las investigaciones muestran este mejor comportamiento de lo privado. Alicante (Martínez Olmos, 2015), por ejemplo, presenta una ligera superioridad de los informantes "públicos".

Investigación	BAJO	MEDIO	ALTO
Galicia	23.46	24.91	26.40
Cantabria	20.23	21.48	21.34
Asturias	21.3	21.6	22.9
Alicante ²	19.90	20.84	21.57

2.4. Variable Tipo de población

Esta variable es nueva respecto a las investigaciones anteriores, por lo que no tenemos datos con los que contrastar los del LDE, que ponen de manifiesto un aumento de los porcentajes según el tamaño poblacional (grupo 1: 21.61; grupo 2: 21.95; grupo 3: 21.95; grupo 4: 23.17).

Del análisis de las variables podemos concluir que se aprecian ligeras ventajas en los porcentajes de las mujeres, de los informantes que estudian en colegios privados, de los pertenecientes a familias con un mayor NSC y de los que asisten a clase en centros ubicados en ciudades grandes¹². Lo podemos ver con la comparación de dos extremos: Mujeres de colegios privados cuya familia tiene un NSC alto y que viven en poblaciones del grupo 4 (25.04) frente a hombres de colegios públicos con NSC bajo familiar y habitantes de grupo de población 1 (20.44).

3. ANÁLISIS DE LAS PALABRAS MÁS DISPONIBLES.

A continuación presentamos los datos de los vocablos más disponibles. En la explicación tendremos en cuenta el ID, principal medida de la disponibilidad léxica, y el porcentaje de aparición (número de informantes que evocaron el vocablo).

PANTALÓN

Vocablo más disponible de todos los pertenecientes al campo léxico de LA ROPA, tiene un ID 0.74099 y fue mencionado por un 87.8% (3750) de los informantes. También ocupa el rango 1 en cada una de las opciones de las variables estudiadas. Las variables sexo y titularidad del centro educativo parecen tener influencia en la disponibilidad de la palabra, a favor de las mujeres (H: 0.72840; 86.581% / M: 0.75088; 88.842%); y de los informantes de colegios públicos (PU: 0.74507; 88.045% / PR: 0.72706; 87.177%).

12. Será necesario comprobar con un programa estadístico como SPSS si esas diferencias son realmente significativas desde el punto de vista estadístico.

Además de su evocación como palabra aislada, aparece en 49 grupos nominales, (25 mencionados por un único informante). Cinco de ellos también superan el ID 0.01.

- (*pantalón*) *vaquero*: es el grupo nominal formado sobre *pantalón* con mayor disponibilidad (0.17691) mencionado por un 26.5% (1133) de los informantes bien en su forma simple *vaquero*, bien en la forma compuesta *pantalón vaquero*. Su uso es muy estable; su disponibilidad no parece covariar con la variable sexo, ni con la titularidad del centro de estudio. Sí alcanzan un ID algo más alto los informantes de NSC medio (NSC bajo: 0.17215; 25.870 % / NSC medio: 0.18495; 27.383 % / NSC alto: 0.16384 / 25.575 %) y los de poblaciones del grupo 4 (Grupo 1: 0.16562; 24.668 % / Grupo 2: 0.15752; 24.525 % / Grupo 3: 0.18130 ; 27.183 % / Grupo 4: 0.18379; 27.413 %).

Es el vocablo favorito en España para referirse a esta prenda, muy por delante de los sinónimos (*pantalón*) *tejano* y (*blue*) *jean*.

- (*pantalón*) *tejano* (ID: 0.00885; 1.475% informantes) se documenta en prácticamente toda la geografía española, pero con escasa disponibilidad, salvo en Aragón y Cataluña: en Huesca los informantes de los centros públicos lo prefieren a *pantalón vaquero* (ID: 0.06484 / 0.02783). Lo mismo sucede con los alumnos leridanos, tanto los de los centros públicos como los de los privados (públicos: 0.15170 ; 0.03170 / privados: 0.12701; 0.04534%). En las provincias aragonesas de Teruel y Zaragoza, aunque se prefiere la denominación *pantalón vaquero*, la presencia de *pantalón tejano* es importante: Teruel públicos 0.05368; 8% de los informantes; Zaragoza públicos 0.01622; 3.488%.

En cuanto a las variables sociales, el ID está favorecido por los hombres (H: 0.01099; 1.704 % / M: 0.00736; 1.295%), el NSC bajo (Bajo: 0.01430; 2.321% / Medio: 0.00651; 1.113% / Alto: 0.00520; 0.812%), los informantes de poblaciones del grupo 2 (Grupo 1: 0.01041; 1.773% / Grupo 2: 0.01641; 2.662% / Grupo 3: 0.00538; 0.911% / Grupo 4: 0.00883; 1.428%). Es también ligeramente superior en los informantes de colegios públicos (Pu: 0.00942; 1.513% / Pr: 0.00736; 1.344%).

- (*blue*) *jean* (ID: 0.00697; 1.007%) fue evocado por solo 43 informantes muy repartidos por la geografía peninsular y su uso no parece estar condicionado por ninguna variante de las contempladas en el estudio.

- *pantalón corto* tiene una alta disponibilidad (0.06993; 11.941% informantes), mucho mayor que su correspondiente *pantalón largo* (0.01401; 1.803%), y mayor al de sinónimos o cuasi sinónimos como *short* (cfr. infra). La disponibilidad de *pantalón corto* es ligeramente superior en los hombres (no llega al 0.01 de diferencia), aunque los porcentajes de aparición son prácticamente los mismos (H: 0.07203; 11.981% / M: 0.06829; 11.910%). Presenta mayores diferencias la variable titularidad del centro de estudio, con ID superior en los informantes de colegios privados (PU: 0.0670; 11.380% /

PR: 0.07859; 13.857%); y la variable NSC (Bajo: 0.06924; 11.741% / Medio: 0.07491; 12.724% / Alto: 0.05741; 10.149%). En cuanto al grupo poblacional hay pequeñas diferencias (no llegan al 0.01) a favor de los informantes del grupo 1 (Grupo 1: 0.07462; 12.999% / Grupo 2: 0.06678; 11.407% / Grupo 3: 0.06988; 11.390% / Grupo 4: 0.06911; 12.107%).

- *short* (0.04655; 8.1% de informantes), también supera el 0.01¹³. La disponibilidad de *short* está favorecida por las mujeres (M: 0.06437 / H: 0.02383) y geográficamente por los informantes asturianos (23.4% de los informantes)¹⁴; de Castellón (18.5%); de Madrid (12.5%) y de Lugo (12.16%). Y no aparece evocado por los informantes seleccionados de Soria ni de Melilla.

- (*pantalón*) *pirata*: (0.03948; 6.767%); es el tercer grupo formado sobre *pantalón* más disponible. Está muy extendido geográficamente, pero con notables diferencias de disponibilidad entre las provincias. Cáceres, donde fue evocado por el 33.75% de los informantes, Álava (21.05%) Navarra (18.18%) alcanzan los índices más altos. En el lado contrario se sitúan las provincias de Alicante, Almería, Ávila, Cádiz, Castellón, Ceuta, Huelva, Salamanca y Valencia cuyos informantes de nuestra muestra no lo mencionan. Su disponibilidad está favorecida por las mujeres (M: 0.05433; 9.361% / H: 0.02055; 3.461%); los alumnos de colegios privados (Pr: 0.04759; 8.066% / Pu: 0.03710; 6.386%). El NSC refleja un comportamiento similar en los tres niveles (Bajo, 0.03541; Medio, 0.04387; Alto, 0.03525).

- *pantalón largo* (0.01401; 1.803%). Alcanza un ID bastante inferior al de su correspondiente *pantalón corto*, debido sin duda a la identificación de *pantalón* con *pantalón largo*. En nuestra muestra no aparece en bastantes provincias y en las que aparece lo hace con porcentajes de informantes muy bajos. Solo superan el 5% Pontevedra y Lérida. Su ID es ligeramente más alto en las mujeres (M: 0.01705; 2.131% / H: 0.01013; 1.384%); en los informantes de colegios privados (Pr: 0.02082; 2.689% / Pu: 0.01202; 1.544%) y en los de poblaciones del grupo 4 (Grupo 1: 0.00908; 1.034% / Grupo 2: 0.01373; 1.711% / Grupo 3: 0.01345; 1.822% / Grupo 4: 0.01642; 2.113%).

- *pantalón de pana* (0.01223; 1.850%). Es la combinación más frecuente entre las que hacen referencia al tejido con el que se confecciona esta prenda. Muy por debajo quedan los vocablos *pantalón de tela* (0.00158; 0.023%), *pantalón de tergal* (0.00052; 0.023%) y *pantalón de lino* (0.00045; 0.023%). Aparece en todas las provincias salvo en Ávila, Cádiz, Jaén, Lérida y Zamora;

13. También se evocaron *minishort* (0.00056) y *short de tirantes* (0.00011).

14. Entre los informantes de colegios públicos de Asturias alcanza un ID superior al de *pantalón corto* (0.13959 / 0.06097).

y en la ciudad de Melilla. Su disponibilidad está ligeramente favorecida por los hombres (H: 0.01622; 2.449% / M: 0.00910; 1.379%); por los estudiantes de centros privados (PU: 0.01136; 1.755% / PR: 0.01521; 2.172%); por el NSC alto (NSC bajo: 0.01212; 1.775% / NSC medio: 0.01152; 1.790% / NSC alto: 0.01443; 2.165%), y por los informantes de poblaciones más grandes (Grupo 1: 0.00759; 1.329% / Grupo 2: 0.00755; 1.331% / Grupo 3: 0.01404; 1.074% / Grupo 4: 0.01407; 2.113%).

Resto de grupos nominales formados sobre *pantalón*:

pantalón chino (0.00850; 1.522%), *pantalón de pinzas* (0.00655; 1.007%), *pantalón de deporte* (0.00446; 0.819%), (*pantalón*) *pitillo* (0.00422; 0.726%); *pantalón de chándal* (0.00410; 0.585%); *pantalón de campana* (0.00203; 0.445%), (*pantalón*) *pesquero* (0.00176; 0.304); *pantalón de tela* (0.00158; 0.211%); *pantalón de vestir* (0.00156; 0.211%); (*pantalón*) *ciclista* (0.00121; 0.234%); *pantalón ancho* (0.00073; 0.117%); *pantalón elástico* (0.00067; 0.117%); *pantalón de campana* (0.00061; 0.094%); *pantalón de cuero* (0.00054; 0.070%); *pantalón de tergal* (0.00052; 0.070%); *pantalón de lino* (0.00045; 0.070%); *pantalón acampanado* (0.00030; 0.047%); *pantalón deportivo* (0.00023; 0.047%), *pantalón de licra* (0.00020; 0.023%); *pantalón normal* (0.0020; 0.023%); *pantalón de traje* (0.00020; 0.023%); *pantalón liso* (0.00019; 0.023%); *pantalón pata de elefante* (0.00019; 0.023%); *pantalón de algodón* (0.00016; 0.023%); *pantalón estrecho* (0.00016; 0.023%); *pantalón pegado* (0.00015; 0.023%); *pantalón milrayas* (0.00014; 0.023%); *pantalón turco* (0.00014; 0.023%); *pantalón surfero* (0.00014; 0.023%); *pantalón de campaña* (0.00014; 0.023%); *pantalón bombacho* (0.00014; 0.023%); *pantalón ajustado* (0.00012; 0.023); *pantalón de seda* (0.00012; 0.023%); *pantalón de tirantes* (0.00011; 0.023%); *pantalón de raso* (0.00011. 0.023%); *pantalón de cordón* (0.00011; 0.023%); *pantalón bucanero* (0.00010; 0.023%); *pantalón de tabla* (0.00010; 0.023%); *pantalón corsario* (0.00010; 0.023%); *pantalón grunch* (0.00009; 0.023%); *pantalón de aerobic* (0.00009; 0.023%); *pantalón baggy* (0.00009; 0.023%); *pantalón de montar* (0.00008; 0.023%).

CAMISETA

Segunda palabra más disponible con un ID. 0.64822, mencionada por un 83.727% de los informantes. Su posición en las lista de disponibilidad es constante, ocupa siempre la segunda posición en todas las variantes analizadas. Su disponibilidad es superior en los hombres (H: 0.65493; 85.037% / M: 0.64296; 82.700%); en los informantes de centros privados (Pu: 0.63927; 82.900% / Pr: 0.67879; 86.556%). También parece covariar con el NSC: a mayor nivel socio-cultural, mayor es el ID, aunque no el porcentaje de aparición (Bajo: 0.63321; 81.502% / Medio: 0.65323; 84.954% / Alto: 0.66397; 84.709%). También al-

canza una mayor disponibilidad en los informantes de poblaciones de los grupos 3 y 4 (Grupo 1: 0.60763; 79.321% / Grupo 2: 0.61459 /79.658% / Grupo 3: 0.66649 / 86.636% / Grupo 4: 0.66027; 84.466%).

Aparece en 35 grupos nominales que se refieren a tipos de camisetas. Solo dos alcanzan una disponibilidad superior al 0.01:

- *camiseta interior* (0.06019), mencionada por el 10.466 % de los informantes. La disponibilidad está favorecida por las mujeres (H: 0.04855; 8.413% / M: 0.06933; 12.077%), pero los hombres también evocaron *camiseta interior de tirantes* y *camiseta interior de manga larga* (1 informante cada una). También es superior la disponibilidad de los informantes de centros privados (Pu: 0.05609; 9.715% / Pr: 0.07422; 13.030%); y menor en los informantes de poblaciones del grupo 1.

- *camiseta de tirantes* (0.01514), mencionada por el 2.833%. Su uso parece estar favorecido por las mujeres (M: 0.1711. 3.134 % / H: 0.01263; 2.449%). Muy extendida geográficamente, aunque con porcentajes de aparición diversos; los porcentajes más altos se dan en las provincias de Álava (7.9%), Cuenca (6.89%) y Ciudad Real (6.45%). No aparece en Alicante, Almería, Ávila, Cáceres y Salamanca.

Otros grupos nominales evocados en las encuestas: *camiseta de manga corta* (0.00569; 0.937%); *camiseta corta* (0.00535; 0.773%); *camiseta de manga larga* (0.00405; 0.656%); *camiseta larga* (0.00187; 0.258%); *camiseta de asas* (0.00079; 0.140%)¹⁵; *camiseta sin mangas* (0.00069; 0.117%); *camiseta palabra de honor* (0.00064; 0.140%); *camiseta de tiras* (0.00061; 0.094%); *camiseta imperio* (0.00059; 0.094%), *camiseta tres cuartos* (0.00054; 0.094); *camiseta de manga de sisa* (0.00042; 0.070) *camiseta sport* (0.00039; 0.047%); *camiseta de media manga* (0.00029; 0.047%); *camiseta de cuello barco* (0.00028; ; 0.047%); *camiseta de cuello cisne* (0.00026; 0.047%), *camiseta de deporte* (0.00025; 0.047%); *camiseta de licra* (0.00020; 0.047%); *camiseta interior de tirantes* (0.00020; 0.023%), *camiseta interior de manga larga* (0.00019; 0.023%), *camiseta con cuello* (0.00016; 0.023%), *camiseta de manga boba* (0.00015; 0.023%), *camiseta con puños* (0.00015; 0.023%), *camiseta de marca* (0.00014; 0.023%), *camiseta sin puños* (0.00014; 0.023%), *camiseta estrecha* (0.00014; 0.023%), *camiseta deportiva* (0.00014; 0.023%), *camiseta exterior* (0.00014; 0.023%), *camiseta de fútbol* (0.00013; 0.023%), *camiseta de manga por el codo* (0.00011; 0.023%), *camiseta pirata* (0.00011; 0.023%), *camiseta tubo* (0.00010; 0.023%), *camiseta petá* (0.00010; 0.023%), *camiseta de cuello alto* (0.0007; 0.023%).

15. Todos ellos de la provincia de Pontevedra.

CAMISA

Es el tercer vocablo por disponibilidad (0.62934) y fue mencionado por un 80.286% de los informantes. Ocupa el rango 3 en todas las opciones salvo en los grupos 3 y 4 de la variable *tipo de población*. Su disponibilidad está favorecida por los hombres (H: 0.64504; 82.748% / M: 0.61703; 78.354%); por los informantes de centros privados (Pu: 0.61805; 78.965% / Pr: 0.66792; 84.798%); y los núcleos de población del Grupo 3 (Grupo 1: 0.58933; 75.332% / Grupo 3: 0.65829; 83.675%). También los informantes del NSC alto tienen un ID mayor, pero las diferencias no llegan al 0.01 en el ID (Bajo: 0.62709; 79.908% / Medio: 0.62819; 80.745% / Alto: 0.63705; 82.732%).

Aparece en 24 grupos nominales, ninguno de los cuales alcanza el 0.01 de disponibilidad. Algunos de ellos son cruces con otros grupos nominales formados sobre *camiseta*: *camisa interior* (0.00453; 0.773%); *camisa de tirantes* (0.00197; 0.351%); *camisa de manga corta* (0.00073; 0.117%); *camisa de seda* (0.00067; 0.117%); *camisa de manga larga* (0.00053; 0.070%); *camisa larga* (0.00050; 0.070%); *camisa de cuadros* (0.00032; 0.047%); *camisa de cuello alto* (0.00031; 0.047%); *camisa de media manga* (0.00031; 0.047%); *camisa corta* (0.00030; 0.047%); *camisa vaquera* (0.00029; 0.047%); *camisa sin magas* (0.00026; 0.047%); *camisa de pana* (0.00026; 0.047%); *camisa de felpa* (0.00025; 0.047%); *camisa de hombre* (0.00023; 0.023%); *camisa de manga al codo* (0.00022; 0.023%); *camisa de franela* (0.00021; 0.023%); *camisa hawaiana* (0.00021; 0.023%); *camisa manga sisa* (0.00017; 0.023%); *camisa de vestir* (0.00016; 0.023%); *camisa pirata* (0.00014; 0.023%); *camisa negra* (0.00012; 0.023%); *camisa tres cuartos* (0.00011; 0.023%); *camisa lisa* (0.00007; 0.023%).

CALCETÍN

Ocupa el cuarto lugar del rango con un ID de 0.58104 y fue evocada por el 87.076% de los informantes. Su disponibilidad es mayor en los hombres (H: 0.61248; 88.978% / M: 0.55637; 85.583%); en los colegios públicos (Pu: 0.58767; 87.621% / Pr: 0.55842; 85.212%); y en los informantes de NSC bajo (Bajo: 0.59351; 87.986% / Medio: 0.57701; 86.986% / Alto: 0.56762; 85.521%). En cuanto al *tipo poblacional*, los informantes del Grupo 2 son los que alcanzan un mayor ID (0.60499 / Grupo 4: 0.57427), pero son los del grupo 3 los que alcanzan un mayor porcentaje de evocación (87.623% / Grupo 1: 85.672%).

Forma parte de ocho grupos nominales, ninguno de los cuales alcanza el 0.01 de disponibilidad. Cinco fueron mencionadas por un único informante: (*calcetín ejecutivo* (0.00554; 1.147 %); *calcetín de deporte* (0.00050; 0.094 %); *calcetín media* (0.00034; 0.094 %); *calcetín largo* (0.00012; 0.023 %); *calcetín corto* (0.00011; 0.023 %); *calcetín de vestir* (0.00011; 0.023 %); *calcetín gordo* (0.00009; 0.023 %); *calcetín con dedos* (0.00008; 0.023 %).

JERSEY

(Alcanza un ID de 0.56674, y fue mencionado por el 73.847% de los informantes. Sus disponibilidad es mayor en las mujeres (H: 0.56012; 72.417% / M: 0.57192; 74.969%), en informantes de centros públicos (Pu: 0.57267; 74.062% / Pr: 0.54645; 73.113%), en los informantes de NSC bajo (Bajo: 0.58556; 75.222% / Medio: 0.55254; 72.714% / Alto: 0.56914; 74.290%), y en poblaciones del grupo 1 (Grupo 1: 0.59108; 75.222% / Grupo 4: 0.53811; 71.616%).)

Aparece en otros 16 grupos nominales, pero ninguno de ellos alcanza el 0.01 de ID. Seis aluden al tipo de cuello. Diez fueron mencionados por un único informante: *jersey de cuello alto* (0.00109; 0.234%); *jersey de lana* (0.00103; 0.140%); *jersey de pico* (0.00066; 0.140%); *jersey de cuello vuelto* (0.00044; 0.094%); *jersey de cuello* (0.00038; 0.047%); *jersey de algodón* (0.00031; 0.047%); *jersey largo* (0.00022; 0.023%); *jersey grueso* (0.00021; 0.023%); *jersey corto* (0.00021; 0.023%); *jersey de canalé* (0.00020; 0.023%); *jersey de manga larga* (0.00020; 0.023%); *jersey de manga corta* (0.00019; 0.023%); *jersey con manga pirata* (0.00015; 0.023%); *jersey de cuello redondo* (0.00012; 0.023%); *jersey de cuello cisne* (0.00010; 0.023%); *jersey de punto* (0.00009; 0.023%).

BRAGA

Como se ha señalado en otras investigaciones este vocablo es polisémico, al poder referirse tanto a la ropa interior de mujer como a la prenda de abrigo que se coloca en el cuello. En algunas ocasiones la lista de repuestas nos permite desambiguar, ya que son frecuentes las secuencias de *braga, tanga, calzoncillo...*, en este u otro orden. Pero en otras ocasiones esto no es posible, por lo que hemos decidido no modificar las respuestas de los informantes.

(Tiene un ID de 0.46275 y fue evocada por el 73.332% de los informantes. Su disponibilidad está favorecida por las mujeres (H: 0.43283; 69.915% / M: 0.48624; 76.013%); por los informantes de centros públicos (Pu: 0.47404; 74.425% / Pr: 0.42417; 69.597%); por el NSC bajo (Bajo: 0.48090; 74.812% / Medio: 0.45283; 72.279% / Alto: 0.454554 / 73.342%); y por el tipo poblacional Grupo 2 (Grupo 2: 0.49865; 76.046% / Grupo 4: 0.44222; 72.187%). Alcanza una mayor disponibilidad que *tanga* (cfr. infra.)

Como prenda interior femenina aparece también en los grupos nominales *braga femenina* (0.00013; 0.023%)¹⁶ y *braga pantalón* (0.00009; 0.023%). Los otros grupos nominales se refieren a la prenda de abrigo y ninguno de

16. Evocada por un informante de Valladolid que ya antes había escrito *braga*, posiblemente refiriéndose a la prenda de abrigo para el cuello, pues aparece seguida de *bufanda*.

ellos alcanza el 0.01 de ID: *braga cuello*¹⁷ (0.00472; 1.007%); *braga militar* (0.00034; 0.070%); *braga polar* (0.00025; 0.047%); *braga de abrigo* (0.00008; 0.023%); *braga de cabeza* (0.00006; 0.023%).

- *tanga* es menos disponible que *braga*, pero también supera el 0.01 ID (0.18018; 30.297%) y ocupa el rango 22. Su uso está favorecido por los hombres (H: 0.2042; 33.600% / M: 0.16132; 27.706%), y por el mayor nivel socio-cultural (Alto: 0.19813; 33.424% / Medio: 0.18902; 31.785% / Bajo: 0.15865; 36.621%). La mayor disponibilidad también parece estar relacionada con los habitantes de poblaciones menores, aunque aquí las diferencias son más pequeñas (Grupo 1: 0.20219; 32.349% / Grupo 2: 0.18587; 31.369% / Grupo 3: 0.17696; 29.309% / Grupo 4: 0.17238; 29.926%). No parece covariar con la variable titularidad del centro de estudio.

Con *tanga* como base también aparece en diversos grupos nominales con una disponibilidad muy baja y mencionados por un único informante: *tanga de leopardo* (0.00021; 0.023%); *tanga femenino* (0.00019; 0.023%), *tanga masculino* (0.00018; 0.023%), *minitanga* (0.00017; 0.047) *tanga hilo* (0.00013; 0.023); *tanga brasileño* (0.00006; 0.023%). Todos ellos mencionados por hombres en centros públicos.

FALDA

(Es la séptima palabra por índice de disponibilidad (0.45443) y fue mencionada por el 63.709% de los informantes. Su disponibilidad está claramente favorecida por las mujeres (H: 0.27026; 42.173% / M: 0.59896; 80.610%). Las otras variables influyen bastante menos, aunque también se pueden apreciar mayor disponibilidad en el NSC alto (Bajo: 0.45971; 62.799% / Medio: 0.44372; 63.425%) / Alto: 0.47590; 66.306%). Las variables titularidad del centro de estudio y tipo de población no parecen condicionar la disponibilidad de esta palabra.

Aparece en dos compuestos y en catorce grupos nominales

- *minifalda*. (Con un ID de 0.06644 y evocada por el 11.777% de los informantes, ocupa el rango 44. Su disponibilidad está favorecida por las mujeres (M: 0.08281; 14.375% / H: 0.04557; 8.466%). No parece covariar con la titularidad del centro de estudio ni con el NSC. En cuanto al tipo de población hay una ligera ventaja de los informantes de poblaciones de menos de diez mil habitantes (Grupo 1: 0.08637; 15.066% / Grupo 2: 0.05911; 10.646% / Grupo 3: 0.6286; 11.086% / Grupo 4: 0.06361; 11.365%).

- *maxifalda* es mucho menos disponible que la anterior (0.00025; 0.047%, rango 684.)

- *falda pantalón* es el único grupo nominal formado sobre *falda* que supera el ID 0.01 (0.01173; 2.037 %). Es más disponible para las mujeres (H:

17. Su disponibilidad parece estar favorecida por los hombres de centros públicos.

0.00436; 0.745% / M: 0.01753; 3.051%). Su disponibilidad no parece covariar con ninguna de las otras tres variables tenidas en cuenta.

Otros grupos nominales: *falda larga* (0.00789; 1.288 %); *falda corta* (0.00264; 0.351 %); *falda tubo* (0.00032; 0.070 %); *falda escocesa* (0.00031; 0.070 %); *falda por las rodillas* (0.00022; 0.047 %); *falda tres cuartos* (0.00021; 0.047 %); *falda vaquera* (0.00018; 0.047 %); *falda globo* (0.00017; 0.023 %); *falda de tablas* (0.00013; 0.023 %); *falda de volantes* (0.00012; 0.023 %); *falda colegiala* (0.00010; 0.023 %); *falda tulipa* (0.00009; 0.023 %); *falda hippie* (0.00009; 0.023 %).

CALZONCILLO

Ocupa el rango 8 con un ID de 0.45348 y fue mencionada por el 71.178% de los informantes. El ID es algo mayor en los hombres que en las mujeres (H: 0.52287; 77.423% / M: 0.39902; 66.277%). Además las combinaciones *calzoncillo corto*, *calzoncillo de pata* y *calzoncillo de felpita* solo fueron evocadas por hombres. Las demás variables estudiadas no presentan diferencias significativas.

(Aparece en tres grupos nominales con ID muy bajo: *calzoncillo largo* (0.00058; 0.094%); *calzoncillo corto* (0.00017; 0.023%), *calzoncillo de felpita* (0.00012; 0.023%); *calzoncillo de pata* (0.00014; 0.023%).

- *slip* es menos disponible que *calzoncillo*, pero también supera el 0.01 (0.03776; 6.673%) y ocupa el rango 60¹⁸. Aparece en todas las provincias de que tenemos datos, salvo en Cuenca. Los porcentajes de aparición más altos son los de las provincias de Almería, Jaén, Huelva, Sevilla y Cádiz, y la ciudad de Ceuta; todos ellos por encima del 10%. Los porcentajes más bajos, aparte de la ya mencionada Cuenca, son los de Guadalajara (1.61% de los informantes), Asturias, Cantabria, Álava y Lérida.

En cuanto a las variables tenidas en cuenta, su disponibilidad está ligeramente favorecida por los hombres (H: 0.04055; 6.816% / 0.03558; 6.561%) y los informantes de colegios públicos (Pu: 0.04022; 7.082% / Pr: 0.02938; 5.274%). Es menos disponible en los informantes de NSC alto (Bajo: 0.04199; 7.235% / Alto: 0.02551; 4.601%). No parece covariar con el tipo de población.

- *boxer* también alcanza el 0.01 (0.01691) y fue mencionado por el 3.161%. Alcanza el rango 95. En cuanto a su distribución geográfica, no fue evocada por los informantes de las siguientes provincias: Albacete, Alicante, Almería, Ávila, Burgos, Cuenca, Huesca, Salamanca, Valencia y Zamora. Tampoco en las ciudades de Ceuta y Melilla. Los porcentajes más altos de aparición los alcanza con los informantes de Badajoz, Cádiz, Pontevedra, y Ourense. En cuanto a las variables sociales, la disponibilidad de *bóxer* está ligeramente

18. El compuesto *braslip* fue mencionado por un informante (0.00019; 0.023%).

favorecida por los hombres (H: 0.02006; 3.727% / M: 0.01433; 2.716%), el NSC alto (Alto: 0.02052; 3.789% / Bajo: 0.01301; 2.662%). Entre los informantes del grupo poblacional 4 también alcanza una mayor disponibilidad (Gr. 4: 0.02189; 4.169% / Grupo 1: 0.01287, 2.068%).)

CHAQUETA

Ocupa el rango noveno con una disponibilidad del 0.41476, evocada por el 61.367% de los informantes. La disponibilidad de *chaqueta* es algo mayor en las mujeres que en los hombres (H: 0.38400; 56.496% / M: 0.43890; 65.190%). Las demás variables no parecen tener influencia alguna.

Aparece además en 18 grupos nominales, 10 de ellos mencionados por un único informante. Ninguno de estos grupos alcanza el 0.01 de disponibilidad.

Dos de los compuestos tienen como núcleo *traje: traje de chaqueta*, la más disponible de todos los grupos nominales, (0.00866; 1.756%), y *traje de falda y chaqueta* (0.00011; 0.023%). La disponibilidad de la primera está favorecida por las mujeres (M: 0.01182; 2.424% / H: 0.00477; 0.852%) y en menor medida por los informantes que estudian en centros privados (Pr: 0.01125; 2.275% / Pu: 0.00781; 1.574%), por los del NSC alto (0.01035; 2.165% / bajo 0.00817; 1.502% / medio 0.00825; 1.742%) y por lo informantes que viven en poblaciones mayores (Grupo 1: 0.00972; 1.974% / Grupo 2: 0.00972; 1.974%¹⁹ / Grupo 3: 0.00414; 0.760% / Grupo 4: 0.00554; 1.182%).)

Otros grupos: *chaqueta vaquera* (0.00422; 0.726%); *chaqueta de cuero* (0.00100; 0.187%); *chaqueta de lana* (0.00079; 0.140%); *chaqueta torera* (0.00037; 0.094%); *chaqueta de pana* (0.00036; 0.047%); *chaqueta del chándal* (0.00022; 0.047%); *chaqueta de punto* (0.00017; 0.047%); *chaqueta de paño* (0.00017; 0.023%); *chaqueta de algodón* (0.00016; 0.023%); *chaqueta de pingüino* (0.00014; 0.023%); *chaqueta de cuello barco* (0.00013; 0.023%); *chaqueta de vestir* (0.00012; 0.023%); *chaqueta de seda* (0.00011; 0.023%); *chaqueta sastre* (0.00010; 0.023%); *chaqueta corta* (0.00010; 0.023%); *chaqueta coreana* (0.00009; 0.023%).

ZAPATO

Tiene una disponibilidad 0.4109 y fue evocada por el 63.311% de los informantes. Su disponibilidad está favorecida por los hombres (H: 0.47645; 3.313% / M: 0.36515; 2.483%); por le NSC alto (Bajo: 0.42962; 66.598% / Medio: 0.41381; 63.619% / Alto: 0.46263; 69.689%). También es algo superior en los informantes de poblaciones del grupo 4 (Grupo 4: 0.42082; 65.505% / Grupo 1: 0.39951; 59.380%).

19. Hay total coincidencia entre estos dos grupos

Aparece en 17 grupos nominales, ninguno de los cuales llega al 0.01 de disponibilidad: (*zapato*) náutico (0.00817; 1.639%)²⁰; *zapato de tacón* (0.00544; 1.030%); *zapato de deporte* (0.00394; 0.585%); *zapato deportivo* (0.00216; 0.351%) *zapato de charol* (0.00059; 0.094%); *zapato plano* (0.00045; 0.070%); *zapato de vestir* (0.00035; 0.070%); *zapato bajo* (0.00027; 0.047%); *cordón de zapato* (0.00025; 0.047%); *zapato alto* (0.00017; 0.023%); *zapato de salón* (0.00017; 0.023%); *zapato de punta* (0.00014; 0.023%); *zapato topolino* (0.00014; 0.023%); *zapato normal* (0.00012; 0.023%); *zapato sport* (0.00009; 0.023%); *zapato de ante* (0.00008; 0.023%); *zapato chúpame la punta* (0.00007; 0.023%).

4. CONCLUSIONES

A lo largo del análisis anterior hemos comprobado las influencia que en el índice de disponibilidad de las diferentes palabras estudiadas tienen las cuatro variables, así como en algunos casos, la variable geográfica. Empezando por esta última, hemos observado que palabras como (*pantalón*) *tejano*, *short*, (*pantalón*) *pirata*, *pantalón de pana*, *camiseta de tirantes*, *slip* y *bóxer* tienen una desigual presencia en las provincias que forman parte del proyecto en su estado actual.

El sexo es, sin lugar a dudas, la variable que más covaría con las palabras del campo *la ropa*. Y son las mujeres las que alcanzan mayor disponibilidad en un mayor número de palabras: *pantalón*, *short*, (*pantalón*) *pirata*, *camiseta interior*, *jersey*, *braga*, *falda*, *minifalda*, *falda pantalón*, *chauqueta* y *traje chaqueta*. Los hombres, por su parte, favorecen la disponibilidad de (*pantalón*) *tejano*, *camiseta*, *camisa*, *calcetín*, *tanga*, *calzoncillo* y *zapato*.

La variable titularidad del centro de estudio tiene una menor influencia; aun así, los informantes de colegios privados otorgan mayor disponibilidad que los de los públicos a vocablos como *pantalón corto*, (*pantalón*) *pirata*, *camiseta* y *camisa*. El caso contrario se da en *pantalón*, *calcetín*, *jersey*, *braga* y *slip*.

En cuanto al NSC, el nivel bajo favorece la disponibilidad de (*pantalón*) *tejano*, *jersey*, *braga* y *zapato*, mientras que el alto lo hace con *camiseta*, *tanga* y *slip*.

20. Su disponibilidad está claramente relacionada con los hombres (H: 0.01113; 2.130% / M: 0.00585; 1.254%) de NSC alto (Bajo: 0.00828; 1.570%; Medio: 0.00711; 1.500% / Alto: 0.01091; 2.165%); que estudian en colegios privados (PU: 0.00566; 1.150% / PR: 0.01672; 3.309%); de poblaciones del grupo 4 (Grupo 1: 0.00560; 1.034% / Alto: 0.01199; 2.284%).

Finalmente, la variable tipo de población apenas tiene influencia, el grupo 1 favorece la disponibilidad de *calcetín* y *jersey*, el grupo 2, al de *tejano* y *braga*, el 3, *pantalón de pana* y *camisa*, y el 4 (*pantalón*) *vaquero* y *pantalón de pana*.)

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL PURROY, MARÍA LUISA (coord), 2004, *Léxico disponible de Aragón*, Zaragoza, Portico.
- ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO M., 2006, *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*, Málaga, Universidad de Málaga.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ A., 2001, “Reflexiones sobre la disponibilidad léxica”, en Bartol Hernández (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca. Luso -Española Ediciones, 221-235.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ A., 2004, *Léxico disponible de Soria. Estudio y diccionarios*, Burgos, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J.A. y Julio Borrego, 2008, “Léxico disponible de España. Estratificación y primeros datos”, Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ A. y Natividad Hernández Muñoz, 2006, “Proyecto de léxico disponible de España”, en José Luis Blas Arroyo, Manuela Casanova Ávalos y Mónica Velando Casanova (eds.), *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Universitat Jaume I, Castellón, pp. 725-736.
- BELLÓN FERNÁNDEZ, JUAN J., 2011, *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*. Las Palmas de Gran canaria/Córdoba; Universidad de las Palmas de Gran Canaria/ Universidad de Córdoba.
- CARCEDO GONZÁLEZ, ALBERTO, 2001, *Léxico disponible de Asturias*, Turku, Universidad de Turku.
- CRUZ ALONSO, RAQUEL, 2011, *El léxico disponible de Castilla y León*, Salamanca, Universidad de Salamanca (tesis doctoral).
- ETXEBERRÍA ARÓSTEGUI, MAITENA, 1996, “Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe”, *Revista Española de Lingüística*, 26/2, 301-325.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, CARMEN, 2013, *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca. Ediciones Universidad de salamanca y Publican ediciones.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN y GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA, 2004, *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*, Valencia, Universitat de València.

- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD, 2006, *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ MEIRAMA, BELÉN, 2008, *Léxico disponible en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela
- MARTÍNEZ OLMOS, ESTHER, 2015, *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas. Estudio sociolingüístico y diccionarios*, Alicante, Publicacions Universitat d'Alacant.
- PASTOR MILLÁN, M^a ÁNGELES y FRANCISCO J. SÁNCHEZ GARCÍA, 2008, *El léxico disponible de Granada y su provincia*, Granada, Universidad de Granada.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO, 1999, "Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria", en Morales et al. (eds.) *Estudios de lingüística hispánica (Homenaje a María Vaquero)*, San Juan de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 550-573.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO, 2007, "El léxico disponible de España: diseño de la muestra", en Juan Cuartero y Martina Emsel (eds.), *Vernetzungen: Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65 Geburtstag*, Frankfurt, Peter Lang, vol I, 345-356.

3. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD DE HABLA TICUNA (BRASIL)

Hugo Bejarano Garzón
Joaquín Rodrigo López
Habiba Boukherrouba
Universidad de Alicante

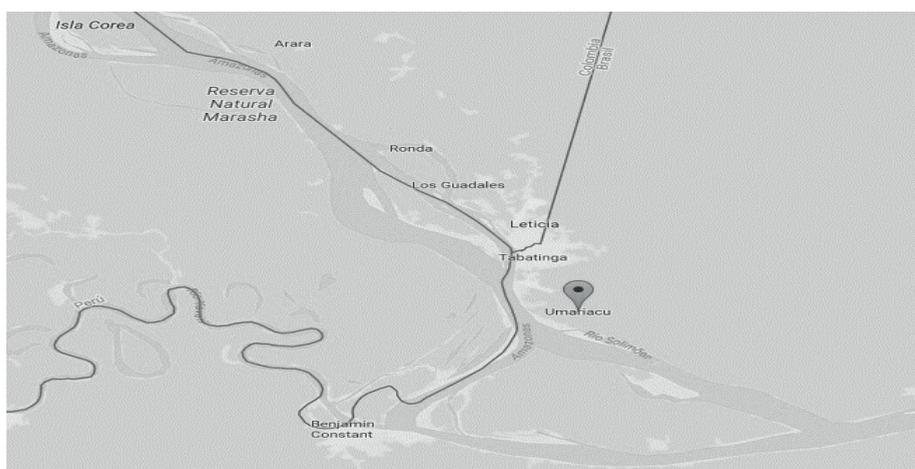
En nuestros días, el estudio del multilingüismo social tiene un alto valor estratégico, ya que por efectos de la globalización económica y la posición residual que ejerce el inglés, el futuro próximo de las lenguas y los grupos sociales está siendo analizado, y sujeto a varias hipótesis de trabajo sobre su situación social. Así, p. ej., según unas previsiones, la situación de conflicto lingüístico determinaría una sustitución lingüística de las lenguas minoritarias, y una prevalencia de las lenguas supranacionales y nacionales. Otras plantean que la situación social de las lenguas minoritarias sería la de una diglosia estable, con una conservación o sustitución de las lenguas minoritarias, en función del amplio marco de la teoría de la identidad social.

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad de habla en la que se ha desarrollado esta investigación se encuentra situada en la amazonia (América del Sur), en donde la etnia indígena que ha ejercido superior dominio e influencia ha sido la tribu ticuna, puesto que está catalogada como la más importante por su particular organización sociopolítica, su rápido incremento poblacional y su enorme vitalidad etnolingüística, hasta el punto de que su lengua nativa está considerada como la mayoritaria de la región (sobre “comunidad de habla”, véanse H. López Morales, 1989: 180-5; F. Gimeno, 1990: 45-9). Geográficamente, se encuentra diseminada por la triple frontera: en Colombia se asienta en el departamento del Amazonas, en Perú, en el departamento de Loreto, y en el Brasil en el estado del Amazonas. En este último país reside al menos en 20 áreas o territorios asignados oficialmente (tierras indígenas) en la microrregión denominada Alto Solimões en los municipios de Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tocantins y Tabatinga.

1.1. La tribu antes mencionada reside en la localidad de Umariçu, perteneciente al municipio brasileño de Tabatinga (véase figura 1.1). Dicho municipio y su capital homónima están localizados en el extremo oeste del estado del Amazonas, en el margen izquierdo del río Solimões a 1.105 km de Manaus, la capital estatal. En el año 2018, según datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la municipalidad contaba con una población (indígena y no indígena) proyectada de 64.488 habitantes, aproximadamente.

FIGURA 1.1.
Mapa de la tierra indígena de Umariçu (Fuente: www.google.com.br/maps)



Los indígenas ticunas fueron localizados por los colonizadores a comienzos del siglo XVII, en plena selva amazónica. Desde entonces las relaciones entre no indígenas (colonizadores, terratenientes, mineros, madereros, políticos, religiosos etc.) e indígenas nunca habían sido armoniosas, y habían revelado situaciones conflictivas, que en la mayoría de los casos conllevaron la desaparición de sus habitantes, el despojo de sus tierras, la migración forzada, la pérdida de su identidad cultural y la sustitución de sus lenguas. El indígena desde siempre había representado un obstáculo para el desarrollo de intereses privados de un grupo importante de la sociedad, y con el fin de minimizar esta problemática, el estado brasileño había implementado políticas de integración que a la postre resultaron nefastas. La situación social del conflicto lingüístico habría surgido en la época colonial, en la que se persiguió la extinción de sus grupos sociales, condenados a la esclavitud en trabajos forzados y a la muerte, cuando no aprendían el portugués, que era la lengua habitual de los colonizadores.

La proximidad y el intenso contacto entre las ciudades de Tabatinga (Brasil), Leticia (Colombia) y Santa Rosa (Perú) han determinado que la comu-

nidad ticuna residente en la tierra indígena de Umariáçu (hábitat rural) podía considerarse como semirrural, aculturada y multilingüe, ya que tenía fuerte presencia y participación en actividades de tipo comercial, cultural, educativo, etc. A pesar de su necesario contacto con esas comunidades no indígenas, que les había modificado considerablemente el *modus vivendi*, los grupos adultos ticunas trataban—pero no los jóvenes— de conservar muchas de sus tradiciones en el interior de la aldea (lengua, ceremonias, ritos, vestimentas, músicas, bailes, etc.). Sin embargo, los indígenas residentes en el hábitat urbano (Tabatinga) enfrentaban una lenta y sistemática pérdida de su identidad, puesto que desplazaban su cultura y su lengua, con el fin de adaptarse rápidamente a su nuevo entorno. Era evidente que muchos ticunas preferían vivir más como blancos que como indios, deslumbrados por el confort de la ciudad (música, móvil, barco, vestidos, comidas, etc.).

1.2. Actualmente, la globalización económica, la regionalización y la modernización crecientes han favorecido el desplazamiento lingüístico de la lengua ticuna en los principales ámbitos de uso públicos y el confinamiento al ámbito familiar. Sin embargo, es posible que la situación social de la comunidad de habla ticuna no fuera un conflicto lingüístico, sino una diglosia estable, y los grupos sociales de la comunidad de habla se fueran asimilando cultural y lingüísticamente a los cambios (económicos, políticos, religiosos, etc.), que les ha impuesto la aculturación, y pudieran sobrevivir social y económicamente.

Los datos respecto al número de hablantes de la lengua ticuna en la Amazonia provienen de diferentes fuentes, tanto públicas como privadas, y se han resumido de la siguiente manera: a) Brasil, con 46.830 indígenas (Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena, 2013); b) Colombia, con 9.675 indígenas (autodiagnóstico sociolingüístico, 2010), y c) Perú, con 7.448 indígenas (Documento nacional de lenguas originarias del Perú, 2013). Es decir, un total de 63.953 hablantes aproximadamente. El ticuna se ha considerado como una lengua aislada, debido a que ha carecido de parentesco con ningún tronco lingüístico conocido, y ha sido clasificada como lengua tonal. Actualmente, se ha normalizado en los tres países y, en cada uno de ellos, su situación tiene unas características particulares, de acuerdo con la política lingüística vigente y con las normas sociales de uso imperantes.

Según la información recabada por P. Teixeira (2014), en el municipio de Tabatinga habitaban 10.458 indígenas, pertenecientes a diferentes grupos sociales (ticunas, kokamas, kanamaris, kaixanas, cambebas, tukanos, tarianos y mayorunas). De ese universo poblacional, 5.073 indígenas moraban en el área urbana y 5.385 indígenas, en la tierra denominada Tukuna Umariáçu, de los que el 99,2% pertenecían a la etnia ticuna, y el restante 0,8% procedían de otras etnias nativas y foráneas, provenientes de Colombia y Perú. La tierra indígena de Umariáçu

está dividida en dos demarcaciones: Umariçu I (con 2.018 habitantes) y Umariçu II (con 3.367 habitantes). El 51% son hombres y el 49%, mujeres, y más del 54,9% de los pobladores no superan la edad de 19 años (véase cuadro 1.1).

CUADRO 1.1
Distribución porcentual de la población indígena, en el área urbana y rural en la ciudad de Tabatinga (Fuente: P. Teixeira, 2014)

Área urbana		Área rural	
Etnia	Porcentaje	Etnia	Porcentaje
Ticuna	25,00	Ticuna	99,20
Kokama	72,0	Kanamari	0,02
Kambeba	1,85	Kokama	0,60
Kaixana	0,65	Mayoruna	0,18
Otros	0,50	Otros	0,00

En la demarcación indígena de Umariçu II (donde se desarrolló la primera parte de esta investigación), se encuestaron alumnos de los diferentes centros educativos, y su competencia comunicativa era multilingüe: el ticuna, como lengua materna, el portugués como segunda lengua, y el español como lengua extranjera. Actualmente, no se ha impartido el inglés en las escuelas, pero ha ejercido su influencia a través de los medios de comunicación social, Internet, las TIC, la música, etc. La segunda parte de la investigación se desarrolló en la ciudad de Tabatinga, con informantes ticunas que habían emigrado a este centro urbano. En este hábitat, el portugués, el español y el inglés habían desplazado totalmente a la lengua ticuna, en casi todos los ámbitos públicos, y los indígenas habían tenido que adoptar obligatoriamente estas lenguas.

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación era conocer la situación social de las lenguas en contacto (ticuna, portugués, español e inglés) en la comunidad de habla ticuna (Brasil). Y de forma específica estudiar la influencia de algunas variables sociales (sexo, nivel educativo, edad, hábitat) en el comportamiento sociolingüístico de los hablantes encuestados a través de la competencia comunicativa, la actuación comunicativa y las actitudes lingüísticas.

2.1. En América del Sur, la hipótesis de trabajo sobre las lenguas en contacto (español, portugués, inglés y lenguas indígenas) ha planteado cierta polarización entre algunos lingüistas. Por ejemplo, R. Hamel (2003) sugirió que había un conflicto lingüístico en las comunidades de habla del Mercado Común del

Sur (Mercosur), a causa de la tensión que se daba entre la lengua global (inglés) y las lenguas regionales (portugués y castellano), donde dichas lenguas preponderantes mantenían también unos conflictos lingüísticos con las lenguas indígenas subordinadas. Su opinión sobre que una planificación de fortalecimiento de las lenguas indígenas (a través de la alfabetización y la enseñanza de materias afines) podría debilitar la posición del portugués y el español (como lenguas nacionales e internacionales), y convertirse en una grave amenaza para la estabilidad lingüística de la región, no tiene soporte teórico ni evidencia empírica alguna.

No obstante, F. Gimeno (2008) ha sugerido que la situación lingüística del Mercosur no se correspondía propiamente a un conflicto lingüístico, sino que se trataba más bien de un caso de diglosia amplia que ocasionaba el desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés, con movilidad social en algunas funciones sociales relacionadas con dominios de uso internacionales. Respecto a las lenguas indígenas, F. Gimeno consideraba que en Sudamérica efectivamente tiene ocurrencia un conflicto lingüístico entre el español, el portugués y las lenguas aborígenes (véanse F. Gimeno y L. Valozic, 2012; L. Valozic, 2015; F. Gimeno, 2019). Con esta apreciación también coincidía R. Hamel (2003), para quien la principal amenaza sobre el porvenir de estas lenguas no era el inglés en calidad de lengua global, sino el portugués y el español como lenguas mayoritarias de la región.

2.2. Las hipótesis de trabajo para la presente investigación se limitaron a las siguientes:

- 1) en la comunidad de habla objeto de estudio ha ocurrido un desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés, mediante una situación de diglosia amplia y movilidad social en algunos ámbitos de uso;
- 2) entre la lengua ticuna, el portugués y el español ha existido un conflicto lingüístico, con la sustitución de la lengua indígena por el portugués y el español en los ámbitos públicos y formales;
- 3) el grupo social de las mujeres ha ostentado índices superiores de competencia comunicativa, a causa de su mayor movilidad social y económica, así como de conciencia de grupo social;
- 4) en los hábitats rurales, los hombres han presentado una superior actuación comunicativa, y una mayor disposición a las dinámicas de disponibilidad laboral;
- 5) los diferentes grupos sociales han evidenciado unas actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua ticuna y unas actitudes positivas hacia el portugués, el español y el inglés;
- 6) los grupos sociales residentes en la tierra indígena de Umariçu (hábitat rural) en relación con los que viven en la ciudad de Tabatinga (hábitat

- urbano), han mostrado una mejor competencia comunicativa, actuación comunicativa y actitudes lingüísticas hacia su lengua nativa, y
- 7) el grupo social de los jóvenes escolares (a diferencia de los adultos) han presentado índices superiores en la competencia y actuación comunicativas, así como en las actitudes lingüísticas.

2.3. Con respecto a la encuesta, se confeccionó un cuestionario con 49 preguntas que comprendían:

- a) identificación y clasificación socioeconómica (1A- 14A);
- b) competencia comunicativa (15-28);
- c) actuación comunicativa (29- 40); y
- d) actitudes lingüísticas (41-49)

A pesar de que no existían encuestas sociolingüísticas en la Amazonía, y más específicamente, en la comunidad de habla objeto de estudio, se utilizó como referente de trabajo la investigación realizada sobre la Comunidad Valenciana diseñada por D. Mollà, L. Alpera, F. Gimeno *et al.* (1989). Dicha encuesta ha sido validada en diversas investigaciones (véanse J, Rodrigo, 2012; J. Rodrigo, H. Boukherrouba y F. Gimeno, 2010), y fue adaptada especialmente al contexto sociolingüístico de la comunidad de habla ticuna.

Sin embargo, deben citarse otros estudios que investigaron la situación social de las lenguas en contacto. Así, p. ej. L. V. Aracil (1965), R. L. Ninyoles (1969), F. Gimeno (1985), M. Siguán (2001), J. R. Gómez (1998, 2017).

2.4. Con respecto a la muestra, se han planteado dos preencuestas, en función de variables sociales distintas. En una primera parte (preencuesta 1) se realizó un trabajo de campo sobre una muestra de 400 estudiantes, estratificada en dos variables (sexo y nivel educativo), matriculados en el curso 2016/2017. El nivel educativo se estableció sobre dos niveles de enseñanza (fundamental y media), con un rango de edad entre los 14 y los 17 años, adscritos a los centros educativos de Umariacu II (hábitat rural), y pertenecientes a la etnia ticuna.

A pesar de que en el mundo occidental la investigación lingüística ha evitado el contexto escolar, a causa de la enorme influencia generada sobre la población estudiantil, no había ninguna evidencia de que ese mismo hecho ocurriera en una comunidad indígena que habita en el corazón de la selva amazónica. En la medida en que no era pertinente llevar ideas preconcebidas sobre el comportamiento sociolingüístico de los grupos sociales ticunas, se realizó un trabajo de campo con una preencuesta 1, que permitiría observar si han regido o no las mismas coordenadas del mundo occidental. Los resultados del análisis estadístico no fueron pertinentes, ya que no se hallaron di-

ferencias significativas con respecto a las variables sexo y el nivel educativo, de modo que permitía inferir que el contexto educativo indígena ha presentado el mismo comportamiento que en los países occidentales.

Con el fin de superar la limitación que suponía la primera muestra escolar, en la que el grado de formación y el sexo no fueron estadísticamente significativos, se puso de manifiesto la necesidad de una complementariedad con una preencuesta 2, en la que se planteó una nueva muestra de 100 informantes, estratificadas en tres variables sociales (hábitat, edad y sexo), por cuotas. En relación con el hábitat se encuestaron 100 informantes con un intervalo de edad entre 18 y 30 años, de los cuales 50 vivían en la tierra indígena Umariáçu (hábitat rural) y 50 en la ciudad de Tabatinga (hábitat urbano).

Con respecto a la variable sexo, se entrevistaron 100 informantes, con edad de 18 a 30 años: 50 de ellos pertenecían al hábitat rural, y 50 al hábitat urbano. Finalmente, sobre la variable edad se conformaron dos muestras del hábitat rural: 50 jóvenes en edad escolar (14-17 años) de la preencuesta 1 y 50 adultos (18-30 años) de la preencuesta 2. Para calcular el tamaño de las muestras poblacionales, se utilizaron las tablas de Arkin y Colton (1967), con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

En el tratamiento de los datos se han utilizado índices descriptivos (el test de medias) y análisis estadísticos (la prueba de Levene, la prueba T de 2 muestras independientes y las tablas de contingencia entre otras), con el uso del paquete estadístico SPSS (v. 25).

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, ACTUACIÓN COMUNICATIVA Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE HÁBITAT

En el análisis descriptivo de la competencia comunicativa se diseñó un índice compuesto, integrado por las cuatro subcompetencias comunicativas (entender, hablar, leer y escribir), las cuales originaron una nueva variable llamada «competencia comunicativa subjetiva» de la lengua ticuna, el portugués y el español. Los valores asignados a las tres opciones de respuesta en cada una de las preguntas se interpretan de la siguiente forma: “nada” recibe el valor de 1 e indica ninguna competencia; “un poco”, el valor de 2 significa una competencia media, y “bastante bien”, el valor de 3 representa la máxima competencia posible.

3.1. El índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua ticuna, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.1), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P15 ¿Entiende la lengua ticuna?; P16 ¿Habla la lengua ticuna?; P17 ¿Lee en lengua ticuna?, y P18 ¿Escribe en la lengua ticuna?

CUADRO 3.1
*Índice compuesto de la competencia comunicativa en lengua ticuna,
 en función de la variable hábitat*

Hábitat	P15	P16	P17	P18	Índ. Compuesto
Rural	2,68	2,66	2,38	2,32	2,51
Urbano	2,20	2,00	1,72	1,60	1,88
Total	2,44	2,33	2,05	1,96	2,19

Los grupos sociales residentes en la tierra de Umariáçu han exhibido un índice compuesto de competencia media en la lengua ticuna (2,51), frente a una competencia inferior de los grupos sociales residentes en la ciudad de Tabatinga (1,88), aunque la competencia comunicativa de dichos grupos es media (2,19). Dichos índices han confirmado descriptivamente la hipótesis número 6, que suponía una competencia comunicativa superior en lengua ticuna de los grupos sociales que residen en el hábitat rural. En dicho hábitat se ha conservado plenamente la identidad lingüística y cultural, frente a la aculturación y conflicto lingüístico sin movilidad social de los grupos sociales indígenas que han vivido en el hábitat urbano. Además, en este caso se ha confirmado parcialmente la hipótesis 2, en la que ha habido un conflicto lingüístico entre la lengua ticuna y el portugués.

3.2. El índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva de la lengua portuguesa, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.2), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P15 ¿Entiende el portugués?; P16 ¿Habla el portugués?; P17 ¿Lee en portugués?, y P18 ¿Escribe en portugués?

CUADRO 3.2
*Índice compuesto de la competencia comunicativa en portugués,
 en función de la variable hábitat*

Hábitat	P19	P20	P21	P22	Índ. Compuesto
Rural	2,36	2,16	1,80	1,78	2,02
Urbano	2,76	2,74	2,38	2,32	2,55
Total	2,56	2,45	2,09	2,05	2,28

Los grupos sociales residentes en el hábitat urbano han presentado un índice compuesto de máxima competencia en el portugués (2,55) frente a una competencia inferior de los grupos sociales residentes en el hábitat rural (2,02), aunque la competencia comunicativa de dichos grupos es máxima (2,28). Esta competencia comunicativa se explicaba en la medida en que los grupos sociales de la tierra indígena de Umariáçu han requerido circunstancialmente

el portugués para establecer relaciones comerciales, principalmente en eventos, cuando tienen contacto con la población no indígena del Brasil. Mientras que los grupos sociales del hábitat urbano estaban plenamente expuestos a la lengua portuguesa, a causa de la imperiosa necesidad para su cotidianidad y supervivencia.

La movilidad social que los grupos indígenas rurales han obtenido con el aprendizaje del portugués le facilitaba el comercio y demás actividades sociales, y se podía calificar de una situación diglósica estable entre el portugués (A) y el ticuna (B). Sin embargo, en la utilización del portugués por parte de los grupos sociales del hábitat urbano no hay movilidad social, ya que esta lengua ha sido general en la ciudad de Tabatinga. También se ha confirmado la hipótesis la 6, puesto que los grupos sociales del hábitat rural tienen menor competencia comunicativa en portugués.

3.3. El índice compuesto de la competencia comunicativa subjetiva del español, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.3), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P15 ¿Entiende el español?; P16 ¿Habla el español?; P17 ¿Lee en español?, y P18 ¿Escribe en español?

CUADRO 3.3

Índice compuesto de la competencia comunicativa en español, en función de la variable hábitat

Hábitat	P23	P24	P25	P26	Índ. Compuesto
Rural	1,76	1,72	1,48	1,44	1,60
Urbano	2,24	2,20	2,10	2,08	2,15
Total	2,00	1,96	1,79	1,76	1,87

El índice total de los grupos sociales ha presentado un índice compuesto de competencia media en el español (1,87). No obstante, si se compara dicho índice con los relativos al portugués (2,28) y al ticuna (2,19), se ha confirmado que el español ha sido la lengua en la que tienen menos competencia los grupos sociales indígenas. Esto es debido al escaso contacto con esta lengua en el hábitat rural (1,60), mientras que la situación ha sido muy diferente en el hábitat urbano (2,15), en el que el español adquiere especial importancia para la comunicación, así p. ej., en los intercambios económicos, particularmente con grupos sociales colombianos y peruanos. La hipótesis 6 se ha cumplido, ya que los grupos sociales del hábitat rural ostentan un índice superior de competencia en lengua ticuna e inferior en español, dentro de una situación social de diglosia amplia.

3.4. El índice compuesto de la actuación comunicativa en el ámbito extrafamiliar, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.4), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P32 ¿En qué

lengua habla con las amigas?; P33 ¿En qué lengua habla con los amigos?, y P34 ¿En qué lengua habla con los vecinos?

CUADRO 3.4
*Índice compuesto de la actuación comunicativa en el ámbito
extrafamiliar, en función de la variable hábitat*

Hábitat	P32	P33	P34	Índ.Compuesto
Rural	1,08	1,08	1,08	1,08
Urbano	2,50	2,38	3,38	2,75
Total	1,79	1,73	2,23	1,91

Los valores asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las tres preguntas se han interpretado de la siguiente forma: “siempre en lengua ticuna” recibe el valor de 1; en “lengua ticuna más que en portugués”, el valor de 2; “en portugués más que en lengua ticuna”, el valor de 3, y “siempre en portugués”, el valor de 4. El valor 1 ha indicado el máximo índice de uso de la lengua ticuna, y 4 el máximo índice de uso del portugués. Cuanto más se aproxime el valor a 4, mayor será el uso del portugués y menor el de la lengua ticuna, y al contrario cuando dicho valor se aproxime a 1 menor será el uso del portugués, y mayor el de la lengua ticuna.

Por una parte, los grupos sociales residentes en la tierra de Umariacu han presentado un índice alto de uso de la lengua ticuna (1,08), de tal forma que la actuación comunicativa se sitúa en el descriptor de “siempre en lengua ticuna”. Por otra parte, los habitantes de la ciudad de Tabatinga han obtenido una puntuación de (2,75), la cual indica que su actuación se ha ubicado en el descriptor de “en lengua ticuna más que en portugués”, y en este sentido se observa la enorme influencia del portugués sobre el comportamiento lingüístico de los grupos sociales en el ámbito extrafamiliar, hasta el punto de que en este hábitat se alterna con la lengua ticuna. También, se ha confirmado la hipótesis 6, puesto que los grupos sociales indígenas han hecho mayor uso de la lengua ticuna en el hábitat rural, que los grupos sociales del hábitat urbano.

3.5. El índice compuesto de la actuación comunicativa en el ámbito del intercambio económico, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.5), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P37. Cuando va a pequeños comercios (tiendas, panadería, librería, etc.), ¿en qué lengua habla?; P38. Cuando va a los supermercados, ¿en qué lengua habla?; P39. Cuando va a los bancos, ¿en qué lengua habla?, y P40 ¿En qué lengua cumplimenta los diferentes documentos bancarios?

CUADRO 3.5
Índice compuesto de la actuación comunicativa en el ámbito del intercambio económico, en función de la variable hábitat

Hábitat	P37	P38	P39	P40	Índ.Compuesto
Rural	1,40	1,22	1,20	1,22	1,26
Urbano	1,62	1,76	1,84	1,72	1,73
Total	1,51	1,49	1,52	1,47	1,49

Los valores asignados a las cuatro opciones de respuesta en cada una de las cuatro preguntas han sido: “siempre en portugués”, que ha recibido el valor de 1; “en portugués más que en español”, que ha recibido el valor de 2; “en español más que en portugués”, que ha recibido el valor de 3, y “siempre en español”, que ha recibido el valor de 4. El valor 1 ha indicado el máximo índice de uso de la lengua portuguesa; el valor 2, el mayor uso del portugués que el español; el valor 3, el mayor uso del español que el portugués, y el valor 4, el uso exclusivo del español.

Los grupos sociales del hábitat urbano han presentado un alto índice compuesto de uso del portugués y el español (1,73), mientras que los del hábitat rural han utilizado con menor asiduidad estas lenguas (1,26). Resulta comprensible que el portugués y el español sean usados mayoritariamente por los habitantes indígenas que residen en la ciudad de Tabatinga, Leticia o Santa Rosa, toda vez que han sido las lenguas oficiales de los hablantes no indígenas de Brasil, Colombia y Perú, fundamentalmente para la realización de los intercambios comerciales. Además, los indígenas están conminados a su utilización, puesto que estarían en serias desventajas comunicativas que los aislarían de la comunidad de habla.

En la tierra indígena de Umariacu, sucede al contrario con estas lenguas, ya que allí la lengua ticuna ha sido la que se usa por excelencia para hablar con los miembros de la tribu, los amigos, los vecinos, la escuela, e inclusive para realizar algunas transacciones comerciales entre los mismos integrantes de la aldea. Esta situación ratifica plenamente la hipótesis 6 y, nuevamente, se confirma que el portugués y el español desplazan la lengua ticuna en el ámbito del intercambio económico, pero con mayor intensidad en el hábitat urbano, en donde se activa la configuración estática de la diglosia amplia sin movilidad social, dentro de una dinámica lenta y progresiva de sustitución lingüística.

3.6. El índice simple de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.6), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P45 ¿Cómo considera la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales (escuela, hospital, alcal-

día, iglesia)?, y P46 ¿Cómo considera la utilización de la lengua ticuna en los medios de comunicación social brasileños (radio, prensa, televisión, Internet)?

Los valores asignados a cada una de las dos preguntas han sido: irrelevante (1); indiferente (2); poco importante (3); importante (4), y muy importante (5). Dichos valores han medido la intensidad, y han jerarquizado el grado de la actitud, que oscilaba entre los dos extremos opuestos de una escala. Por una parte, unas actitudes abiertamente desfavorables (irrelevante, indiferente, poco importante), y por la otra, unas actitudes muy favorables (importante, muy importante), de aceptación plena.

CUADRO 3.6

Índice simple de las actitudes lingüísticas hacia la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, en función de la variable hábitat

Hábitat	P45	P46	
Rural	4,26	4,26	
Urbano	3,38	3,38	
Total	3,82	3,82	

Los grupos sociales del hábitat rural han presentado un índice simple ponderado de (4,26) tanto para la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales, como en los medios de comunicación social, y el grado de actitud se ha ubicado en el descriptor de “importante”. En el caso de los grupos sociales del hábitat urbano, se ha obtenido una puntuación de (3,38) que los sitúa en el descriptor de “poco importante”.

Llama poderosamente la atención que en la tierra indígena de Umariçu hayan predominado las actitudes favorables, hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, muy a pesar de que se encuentra excluida de los asuntos públicos, los medios de comunicación, las TIC y el Internet, a causa del desplazamiento del que ha sido objeto por parte del español y el portugués.

El comportamiento actitudinal que asumen los grupos sociales de la ciudad de Tabatinga, quienes ostentan unas actitudes lingüísticas levemente negativas hacia la utilización de su lengua nativa, contrasta abiertamente con las asumidas por los grupos sociales del hábitat rural. Sin embargo, estos resultados son muy importantes, puesto que las actitudes lingüísticas de los grupos rurales han revelado la inexistencia de un conflicto lingüístico entre la lengua ticuna, el español y el portugués, mientras que las actitudes lingüísticas de los grupos urbanos evidencian un conflicto lingüístico, tal como se ha planteado en la hipótesis 2 de esta investigación. Igualmente se

confirma la hipótesis número, 6 ya que los grupos sociales del hábitat rural han tenido mejores actitudes lingüísticas hacia la lengua ticuna que los del hábitat urbano.

3.7. El índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, en función de la variable hábitat (véase cuadro 3.7), se ha obtenido a partir de la respuesta a las siguientes preguntas de la encuesta: P47 ¿Cómo considera la utilización del portugués del Brasil?; P48 ¿Cómo considera la utilización del español de América?, y P49. ¿Cómo considera la utilización del inglés? Los valores asignados a cada una de las preguntas han sido: irrelevante (1); indiferente (2); poco importante (3); importante (4), y muy importante (5).

Los grupos sociales de la ciudad de Tabatinga han presentado un índice ponderado de (4,32), de tal forma que el grado de actitud se ubica en el descriptor de “importante”. Esta valoración actitudinal de los encuestados da cuenta de que los grupos sociales del hábitat urbano han adoptado actitudes lingüísticas positivas hacia el uso del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales (TIC, tratados comerciales e investigaciones científicas). Dichos resultados ayudan a confirmar la inexistencia del conflicto lingüístico entre la lengua ticuna, el español, el portugués y el inglés, tal como estaba planteado inicialmente en la hipótesis de partida 1, ya que se trata más bien de una situación de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social.

CUADRO 3.7

Índice compuesto de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, el español y el inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, en función de la variable hábitat

Hábitat	P47	P48	P49	Índ. Compuesto
Rural	3,70	3,60	3,72	3,67
Urbano	4,36	4,36	4,26	4,32
Total	4,03	3,98	3,99	4

Sin embargo, en el caso de los grupos sociales que residen en el hábitat rural, sus opiniones han alcanzado una puntuación de (3,67), lo que evidencian unas actitudes lingüísticas menos positivas hacia la utilización del portugués, español e inglés, tal como estaba planteado en la hipótesis 1, y han reflejado la situación de diglosia amplia entre la lengua ticuna y las lenguas mayoritarias de la región, con desplazamiento lingüístico y movilidad social. El índice compuesto total de los grupos sociales de la comunidad de habla ticuna también ha presentado esa actitud lingüística positiva hacia la utilización del portugués, español e inglés, en el ámbito de las relaciones internacionales (4).

4. ANÁLISIS EXPLICATIVO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, ACTUACIÓN COMUNICATIVA Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE HÁBITAT

En el análisis explicativo se ha planteado establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la competencia comunicativa, actuación comunicativa y actitudes lingüísticas de los grupos sociales de la comunidad de habla ticuna, en función de la variable hábitat. Con este fin, se han utilizado la prueba de Levene y la prueba T de 2 muestras independientes.

4.1. La prueba T en relación con la competencia comunicativa en lengua ticuna, portugués y español, en función de la variable hábitat (véase cuadro 4.1), ha ofrecido igualdad de medias, con una significación bilateral de ($,000$), lo que implica que existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración media que hacen los grupos sociales del hábitat rural y los del hábitat urbano.

CUADRO 4.1

Prueba de Levene y prueba T de la relación entre la competencia comunicativa en lengua ticuna, portugués y español, en función de la variable hábitat

Competencia Comunicativa		Prueba Levene		t	Prueba T	
		F	Sig.		Gl	Sig.
Ticuna	Varianzas iguales	4,224	,043	7,423	98	,000
	Var. desiguales			7,423	94,612	,000
Portugués	Varianzas iguales	,012	,914	-6,05	98	,000
	Var. desiguales			-6,05	96,001	,000
Español	Varianzas iguales	,180	,672	-5,68	98	,000
	Var. desiguales			-5,68	97,997	,000

El análisis estadístico ha mostrado una fuerte relación entre la competencia comunicativa en lengua ticuna, portugués y español y la variable hábitat, de tal forma que se puede confirmar totalmente la hipótesis 6. Los grupos sociales de la tierra indígena poseen mayor competencia comunicativa en su lengua nativa, y menor competencia en portugués y español, en contraste con los grupos sociales de la ciudad de Tabatinga, con una mayor competencia en lengua portuguesa y española, y menor competencia en lengua ticuna.

4.2. La prueba T en relación con la actuación comunicativa en lengua ticuna, portugués y español, en función de la variable hábitat (véase cuadro 4.2), ha observado diferencias estadísticamente significativas en las medias, tanto del ámbito extrafamiliar ($,000$) como del intercambio económico ($,000$), por lo

que puede afirmarse plenamente que el lugar de residencia influye notoriamente en la ejecución de la actuación comunicativa.

Por una parte, este análisis ha confirmado que en los grupos sociales del hábitat urbano ha habido un desplazamiento lingüístico de la lengua ticuna por el portugués y el español en el ámbito extrafamiliar, y una sustitución lingüística en el ámbito del intercambio económico. En cambio, en el hábitat rural no existe desplazamiento lingüístico en el ámbito extrafamiliar, pero sí que lo hay en el ámbito del intercambio económico.

CUADRO 4.2
Prueba de Levene y prueba T de la relación entre la actuación comunicativa en lengua ticuna, portugués y español, en función de la variable hábitat

Actuación Comunicativa		P. Levene		Prueba T		
		F	Sig.	T	Gl	Sig.
Ámbito extrafamiliar	Varianzas igual.	22,050	,000	-20,2	98	,000
	Var. desiguales			-20,2	88,807	,000
Ámbito económico	Varianzas igual.	,125	,725	-9,10	98	,000
	Var. desiguales			-9,10	97,777	,000

Por otra parte, se puede confirmar la hipótesis 6, puesto que los grupos sociales ticunas residentes en la tierra indígena de Umariçu (hábitat rural), en relación con los que viven en la ciudad de Tabatinga (hábitat urbano), han adoptado una mayor actuación comunicativa en su lengua nativa.

4.3. La prueba T en relación con las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, en función de la variable hábitat (véase cuadro 4.3), ha observado igualdad de medias con una significación bilateral de ($,000$), e implica que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las variables analizadas.

El hábitat ha sido determinante para que los grupos sociales residentes en la tierra indígena de Umariçu (hábitat rural) hayan asumido actitudes lingüísticas favorables hacia la utilización de la lengua ticuna en los diferentes ámbitos, y los residentes en la ciudad de Tabatinga (hábitat urbano) hayan exhibido por el contrario actitudes lingüísticas levemente negativas.

La hipótesis 2 se ha confirmado parcialmente, puesto que no existe un conflicto lingüístico generalizado entre la lengua minoritaria ticuna y las lenguas mayoritarias de la comunidad de habla, es decir, el portugués y el español, ya que esta situación social solo se ha dado en el hábitat urbano. Sin embargo, la hipótesis 6 se confirma totalmente.

CUADRO 4.3
Prueba de Levene y prueba T de las actitudes lingüísticas hacia la utilización de la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, en función de la variable hábitat

Actitudes ling. hacia la lengua ticuna		P. Levene		Prueba T		
		F	Sig.	T	gl	Sig.
Asuntos oficiales	Varianzas iguales	,712	,401	6,612	98	,000
	Var. desiguales			6,612	97,108	,000
Medios de comunicación	Varianzas iguales	,113	,738	5,470	98	,000
	Var. desiguales			5,470	97,999	,000

4.4. La prueba T en relación con las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, en función de la variable hábitat (véase cuadro 4.4), ha observado que hay un nivel de significación bilateral de (,000) en relación con los resultados del análisis estadístico.

Por consiguiente, hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos sociales de la ciudad de Tabatinga y los de la tierra indígena de Umariáçu, y como tal puede afirmarse categóricamente que el hábitat ejerce notoria influencia a la hora de que los informantes de la ciudad de Tabatinga adopten actitudes favorables hacia la utilización del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, mientras que los de la tierra indígena expresen actitudes lingüísticas menos positivas hacia la utilización de estas lenguas.

CUADRO 4.4
Prueba de Levene y prueba T de las actitudes lingüísticas hacia el uso del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, en función de la variable hábitat

Actitudes lingüísticas		P. Levene		Prueba T		
		F	Sig.	t	Gl	Sig.
Portugués, español e inglés	Var. iguales	,050	,824	-6,63	98	,000
	Var. desiguales			-6,63	97,455	,000

La hipótesis 1 se ha confirmado, puesto que tanto en el hábitat rural como en el urbano ha habido un desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés, mediante una situación de diglosia amplia y movilidad social en algunos ámbitos de uso, especialmente los científicos, económicos, tecnológicos y de relación internacional. No hay, pues, un conflicto lingüístico. También, se corrobora la hipótesis 6, ya que los hablantes ticunas del hábitat rural han adoptado actitudes lingüísticas muy favorables hacia su lengua nativa, y actitudes menos favorables hacia las demás lenguas presentes en la comunidad de habla.

5. CONCLUSIONES

Todas las lenguas se han enriquecido con el contacto lingüístico y cultural, y han reflejado las necesidades sociales y culturales de los diferentes grupos sociales y culturales. Tras la irrupción de la globalización económica se generaron cambios lingüísticos trascendentales a nivel local, regional y mundial, y deben canalizarse a través de un respeto absoluto a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos.

A finales del siglo pasado y principios del siglo XXI, el inglés casi alcanzó una posición hegemónica. Sin embargo, una buena previsión sobre el futuro próximo de las lenguas ha sido que el monopolio del inglés será sustituido por el oligopolio de grandes lenguas supranacionales de los mayores bloques demográficos y comerciales (chino, hindi/urdu, árabe, malayo, ruso y español). y la sustitución de algunas lenguas minoritarias.

Entre ellas, las lenguas indígenas que han adoptado en algunos casos mecanismos de protección, a través de acciones reivindicativas que abogan por el reconocimiento estatal de los derechos, tales como la conservación, normalización, y recuperación de sus lenguas; mientras que en otros desafortunadamente se enfrentan a conflictos lingüísticos con las lenguas mayoritarias.

5.1. El presente estudio sociolingüístico carece de antecedentes conocidos, por lo que reviste especial interés para valorar el estado de la planificación lingüística en desarrollo, la eficiencia de la normalización y la pertinencia de las políticas educativas vigentes, así como la información que pueda servir en el futuro próximo como punto de partida para estudios más profundos y extensos, sobre la situación sociolingüística de esta comunidad indígena, no solo en el Brasil, sino también en Colombia y Perú.

En la realización de esta investigación, se eligió la etnia indígena ticuna, catalogada como la más importante, a causa de su particular organización sociopolítica, su rápido incremento poblacional y su enorme vitalidad etnolingüística, hasta el punto de que su lengua nativa ha sido considerada como la mayoritaria de la región amazónica (América del Sur). Geográficamente, se encuentra diseminada por la triple frontera de Colombia (departamento del Amazonas), Perú (departamento de Loreto) y Brasil (estado del Amazonas). En nuestro caso particular, la comunidad de habla objeto de estudio ha correspondido a una muestra de los grupos sociales del hábitat urbano y rural del municipio de Tabatinga, municipio que ha concentrado el mayor número de indígenas ticuna del Brasil.

5.2. Con respecto a la primera hipótesis de trabajo, se puede concluir que carece de validez el planteamiento inicial propuesto por R. Hamel, ya que no posee soporte empírico, y no se puede confirmar que el fortalecimiento de las lenguas

minoritarias pudiera convertirse en una potencial amenaza para la estabilidad lingüística de la región, frente al avance expansivo del inglés. Mientras que La hipótesis de F. Gimeno ha sido confirmada, ya que la situación social de la comunidad de habla ticuna, tanto en el hábitat urbano como en el rural, no se ha correspondido a la de un conflicto lingüístico entre el portugués, el español y el inglés, sino que se trata de un caso de diglosia amplia que ocasiona un desplazamiento lingüístico del portugués y el español por el inglés, con movilidad social en algunas funciones sociales relacionadas con dominios de uso internacionales (ciencia, economía, política, tecnología, relación supranacional, etc.). Sin embargo, en el caso de los grupos sociales residentes en el hábitat rural, se ha evidenciado unas actitudes lingüísticas menos positivas hacia la utilización del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales.

Con respecto a la segunda hipótesis, en América del Sur no ha existido un conflicto lingüístico generalizado entre el español, el portugués y las lenguas indígenas. Los resultados de esta investigación sobre los grupos sociales de la comunidad de habla ticuna corroboran parcialmente este postulado, puesto que se han dado dos situaciones particulares: en el hábitat rural hay una situación de diglosia amplia con desplazamiento lingüístico y movilidad social entre estas lenguas. En cambio, en el hábitat urbano se activa la configuración estática de la diglosia amplia sin movilidad social, dentro de una dinámica lenta y progresiva de sustitución lingüística en la que el portugués y el español desplazan totalmente la lengua ticuna en la mayoría de los ámbitos públicos y formales.

La hipótesis 3 buscaba confirmar la posible relación entre una competencia comunicativa superior del grupo social de las mujeres respecto a la de los hombres, a causa de su mayor movilidad social y económica, así como de conciencia de grupo social, pero los resultados no evidencian una relación estadísticamente significativa entre la competencia comunicativa, en función de la variable sexo, por lo que no se puede confirmar la hipótesis, aunque desde un punto descriptivo el grupo social de las mujeres ha obtenido en general una puntuación levemente superior sobre el grupo social de los hombres, dentro de una competencia comunicativa media de la lengua ticuna y el portugués, y una competencia escasa del español.

La hipótesis 4 planteaba confirmar también la posible relación entre una actuación comunicativa superior del grupo social de los hombres respecto a las mujeres, a causa de una mayor apertura frente a las expectativas y dinámicas de disponibilidad laboral y las relaciones de intercambio económico, pero los resultados no fueron estadísticamente significativos en función de la variable sexo, aunque desde un punto descriptivo el grupo social de los hombres ha obtenido una puntuación superior en el ámbito extrafamiliar, dentro de una actuación comunicativa en lengua ticuna más que en portugués, y el grupo social de los hombres ha obtenido una puntuación ligeramente superior en el ámbito

del intercambio económico, dentro de una actuación comunicativa en lengua ticuna más que en portugués.

Con respecto a la hipótesis 5 no se confirma que los diferentes grupos sociales hayan evidenciado unas actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua indígena ticuna y unas actitudes positivas hacia el portugués, el español y el inglés, a causa de que en general los grupos sociales indígenas han presentado actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua ticuna en los asuntos oficiales y en los medios de comunicación social, así como también actitudes favorables hacia la utilización del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, y los resultados son estadísticamente significativos.

La hipótesis número 6 se ha confirmado totalmente, y ha habido una diferencia estadísticamente significativa entre el hábitat rural y el urbano. En efecto, los grupos sociales ticunas residentes en la tierra indígena de Umariçu (hábitat rural), en relación con los residentes en la ciudad de Tabatinga (hábitat urbano), exhiben mejor competencia comunicativa, actuación comunicativa y actitudes lingüísticas hacia su lengua nativa. Dicha competencia, actuación y actitudes se han debido a que los grupos sociales en el hábitat rural conservan plenamente la identidad lingüística y cultural, frente a la aculturación y conflicto lingüístico sin movilidad social que presentan los grupos sociales indígenas en el hábitat urbano.

Con respecto a la hipótesis 7, se ha confirmado parcialmente, ya que los jóvenes escolares presentan descriptivamente índices similares a los adultos, tanto en competencia y actuación comunicativas como en actitudes lingüísticas, y además no ha habido una relación estadísticamente significativa con la variable de edad. La explicación se encuentra en que los grupos sociales de la tierra indígena han tenido una alta valoración, y han protegido muy especialmente su lengua materna, como patrimonio sagrado inmaterial, y tanto los jóvenes escolares como los adultos han adoptado la misma dinámica de conservación lingüística. Sin embargo, en el caso de la competencia comunicativa en portugués y español, los índices compuestos de los jóvenes han sido descriptivamente superiores a los de los adultos, y ha habido una relación estadísticamente significativa en relación con la variable edad, de manera que se cumple en este caso la hipótesis 7.

Además, también la hipótesis se cumple descriptivamente en cuanto a la actuación comunicativa en el ámbito extrafamiliar, ya que los jóvenes escolares han alcanzado un índice superior en comparación con los adultos. Los jóvenes alternaban simultáneamente el ticuna y el portugués, a causa de sus actividades escolares, mientras que los adultos utilizaban exclusivamente la lengua ticuna para su comunicación.

Sin embargo, en el ámbito del intercambio económico los adultos han sido descriptivamente quienes obtienen un índice superior al de los jóvenes, y han

utilizado con mayor asiduidad el portugués, puesto que casi todas sus actividades socioeconómicas se llevan a cabo fuera de la tierra indígena, en donde predominaba el uso de las lenguas mayoritarias. Puede suponerse, pues, que ha sido en el grupo social de los adultos, principalmente por la influencia del intercambio económico, en donde se origina el desplazamiento lingüístico de la lengua ticuna por el portugués y el español, el cual comienza en el ámbito escolar rural, y culmina de manera total en el hábitat urbano.

El análisis estadístico ha demostrado que hay diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes asumidas por los jóvenes escolares y los adultos, en cuanto a la utilización del portugués, español e inglés en el ámbito de las relaciones internacionales, de tal forma que la hipótesis 7 se ha confirmado. La diferencia se debe a que los jóvenes nativos son digitales, y valoran mucho más la importancia de estas lenguas, ya que les permite conseguir una movilidad social muy valiosa para poder acceder a la universidad, un puesto de trabajo, viajar etc. Mientras que los adultos, quienes también valoran positivamente la utilización de estas lenguas, lo hacen desde una perspectiva eminentemente funcional, con el fin de asegurar básicamente la comunicación con los hablantes no indígenas.

Finalmente puede afirmarse sobre la lengua indígena ticuna que (a pesar de que esté normalizada) todavía quedan cuestiones sin resolver. Así, es indispensable reafirmar, a través de la política lingüística, el compromiso estatal y de la comunidad indígena con miras a fortalecer su difusión y uso, y su papel no debe limitarse al de ser una asignatura más en el currículo, sino que debe ser la lengua vehicular del sistema educativo. Igualmente, hay que generar mecanismos para que el ticuna tenga presencia real y evidente en contextos externos al ámbito familiar, es decir, en los intercambios comerciales, asuntos oficiales, medios de comunicación, publicidad, servicios públicos, TIC, etc., a través de intérpretes indígenas multilingües, vinculados laboralmente al sector productivo, emisoras de radio, revistas, sitios web, campañas publicitarias, etc. Deben reforzarse las actitudes, la conciencia y la lealtad lingüísticas de los grupos sociales indígenas, no solo afectivamente, sino también a través de una planificación lingüística efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARKIN, H. y COLTON, R. 1967, *TABLES FOR STATISTICIANS*, NEW YORK, BARNES & NOBLE.
- ARACIL, LLUÍS V., 1965, *Papers de sociolingüística*, Barcelona, Edicions La Magrana.
- BUZÓN, JOSÉ MARÍA., GÓMEZ, MARÍA BEGOÑA y GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN, 2017, *Actitudes Lingüísticas en Valencia y su área metropolitana. Estudio longitudinal y análisis de tendencias*, Valencia, Tirant Humanidades.

- CIFUENTES, JOSÉ LUIS *et al.* (eds.), 2010, *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a E. Alcaraz*, Alicante, Universidad de Alicante.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010, *Censo Demográfico*.
- FISHMAN, JOSHUA A., 1972, *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*, Newbury: Rowley Mass.
- GIMENO, FRANCISCO, 1986, “Sustitución lingüística en las comunidades de habla alicantinas”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 3 (1985-1986), 693-705.
- GIMENO, FRANCISCO, 1990, *Dialectología y sociolingüísticas españolas*, 2ª edn, Alicante, Universidad de Alicante, 1993.
- GIMENO, FRANCISCO, 2008, “La respuesta de la lengua española ante la globalización económica y el anglicismo léxico”, *Actas del VI Congreso Internacional de “El español de América”*, Valladolid, Diputación de Valladolid, 251-268.
- GIMENO, FRANCISCO, 2019, *Historia antropológica de los romances hispanos*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.
- GIMENO, FRANCISCO y GIMENO, M. V. 2003, *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra.
- GIMENO, FRANCISCO y VALOZIC, L. 2012, “El impacto de la globalización económica y del anglicismo léxico en los diarios y la publicidad”, *I Jornadas Vocento*, Logroño. <http://www.futuroenespañol.es>.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN, 1998, *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal área metropolitana de Valencia*, Valencia, Universidad de Valencia.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE, 2003, “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of MERCOSUR in South America”, en J. Maurais y M. A. Morris (eds.) 2003, 111-42.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE, 2008. “La globalización económica de las lenguas en el siglo XXI: entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística”, *Ideia & Editora Universitaria*.
- INSTITUTO CERVANTES y BRITISH COUNCIL (eds.) 2011, *Palabra por palabra*, Madrid, Santillana.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 1989, *Sociolingüística*, 3ª ed., Madrid, Gredos, 2004.
- MAURIS, JACQUES y MORRIS, MICHAEL. A. (eds.), 2003, *Language in a globalising world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA, 2010, *Resultados del autodiagnóstico sociolingüístico*, Universidad Externado de Colombia/Comunidad Autónoma del País Vasco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013, *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*, Lima.
- MINISTERIO DE SALUD, 2013, *Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena*, Brasília.

- MOLLÀ, DAMIÀ, ALPERA, LLUÍS, GIMENO, FRANCISCO *et al.*, 1989, *Enquesta sociolingüística al País Valencià, 1985*, 4 vols, microf, Alicante, Universidad de Alicante.
- NINYOLES, RAFAEL LLUÍS, 1969, *Conflicte lingüístic valencià*, València, Tres i Quatre.
- RODRIGO, JOAQUÍN, 2012, *Lengua de señas española: situación sociolingüística de la LSE en la comunidad valenciana*, Saarbrücken, Publicia.
- RODRIGO, JOAQUÍN, BOUKHERROUBA, HABIBA y GIMENO, FRANCISCO, 2010, “La situación social y jurídica de la lengua de señas española”, en J. L. Cifuentes *et. al.* (eds.), 2010, 847-69.
- SIGUÁN, MIGUEL, 2001, *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Barcelona, Alianza Editorial.
- TEIXEIRA, P. 2014, *Recenseamento Sócioparticipativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga-Amazonas*, Manaus, Fapeam.

4. EL REFLEJO DE LA NORMA LÉXICA EN UNA COMUNIDAD RURAL. EL CASO DE LA COMARCA DEL ARLANZA

Julio Borrego Nieto
Rebeca Delgado Fernández¹
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica han vivido un auge espectacular en las últimas décadas debido al desarrollo del *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, coordinado por Humberto López Morales. El objetivo de este proyecto común ha sido la obtención de las normas léxicas de los distintos países de habla hispana, para lo cual se ha tomado como medida el vocabulario aportado por los informantes preuniversitarios o de primer año de universidad. En la actualidad, los trabajos enmarcados dentro del *Proyecto* se encuentran en una fase avanzada de realización, por lo que los investigadores se están centrandó en buscar vías de explotación de los léxicos obtenidos, así como también de la metodología desarrollada. Los estudios pioneros realizados en la década de los 50 en Francia (Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1964) perseguían la aplicación del material obtenido mediante las pruebas asociativas a la enseñanza de la lengua, objetivo que ha pervivido en los trabajos del ámbito hispánico. Posteriormente, han sido muchos los estudiosos que han resaltado la posibilidad de aplicar la metodología de la disponibilidad a estudios de corte psicolingüístico, sociolingüístico, dialectológico y etnográfico, entre ellos el homenajeado en este volumen, el profesor Carcedo (2000: 47-56).

En la línea de trabajos como los de Borrego y Fernández Juncal (2002), Borrego (2008), Galloso (2004) o Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010),

1. Esta autora ha realizado el presente trabajo en el periodo de disfrute de una Ayuda para la Formación de Personal Investigador de la Universidad de Salamanca, financiada por el Banco Santander.

que partiendo de un enfoque sociolingüístico o dialectológico tienen en cuenta informantes de edades distintas a las del *Proyecto*, nos proponemos estudiar algunos aspectos del léxico disponible de una comunidad rural. Nuestro objetivo principal es hacer un diagnóstico de cuál es la distancia en materia léxica de la zona rural seleccionada, la comarca del Arlanza (Burgos), con respecto al léxico que se ha tomado como norma: el *Léxico disponible de Burgos* (Fernández Juncal, 2008). Para ello, llevaremos a cabo un estudio cualitativo del léxico aportado por 34 informantes de la comarca mencionada y lo pondremos en relación con el léxico recopilado por Fernández Juncal (2008), tomando en consideración, especialmente, los factores *edad* y *sexo*, y examinando, además del léxico general, la presencia de dos tipos de elementos lingüísticos: los regionalismos y los préstamos.

Para concluir esta introducción, cabe hacer dos aclaraciones. La primera tiene que ver con el concepto de *norma* que empleamos. En este caso no debe identificarse con el “modelo lingüístico de corrección”, sino que, partiendo de la filosofía del *Proyecto Panhispánico*, debe entenderse como el léxico más general de una comunidad, el más disponible en la mente de los hablantes. La segunda consideración se refiere al carácter exploratorio del estudio: nuestra pretensión no es otra que hacer una primera cala que nos permita esbozar, por comparación, cuál es la situación léxica de esta comunidad.

2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

La muestra que examinamos en este trabajo está compuesta por 34 encuestas realizadas en el mes de enero de 2012 en el ámbito rural de Burgos (España), concretamente en la comarca del Arlanza, al suroeste de la provincia (figura 1). Las localidades de procedencia de los informantes son tres: Santa Inés, Quintanilla del Agua y Báscones del Agua.

FIGURA 1
Mapa de la comarca del Arlanza (Castilla y León, España)



Se trata de tres municipios situados a unos 50 kilómetros de la capital provincial y cuya población no supera en ningún caso los 500 habitantes², que, además, se dedican esencialmente al sector primario. Por lo que respecta a la representatividad de la muestra, los 34 informantes encuestados suponen el 4,96% del total de la población de estos tres municipios y el 0,60% del total de habitantes de la comarca; en ambos casos las cifras superan el 0,025% que proponía Labov (1966) como límite inferior de representatividad y que ya ha sido tomado en cuenta en otros estudios de disponibilidad (Fernández Juncal, 2013). La clasificación sociológica completa de los informantes se especifica en el cuadro 1. En él no se ofrecen datos sobre el nivel sociocultural, dado que todos los sujetos pertenecen a los estratos bajo y medio-bajo³, en consonancia con el grueso de la población que habita en las localidades escogidas para la investigación. En lo que a la *edad* se refiere, se seleccionaron dos generaciones de hablantes adultos con formas de vida y vivencias muy distintas: de 35 a 50 años y mayores de 60.

CUADRO 1
Clasificación sociológica de los encuestados

Edad	Informantes	Sexo	Informantes
35 - 50	16	Hombres	7
		Mujeres	9
>60	18	Hombre	9
		Mujeres	9

En la posestratificación se ha considerado, además, la variable *contacto con la ciudad*, con la que se ha establecido una escala de tres niveles a partir de dos tipos de informaciones: si el hablante ha vivido en algún momento en la ciudad de Burgos y, en caso afirmativo, cuánto tiempo, y el tipo de contacto que mantiene con el núcleo urbano en la actualidad (Delgado, 2012: 6). Aunque en este trabajo no se analizan los datos de los subgrupos de esta variable, conviene resaltar el hecho de que los informantes de entre 35 y 50 presentan solo un contacto medio o alto, mientras que entre los mayores de 60 también hay informantes que mantiene un contacto bajo con el núcleo urbano. La distribución en los tres niveles es similar para los dos sexos.

2. Los datos poblacionales manejados proceden de los informes del INE para el año 2008.

3. Para hallarlo se tomaron como referencia dos informaciones: el nivel de estudios y la profesión. La mayoría de los informantes poseían estudios primarios y empleos no cualificados.

Por lo que respecta a las encuestas, se han llevado a cabo siguiendo la metodología típica de este tipo de pruebas asociativas (2 minutos por centro de interés), excepto en lo que respecta al canal de ejecución de la prueba, que en este caso ha sido oral. La edad avanzada de algunos de los informantes y su bajo nivel sociocultural⁴ nos han llevado a desechar el canal escrito como medio para la realización de las encuestas.

Ambas modalidades de administración de la prueba han sido puestas en comparación en los trabajos de Hernández Muñoz (2006, 2010) y Tomé Cornejo (2015), de los que se desprenden resultados dispares. En el plano cuantitativo, el estudio de Hernández Muñoz con universitarios no muestra diferencias significativas, mientras que el análisis de Tomé Cornejo, también con universitarios, llega a la conclusión de que en pruebas de menos de dos minutos y medio las diferencias sí son significativas, si bien a partir de ese momento las divergencias en el número de palabras evocadas en ambas modalidades se difuminan. En lo que respecta al plano cualitativo, que es el que se examina aquí, parece que las pruebas orales propician la aparición de procedimientos diferentes de actualización del léxico: asociaciones libres y encadenamientos, enumeración de elementos de nivel subordinado, repeticiones por la pérdida de la capacidad de revisión de las listas, interrupciones en la cadena de producción (Hernández Muñoz, 2006: 117-119).

De los centros de interés incluidos en el cuestionario⁵, en el presente trabajo analizaremos únicamente dos: *La ropa* y *El campo*. La elección de estos dos centros de estudio responde a la voluntad de elegir ámbitos extremos en lo que se refiere a la presencia de los elementos que se van a analizar. No en vano, Hernández Cabrera y Samper Padilla (2003: 343) hacen una clasificación de los centros de interés según la presencia de léxico dialectal y encuadran *El campo* dentro de los de alta densidad y *La ropa* dentro de los de baja, posiciones que se corroboran en otros estudios sobre dialectalismos en el léxico disponible, como el de González Martínez (1999) o el de Arnal (2008). Del mismo modo, Castañer Martín (2008: 55), basándose en los resultados de estudios anteriores, presenta *La ropa* como uno de los centros más permeable a los extranjerismos y *El campo* como uno de los que menos incluye.

Por su parte, el *Léxico disponible de Burgos* (Fernández Juncal, 2008), que servirá como punto de comparación, se configuró a partir de las encuestas escritas de 175 informantes preuniversitarios tanto del ámbito urbano

4. Estas razones ya han sido apuntadas por Hernández Muñoz (2010: 261) y Paredes (2012: 80).

5. Nos referimos al que es habitual en los estudios de disponibilidad léxica. La descripción completa de la encuesta y de la metodología seguida puede consultarse en Delgado (2012).

(100 informantes de 5 centros educativos) como del ámbito rural (75 informantes de 4 centros educativos), que constituyen una muestra representativa de la provincia de Burgos. Esto es lo que, en nuestra opinión, le confiere el estatus de *norma* léxica en la zona. A pesar de las diferencias metodológicas que separan ambos trabajos en lo referente al canal de recolección de datos y al perfil de los informantes, la comparación permitirá hacer un primer diagnóstico de las similitudes y divergencias.

3. ANÁLISIS

Para comprobar cuál es la distancia existente entre el léxico de esta comunidad rural y el léxico que se ha tomado como norma provincial comenzaremos por comprobar la compatibilidad general de ambos repertorios, analizaremos después las coincidencias en los 10 y los 20 vocablos más disponibles y, por último, nos centraremos en la presencia de dos tipos de elementos lingüísticos: los regionalismos y los préstamos. En todos los casos, se observarán, además de aspectos generales, las diferencias referidas a la edad y el sexo de los informantes rurales. Para la obtención de las listas de léxico disponible y los cálculos de compatibilidad se ha empleado la herramienta *Dispolex*.

3.1. Compatibilidad

Los porcentajes de compatibilidad entre los repertorios de la zona del Arlanza y el *Léxico disponible de Burgos* se especifican en el cuadro 2. Se aportan las cifras correspondientes a la comparación de las listas completas, aquellas referidas a la comparación de los vocablos que suman un 80% de frecuencia acumulada y las de los 100 primeros⁶.

6. Se han propuesto varios índices para hacer una comparación más ajustada de las listas y eliminar las respuestas individuales; la herramienta *Dispolex* permite seleccionar tres: 100 primeras palabras de cada lista, vocablos con un 80% de frecuencia acumulada y vocablos con un índice de disponibilidad de al menos 0,02. En nuestro caso, las diferencias muestrales entre las dos comunidades comparadas son notables (34 frente a 175 informantes); por ello, al utilizar índices arbitrarios (Fernández Juncal, 2013: 64) como el 0,02 de disponibilidad o el 80% de frecuencia acumulada, las diferencias en la cantidad de vocablos de cada muestra tomados para la comparación es, en ocasiones, considerable. De los dos, el 80% de frecuencia acumulada es el que proporciona listas de palabras más homogéneas cuantitativamente, al menos al examinar los repertorios generales. Por todo ello, se ha tenido en cuenta este criterio, junto con aquel que selecciona las 100 palabras más disponibles, que permite comparar listados idénticos en cuanto al número de palabras.

CUADRO 2
 Porcentajes de compatibilidad: léxico del Arlanza frente a Léxico disponible de Burgos

	La ropa			El campo		
	General	80% frecuencia acumulada	100 primeros vocablos	General	80% frecuencia acumulada	100 primeros vocablos
Muestra completa	30,95%	41,77%	41,84%	18,01%	26,14%	29,03%
35 - 50	29,84%	41,98%	39,86%	13,53%	23,29%	27,40%
>60	22,45%	40,30%	36,99%	12,97%	16%	17,65%
Hombres	24,74%	38,89%	38,89%	13,09%	15,12%	19,76%
Mujeres	27,83%	41,89%	41,84%	14,94%	18,61%	26,58%

En el centro de interés *La ropa*, la compatibilidad general de los listados completos es del 30,95% si tenemos en cuenta todos los vocablos evocados por los hablantes, y de algo más del 41% si se consideran aquellos que suman un 80% de frecuencia acumulada o los 100 primeros. Estos porcentajes de compatibilidad son relativamente bajos si los comparamos, por ejemplo, con los que se dan entre los preuniversitarios de origen urbano y rural, que son del 46% si se comparan todos los vocablos de las listas y de algo más del 73% si se toman en cuenta los otros dos criterios.

De los porcentajes de compatibilidad entre los diversos subgrupos de la muestra rural y el léxico de Burgos nos interesa su valor relativo. En cuanto a los resultados según la edad de los informantes, es el grupo de los adultos jóvenes el que posee mayor compatibilidad con los preuniversitarios burgaleses (29,84% frente a 22,45% en el caso de los mayores de 60), si bien las diferencias entre los porcentajes de los dos grupos de edad de la zona del Arlanza son menores si únicamente se tiene en consideración una parte de los vocablos más disponibles, sean aquellos que suman el 80% de frecuencia acumulada o los 100 primeros. En ambos casos las diferencias en los porcentajes no superan el 3%.

El sexo de los informantes tampoco parece influir en la compatibilidad de los distintos grupos con el *Léxico disponible de Burgos*. La diferencia entre los porcentajes de uno y otro sexo no es mayor del 3% en ningún caso, si bien son las mujeres las que poseen un mayor porcentaje de léxico compartido (27,83% frente a 24,74% en el repertorio de los hombres).

En el centro de interés *El campo*, la compatibilidad general es menor que en el caso de *La ropa*: aquí alcanza un 18,01% si se tiene en cuenta toda la lista, un 26,14% si se atiende al criterio del 80% de frecuencia acumulada y un 29,03% si se emplean en la comparación únicamente los 100 primeros vocablos. Las diferencias entre los porcentajes de los centros de interés estudiados reflejan el carácter más cerrado (*La ropa*) o más abierto (*El campo*) que se les ha atribui-

do en estudios anteriores (Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández, 2003: 108; Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 33-34) y, por tanto, la categorización más o menos uniforme de dichos campos léxicos en la mente de los informantes. Este hecho hace de *El campo* un centro de interés sujeto, en gran medida, a interpretaciones más personales y muy permeable al léxico propio de las distintas generaciones, estratos y grupos sociales.

De nuevo, estos porcentajes resultan sustancialmente más bajos que los que se extraen de la comparación del repertorio de los preuniversitarios burgaleses de origen rural y urbano: 36,48%, 45,22% y 50,28%, según los tres criterios considerados.

La *edad* no parece ser un factor determinante en la mayor o menor compatibilidad entre repertorios si se tiene en cuenta la lista completa de vocablos evocados (13,53% en la lista de los adultos jóvenes y 12,97% en la de los adultos mayores), pero sí presenta diferencias considerables si se atiende a las palabras más disponibles de las listas (23,29% en los adultos jóvenes frente a 16% en los adultos mayores al comparar las palabras que suman un 80% de frecuencia acumulada; y 27,40% frente a 17,65% al comparar las 100 primeras).

Algo similar ocurre con la variable *sexo*: la compatibilidad entre conjuntos es del 13,09% en los hombres y del 14,94% en las mujeres al comparar todos los vocablos recogidos, pero del 15,12% frente al 18,61% en las palabras con un 80% de frecuencia acumulada, y del 19,76% frente al 26,58% en los 100 primeros vocablos de las listas.

3.2. Comparación de las 10 y las 20 primeras palabras de las listas

En este apartado vamos a intentar comprobar si las diferencias léxicas entre las dos muestras estudiadas aparecen ya entre las palabras más disponibles. Para ello, hemos comparado las 10 y las 20 primeras palabras de los listados de los subgrupos rurales con las del *Léxico disponible de Burgos* en los dos centros de interés analizados. Las listas pueden consultarse en el apartado de Anexos y el número de palabras coincidentes se explicita en el cuadro 3.

CUADRO 3
Coincidencias entre la muestra rural y el Léxico disponible de Burgos
en las 10 y las 20 primeras palabras

	La ropa		El campo	
	10 primeras palabras	20 primeras palabras	10 primeras palabras	20 primeras palabras
General	7	16	5	10
35-50	7	17	6	12
>60	7	15	2	6
Hombres	8	13	3	9
Mujeres	8	15	5	9

En el centro de interés *La ropa* las coincidencias son bastante altas tanto en la comparación general como según las variables, debido, al menos en parte, al carácter cerrado del centro. En general, el repertorio de la comarca del Arlanza coincide con el *Léxico disponible de Burgos* en 7 de las 10 primeras palabras (las 3 restantes se encuentran entre las 20 primeras) y en 16 de las 20 primeras. Entre las palabras discrepantes, la mayoría situadas entre los puesto 21 y 32 en el léxico de Burgos, destaca *niqui* (puesto 13 en el léxico de la zona del Arlanza), préstamo de incorporación relativamente reciente a nuestra lengua (primera documentación: CREA, 1984), que está presente en las listas de todos los subgrupos de la muestra rural y que en el repertorio que tomamos como norma se encuentra en el puesto 28. Este término ya se relacionó con el grupo rural en el léxico disponible de otra provincia castellanoleonese, Soria (Bartol, 2005: 211).

Por lo que respecta a las variables, las coincidencias con el *Léxico disponible de Burgos* son muy similares en los subgrupos considerados en cada caso, coincidencias que presentan cifras semejantes si comparamos entre sí los subgrupos que conforman cada variable.

Como era de esperar, en el caso del centro de interés *El campo* las coincidencias son menores. La lista general de la zona rural incluye el 50% de las 10 y 20 primeras palabras del *Léxico disponible de Burgos*. La comparación de ambos repertorios muestra una concepción distinta del centro: mientras que el listado extraído del léxico de Burgos incluye palabras de significado más bien genérico aplicables a distintos entornos o paisajes campestres (*hierba, flores, montaña, pájaros, verde*), las palabras más disponibles de la zona rural se refieren al entorno cercano de los hablantes, esto es, a la flora, la fauna y las actividades propias de la comarca del Arlanza (*sembrar, sembradora, arado, jabalí, viñas, encina*).

Por lo que respecta a la variable *edad*, la generación más joven presenta mayores coincidencias con la norma léxica provincial. Estas coincidencias son superiores incluso a las que se dan entre los dos grupos de edad de la muestra rural (4 de las 10 primeras y 7 de las 20 primeras, frente a 6 y 12 con el léxico general burgalés). Este mayor acercamiento de los adultos jóvenes tiene que ver con la concepción del centro de interés a la que ya se ha hecho referencia: estos, al igual que los preuniversitarios burgaleses, conciben el centro de manera más general, sin centrarse en las particulares etnográficas de la zona del Arlanza. Los grupos de hombres y mujeres, sin embargo, presentan más coincidencias entre sí que con respecto al léxico disponible burgalés y no se aprecian en sus listados diferencias considerables en cuanto a la concepción del centro de interés.

3.3. Regionalismos

Son varios los trabajos que se han ocupado de analizar la presencia de dialectalismos o regionalismos en los repertorios de léxico disponible (González Martínez, 1999; Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2003; Hernández Muñoz,

2006 y 2009; Llorente Pinto, 2005; Arnal, 2008; Taberner, 2008; entre otros). Si bien es cierto que en ocasiones se ha resaltado el hecho de que las pruebas de disponibilidad no predisponen a la aparición de este tipo de elementos (Arnal, 2008: 18; Hernández Muñoz, 2009: 281), lo cierto es que la disponibilidad léxica ofrece una herramienta muy útil para el estudio dialectológico (Borrego y Fernández Juncal, 2002: 305), dado que propicia la recolección de gran cantidad de datos y, por tanto, permite conocer no solo la presencia de dialectalismos, sino también cuál es su vitalidad en el territorio estudiado (Paredes, 2012: 82). Posibilita, asimismo, hacer un diagnóstico rápido (y con un grado notable de fiabilidad, si se eligen bien los centros de interés) sobre el grado de dialectalización de una zona.

Antes de comenzar con el análisis, conviene hacer algunas aclaraciones. La primera se refiere al hecho de que la provincia de Burgos es una zona poco estudiada desde ámbitos como el de la dialectología. La razón es clara: se trata de una región en la que históricamente ha imperado el castellano. No obstante, ya García de Diego (1950) dejó patente que las hablas castellanas distan de ser homogéneas, sobre todo si, como ocurre en este caso, la provincia limita con tres comunidades autónomas con variedades lingüísticas particulares (Cantabria, el País Vasco y La Rioja), que han de influir necesariamente en su léxico. Para referirnos a los vocablos propios de la zona emplearemos preferentemente el término *regionalismo*.

La segunda consideración tiene que ver con la delimitación de este último concepto. Siguiendo en la línea de los trabajos arriba citados, las obras empleadas para la clasificación de los regionalismos han sido el *Diccionario de la lengua española* en su vigésima segunda (RAE, 2001) y vigésima tercera edición (RAE y ASALE, 2014), un diccionario de uso de reconocida solvencia, como es el *Diccionario del Español Actual* (Seco *et al.*, 2011), y algunos estudios sobre hablas parciales de la provincia de Burgos o de regiones colindantes, entre ellas *El habla de Sandoval de la Reina* (Alonso Asenjo, 2013), “Vocabulario pasiego en el municipio burgalés de Cuatro Ríos Pasiegos” (Rubio Marcos, 2007) y “Algunas características lingüísticas de La Rioja en el marco de las hablas del Valle del Ebro y de las comarcas vecinas de Castilla y Vasconia” (Llorente, 1965). De este modo, hemos considerado regionalismos todas aquellas palabras que aparecen con la marca correspondiente en el DLE o el DEA⁷, las que no aparecen en estos diccionarios pero sí en los trabajos dialectales manejados y las que no se recogen en ninguna de las obras consideradas y no poseen un uso extendido (en los tres casos los hemos denominado *específicos*); también hemos incluido aquellas palabras que, aunque no aparecen con una

7. En caso de contradicción entre las informaciones encontradas en el DLE y el DEA, ha prevalecido la incluida en el diccionario académico.

marca diatópica en los diccionarios, están recogidas en los estudios señalados porque a sus autores no les han parecido de uso general (a estos regionalismos los hemos considerado *de preferencia*⁸).

En el centro de interés *La ropa* la lista de la zona rural solo presenta un regionalismo: *chamarra*, palabra que proviene de la influencia del vasco en la zona y que consideramos regionalismo de preferencia. Este vocablo ha sido actualizado por 3 de los 34 informantes y está presente en las listas de ambas capas de edad y ambos sexos. A pesar de trabajar con hablantes rurales, la proporción de regionalismos es ínfima, en la línea de otros trabajos sobre este tipo de elementos (Arnal, 2008, encuentra 2, que suponen un 0,60% de léxico dialectal en este centro).

En el *Léxico disponible de Burgos* la situación es similar a la que se acaba de describir: se documentan 4 regionalismos (*chamarra*, *almadreña*, *brija* y *ataluz*), que representan el 1,6% del léxico total. Entre ellos se encuentra *chamarra*, que es el regionalismo más extendido.

Por lo que respecta a *El campo*, la proporción de regionalismos es bastante mayor (cuadro 4), lo cual no resulta sorprendente puesto que “los centros que registran el mayor número de dialectalismos son, como era de esperar, aquellos que están más apegados al medio y a las tradiciones locales” (Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2003: 343). Se encuentran un total de 16, que representan el 4,58% del léxico recogido en la zona rural. Exactamente 9 de ellos pertenecerían al grupo de los que hemos denominado *específicos* (parte superior del cuadro), que han sido actualizados en su mayoría por un único informante. Los 7 restantes son regionalismos *de preferencia* (parte inferior del cuadro), que, en general, han sido evocados por algún informante más, aunque siempre en muy escaso número; y, por ello, ocupan posiciones relativamente adelantadas en las listas.

CUADRO 4
Regionalismos en el centro de interés El campo del léxico disponible rural

Regionalismos	Nº de informantes
77. almendros (fruto)	2
186. jervas	1
196. chirlones	1
229. picachón	1
250. setas de mango alado	1
284. garia	2
290. montero	1
307. jerval	1
347. morisca	1

8. Arnal (2008: 25) también considera un grupo de regionalismos de este tipo.

64. yeros	2
65. majuelos	2
85. tenadas	3
173. vezas	1
215. dalle	1
224. galera	1
272. avezas	1

Al observar la presencia de estos elementos según las variables (cuadro 5), se comprueba que el aumento en la edad de los informantes parece conllevar un leve incremento en la presencia de palabras regionales: en el grupo de 35-50 los regionalismos suponen el 4,19% del total de vocablos recogidos (se evocan 0,50 de media por informante) y en el caso de los mayores de 60, el 5,75% (0,89 de media). Además, este tipo de palabras ocupan posiciones más adelantadas en las listas de este último grupo. Por lo que respecta al *sexo*, en el léxico disponible de los hombres se recoge un 4,29% de palabras regionales (0,63 de media) y en el de las mujeres, un 4,95% (0,78 de media). Las diferencias cuantitativas en la evocación de regionalismos no resultan ser estadísticamente significativas⁹ en ninguno de estos casos.

CUADRO 5
Regionalismos en el centro de interés El campo del léxico disponible rural

Subgrupos	Regionalismos		Subgrupos
35-50	139. setas de mango alado 150. almendros (fruto) 174. jermal 185. montero 187. garia	92. almendros (fruto) 111. jervas 116. chirrones 131. picachón 217. garia 220. montero 222. morisca	>60
	122. galera 155. majuelos 169. tenadas	42. yeros 69. majuelos 88. tenadas 102. vezas 123. dalle 163. avezas	

9. La distribución de regionalismos en este centro de interés no cumple el criterio de normalidad, por lo que la prueba aplicada ha sido la U de Mann Whitney, que en ambos casos da como resultado una significación superior al 0,05 ($p=0,313$ para la edad y $p=0,695$ para el sexo).

Hombres	114. chirlones 133. picachón 207. garia 208. montero 209. morisca	40. almendros (fruto) 100. jervas 145. setas de mango alado 186. jerval 201. montero 204. garia	Mujeres
	63. tenadas 123. dalle 136. galera 176. majuelos	32. yeros 48. majuelos 91. vezas 160. avezas 218. tenadas	

Dejando a un lado las cifras, resulta llamativa cuando menos la distribución de los ámbitos a los que pertenecen los regionalismos exclusivos de los hombres y de las mujeres: en el repertorio de los primeros se encuentran regionalismos que designan objetos con los que se cultiva el campo (*dalle, picachón, galera, morisca*) mientras que en el de las mujeres se recogen palabras relacionadas con sus frutos (*yeros, almendros, vezas, avezas, etc.*).

En el repertorio general de Burgos para este centro de interés se encuentran 15 regionalismos, que representan el 2,05% del léxico total (cuadro 6), porcentaje menor al de la zona rural. Solo tres de los vocablos coinciden con los evocados por los informantes de la comarca del Arlanza: *tenadas, vezas* y *yeros*, que aparecen en negrita.

CUADRO 6
Regionalismos en el centro de interés El campo del Léxico disponible de Burgos

Regionalismos	Nº de informantes
199. alpacadora	2
293. trapas	2
380. brabanes	2
501. boculón	1
653. vainas	1
711. iliaga	1
725. senitos	1
361. rastra	1
412. cachava	2
438. jatos	2
499. tenadas	1
512. pilón	1
556. tronzadora	1
668. vezas	1
697. yeros	1

3.4. Préstamos y extranjerismos

Al igual que en el caso anterior, el primer paso en este apartado va a ser la delimitación del objeto de estudio. El análisis de los préstamos y extranjerismos, y especialmente el de los anglicismos, ha atraído la atención de diversos investigadores dentro del ámbito de la disponibilidad léxica (Alba, 2000; Bartol, 1998, 2005; Paredes, 2001; González Martínez, 2002; Carrera de la Red y Bradley, 2004; Castañer Martín, 2008, entre otros). Los criterios que se han utilizado para seleccionar los vocablos estudiados han sido varios: términos procedentes de otras lenguas con un registro en las obras académicas posterior a 1925, fecha que coincide con la decimoquinta edición del diccionario académico (Castañer Martín, 2008: 57), aquellos no presentes en su edición de 1992 (González Martínez, 2002: 47) o los que aparecen en el CORDE en fecha posterior a 1900 (Bartol, 2005: 204).

Enlazando con las propuestas de algunos de estos autores y partiendo de los estudios sobre el préstamo lingüístico llevados a cabo por Gómez Capuz (2004), en este caso se centrará la atención en los préstamos formales y léxicos relativamente cercanos en el tiempo, tanto en los integrados o adaptados a los patrones fónicos y gráficos del idioma como en aquellos que mantienen patrones propios de su lengua de origen, y nos referiremos a todos ellos como *préstamos*. Siguiendo a Bartol (2005), nos marcaremos como punto de partida el año 1900. Las fuentes empleadas para seleccionar los vocablos objeto de estudio serán el DLE, en su vigésima tercera edición (2014), y los corpus lingüísticos CORDE y, en algunos casos, CREA. A partir de ellos se distinguen dos tipos de préstamos: los *consolidados*, que son aquellos que se marcan en el DLE como procedentes de otras lenguas y cuya primera documentación en el CORDE es posterior a 1900 y anterior a 1950, y los *recientes*, que son aquellos que se marcan en el DLE¹⁰ como procedentes de otras lenguas¹¹ y cuya primera documentación en los corpus es posterior a 1950. Como puede comprobarse, a diferencia de lo que ocurría con los regionalismos, la proporción de préstamos posteriores a 1900 en el léxico referido a *La ropa* es considerable: 22 palabras, que suponen el 11,58% (cuadro 7). La mayoría de ellas pertenecen a los préstamos recientes (parte inferior de la tabla), 15 frente a 7 de los consolidados (parte superior de la tabla). Además, en general, se trata de palabras actualizadas por más de un informante (algunas por prácticamente todos, como *jersey*).

10. Existen dos excepciones a esta regla: *leggings* y *bóxer*, que no se incluyen en el DLE. En el caso de *bóxer*, el término se incluye pero no con la *acepción* con la que aparece en los listados. En ambos casos se ha recurrido al diccionario *Clave*, donde se señala que se trata de voces procedentes del inglés.

11. En ocasiones se trata de palabras cuya grafía no ha sido adaptada todavía a las normas ortográficas del español, como es el caso de *slip* o *short*.

CUADRO 7
Préstamos en el centro de interés La ropa del léxico disponible rural

Préstamos posteriores a 1900 ¹²	Nº de informantes
02. jersey	27
29. pijama	9
52. (traje de) esmoquin	2
91. jersey de cuello alto	1
131. jersey de rombos	1
167. pijama corto	1
170. pijama largo	1
13. niqui	13
32. tanga	5
35. anorak	4
40. suéter	3
42. chándal	4
49. edredón	5
50. leggings	4
51. pantis	5
54. slip	2
60. leotardos	4
61. top	2
67. niqui de tirantes	2
75. short	2
176. bikinis	1
186. bóxer	1

Si se observan los resultados por variables (cuadro 8), la proporción de este tipo de palabras en los distintos repertorios es considerablemente alta. Por lo que concierne a la *edad*, el porcentaje de préstamos posteriores a 1900 es mayor en el grupo de los adultos jóvenes: 13,01% del léxico total (se evocan 3,69 de media por informante) frente al 11,82% en los mayores (2,33 de media). La generación de mediana edad presenta, además, un mayor número y una proporción superior de préstamos recientes (15 de los 19 que se incluyen en la lista de este subgrupo). Las diferencias en el número de préstamos evocados por los informantes de estos dos grupos etarios rozan el grado de significación estadística¹³.

12. Las grafías adaptadas son las que aparecen en la última edición del DLE (2017).

13. La distribución de los préstamos en este centro de interés sigue el criterio de normalidad, por lo que la prueba aplicada ha sido la T-Student para muestras independientes, que en este caso nos aporta un valor de 0,051.

En cuanto al *sexo*, los hombres incluyen 13 préstamos en sus listas (un 11,5% del léxico total, 2,19 de media por informante) y las mujeres 20 (un 13,79% del total, 3,67 de media). En este caso, las diferencias cuantitativas entre los grupos resultan estadísticamente significativas¹⁴, por lo que se puede afirmar que, en general, las mujeres del Arlanza evocan más préstamos que los hombres en este centro de interés. El tamaño del efecto de esta variable¹⁵ es alto: el 15% de la varianza queda explicado por este factor.

CUADRO 8
Préstamos en el centro de interés La ropa del léxico disponible rural

Subgrupos	Préstamos posteriores a 1900		Subgrupos
35-50	02. jersey 25. pijama 120. pijama corto 124. pijama largo	01. jersey 36. (traje de) esmoquin 39. pijama 56. jerséis de cuello alto 85. jersey de rombos	>60
	11. niqui 22. tanga 29. chándal 30. leggings 35. leotardos 36. top 42. pantis 47. short 58. suéter 61. slip 92. anorak 94. edredón 105. niqui de tirantes 129. bikinis 142. bóxer	18. niqui 30. anorak 37. suéter 40. edredón 59. niqui de tirantes 64. slip 76. pantis 102. chándal	

14. De nuevo, la prueba aplicada es una T-Student para muestras independientes. El valor de significación es del 0,023.

15. Hallado a partir de Cohen ($d = -0,8425177297837714$, $r = 0,3882184315171811$).

Hombres	01. jersey 51. (traje de) esmoquin 94. jersey de rombos 99. pijama	2. jersey 58. jersey de cuello alto 65. (traje de) esmoquin 119. pijama corto 123. pijama largo	Mujeres
	14. niqui 25. anorak 36. chándal 38. edredón 47. tanga 54. suéter 62. slip 90. pantis 92. leotardos	16. niqui 26. tanga 35. leggings 37. suéter 43. top 47. pantis 48. niqui de tirantes 49. chándal 51. short 56. leotardos 61. edredón 62. anorak 63. slip 128. bikinis 141. bóxer	

Prácticamente todos los préstamos presentes en la lista de los adultos mayores están también en el repertorio de los adultos jóvenes, con la excepción de los compuestos de *jersey* y (*traje de*) *esmoquin*. Entre los exclusivos del grupo de 35-50, se encuentran algunos compuestos de *pijama*, los términos *leotardo* y *tanga*, y los préstamos menos adaptados gráficamente: *leggings*, *top*, *short*, *bikini* y *bóxer*. Todos estos términos exclusivos de la lista de los adultos de entre 35 y 50 lo son, en realidad, de las mujeres de esta franja de edad. En la mayoría de los casos designan prendas de reciente incorporación a los hábitos de vestimenta del sexo femenino. La única excepción es *bóxer*, que, a pesar de formar parte del atuendo masculino, no aparece entre las palabras evocadas por los hombres.

El porcentaje de préstamos es algo más bajo en el *Léxico disponible de Burgos* (cuadro 9). De los 25 encontrados (10% del léxico total), la mayoría pertenecen al grupo de los recientes, que ocupan, además, posiciones relativamente adelantadas dentro de las listas. Se trata, en su mayor parte, de palabras actualizadas por más de un informante. La situación descrita es similar a la que encontrábamos en el grupo de los adultos jóvenes. Los vocablos coinciden, además, en una alta proporción (17 de los 25) con los evocados en el léxico rural. Estos vocablos coincidentes se marcan en negrita en la cuadro 9.

CUADRO 9
Préstamos en el centro de interés La ropa del Léxico disponible de Burgos

Préstamos posteriores a 1900	Nº de informantes
02. jersey	146
34. pijama	30
79. (traje de) esmoquin	7
135. katiuskas	2
238. jerséis de cuello alto	1
241. visón	1
243. jersey de cuello de pico	1
17. chándal	84
19. tanga	70
28. niqui	30
29. anorak	33
39. top	25
46. pantis	23
56. suéter	9
61. bikini	14
71. leotardos	14
75. short	8
76. chapela	7
83. bodi	7
92. culote	6
98. slip	4
192. bóxer	1
207. glamur	1
222. niqui de tirantes	1
229. burka	1

El panorama es muy distinto en el centro de interés *El campo*. En este caso, como era de esperar, la proporción de préstamos es bastante baja: se encuentran 3 vocablos, que suponen el 0,86% y que, además, han sido actualizados por un único informante. Se trata de *campo de fútbol*, *ir de camping* y *quads*. El número reducido de casos desaconseja, en esta ocasión, la aplicación de pruebas estadísticas de contraste de hipótesis. Es especialmente reseñable el hecho de que todos los préstamos aparezcan en la lista del grupo de hablantes más jóvenes y los menos adaptados (*ir de camping*, *quads*) se encuentren en el repertorio de las mujeres.

El porcentaje de préstamos sigue siendo bajo en el *Léxico disponible de Burgos* (cuadro 10): se encuentran 5, que representan el 0,68% del léxico total.

La mayoría pertenecen a la clase de los denominados *recientes*, son evocados por pocos informantes, y ocupan, por tanto, posiciones bastante retrasadas.

CUADRO 10
Préstamos en el centro de interés El campo del Léxico disponible de Burgos

Préstamos posteriores a 1900	Nº de informantes
163. chalé	4
104. pícnic	7
252. camping	2
560. chándal	1
690. rápel	1

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comparación de los repertorios léxicos de la comarca rural del Arlanza y del *Léxico disponible de Burgos* en dos centros de interés nos ha aportado datos interesantes, que discutimos a continuación y que sirven para alcanzar nuestro objetivo inicial: hacer un diagnóstico exploratorio del acercamiento o distanciamiento del léxico de esta comunidad rural con respecto a la norma provincial. Como era de esperar los centros de interés analizados han presentado resultados divergentes en las cifras de compatibilidad y de coincidencias, fruto de su carácter más abierto o cerrado, y en la presencia de regionalismos y préstamos, tal y como han venido mostrando trabajos anteriores.

En el centro de interés *La ropa*, los porcentajes de compatibilidad entre repertorios apuntaban hacia la existencia de grandes diferencias, como suele ser habitual al comparar listas recogidas mediante modalidades de encuesta distintas (Hernández Muñoz, 2006: 113-115; 2010: 270; Tomé Cornejo, 2015: 123). No obstante, estas discrepancias no se encuentran entre las 10 y 20 palabras más disponibles y tampoco en la mayor o menor presencia de regionalismos y préstamos en una de las muestras. Así, podemos afirmar que, en relación con estos aspectos, el léxico disponible de los informantes rurales y los preuniversitarios es relativamente cercano. Si se comparan las listas detenidamente, se comprueba que la distancia entre ambas puede atribuirse a los siguientes aspectos:

1) La presencia de elementos del nivel subordinado (Hernández Muñoz, 2006) diferentes en las listas escritas y orales influye en los bajos índices de compatibilidad. En la mayoría de los casos se trata de compuestos evocados por un único informante: *zapato de tacón*, *abrigo largo*, *abrigo de paño*, *vestido de punto* son algunos ejemplos extraídos de la lista rural. En consonancia con lo expuesto por Hernández Muñoz (2006: 118-119), estos compuestos se

dan tanto en las pruebas orales como en las escritas, si bien parecen adquirir mayor notoriedad en las primeras, seguramente debido a que la imposibilidad de reflexión durante la evocación oral hace que los informantes consideren la actualización de compuestos sintagmáticos como una estrategia eficaz para mantener la cadena de evocación.

2) La distancia temporal en la recogida de datos (año 2012 en el léxico del Arlanza frente a curso 2001-2002 en el léxico disponible de Burgos) explica la presencia de una palabra como *leggings* en la lista rural y su ausencia en el léxico disponible burgalés. La comparación de ambos repertorios nos permite encontrar indicios de una posible sustitución léxica: en la norma provincial encontramos la palabra *mallas*, pero no *leggings*, y en el léxico disponible del Arlanza ocurre lo contrario.

3) El menor número de vocablos presentes en las listas del Arlanza incide en los bajos niveles de compatibilidad y es atribuible, al menos en parte, al menor número de informantes. Así, en las listas rurales faltan muchas palabras incluidas en la lista de los preuniversitarios (*chaqué, chancletas, plumífero, gemelos*, etc.). Se trata en su mayoría de las palabras con menor índice de disponibilidad y, por tanto, las evocadas por menos informantes y en posiciones más retrasadas.

4) Por último, las discrepancias también se deben a la presencia y ausencia de ciertas subcategorías en uno y otro repertorio. Es el caso de la subcategoría “ropa para la casa”, que cuenta con un gran número de ejemplares en la lista del Arlanza (*manta, colcha, mantel, servilleta*, etc.), pero que está prácticamente ausente en la norma provincial. Lo contrario ocurre con las marcas comerciales: aparecen con bastante profusión en el léxico de los preuniversitarios (*Adidas, Calvin Klein, Nike*, etc.), pero están totalmente ausentes en el léxico disponible de la comarca rural. En ambos casos, el contraste podría atribuirse a la edad de los informantes de una y otra muestra.

A pesar de que todos los subgrupos analizados presentan cifras de compatibilidad con la norma provincial similares, se ha encontrado un mayor acercamiento de las mujeres de entre 35 y 50 en lo que a la evocación de préstamos se refiere. El léxico disponible de este subgrupo presenta una nómina de préstamos muy cercana a la del *Léxico disponible de Burgos*. Además, se incluyen en sus listas, y no en las de otros grupos rurales, un número considerable de extranjerismos recientes todavía sin adaptar (*leggings, short*, etc.). Este hecho podría deberse a una voluntad de convergencia con el léxico general de la provincia, pues es este grupo el que mantiene un mayor contacto con la ciudad, o simplemente al interés por esta categoría, ya que muchos de estos préstamos tienen que ver con nuevas tendencias en el ámbito de la moda.

Por lo que respecta al centro de interés *El campo*, los porcentajes de compatibilidad apuntaban a la existencia de discrepancias muy acentuadas, en consonancia con el carácter más abierto del centro. Las diferencias calan in-

cluso en las palabras más disponibles, donde se aprecian dos concepciones distintas de la categoría: una más general (la de la norma provincial) y otra centrada en las particularidades etnográficas de la zona de residencia de los informantes (la del Arlanza). Asimismo, aunque los porcentajes de léxico regional no superan el 5% en ningún caso, la lista del Arlanza los incluye en proporción mayor, como era de esperar por el origen de sus informantes. Resulta significativo que ambas listas solo coincidan en 3 de los regionalismos evocados y que, entre los encontrados en la lista rural, los que hemos llamado *de preferencia* sean más disponibles, lo cual incide en la idea de que la provincia burgalesa no es una zona propiamente dialectal, aunque sí se entrecruzan en ella influencias diversas. Este tipo de elementos posee, además, una relativa *amplitud* en las listas rurales, lo cual constituye una peculiaridad con respecto a la norma provincial, pero no una gran *vitalidad*, en el sentido en que Borrego Nieto (1981) y Hernández Muñoz (2009: 234-235) emplean estos conceptos.

Asimismo, una revisión de las listas completas muestra que también inciden en la escasa compatibilidad, de nuevo, los compuestos sintagmáticos (*animales de granja, tierra sembrada, tierra de cultivo*), las diferencias en el número de vocablos evocados y otro aspectos como la escasa aparición de palabras abstractas en las listas rurales (Delgado, 2012: 22) frente a su profusión en la norma provincial (*libertad, sosiego, bienestar, alegría, aburrimiento*, etc.), o la ausencia de léxico científico-académico en el repertorio rural, que sí se recoge en el *Léxico disponible de Burgos* (*ecosistema, meseta, penillanura, latifundio*). Al menos este último hecho podría explicarse por la diferencia en el grado de instrucción de los informantes de ambas muestras.

En cuanto a las diferencias entre los subgrupos estudiados, en general, el grupo de los adultos jóvenes es el que más se acerca a la norma provincial: presenta mayores porcentajes de compatibilidad al tener en cuenta las palabras más disponibles, mayores coincidencias en las 10 y 20 primeras palabras y una concepción de la categoría de tipo general, lo cual propicia que las coincidencias en la parte alta de las listas de 35-50 sean mayores con los preuniversitarios que con los hablantes rurales mayores de 60. En este sentido, los cambios sociales que ha experimentado el mundo rural en los últimos tiempos y el mayor contacto del grupo de los adultos jóvenes con el núcleo urbano hacen que la generación de mediana edad posea una visión del campo distinta a la de sus mayores. Las mujeres de la zona del Arlanza, por su parte, muestran una mayor compatibilidad con la norma provincial, sobre todo al comparar los primeros 100 vocablos. Sin embargo, este supuesto mayor acercamiento no puede atribuirse a los aspectos aquí estudiados. Sin duda, serán necesarios otros análisis para llegar a resultados concluyentes en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, ORLANDO, 2000, “Densidad de anglicismos en el léxico disponible”, *Nuevos aspectos del español en Santo Domingo*, Santo Domingo, Librería La Trinitaria, 73-98.
- ALONSO ASENJO, JULIO, 2013, *El habla de Sandoval de la Reina*, Universitat de València.
- ARNAL PURROY, M^a LUISA, 2008, “Los dialectalismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 17-49.
- ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO MANUEL y JUAN ANDRÉS VILLENA PONSODA (eds.), 2010, *Variación social del léxico disponible de Málaga. Diccionario y análisis*, Málaga, Editorial Sarriá.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO, 1998, “Anglicismos en el español de finales de siglo. (Anglicismos en el léxico disponible de dos regiones hispanas)”, en K. Conrad y M. D. de la Calle (eds.), *Visiones salmantinas*, Salamanca, Universidad de Salamanca y Ohio Wesleyan University, 97-124.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO, 2005, “Extranjerismos disponibles: su integración y vitalidad en una comunidad de habla (provincia de Soria, España)”, *Spanish in Context*, 2, 2, 203-229.
- BORREGO NIETO, JULIO, 1981, *Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORREGO, JULIO, 2008, “Edad y culturas léxicas”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 227-244.
- BORREGO NIETO, JULIO y CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL, 2002, “Léxico disponible: aplicación a los estudios dialectales”, M. D. Muñoz Núñez *et al.* (eds.), *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, Universidad de Cádiz y Universidad de Alcalá, 297-306, volumen II.
- CARCEDO GONZÁLEZ, ALBERTO, 2000, *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés: (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku, Universidad de Turku.
- CARRERA DE LA RED, M^a FÁTIMA y WINIFRED E. BRADLEY, 2004, “Extranjerismos en el léxico disponible de Cantabria”, en M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/Libros, 535-545.
- CASTAÑER MARTÍN, ROSA M^a, 2008, “Los extranjerismos en el léxico disponible de los estudiantes aragoneses”, en M. L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 51-73.
- DELGADO FERNÁNDEZ, REBECA, 2012, *Estratificación social del léxico dispo-*

- nible de una comunidad rural, trabajo de doctorado inédito, Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, CARMEN, 2008, *Léxico disponible de Burgos*, Burgos, Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, CARMEN, 2013, *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca, Editorial de la Universidad de Cantabria y Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- GALLOSO CAMACHO, M^a VICTORIA, 2004, “El léxico en el aula de mayores y de la experiencia”, en J. Prado y M. V. Galloso (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva, Universidad de Huelva, 85-98.
- GARCÍA DE DIEGO, VICENTE, 1950, “El castellano como complejo dialectal y sus dialectos internos”, *Revista de Filología Española*, XXXIX, 107-124.
- GÓMEZ CAPUZ, JUAN, 2004, *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Madrid, Arco/Libros.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, ADOLFO, 1999, “Andalucismos del léxico disponible de la provincia de Cádiz”, *Tavira*, 16, 181-193.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, ADOLFO, 2002, *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios en la provincia de Cádiz*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GOUGENHEIM, GEORGE, RENÉ MICHÉA, PAUL RIVENC y AURELIËN SAUVAGEOT, 1964, *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, París, Didier.
- HERNÁNDEZ CABRERA, CLARA EUGENIA y JOSÉ ANTONIO SAMPER PADILLA, 2003, “Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés”, en F. Moreno Fernández *et al.* (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco Libros, vol. 1, 339-353.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD, 2006, *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano manchegos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD, 2009, “Variación léxica y zonas dialectales de Castilla-la Mancha”, *Revista de Filología Española*, LXXXIX, 2º, 279-300.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD, 2010, “El cambio de canal en la producción léxica experimental”, *LEA*, XXXII/2, 259-289.
- LABOV, WILLIAM, 1966, *The Social Stratification of English in New York City*, Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- LLORENTE MALDONADO, ANTONIO, 1965, “Algunas características lingüísticas de La Rioja en el marco de las hablas del Valle del Ebro y de las comarcas vecinas de Castilla y Vasconia”, *Revista de Filología Española*, XLVIII, 321- 350.

- LLORENTE PINTO, ROSARIO, 2005, “Léxico disponible y léxico dialectal en la provincia de Ávila”, en L. Santos Río *et al.* (eds.), *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 681-694.
- MALDONADO, CONCEPCIÓN (dir.), 1996, *CLAVE. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM.
- PAREDES, FLORENTINO, 2001, “Disponibilidad de los extranjerismos en estudiantes de educación secundaria”, en Martín Zorraquino y Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 567-576.
- PAREDES, FLORENTINO, 2012, “Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11 (6), 78-100.
- RAE, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, Madrid, Espasa.
- RAE: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [15/01/2014]
- RAE: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [17/01/2014]
- RAE y ASALE, 2014, *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición, Madrid, Espasa.
- RUBIO MARCOS, ELÍAS, 2007, “Vocabulario pasiego en el municipio burgalés de Cuatro Ríos Pasiegos”, *Culturas populares. Revista electrónica*, 4.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO, JUAN JOSÉ BELLÓN y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2003, “El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español”, en R. Ávila, J.A. Samper, H. Ueda *et al.* (eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*, Frankfurt-Madrid, Vervuert Iberoamericana, 27-140.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2006, “Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica”, *LynX. Panorámica de estudios lingüísticos*, 5, 5-95.
- SECO, MANUEL, OLIMPIA ANDRÉS y GABINO RAMOS, 2011 [1999], *Diccionario del Español Actual*, Madrid, Aguilar.
- TABERNERO, CRISTINA, 2008, “El léxico disponible como fuente de aproximación al estudio de regionalismos”, en I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. 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.
- TOMÉ CORNEJO, CARMELA, 2015, *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*, tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

ANEXOS

Lista de coincidencias y discrepancias entre el *Léxico disponible de Burgos* y el de la comarca del Arlanza

La negrita marca las palabras de la lista de las 10 primeras que no aparecen entre las 10 primeras del *Léxico disponible de Burgos* y el subrayado las palabras no presentes entre las 20 primeras de este último repertorio.

Centro de interés *La ropa*

Muestra general	35-50	>60	Hombres	Mujeres
1. pantalón	1. pantalón	1. jersey	1. jersey	1. pantalón
2. jersey	2. jersey	2. pantalón	2. pantalón	2. jersey
3. calcetín	3. calcetín	3. chaqueta	3. camisa	3. calcetín
4. camisa	4. camisa	4. calcetín	4. calcetín	4. chaqueta
5. chaqueta	5. camiseta	5. camisa	5. camiseta	5. abrigo
6. camiseta	6. bufanda	6. abrigo	6. chaqueta	6. bufanda
7. abrigo	7. abrigo	7. camiseta	7. abrigo	7. braga
8. bufanda	8. gorro	8. bufanda	8. calzoncillo	8. camisa
9. gorro	9. braga	9. zapato	9. gorro	9. camiseta
10. braga	10. chaqueta	10. calzoncillo	10. zapato	10. falda
11. zapato	11. <u>niqui</u>	11. <u>chaquetón</u>	11. cazadora	11. <u>vestido</u>
12. calzoncillo	12. cazadora	12. braga	12. <u>bota</u>	12. <u>blusa</u>
13. <u>niqui</u>	13. falda	13. gorro	13. bufanda	13. sujetador
14. falda	14. medias	14. <u>corbata</u>	14. <u>niqui</u>	14. medias
15. medias	15. calzoncillo	15. <u>bota</u>	15. <u>chaleco</u>	15. gorro
16. <u>vestido</u>	16. zapato	16. <u>blusa</u>	16. <u>sábanas</u>	16. <u>niqui</u>
17. sujetador	17. sujetador	17. falda	17. <u>corbata</u>	17. zapato
18. cazadora	18. <u>vestido</u>	18. <u>niqui</u>	18. guantes	18. calzoncillo
19. <u>bota</u>	19. guantes	19. <u>sábana</u>	19. <u>manta</u>	19. <u>chaquetón</u>
20. <u>blusa</u>	20. <u>chaleco</u>	20. <u>vestido</u>	20. <u>buzos</u>	20. <u>pijama</u>

Centro de interés *El campo*

Muestra general	35-50	>60	Hombres	Mujeres
1. árbol	1. árbol	1. cebada	1. árbol	1. trigo
2. tractor	2. animales	2. <u>sembrar</u>	2. cebada	2. tractor
3. cebada	3. vaca	3. trigo	3. tractor	3. árbol
4. trigo	4. tractor	4. tractor	4. <u>arar</u>	4. cebada
5. cosechadora	5. tranquilidad	5. <u>arar</u>	5. <u>encina</u>	5. tierra
6. <u>sembrar</u>	6. tierra	6. árbol	6. <u>sembrar</u>	6. cosechadora
7. vaca	7. trigo	7. cosechadora	7. trigo	7. vaca
8. tierra	8. <u>arado</u>	8. <u>setas</u>	8. tranquilidad	8. <u>sembrar</u>
9. río	9. cosechadora	9. <u>remolacha</u>	9. <u>jabalí</u>	9. animales
10. animales	10. río	10. <u>cultivar</u>	10. <u>viñas</u>	10. <u>setas</u>
11. <u>arado</u>	11. cebada	11. <u>centeno</u>	11. río	11. <u>remolacha</u>
12. <u>jabalí</u>	12. <u>perro</u>	12. <u>herbicida</u>	12. cosechadora	12. <u>monte</u>
13. <u>setas</u>	13. <u>jabalí</u>	13. <u>tirar abono</u>	13. <u>herbicida</u>	13. río
14. tranquilidad	14. <u>bodega</u>	14. <u>jabalí</u>	14. vaca	14. <u>arado</u>
15. <u>viñas</u>	15. flores	15. <u>oveja</u>	15. <u>arado</u>	15. <u>perros</u>
16. <u>arar</u>	16. camino	16. río	16. <u>cultivar</u>	16. <u>jabalí</u>
17. <u>monte</u>	17. <u>monte</u>	17. <u>avena</u>	17. <u>manzana</u>	17. <u>conejos</u>
18. <u>perro</u>	18. <u>viñas</u>	18. <u>conejo</u>	18. <u>nogales</u>	18. <u>sembradora</u>
19. <u>sembradora</u>	19. <u>sembradora</u>	19. <u>níscalos</u>	19. <u>pepinos</u>	19. <u>arroyos</u>
20. <u>encinas</u>	20. <u>caballos</u>	20. <u>encina</u>	20. animales	20. <u>corzos</u>

5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y DE SU DISTRIBUCIÓN EN NIVELES EN EL MCER Y EL *PLAN CURRICULAR*: ADECUACIÓN AL USO REAL DE LA LENGUA

M^a Ángeles Calero Fernández
Universidad de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los indicadores del nivel de dominio de una lengua extranjera es el grado de control que se tiene sobre la fraseología de dicha lengua. No resulta fácil interiorizar y reproducir combinaciones fijas de palabras cuyo sentido y función están marcados exclusivamente por el contexto comunicativo (como sucede en las fórmulas rutinarias), y, mucho menos, aquellas cuyo significado no puede deducirse de lo que significan los elementos que las componen (como en las locuciones o en las paremias). Por ello, la persona que aprende una lengua extranjera no solo se enfrenta a la corrección lingüística, sino también a la adecuación social y a un mundo metafórico construido sobre un imaginario colectivo que probablemente no conoce o que, incluso, no comparte. Aunque esta complejidad en la adquisición de las unidades fraseológicas (UFs) pueda hacer creer que la enseñanza de las expresiones fijas¹ de una lengua extranjera debe relegarse a los niveles altos, resulta evidente que las fórmulas rituales son imprescindibles desde el primer momento cuando se trabaja a partir de funciones comunicativas², y

1. Aunque la designación “expresiones fijas” está en desuso en la terminología especializada actual, la utilizaremos por cuestiones estilísticas, aprovechando su larga tradición.

2. Funciones como saludos y despedidas, disculpas, aprobación, aceptación o rechazo, por ejemplo. Así tendríamos que quien aprende español debe reconocer, al menos, y, en muchos casos, emplear desde los primeros niveles fórmulas rutinarias como *Buenos días/tardes/noches*, *Hola, ¿qué tal?* (para saludar), *Hasta la vista*, *Nos vemos* (para despedirse), *Con perdón* (para disculparse), *Y que lo diga(s)*, (para mostrar aprobación), *¡Cómo no!*, *Con mucho gusto* (para aceptar), *Ni hablar (del peluquín)*, *Naranjas de la China*, *De eso nada (monada)* (para rechazar).

que el desarrollo de las destrezas orales y escritas, que se plantea desde A1, hace ineludible el conocimiento y uso de las fórmulas discursivas para la construcción y organización del enunciado.

La preocupación por el despliegue de la competencia fraseológica en el caso del español como lengua extranjera (ELE) ha producido diferentes trabajos de carácter metodológico, tanto de análisis de manuales como de elaboración de materiales para su explotación en el aula; pero también ha dado estudios que revisan el espacio que tienen las UFs en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa 2001) o en el *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), concebido este último como un conjunto de inventarios que concretan, para la lengua española, los contenidos esbozados por el MCER como necesarios para acreditar cada uno de los niveles de dominio de una lengua extranjera³.

Sobre el documento creado por el Consejo de Europa, González (2006) examina la alusión a las expresiones fijas en las explicaciones conceptuales y en los descriptores para los diferentes niveles, y revisa los procesos que se plantean para su aprendizaje; ambas cosas le permiten identificar las carencias teóricas y metodológicas del MCER en el ámbito de la fraseología y le mueven a plantear unos principios básicos para la enseñanza y evaluación de las UFs⁴. Por su parte, Ruiz (2006) analiza 80 descriptores de A2 y 68 de B1 que el MCER incluye en las actividades y autoevaluación de las destrezas, con el fin de determinar los contenidos funcionales que promocionan el uso de UFs y compararlos con los que Gelabert *et al.* (1996) recogen en su *Repertorio de funciones comunicativas del español*. A partir de las correspondencias halladas entre ambas obras, y enriqueciéndolo con los trabajos de Fernández Cinto (1991) y Penadés (2001), así como con los diccionarios fraseológicos de Penadés (2002, 2005) y Seco, Andrés y Ramos (2004), la autora elabora un primer esbozo de corpus de UFs para los niveles A2 y B1 que considera que

3. No es nuestra pretensión realizar un estado de la cuestión sobre fraseología y enseñanza de ELE. A día de hoy, disfrutamos de una considerable bibliografía al respecto. Nuestro interés aquí se centra en la planificación de la enseñanza de las UFs a partir del análisis de los dos textos de referencia para esta tarea: el MCER y el PCIC. Consideramos que, previo a cualquier planteamiento *fraseodidáctico* (cf. González 2012, Szyndler 2015), es imprescindible saber qué expresiones fijas se tienen que enseñar en cada nivel de referencia, más allá de cuáles son más fáciles o más difíciles de aprender por sus características internas.
4. Entre estos principios, se encuentra que las expresiones fijas deben enseñarse en todos los niveles, empezando por las que son similares o equivalentes en la lengua materna del alumnado; que deben introducirse pronto las que son regulares formalmente y tienen un significado transparente; y que aquellas que presentan rasgos que divergen del funcionamiento actual de la lengua española se vayan incorporando de manera gradual en atención al grado de divergencia que muestren.

deben tenerse en cuenta en la planificación curricular y en la programación del aula de ELE.

En cuanto al PCIC, Ruiz (2007) y López Vázquez (2011) advierten tanto del uso de una terminología fraseológica poco rigurosa en las partes explicativas, como de la dispersión de las expresiones fijas entre diferentes inventarios sin que se marque su presencia o se facilite su localización. En un trabajo aplicado y siguiendo criterios cualitativos⁵, Martín (2010) reubica algunas UFs presentes en el PCIC en la propuesta de distribución por niveles que esta autora hace de un conjunto de fórmulas rutinarias propias de las funciones comunicativas de agradecer/responder a un agradecimiento y de disculparse/responder a una disculpa⁶.

Como puede verse, tanto el MCER como el PCIC han dado pie a estudios que intentan graduar la enseñanza de las UFs. Lo que aquí presentamos continúa en esta línea y pretende: 1) confrontar los criterios de selección y planificación de UFs que plantean el MCER y el PCIC para ver en qué ha consistido la adaptación al español de dichos criterios, y 2) verificar si esta adaptación es adecuada en el repertorio de *Nociones generales* del PCIC a partir del uso real y efectivo de las UFs que evidencian corpus lingüísticos del español contemporáneo. Planteamos, pues, una cuestión metodológica: los límites de la selección cualitativa⁷ y la necesidad de enfoques cuantitativos en la labor de decidir qué se incluye y en qué momento⁸.

5. Véase la nota 11 de Calero (2019).

6. Hay que decir que las UFs utilizadas por Martín en su propuesta han sido extraídas no solo del PCIC, sino también de los diccionarios fraseológicos de Varela y Kubarth (1994) y Seco, Andrés y Ramos (2004), así como del repertorio de Gelabert *et al.* (1996); por tanto, supone una ampliación de las expresiones fijas que recoge el PCIC e, implícitamente, evidencia las limitaciones del inventario fraseológico del currículo de ELE elaborado por el Instituto Cervantes. Igualmente, cabe señalar que esta autora trabaja con tres niveles (inicial, intermedio y superior) y no con los seis de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

7. No estamos juzgando aquí si el PCIC incluye o no todas las unidades fraseológicas de la lengua española (en todas sus variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas), ni siquiera si debiera o no recogerlas. De momento, nos remitimos a las palabras de Seco, Andrés y Ramos (2004: XII), que podrían aplicarse a los inventarios del PCIC: “la imparable fecundidad con que de modo insensible se multiplican las variantes fraseológicas, aliada con la tendencia natural en los hablantes a modelar con intención expresiva nuevas combinaciones de palabras que a veces cuajan más o menos en el uso colectivo, motiva que todos los diccionarios fraseológicos estén condenados a resultar insuficientes a los ojos de los usuarios”. O a la advertencia del propio PCIC sobre su carácter no definitivo, que comentaremos más adelante.

8. No es la primera vez que se habla de tener en cuenta la frecuencia de uso a la hora de establecer qué UFs hay que enseñar en el aula de ELE. González (2006: 143) lo planteaba cuando hablaba de un mínimo fraseológico como uno de los principios fundamentales para constituir una estrategia de enseñanza y evaluación de esta parte del léxico. La propia Martín (2010: 74) afirma que, dado que las fuentes fraseológicas que utiliza para su estudio tienen ya

2. METODOLOGÍA

En primer lugar, hemos revisado la consideración que tienen las UFs en el MCER y las pautas que este documento da sobre su tratamiento en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en los apartados en los que se habla de ellas, como en las escalas ilustrativas correspondientes a dichos apartados. Seguidamente, hemos comprobado la forma en la que el Instituto Cervantes ha aplicado a su PCIC las sugerencias del MCER relativas a este aspecto concreto de la lengua. Para ello, hemos identificado los criterios de selección utilizados para recoger y distribuir las expresiones fijas revisando la *Introducción* a la obra y la *Presentación* de los diferentes inventarios, pero también buscando la presencia real del *discurso repetido* (Coseriu 1977: 115) en esos mismos inventarios.

Teniendo en cuenta los límites de este trabajo, las UFs que hemos utilizado para verificar el tratamiento de la fraseología en estos modelos de enseñanza y planificación de lenguas extranjeras han sido las locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales, dada su complejidad metafórica. Por la misma razón, tampoco hemos vaciado todos los inventarios del PCIC. Aunque varios de ellos son susceptibles de recoger UFs, los únicos en cuya *Introducción* se explicita que se van a incluir colocaciones y “expresiones idiomáticas” (especialmente locuciones) son los dedicados al léxico (*Nociones generales* y *Nociones específicas*). De estos dos, nos hemos ceñido al primero, que es el que reúne las palabras y expresiones que un/a hablante tiene a su disposición

algunos años, “sería interesante analizar el grado de adecuación de estas fórmulas al español actual por medio de encuestas de tipo sociolingüístico”, lo que supone una aproximación cuantitativa al empleo que tienen las expresiones fijas en la comunidad lingüística. Leal (2013) establece la frecuencia como el primero de los cinco criterios que deben ser la base de la selección fraseológica, aunque siempre habla en términos de evaluación de materiales didácticos y de actividad en el aula; los otros criterios son: la dificultad o facilidad de aprendizaje, los factores culturales, la rentabilidad y productividad, y la necesidad e intereses del alumnado. La originalidad de nuestro trabajo es que observa la presencia real –en diversos corpus del español contemporáneo– de UFs recogidas en el PCIC con el fin de evaluar si su distribución por niveles es la más conveniente. No obstante, no se pueden obviar las prevenciones de Penadés (2015) quien, aunque enfocando el análisis de la frecuencia de UFs no a la planificación de la enseñanza de ELE, sino a su inclusión o no en diccionarios fraseológicos y a la marca de uso que eventualmente debieran llevar, señala dos aspectos importantes: 1) que la frecuencia de una UF no necesariamente informa sobre su vigencia entre la comunidad hablante porque se dan diferentes factores que inciden en su aparición en el discurso oral y escrito (factores como la variación fraseológica o la existencia de homónimos no fraseológicos), y 2) que resulta difícil medir la ocurrencia de las UFs cuando algunas de ellas no tienen siquiera bien definido a qué clase pertenecen, ya sea porque la propia taxonomía no es compartida por todos los especialistas, ya sea porque estas expresiones fijas son tratadas de manera diferente en distintas obras (por ejemplo, *a dos velas* puede ser considerada como una unidad en sí y etiquetada como locución adverbial dado que se combina con varios verbos [*andar, estar, quedarse, dejar*], o puede ser vista únicamente como una parte integrante de varias locuciones verbales *andar/estar/quedarse/dejar* (alguien/a alguien) *a dos velas*).

al margen del contexto comunicativo en el que interactúe, lo que creemos que nos abre un abanico mayor y no especializado de uso de la lengua.

Seguidamente, hemos procedido a comprobar si las locuciones identificadas en este inventario se encuentran definidas en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española en su versión electrónica, el DLE⁹, como primera aproximación a la posible asiduidad y universalidad de cada una de ellas, toda vez que el diccionario académico pretende acoger aquellos términos, expresiones y acepciones cuya aceptación social ha sido suficientemente acreditada¹⁰. Puesto que carecemos de estudios léxico-estadísticos para el español, hemos cotejado la frecuencia de uso de las locuciones recogidas en el inventario de *Nociones generales* del PCIC consultando dos corpus lingüísticos del español contemporáneo de solvencia contrastada. Se trata del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) y del *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI), ambos elaborados por la Real Academia Española y disponibles a través de su web. Del CREA, hemos consultado la versión anotada 0.1, de noviembre de 2015, que cuenta con 126 millones de formas, vaciadas de 111.220 documentos pertenecientes al período entre 1975 y 2000 y procedentes de todo el territorio hispanohablante. Del CORPES XXI, hemos consultado la versión 0.82, también de noviembre de 2015, que posee más de 215 millones de formas, extraídas de 222.082 documentos del período entre 2001 y 2012, igualmente provenientes de todos los países hispánicos (el 70% son de América y el 30% de España).

En el vaciado que hemos realizado del repertorio de *Nociones generales* en los seis niveles de referencia, hemos contabilizado más de mil locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales, según son definidas por Corpas (1997). Es evidente que, dada la extensión del presente trabajo, no podemos analizarlas todas, ni siquiera podemos simplemente consignarlas con el fin de dejar constancia de cuáles son y de demostrar que no hay error en su identifica-

9. Esta versión está construida sobre la edición de 2014 (la vigésima tercera), pero, por su carácter digital, está siendo periódicamente actualizada.

10. Esta es la primera razón por la que nos decantamos por este diccionario y no por otro específicamente fraseológico, como el de Seco, Andrés y Ramos (2004) que, aunque de gran utilidad (también se basa en testimonios escritos), pretende ser descriptivo, como lo pretende el propio *Diccionario del Español Actual* (DEA) (Seco, Andrés y Ramos 1999) al que este diccionario fraseológico complementa. El diccionario académico sanciona el acervo léxico que recoge entre sus páginas; por lo tanto, nos envía un mensaje de qué es lo que debemos utilizar. La segunda razón, es que el DLE está en constante puesta al día. Por otra parte, al servirnos de las bases de datos sobre el español contemporáneo de la Real Academia Española para identificar el uso real de las locuciones recogidas en el PCIC, parece más conveniente tomar como referencia el diccionario de lengua general compuesto por esa misma institución y que, sin duda, toma también como fuente de información ambos corpus.

ción (son efectivamente UFs) ni en su clasificación (son ciertamente el tipo de locuciones que decimos que son). Tendremos que esperar a otra ocasión. Puesto que lo que pretendemos aquí es comprobar si los criterios de selección de unidades fraseológicas que el PCIC ha tomado del MCER y su incidencia en la planificación hecha para el español son adecuados, consideramos suficiente ilustrarlo con ejemplos representativos.

3. CONCEPCIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN Y DISTRIBUCIÓN EN EL MCER Y EN EL PCIC

En un principio, el MCER incluye las UFs dentro de la competencia léxica (5.2.1.1) y, aun sin utilizar la terminología especializada, no deja lugar a dudas sobre a qué tipo de elementos léxicos se está refiriendo: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (tanto *paremias* como *fórmulas rutinarias*), si utilizamos la taxonomía de Corpas (1997).

Resulta interesante cotejar la clasificación de las “expresiones hechas”¹¹ que aparece en la versión española del MCER con las versiones francesa y gallega que revisa González (2006: 127-128), así como con la versión en inglés. La traducción al español en este punto no es la más conveniente. Para empezar, entre los componentes del léxico de una lengua han desaparecido las palabras aisladas (*mots isolés, palabras illadas, single word forms*) y han sido sustituidas por la “polisemia”, que en las versiones inglesa, francesa y gallega aparece como una de las posibles características que tienen algunas palabras aisladas. Por otra parte, la propia subclasificación de las “expresiones hechas” en la traducción al español utiliza unas etiquetas poco adecuadas, y solo las explicaciones y los ejemplos las hacen reconocibles para quien tenga un cierto dominio de la teoría fraseológica. La versión francesa engloba en dos grandes tipos todos los subtipos que aparecen desglosados independientemente en las versiones inglesa, gallega y española, a saber, “*expressions toutes faites*” (fórmulas rutinarias, refranes y arcaísmos) y “*locutions figées*” (el resto, incluidas las colocaciones y las construcciones de régimen verbal). La versión gallega es la más afín a la terminología especializada y, con ella, reordena la distribución hecha en la versión inglesa y reproducida bastante fielmente por la española: “*enunciados fraseológicos*”, “*locuciones idiomáticas*”, “*esquemas fraseológicos*”, “*colocaciones*” y “*outras expresiões fixas*” (verbos que rigen preposición). En definitiva, lo destacable al comparar las cuatro versiones es que la redacción

11. Definidas por el MCER como elementos léxicos “que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (Consejo de Europa 2002: 108). Usamos esta etiqueta (“expresiones hechas”) para respetar la designación general que utiliza la traducción española.

original del MCER carece de una explicación y clasificación diáfanas de las UFs y esta circunstancia mejora o empeora según la traducción que consultemos.

Además de considerar las UFs como parte del léxico, el MCER las concibe como expresión de la cultura popular, razón por la cual también las contempla en el apartado 5.2.2.3, esto es, dentro de la competencia sociolingüística. Igualmente, en las opciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando el MCER se ocupa de la riqueza, alcance y control del vocabulario (6.4.7.2), hace mención explícita de las “expresiones hechas” como integrantes del nivel léxico sobre las que se debe establecer el grado de conocimiento que ha de alcanzarse, así como la forma de adquirirlo y de evaluarlo.

Las escalas ilustrativas permiten descubrir que, aunque en principio el MCER parece reservar el aprendizaje y dominio de las unidades fraseológicas a los niveles C1 y C2, se plantea el conocimiento de fórmulas rutinarias desde A1 y que en B2 se comience a adquirir “un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (Consejo de Europa 2002: 118): un “mayor grado de control” implica grados menores de control, por tanto, que estas unidades fraseológicas se van adquiriendo en niveles inferiores a B2 y se van dominando paulatinamente.

Tanto en el apartado dedicado a la competencia léxica (p. 109) como en el reservado a la competencia sociolingüística (p. 119), se señala que los usuarios del *Marco de referencia* “pueden tener presente y, en su caso, determinar”:

- a) el conjunto de UFs que el alumnado tendrá que reconocer, comprender, evaluar sociológicamente y utilizar;
- b) la forma en la que se conseguirá capacitarlo para ello;
- c) qué deberá demostrar; y,
- d) en el caso específico de la competencia léxica, los criterios de selección y ordenación de dichas unidades.

El primero y el último aspectos son los que nos interesan ahora. El MCER, en el capítulo que trata de opciones metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras plantea cuatro criterios de selección léxica (6.4.7.3), que entendemos que son aplicables a las UFs:

- a) elección de “palabras y frases clave” en las áreas temáticas que el alumnado precisa para poder comunicarse según sus necesidades y/o en las que quede representada la diferencia cultural de la comunidad lingüística cuya lengua se está aprendiendo;
- b) elección de las palabras más frecuentes en repertorios generales o por áreas temáticas;
- c) consideración de todas las palabras que contienen textos auténticos orales y escritos;
- d) a demanda del alumnado, pero planificado de una manera orgánica, atendiendo a las tareas comunicativas que realiza.

Como el resto del documento, estos criterios de selección no son obligatorios, sino una guía de actuación para todas aquellas instituciones y profesionales que se dedican a formar y a acreditar el nivel de conocimiento y uso de las lenguas modernas en la Unión Europea. En particular, el MCER considera que estos criterios pueden servir a quienes diseñan currículos y programas con el objeto de “proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y de la coherencia didáctica” (Consejo de Europa 2002: 149).

En conclusión, el MCER contempla las UFs desde dos puntos de vista, el léxico y el sociocultural. Su concepción de la fraseología es amplia, puesto que incluye todo lo que puede considerarse *discurso repetido*, aunque las etiquetas que utiliza no sean las propias de la disciplina fraseológica y muestren más o menos rigurosidad según la lengua a la que se ha traducido el documento. Establece que los niveles A1 y A2 acreditan un uso elemental de algunas de estas unidades, que desde el nivel B2 (entendemos que incluido) se va controlando su uso, y que los niveles C1 y C2 han de demostrar un repertorio muy variado y bien consolidado. Asimismo, plantea diversas formas de seleccionar las unidades léxicas (donde incluimos las combinaciones léxicas fijadas) y planificar su enseñanza; entre ellas, la frecuencia de uso.

Pasemos, pues, a ver cómo el PCIC ha aplicado estas sugerencias en la planificación de la enseñanza de las UFs del español. Lo primero que hay que destacar del PCIC es que ha llevado al detalle los planteamientos del MCER y ha desarrollado por completo los seis niveles propuestos no solo estableciendo los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje de cada uno, sino también elaborando doce inventarios de descripción lingüística derivados del análisis de los diferentes componentes que entran en juego en la adquisición de la lengua desde el punto de vista comunicativo: gramática, léxico, pragmática, discurso, cultura y estrategias de aprendizaje. No obstante, en la *Introducción* a la obra se advierte de que el material que se ofrece en los inventarios “debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas” y que precisa ser ajustado y adaptado a cada situación educativa. También se advierte de que el PCIC no es un tratado teórico descriptivo del español ni tiene una función normativa. Sin embargo, a pesar de ese carácter flexible y no definitivo que se declara en la obra, los inventarios se consideran cerrados; y, a pesar de no presentarse con talante prescriptivo y dar alguna noticia de otras diatopías y del registro coloquial –especialmente en los niveles C1 y C2–, se toma como referencia la norma culta de la variedad peninsular norteña, lo que le confiere un cierto halo normativo.

En lo relativo a las UFs, ya hemos comentado más arriba que están presentes en diversos inventarios del PCIC sin ninguna marca que las destaque y que existe una imprecisión terminológica en la forma de aludirles que nos recuerda la existente en el propio MCER. Sobre la forma de seleccionar las expresiones fijas, es la misma que el PCIC utiliza para todo el material lingüístico que acoge en los

inventarios (no entran aquí los contenidos socioculturales y de aprendizaje). El PCIC ha tomado como referencia lo que considera “el control intuitivo y reflexivo de la lengua” de “informantes altamente competentes” (cfr. apartado *Metodología de trabajo* en la *Introducción general*), a saber, lingüistas de reconocido prestigio y profesionales de ELE, puesto que también se ha contemplado la experiencia en la práctica docente. En el plano léxico, dicha selección ha partido de áreas temáticas –que sirven también para ordenar la presentación de las unidades lingüísticas en los dos inventarios de *Nociones*– y ha sido contrastada con los documentos de la serie del *nivel umbral*, prescindiendo de exponentes restringidos al plano receptivo; asimismo, se ha cotejado con diccionarios ideológicos, temáticos, fraseológicos y combinatorios. Se trataría, por tanto, de la aplicación del primero de los cuatro criterios de selección planteados por el MCER y apuntados más arriba (elección de palabras clave en áreas temáticas básicas), aunque cabe señalar que la diversidad cultural de la comunidad lingüística hispanohablante –y su reflejo en el léxico– está escasamente representada, toda vez que, como ya hemos dicho, se ha optado por una de las variedades del español.

El PCIC explicita que no se ha basado “de forma sistemática” en inventarios de estadística léxica o en los datos procedentes de exámenes de lengua, aunque el MCER los considere recomendables. No sabemos en qué márgenes dentro de esa asistematicidad ha actuado el PCIC, pero ya veremos más adelante que el criterio de frecuencia de uso, también propuesto por el MCER para la selección léxica, no ha sido el norte que ha servido de guía para el PCIC. Los otros dos criterios del MCER (el vocabulario contenido en textos auténticos y la demanda del alumnado) parecen más destinados al trabajo directo en el aula, por lo que estarían alejados de una planificación holística como la que representa el PCIC.

Álvaro García Santa-Cecilia, en la *Introducción* a la obra, parte de la base de que el PCIC se podrá contrastar, corregir y mejorar tanto con la incorporación de eventuales sistemas más sofisticados de selección, como con las aportaciones derivadas de la puesta en práctica de los inventarios por las personas que se ocupan de la enseñanza de ELE. Por su parte, en la *Presentación* general de Francisco Moreno, se señala que el Instituto Cervantes ha seguido atento a las innovaciones en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y que los avances que se han hecho en el diseño y explotación de corpus lingüísticos con base documental son, entre otras cosas, especialmente interesantes para la gradación de los materiales.

Así pues, el trabajo que aquí presentamos no se desvía ni de los intereses del Instituto Cervantes, ni de la voluntad de optimización progresiva del PCIC aprovechando las innovaciones en lingüística aplicada y las bases de datos del español, puesto que aquí revisamos la selección y distribución de locuciones con contenido semántico –no gramatical– en uno de sus inventarios léxicos a la luz de su frecuencia de uso, tomando como referencia corpus sobre la lengua española,

con el propósito de plantear una mejora en la planificación de la enseñanza de las UFs. Asimismo, lo que pretendemos hacer entra dentro de una de las propuestas metodológicas que lanza el MCER para la selección del léxico, la cuantitativa.

4. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN EL PCIC: EL CASO DE LAS LOCUCIONES

Una vez examinado el planteamiento que el PCIC hace sobre las UFs, vamos a explorar cómo se articula su presencia en los inventarios y vamos a revisar cómo respondería la distribución que se les ha dado a una prueba de análisis de frecuencia de uso.

En el inventario de *Nociones generales*, sobre el que hemos centrado nuestro análisis piloto, los niveles A1 y A2 no presentan más locuciones¹² que las adverbiales *de acuerdo* (A1) y *está bien* (A2) para expresar conformidad, y las verbales *estar bien/mal* (A2), para expresar aceptabilidad y adecuación. Consultado el DLE, encontramos recogida *de acuerdo* bajo el lema **acuerdo**, y, en la entrada **estar**, tanto *está bien* (con la marca genérica “expr.”¹³) como *estar bien* (marcada como desusada); finalmente, no aparece *estar mal* bajo ninguna voz. Las dos bases documentales del español que utilizamos muestran el gran uso de la locución *de acuerdo*, puesto que la consulta del CREA arroja 7.740 concordancias o ejemplos y la del CORPES XXI, 11.640 ocurrencias en todo el territorio hispanohablante (19.380 en total). La búsqueda solamente de la forma *está bien* arroja 3.599 ejemplos en el CREA y 8.099 ejemplos en el CORPES XXI (11.698 en total), pero los datos no son concluyentes porque se precisaría una purga para separar el uso fraseológico (*Está bien: iré a tu casa a buscarte*) de lo que podría ser una combinación no fija del verbo *estar* más el adverbio *bien* (*El trabajo está bien*, “está bien hecho”).

Acabamos de ver que la presencia de locuciones nominales, adjetivas, verbales y adverbiales en este inventario del PCIC es minúscula en los niveles A1 y A2. Por su parte, en los niveles B1 y B2 van aflorando algunas locuciones de los tipos que estamos considerando (casi un centenar: 30 en B1 y el resto en B2) y en los niveles C1 y C2 se produce una explosión fraseológica¹⁴. Así

12. No se olvide que no tenemos en cuenta las locuciones prepositivas y conjuntivas.

13. Esto es, “expresión”. Con esta marca, el DLE rehúye la clasificación de esta UF. Aun con estructura de oración, *Está bien* equivale al adverbio afirmativo “sí” o a la locución adverbial “de acuerdo”, por tanto, funciona como un adverbio.

14. Si, como ya hemos dicho, nuestro corpus de locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales localizadas en el inventario de *Nociones generales* supera el millar de UFs, descontadas las cuatro de A1 y A2 y el casi centenar de B1 y B2, los niveles C1 y C2 recogen más de novecientas locuciones de este tipo.

pues, la presencia de estas expresiones fijas en los niveles superiores en este inventario se ajusta a las escalas ilustrativas de *Riqueza del vocabulario* y de *Adecuación sociolingüística* del MCER para dichos niveles (“buen dominio” y repertorio diverso y amplio). Al mismo tiempo, la diferencia cuantitativa que manifiesta el PCIC entre B1 y B2 también parece seguir las indicaciones del MCER desde el momento en que dos terceras partes de las UFs que se incluyen en el nivel intermedio del PCIC van a parar a B2, donde se supone que se comienza a adquirir un mayor control de las mismas¹⁵. Pero el espacio que se da a las locuciones en los niveles A1 y A2 es nimio para lo que se deduce del MCER, esto es, un uso elemental de estas unidades, no un uso ocasional o testimonial como el que nos encontramos en este inventario del PCIC.

Veamos si las fuentes documentales que tomamos como base para este estudio nos ayudan a evaluar la selección y distribución por niveles de las locuciones con valor semántico en el inventario de *Nociones generales* del PCIC.

Lo primero que detectamos al comparar este inventario y el diccionario académico es que no todas las locuciones recogidas en el PCIC se encuentran definidas en el DLE. Por ejemplo, en el diccionario académico no están *como mucho* o *como máximo* para la expresión de la cantidad relativa (pero sí, *como mínimo*), ni *nunca más* o *a primera hora* para expresar referencias generales (pero sí, *nunca jamás* y *a última hora*), ni vemos *no quedar/haber/tener más remedio*, para expresar la necesidad, contingencia u obligación.

Podría pensarse que las locuciones que no recoge el DLE no son suficientemente usuales o no están sobradamente documentadas, pero la consulta del CREA y del CORPES XXI no corrobora esta conclusión, ya que *a primera hora* arroja 741 concordancias o ejemplos entre los dos corpus; *como mucho*, 862; *como máximo*, 1.339 (cuando *como mínimo* tiene 1.020 ejemplos en los mismos corpus lingüísticos); *no quedar/haber/tener más remedio* tiene más de 3.500 ejemplos (y solo se han consultado en infinitivo) y *nunca más* cuenta con 5.500 ejemplos.

Igualmente, podría pensarse que tal vez estas cantidades sean irrelevantes en la lengua española. Puesto que no tenemos ningún estudio léxico-estadístico del español que nos dé parámetros para saber entre qué frecuencia mínima y máxima se mueve el vocabulario de la lengua española, o cuál es la frecuencia que corresponde a cada palabra o expresión en los textos orales y escritos –cosa que nos permitiría evaluar adecuadamente cada ítem léxico–, lo que podemos hacer es comparar estos datos con la presencia, en los dos corpus

15. Este punto es digno de ser destacado porque el PCIC alerta de que, en el nivel B2, las UFs pueden oscurecer la comprensión del discurso. Tal vez por ello ha planificado en dicho nivel un número notable de locuciones.

lingüísticos, de otras locuciones que sí están contenidas al mismo tiempo en el inventario de *Nociones generales* del PCIC y en el DLE. Pues bien, *a escote*, por ejemplo, catalogada en C2 y definida en el DLE, reúne solo 28 concordancias (13 en CREA y 15 en CORPES XXI); *a pleno pulmón*, también en C2, 138 (55 en CREA y 83 en CORPES XXI); *de narices*, igualmente en C2, 142 (52 en CREA y 90 en CORPES XXI); o *a ojo*, asignada a C1, 146 (66 en CREA y 80 en CORPES XXI). El cotejo de las frecuencias absolutas de este grupo de locuciones con las comentadas en el párrafo anterior (mucho más altas) nos permite concluir que, en cierto número de casos, el DLE no da fe de UFs usuales, y que, en cambio, sí que encuentran cabida en él otras menos documentadas en las bases de datos lingüísticas que, a la postre, también son fuente para la propia construcción del diccionario académico¹⁶.

Igualmente se muestran desequilibrios entre, por un lado, la distribución de las locuciones por niveles en el PCIC y, por el otro, la cantidad de concordancias o ejemplos de cada una que ofrecen estas dos bases documentales del español contemporáneo. Parece razonable que las locuciones más repetidas se ubiquen en los niveles bajos, puesto que su elevado índice de aparición en los corpus lingüísticos hace previsible que el alumnado de español como lengua extranjera tenga que enfrentarse a ellas de forma temprana. Asimismo, parece justificado que las menos documentadas pasen a los niveles superiores de manera proporcional a su grado de presencia en las bases de datos.

Pues bien, una vez consultados el CREA y el CORPES XXI, nos topamos con horquillas de ocurrencias muy grandes en los diferentes niveles. Veamos en el cuadro 1 algunos ejemplos ilustrativos de locuciones adjetivas, adverbiales y verbales presentes en el inventario de *Nociones generales* del PCIC entre los niveles B1 y C2 y que también consigna el DLE. Las UFs se relacionan de menor a mayor ocurrencia en cada uno de los niveles.

CUADRO 1
Total de ocurrencias de ciertas locuciones recogidas en el PCIC y el DLE aparecidas en las bases de datos del español actual, por niveles y nociones

Inventario: Nociones generales					
Nivel	Locución	Noción	CREA	CORPES XXI	Total
B1	por ciento (loc. adv.)	2.1. Cantidad numérica	542	728	1.270
	sin parar (loc. adv.)	4.3. Aspectos de desarrollo	648	1.521	2.169
	al mismo tiempo (loc. adv.)	4.3. Aspectos de desarrollo	8.194	12.856	21.050
	en general (loc. adv.)	1.9. Generalidad, especificidad	10.508	17.057	27.565
	sobre todo (loc. adv.)	2.5. Grado	25.830	41.858	67.688

B2	en vísperas (loc. adv.)	4.3. Aspectos de desarrollo	27	17	44
	a medida (loc. adj.)	2.6. Medidas	120	490	610
	por adelantado (loc. adv.)	4.3. Aspectos de desarrollo	209	423	632
	por supuesto (loc. adv.)	1.6. Certeza, incertidumbre	7.416	14.857	22.273
	sin duda (loc. adv.)	1.6. Certeza, incertidumbre	9.725	13.634	23.359
	al menos (loc. adv.)	2.2. Cantidad relativa	14.214	31.408	45.622
C1	a ojo (loc. adv.)	2.6. Medidas	66	80	146
	por arte de magia (loc. adv.)	1.2. Presencia, ausencia	57	124	181
	frente a frente (loc. adv.)	3.3. Posición relativa	411	807	1.218
	de perfil (loc. adv.)	3.2. Posición absoluta	534	872	1.406
	poner en marcha (loc. verb.) ¹⁷	3.5. Movimiento, estabilidad	3.488	5.054	8.542
	en especial (loc. adv.)	1.9. Generalidad, especificidad	3.540	7.068	10.608
	por lo menos (loc. adv.)	2.2. Cantidad relativa	8.032	12.476	20.508
C2	de Pascuas a Ramos (loc. adv.)	4.3. Aspectos de desarrollo	5	13	18
	de bote en bote (loc. adj.)	1.2. Presencia, ausencia	19	23	42
	a marchas forzadas (loc. adv.)	2.6. Medidas	108	99	207
	a granel (loc. adj.)	2.2. Cantidad relativa	166	299	465
	a la deriva (loc. adv.)	3.6. Orientación, dirección	462	858	1.320
	a todas luces (loc. adv.)	1.6. Certeza, incertidumbre	575	845	1.420
	de sobra (loc. adv.)	2.5 Grado	747	1.412	2.159

16. En Calero (2019) demuestra que no solo el diccionario académico, sino también los diccionarios fraseológicos del español, no son ayuda suficiente en el aprendizaje de las UF seleccionadas en el PCIC porque muchas de ellas no están recogidas ni definidas en estas obras lexicográficas. (Véase en página 120)

17. Hemos vaciado el infinitivo y la 3ª p. s. y pl. del presente, pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto y futuro del modo Indicativo.

Como puede observarse en la tabla anterior, es destacable que las horquillas no solo son muy grandes –y, por tanto, poco uniformes, incluso en C2–, sino que, además, acreditan la presencia, en cada nivel, de locuciones que, por su alta frecuencia absoluta, debieran estar en el nivel inmediatamente inferior o, incluso, en niveles inferiores todavía más bajos¹⁸. Lo cierto es que sorprenden cantidades tan elevadas de ocurrencias en las bases de datos de locuciones como *por lo menos, en especial y poner en marcha*, que están situadas en el nivel C1, o *al menos, sin duda y por supuesto*, ubicadas en el nivel B2; cantidades que, en ambos casos, harían aconsejable su planificación en el nivel B1 o inferiores¹⁹. O sorprende, también, una locución adverbial como *en vísperas*, colocada en el nivel B2 con un número de ocurrencias inferior a ejemplos de C1 y de C2.

Para hilar más fino, concentrémonos, como modelo, en el epígrafe 2.5 del inventario de *Nociones generales*, en el que se recoge el vocabulario básico que expresa gradación, esto es, diferentes grados en los que se manifiesta cualquier realidad. Estamos, pues, ante un conjunto de palabras y expresiones que se utilizan para expresar lo mismo y que se distribuye por niveles (tenemos desde A1 hasta C2). Por lo que se refiere a las UFs, encontramos locuciones adjetivas, verbales y adverbiales a partir del nivel B1²⁰. Si tomamos las que, además, aparecen definidas en el DLE, y comprobamos su aparición en las bases de datos académicas, obtenemos las 23 que pueden verse en el cuadro 2, en este caso ordenadas de mayor a menor dentro de cada nivel de referencia.

CUADRO 2

Total de ocurrencias de las locuciones recogidas bajo la noción de Grado (Nociones generales del PCIC) y definidas en el DLE según las bases de datos del español actual, por niveles

Inventario Nociones generales 2.5. Grado				
Nivel	Locución	CREA	CORPES XXI	Total
B1	sobre todo (loc. adv.)	25.830	41.858	67.688
B2	por completo (loc. adv.)	3.094	5.762	8.856

18. Piénsese en las 19.380 ocurrencias totales de *de acuerdo* (A1) o las 11.698 de *está bien* (A2), vistas más arriba, que, por analogía, debieran arrastrar a A1 todas las locuciones que suman más de 20.000 ocurrencias y, a A2, todas las que superan los 10.000 ejemplos. O bien, como queremos proponer aquí, replantear toda la distribución de las UFs contenidas en el PCIC en función de la frecuencia de aparición.
19. Obsérvese que están muy por encima de otras locuciones mucho menos documentadas, como *a medida, por adelantado* (las dos en B2), o *por ciento y sin parar* (ambas en B1) (cf. cuadro 1).
20. No hay ningún ejemplo de locución nominal bajo este epígrafe del inventario de *Nociones generales*.

C1	por completo (loc. adv.)	3.094	5.762	8.856
	a muerte (loc. adj.)	1.130	1.566	2.696
	en detalle (loc. adv.)	481	1.069	1.550
	en líneas generales (loc. adv.)	420	431	851
	a grandes rasgos (loc. adv.)	261	374	635
	a lo grande (loc. adv.)	137	365	502
	por todo lo alto (loc. adv.)	133	276	409
C2	una de (loc. adj.)	36.538	74.294	110.832 ²¹
	de muerte (loc. adj.)	3.707	5.833	9.540 ²²
	de sobra (loc. adv.)	747	1.412	2.159
	a toda costa (loc. adv.)	633	982	1.615
	por poco (loc. adv.)	529	943	1.472
	con creces (loc. adv.)	545	904	1.449
	de espanto (loc. adj.)	232	448	1.318
	de par en par (loc. adv.)	343	641	984
	la mar de (loc. adv.)	185	138	323
	a destajo (loc. adv.)	120	147	267
	a rabiar (loc. adv.)	146	71	217
	por los codos (loc. adv.)	76	118	194
	a pierna suelta (loc. adv.)	62	108	170
	de narices (loc. adj.)	52	90	142
a pleno pulmón (loc. adv.)	55	83	138	

21. Sería preciso una revisión de estas concordancias, puesto que debe separarse el uso fraseológico de esta combinación, por un lado, de, por otro, una estructura del tipo “una de ellas” o “una de cada”.

22. También conviene determinar si, entre las concordancias, están incluidos ejemplos como “pena de muerte” o “morir de muerte súbita”.

Al aplicar un enfoque léxico-estadístico a un campo semántico concreto recogido en el PCIC, se confirma que, dentro de cada nivel, las UFs presentan cantidades de ocurrencias muy diferentes entre sí: en este caso, en el nivel C1, la locución más documentada (*por completo*)²³ multiplica por 20 las ocurrencias de la menos documentada (*por todo lo alto*); y, en el nivel C2, si dejamos de lado *una de y de muerte*, por ser sus ocurrencias susceptibles de contener combinaciones fraseológicas correspondientes a otras nociones, la locución *de sobra* multiplica por 15 las concordancias de la locución que tiene menos ocurrencias (*a pleno pulmón*). Por otra parte, este *decalage* interno hace evidente que hay locuciones asignadas a los niveles altos que son más frecuentes que otras que se encuentran en niveles inferiores.

Perteneciendo, como pertenecen, todas estas locuciones a un mismo campo semántico, este desajuste es todavía más revelador. El problema no reside en los contenidos que estamos afrontando, porque son los mismos, sino en las razones que han llevado a la distribución de las UFs por niveles tal y como se ha realizado en el PCIC. Fijándonos en los datos que arroja la consulta del CREA y del CORPES XXI en la Tabla 2, podríamos convenir, por ejemplo, que resulta oportuno pasar de C2 a C1, como mínimo, las locuciones *de muerte*, *de sobra*, *a toda costa*, *por poco*, *con creces*, *de espanto* y *de par en par*.²⁴

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje de las UFs supone una dificultad particular dentro del aprendizaje del léxico en una lengua extranjera y afrontarlo requiere plantearse aspectos teóricos y metodológicos nuevos. Entre estos últimos, se halla la planificación de la enseñanza: qué UFs hemos de enseñar y cuándo debemos hacerlo para conseguir, de nuestras alumnas y alumnos, hablantes competentes en la lengua española.

El control intuitivo y reflexivo de la lengua y la experiencia docente han sido los criterios básicos que han guiado la planificación de la enseñanza de la lengua española en la aplicación al español del MCER que ha realizado el Instituto Cervantes, y esta institución no se ha planteado de forma rigurosa otros métodos de selección también sugeridos por el referente europeo, como es el caso de la frecuencia de uso.

23. Se habrá advertido que *por completo* está incluida tanto en B2 como en C1. El PCIC duplica esta locución en la noción 2.5. *Grado* y aportando el mismo ejemplo en los dos niveles (*confiar por completo*). Por eso, aunque hemos respetado su presencia en B2 y C1, hemos contado 23 locuciones, y no 24.

24. Por su parte, habría que subir de C1 a C2 la locución *en la medida de sus posibilidades* porque no hemos hallado ni una sola ocurrencia en los corpus consultados, lo que tal vez explicaría que no esté definida en el DLE, razón por la cual no la hemos incluido en la Tabla 2.

Al aplicar un análisis cuantitativo a los inventarios elaborados para el PCIC, se descubren desajustes que habría que tener en cuenta en futuras revisiones de este documento. Tomando como ejemplo el inventario de *Nociones generales*, en el que aparece aquella parte del léxico español que cualquier hablante puede necesitar en todo tipo de contexto en el que interactúe, comprobamos, en primer lugar, que no todas las locuciones recogidas en el PCIC se encuentran y están definidas en el DLE, que es un diccionario general normativo de la lengua española y del que tenemos que esperar aquellas unidades léxicas que están perfectamente afincadas en los usos lingüísticos de la comunidad hispanohablante. En segundo lugar, observamos que la presencia de las locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales en dicho inventario es detectable a partir del nivel B1 y que va creciendo exponencialmente a medida que ascendemos en el nivel de lengua. En tercer lugar, advertimos que la distribución de estas locuciones en los diferentes niveles no tiene una correspondencia directa con la frecuencia de aparición de dichas locuciones en dos corpus del español contemporáneo de gran solvencia (por su capacidad y por la institución que los avala, la Real Academia Española), de modo que a los niveles superiores se han adscrito locuciones que tienen una frecuencia muchísimo mayor que otras locuciones que aparecen en niveles intermedios (incluso elementales), y al revés.

Si partimos de la base de que, a mayor frecuencia de uso, más posibilidades hay de que el usuario o usuaria extranjera se tope con estas locuciones en los textos orales y escritos del español, y de que debemos habilitar a nuestras alumnas y alumnos para que sean capaces de reconocerlas, interpretarlas y usarlas, entendemos que el criterio cualitativo no es suficiente y que el criterio léxico-estadístico es un instrumento de selección y distribución que debería aplicarse para revisar y mejorar la planificación de las locuciones en el PCIC, toda vez que en este documento ya se manifiesta que la planificación efectuada podrá corregirse y mejorarse en la medida en que puedan incorporarse otros métodos de selección más sofisticados.

Aunque no hemos podido ofrecer aquí, por límites de espacio, una revisión completa y detallada del inventario de *Nociones generales* del PCIC, creemos que los datos que hemos aportado son bastante esclarecedores y dan un toque de atención sobre la conveniencia de utilizar otros criterios para la selección y distribución de las unidades fraseológicas en los diferentes niveles de adquisición de la lengua que sean diferentes a los criterios empleados en los inventarios del PCIC tal y como han sido diseñados. La intuición, la reflexión y la experiencia docente, incluso de especialistas, pueden basarse en impresiones que distan del uso real de la lengua por parte de la comunidad hablante; por ello, una aproximación cuantitativa al léxico que se debe enseñar puede ser de gran utilidad para una buena planificación de la enseñanza de las unidades fraseológicas, y mejoraría los criterios cualitativos de otras propuestas, como la de González (2016).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALERO FERNÁNDEZ, M.^a ÁNGELES, 2019, “Diccionarios y enseñanza de ELE: el caso de las locuciones que expresan cantidad”, en C. Calvo y F. Robles (eds.), *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, Anejo de *Quaderns de Filologia*, Universitat de València, 187-200.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción al español del Instituto Cervantes, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.
- CORPAS PASTOR, GLORIA, 1997, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, EUGENIO, 1977, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- DOVAL, GREGORIO, 1995, *Del hecho al dicho*, Madrid, Ediciones del Prado.
- FERNÁNDEZ CINTO, JESÚS, 1991, *Actos de habla de la lengua española*, Madrid, Edelsa.
- GELABERT, M^a JOSÉ, MANUEL HERRERA, EMMA MARTINELL Y FRANCISCO MARTINELL, 1996, *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*, Madrid, SGEL.
- GONZÁLEZ REY, M^a ISABEL, 2006, “A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 8, 123-145.
- GONZÁLEZ REY, M^a ISABEL, 2012, “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”, *Paremia*, 21, 67-84.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 3 vols. (A1-A2, B1-B2 y C1-C2).
- LEAL RIOL, M^a JESÚS, 2013, “Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera”, *Paremia*, 22, 161-170.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA, 2011, “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”, en J. de Santiago *et al.* (eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca, ASELE, 531-542.
- MARTÍN AIZPURU, LEYRE, 2010, “Las fórmulas rutinarias sociales en la clase de español como lengua extranjera (ELE)”, *Lenguas Modernas*, 36, 65-84.
- PENADÉS MARTÍNEZ, INMACULADA, 2001, “Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE”, *Carabela*, 50, 83-101.
- PENADÉS MARTÍNEZ, INMACULADA, 2002, *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

- PENADÉS MARTÍNEZ, INMACULADA, 2005, *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, INMACULADA, 2015, “Implicaciones de la frecuencia de uso de las locuciones en la elaboración de un diccionario”, *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, 29, 235-277.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa. Versión electrónica en <<http://dle.rae.es/>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, en línea, *Banco de datos (CORPES XXI). Corpus del español del siglo XXI*, <<http://rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, en línea, *Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual*, <<http://rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>.
- RUIZ MARTÍNEZ, ANA M^a, 2006, “Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas de nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, en A. Álvarez et al., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 569-579.
- RUIZ MARTÍNEZ, ANA M^a, 2007, “La fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”, *Frecuencia L*, 34, 7-15.
- SZYNDLER, AGNIESZKA, 2015, “La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- SECO, MANUEL, OLIMPIA ANDRÉS Y GABINO RAMOS, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- SECO, MANUEL, OLIMPIA ANDRÉS Y GABINO RAMOS, 2004, *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid, Aguilar.
- VARELA, FERNANDO Y HUGO KUBARTH, 1994, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.

6. EL IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y DEL ANGLICISMO LÉXICO EN LOS DIARIOS ECONÓMICOS DE ITALIA Y ESPAÑA

Angelo Cece
Francisco Gimeno Menéndez
Universidad de Alicante

El futuro de una lengua se ha dicho que dependía del número de sus grupos sociales, y este determinaba a menudo la importancia de una lengua. Sin embargo, este criterio suscitaba divergencias, a causa de las dificultades que entrañaba la definición estricta de ‘hablante nativo’ de una lengua, y a la carencia de datos fidedignos. Asimismo, algunos indicadores básicos de la posición internacional de una lengua funcionaban al mismo tiempo como factores que influenciaban dicha posición. Algunos de estos índices se relacionaban (además de la trascendencia de la fuerza demográfica) con los amplios campos de las relaciones internacionales, así, p. ej., con el desarrollo económico, tecnológico, político y científico.

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas se han enriquecido con el contacto lingüístico, y materializaron los cambios sociales y culturales de los grupos sociales. Ciencia, economía, política, tecnología y relación supranacional deben preservar la diversidad lingüística, social y cultural de todos los pueblos. Frente a la opinión de algunos lingüistas que habían considerado que la auténtica respuesta a los problemas lingüísticos y de comunicación en los albores del siglo XXI estaba en una lengua internacional auxiliar (el inglés), debíamos argüir que las lenguas han respondido a las necesidades sociales y culturales de los grupos sociales, dentro del principio de respeto y protección a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos. La historia de la humanidad se materializó a través de la comunicación oral, aunque el gran salto cualitativo y cuantitativo se consiguió con la elaboración del registro escrito, que superó todas las grandes limitaciones del discurso oral.

1.1. La prensa, como medios de comunicación social, había aparecido entre los impulsores básicos de una globalización de la cultura y de una anglofilia, que abarcaba desde los grandes grupos multimedia hasta los restaurantes de comida rápida, y contaba además con el utilitarismo uniformador de la informática e Internet. El mercado a escala mundial había creado una interdependencia económica y tecnológica, que potenciaba la utilización de una lengua internacional dentro de una sociedad global. En ese sentido, una consecuencia de dicha supeditación fue que la difusión creciente del inglés estaba en manos de sus grupos sociales no nativos. El inglés había experimentado una progresión continua desde principios del siglo XX. La influencia del inglés se había calificado como contribución histórica, ya que superaba en número de préstamos y anglicismos léxicos, así como en repercusiones socioculturales, todos los contactos entre las lenguas románicas en su conjunto. Una de las principales características de la globalización radicaba en el hecho de que favorecía un horizonte supranacional, donde la lengua franca de finales del siglo XX y principios del siglo XXI había sido el inglés estadounidense.

En este sentido, la situación social del español y del italiano en la Unión Europea ha sido una diglosia amplia, con el desplazamiento lingüístico y movilidad social en algunos ámbitos de uso científicos (economía, tecnología...) y de relación internacional. Sin embargo, el futuro próximo ha abierto nuevas posibilidades a la sustitución de ese monopolio del inglés por el oligopolio de varias lenguas supranacionales (chino, hindi, árabe, ruso, malayo y español). Anteriormente nuestra hipótesis de trabajo fue que la globalización económica, las nuevas *Tecnologías de la información y la comunicación* y la lengua franca (el inglés estadounidense) estaban estrechamente relacionadas. Entre los años 1987 y 1990, analizamos el impacto de la globalización en seis diarios españoles (tres del español de los Estados Unidos y tres de España), a través de la transferencia del anglicismo léxico. En los años 2005 y 2006, estudiamos la influencia de la globalización en la publicidad de los diarios de cuatro países (España, Italia, Francia y Serbia), a través también del anglicismo léxico.

A partir de informes actuales sobre el futuro próximo de las lenguas, nuestra hipótesis actual de trabajo ha propuesto que desde esta segunda década del siglo XXI ninguna lengua ocupará la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés a finales del siglo pasado. En nuestros días, la situación social ha estado menos reglamentada y el monopolio del inglés estaba siendo moderado por otras lenguas supranacionales (chino mandarín, hindi-urdu, español, árabe, ruso y malayo). Además, debía tenerse en cuenta que la economía mundial estaba sufriendo una fase de desaceleración que podía tener consecuencias graves, a causa de la agitación del escenario político y la profunda crisis social. La tremenda descomposición social, cultural y jurídica de varios países anglosajones (Estados Unidos de América y el Reino Unido) ha planteado una nueva situación social

de multilingüismo social y multiculturalismo, menos ligada a la aculturación anglosajona y a la pérdida del impacto social y cultural del anglicismo. Lengua de la ciencia y lengua natural son términos diferentes. El latín fue lengua científica hasta el siglo XVIII, y era una lengua sin comunidad de habla.

1.2. Cada vez se volvía más inútil la atribución del poder económico a diferentes países y a su lengua. Dentro de una economía mundial, los estados nacionales perdían la soberanía económica. Pero lo que venía favoreciendo la globalización económica era el continuo aumento del inglés como una lengua mundial, el cual se basaba en una tendencia que se remontaba a la revolución industrial y particularmente a principios del siglo XX. En la medida en que un mundo globalizado planteaba un desafío al incremento de la interdependencia entre todas las lenguas, con el beneficio explícito y general de algunas de ellas (en particular, la inglesa), la globalización entrañaba el peligro de la aculturación y la sustitución lingüística. Es más, cuanto más se extendía una lengua en un ámbito supranacional, más escapaba del control de sus grupos nativos. Tanto la lengua inglesa como la española dejaron ya hace tiempo de pertenecer a ningún grupo humano concreto, y estaban abiertas en el presente y futuro próximo a la transferencia de todos aquellos que decidían utilizarlas. Esa es la razón de que estuvieran cambiando tanto, a medida que se extendían por el planeta.

D. Crystal (2011: 62) había sugerido que cuando hablábamos de “inglés global”, nos referíamos a menudo a las características comunes que identificaban la variedad denominada inglés estándar. Sin embargo, cada vez se prestaba más atención a los rasgos regionales que diferenciaban las distintas áreas del mundo anglófono. Así p. ej., se hablaba con normalidad de los diversos “ingleses” (británico, americano, australiano, sudafricano, indio...), y se acumulaban los estudios sobre la manera distintiva en que estas variedades manejaban la pronunciación, la ortografía, la sintaxis, el vocabulario y la estructura del discurso. Gran parte de las diferencias residían en el área lexicográfica, puesto que era el apartado lingüístico más estrechamente relacionado con la identidad cultural, tal como reflejaban los léxicos distintivos de los diccionarios regionales.

Por otro lado, la comunidad hispana de los EUA era el grupo de población de mayor crecimiento de la última década, y aún no se le había reconocido un canal de televisión dedicado a ellos, con la debida oferta de contenidos en español. Después de 50 años en antena, Univisión se había aliado con ABC, a fin de lanzar el primer medio destinado a los jóvenes hispanos de 18 a 30 años, quienes consumían principalmente información en inglés. Así surgió el nuevo canal de televisión en inglés “Fusión” (28 de octubre de 2013) para jóvenes hispanos. El crecimiento de la comunidad hispana en los últimos años (más por nacimiento que por inmigración) y el hecho de que dominaran tanto el inglés como el español habían obligado a los medios de comunicación a elegir entre

dos estrategias: a) ampliación del espectro de noticias que cubrían sus periodistas, con el fin de incluir aquellos temas que más interesaban a las minorías del país (la inmigración, la educación, la salud, la economía y a información de Hispanoamérica), o b) creación de un medio que reconociera la existencia de estos nuevos espectadores bilingües. “Picas Fusión” fue la apuesta por esta última estrategia.

2. LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DE LOS PUEBLOS

La globalización económica no era un fenómeno nuevo en la historia de la humanidad, ya que siempre se había conocido el acercamiento de unos individuos a otros, a través de su economía, cultura y costumbres. Sin embargo, la globalización más reciente tenía características distintas a las anteriores, debido a que se asentaba en una revolución tecnológica (el código digital y la era de Internet), y afectaba (más que a cualquier otro sector) a las finanzas. La verdadera globalización tenía un componente económico, otro cultural y otro social, pero el que dominaba y descompensaba era el económico (véase A. Sasot, 2004).

La etapa globalizadora que hemos vivido tenía tres características iniciales: 1) libertad absoluta del movimiento del dinero a través de las fronteras; 2) libertad relativa de los movimientos de bienes y servicios entre las naciones, y 3) una libertad (muy restringida al principio) de los movimientos de personas y trabajadores, a través del fenómeno migratorio contemporáneo, pero que había desbordado todas las previsiones y restricciones (150 millones de inmigrantes, según unos; 258 millones, según otros, desde 1990). La inmigración formaba parte, pues, de la globalización.

2.1. F. Gimeno (2008) planteó que la globalización económica debía canalizarse a través de un respeto absoluto a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos, y constituir así dos corrientes actuales de presión medioambiental. Era necesario frenar la globalización cultural y la anglización, a partir de preconizar un respeto absoluto a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos, tal como propuso la ONU, y fue sancionado por el pleno de la 33ª Convención General de la UNESCO. La planificación lingüística de la diversidad lingüística y cultural debía reclamarse y exigirse. Es posible, pues, que una política supranacional de protección y promoción cultural equilibrara la continua difusión del inglés, con la conservación de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos (véanse J. Maurais y M. A. Morris, 2003; J. Maurais, 2003; W. F. Mackey, 2003). Aunque teóricamente podían parecer términos incompatibles, globalización y diversidad cultural y lingüística eran reconciliables en la práctica, y encajaban a la perfección en el principio de la diversidad en la globalidad. Así se había afirmado que más

que un proceso que conducía a la uniformidad, la globalización parecía tender hacia la creación de nuevas formas mixtas de cultura, lengua y organización política.

Un buen pronóstico sobre el futuro próximo de las lenguas fue el informe de D. Graddol (1997: 59), aunque mostraba una previsión pesimista de extinción de las lenguas minoritarias (80%). A partir tanto de la evolución económica y demográfica como de la potencial sustitución lingüística, dicho autor ofreció para el año 2050 la siguiente estratificación jerárquica:

- a) las grandes lenguas (chino, hindi/urdu, inglés, español y árabe);
- b) las lenguas supranacionales de los mayores bloques comerciales (árabe, malayo, chino, inglés, ruso y español);
- c) las lenguas nacionales, alrededor de unas 90 lenguas que atenderán más de 220 estados-nación, y
- d) las lenguas regionales, el resto de unas 1000 lenguas del mundo con grados diversos de reconocimiento oficial.

En el siglo XXI ninguna lengua ocupará la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés, a finales del siglo pasado. Por un lado, el desplazamiento actual del monopolio del inglés por el oligopolio de varias lenguas en el estrato superior producirá mayor pluralismo, pero la sustitución significativa de varios miles de lenguas en el estrato inferior ocasionará la inmensa quiebra de la diversidad actual. Es posible que otra previsión de que el 50% de lenguas minoritarias serán sustituidas en el siglo XXI sea más asequible, aunque no deje de ser una realidad lamentable e inaceptable. Por el otro, el español es una de las lenguas que crecerá más rápidamente (véanse H. López Morales, 2006, 2010; F. A. Marcos-Marín, 2006; F. Moreno y J. Otero, 2007; F. Gimeno, 2019).

2.2. La actividad publicitaria y sus tendencias han estado fuertemente influenciadas por las agencias publicitarias más importantes, que se encuentran en Europa occidental y los Estados Unidos, al igual que sucede con las agencias de noticias. Debido a ello, muchas campañas publicitarias de empresas multinacionales han llegado a diferentes países hechas en inglés, y se traducen o se utilizan directamente en inglés. Esta influencia puede observarse claramente en diferentes estrategias de uso de eslóganes en inglés, sobre todo en el caso de empresas de carácter multinacional. La primera estrategia observada ha consistido en la conservación del eslogan en inglés, independientemente de si el inglés es la lengua materna u oficial del país. En otras ocasiones, el eslogan en inglés ha sido traducido a la lengua autóctona. Una tercera opción radica en que el eslogan global haya ido acompañado de uno en la lengua oficial. En este caso, el protagonismo lo ha tenido el eslogan autóctono, y el global lo ha acompañado junto al logotipo.

Es más, ya se observan en los diarios y en la publicidad unas tendencias hacia estrategias de comunicación más adaptadas a contextos sociales y cul-

turales concretos. En un mercado globalizado donde existe una competencia feroz, las empresas buscan estrategias para acercarse más y mejor a un público regional, puesto que una estrategia internacional con mensajes en inglés no siempre es suficiente. En el último tercio del siglo XX y a principios del siglo XXI el uso del inglés en mensajes publicitarios había representado un valor simbólico positivo, pero se había extendido tanto que ahora para diferenciarse de los demás las empresas buscaban nuevas maneras de comunicación más adaptadas a su público objetivo en un país, zona geográfica o continente concreto. En los procesos de elaboración de estas campañas mejor adaptadas a contextos reales y concretos (aparte de la investigación de mercados), las empresas de consultoría social, cultural y lingüística ocupaban una posición muy importante. En este sentido, el uso de las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha servido (además de soporte para las campañas publicitarias) de medio de investigación de los hábitos, gustos y opiniones de los consumidores (véanse F. Gimeno y L. Valozic, 2012; L. Valozic, 2015)

2.3. Las actividades económicas y comerciales mundiales se reflejaban indudablemente en la comunicación, que se ha enriquecido cada vez más de términos propios del sociolecto económico. Esta variedad especial o técnica se diferencia de la lengua común o general por el uso de términos, expresiones y locuciones que hacen referencia a conceptos que en la lengua común suelen no utilizarse. Sin embargo, se descubre la presencia de neologismos del sociolecto económico también en la lengua común, de manera que hoy los términos que aparecen en los textos económico-financieros (cuantitativamente de mayor número con respecto a los generales) son conocidas por un público más amplio que en el pasado (véase G. L. Beccaria, 2006).

El interés de la lingüística europea hacia la economía remonta al principio del siglo XIX. La lingüística económica (*Wirtschaftslinguistik*) surgió con el estudio de las lenguas especializadas dentro de algunas escuelas superiores de comercio de los Países Bajos, Suiza, Alemania y antigua Checoslovaquia. Desde el punto de vista histórico, el sociolecto económico al comienzo de siglo pasado era un elemento de referencia de la historia económica. En el ámbito filológico representaba un soporte válido en el estudio de la lexicología y la semasiología. Durante los años treinta, el análisis del sociolecto económico estuvo influenciado por la escuela de Praga, dentro del estudio de las lenguas especializadas.

Desde una perspectiva sincrónica y funcional, Z. Vančura (véase L. Hoffmann, 1998) afirmó que el estudio del sociolecto económico era una parte de la lingüística (lexicografía), y por tanto su material se debía analizar con métodos lingüísticos. El sociolecto económico era una variedad con una función particular (variedad social), que se presentaba en forma de discurso o de

texto, y como tal la variedad económica constituía una parte del conjunto del sistema lingüístico. El sociolecto económico se servía de diferentes registros, y la descripción de la variedad económica se debía basar en el análisis de todos sus constituyentes, y en las relaciones que mantienen entre sí, es decir, en los principios de la sincronía.

Además, el análisis del sociolecto económico marcó algunas diferencias sustanciales, dentro de las variedades especiales, a partir de la distinción entre correspondencia comercial, comercio financiero y mercantil, ciencias económicas, variedad bursátil y de la publicidad. La situación actual es distinta: la visión estructural y funcional de las lenguas especiales ofrecida por el círculo lingüístico de Praga no ha tenido continuación, y tampoco se han materializado otros enfoques de estudios específicos sobre el sociolecto económico. La Escuela Universitaria de Ciencias Económicas de Viena y la Escuela Superior de Comercio de Copenhague, a través de sus centros de estudio sobre lenguas especiales, son las dos instituciones académicas (entre las más prestigiosas) que se han ocupado de investigar sobre el uso de los diversos recursos lingüísticos en la comunicación sectorial.

2.4. El sociolecto económico es una variedad social compleja, difícil de definir. Las variables independientes (geográficas, sociales y situacionales) y las dependientes (fonológicas, sintácticas, léxicas y pragmático-textuales) del sociolecto económico son diversas, por lo cual los elementos sociales y lingüísticos alteran el discurso que adquiere otro significado social respecto a lo habitual.

Las variedades sectoriales están impulsadas por la creatividad lingüística, y son los dominios léxicos más favorables de entrar en una connotación de campo semántico o dominio léxico diferente. Sin embargo, la terminología utilizada para informar a los usuarios sobre asuntos económicos y financieros ha estado producida por especialistas del sector, que han regulado la comunicación a través del uso de determinados términos y locuciones (la mayoría importadas del inglés de los Estados Unidos), de acuerdo con la audiencia a la que estaba dirigida la información. De ahí que la comunicación del sector económico y financiero ha diferido entre especialistas, y entre especialistas y usuarios profanos (véase M. Gotti, 1991).

En el primer caso, la variedad ha presentado un conspicuo número de anglicismos, y además de gráficos e iconos. El hablante y el interlocutor han tenido un notable bagaje de conocimientos de la disciplina. En el segundo caso, los términos angloamericanos son menos frecuentes y más discursivos. El especialista informa al destinatario inexperto con formas y modalidades de divulgación, con la referencia a experiencias comunes, al fin de introducir tecnicismos como si fueran de uso común. Por tanto, dentro del sociolecto económico ha habido variedades conexas a la situación social, al salto gene-

racional y a la clase social y cultural de referencia. De esta manera, el registro lingüístico ha cambiado de acuerdo con el tipo de referente, por lo cual una cierta expresión ha asumido un significado en una determinada situación económico-social, y no tiene el mismo sentido (o ninguno) en otra.

El léxico del texto periodístico ha sido un factor clave de variación del sociolecto específico. El sociolecto económico de la prensa está constituido por términos comunes y especializados. Los primeros se actualizan en textos particulares, con el fin de que la comunicación resulte de mejor comprensión. La comunidad de habla está constituida por grupos sociales que comparten las restricciones comunicativas y las normas del comportamiento social (véase F. Gimeno, 1990: 45-9). La múltiple estratificación social de la lengua implica también las diversas variedades sociales. El sociolecto económico ha influido, pues, en la lengua común, pero se diferencia de esta y de cualquier otro sociolecto por la terminología específica derivada de un “registro global”, a través de las importaciones y sustituciones del inglés estadounidense.

En resumen, el sociolecto económico es la variedad utilizada a través de términos léxicos dentro del sector económico, y es distinto de los otros sociolectos especiales y de la lengua común a la que ha influenciado, así como se vincula al contexto comunicativo de referencia. Dicho sociolecto económico se ha enriquecido de nuevos términos durante años, a causa de los recientes cambios económicos a nivel global, por lo cual la variedad original de la tradición del pensamiento económico ha cedido el paso a términos más modernos de comunicación, en los grupos sociales menos especializados.

En la clasificación de las obras lexicográficas, según la selección del léxico que han registrado, G. Haensch (1982) expuso que al vocabulario general como objeto de codificación lexicográfica se oponían los vocabularios parciales. El vocabulario técnico no se ha limitado hoy a determinadas profesiones o grupos sociales, sino al contrario una de las características de las lenguas modernas ha sido precisamente que, cada vez más, han ido penetrando tecnicismos de la más diversa índole en el vocabulario general. La transición entre vocabularios técnicos y el vocabulario general ha sido, por tanto, fluida. Por esto nos ha parecido más conveniente para definir los vocabularios parciales partir de una suma de unidades léxicas usadas, o cuyo uso se ha pretendido imponer o se ha recomendado, y no de grupos sociales que usaban un determinado vocabulario.

3. EL ANGLICISMO LÉXICO EN LOS DIARIOS Y LA PUBLICIDAD

La mayoría de los investigadores que se han ocupado del anglicismo léxico no han separado claramente el acto inicial del proceso lingüístico del contacto de lenguas y la aceptación final del préstamo ya integrado, a consecuencia de la falta de delimitación entre el proceso sociolingüístico de transferencia léxica y

la discusión lexicográfica sobre la procedencia última o inmediata del préstamo. Las dos manifestaciones que han definido mejor el proceso del contacto de lenguas han sido la importación léxica o “cambio de código” (*code-switching*) y la sustitución léxica o calco léxico. Además, debía plantearse la abierta diferenciación entre el cambio de código (p. ej., *pub*), que ha sido denominado impropriadamente “anglicismo crudo”, y el préstamo integrado (p. ej., *bar*), aunque ambos procedían del inglés. Es bien conocido que los préstamos integrados (lingüística y socialmente) formaban parte de la lengua receptora. Es decir, a medida que los hablantes españoles adoptaban socialmente palabras inglesas y las adaptaban lingüísticamente, los términos dejaban de ser ingleses y se integraban en el léxico español.

3.1. F. Gimeno y M.V. Gimeno (2003) analizaron el impacto de la globalización en seis diarios españoles (tres del español de los Estados Unidos y tres de España), a través de la transferencia del anglicismo léxico, con el fin de examinar el proceso de sustitución lingüística. La muestra de la investigación, que se planteó a 30 ejemplares periodísticos publicados entre los años 1987 y 1990, se componía de la siguiente:

- 1) prensa nacional diaria de gran tirada y mayor representatividad, por tamaño y circulación: *El País* (Madrid), *ABC* (Madrid) y *La Vanguardia* (Barcelona), y
- 2) prensa hispana diaria de los Estados Unidos de América de gran tirada y mayor representatividad, por tamaño y circulación: *El Diario / La Prensa* (Nueva York), *La Opinión* (Los Ángeles, California) y *El Nuevo Día* (San Juan de Puerto Rico).

Los resultados generales de las frecuencias relativas sobre los diferentes tipos léxicos de cambios de código y de calcos léxicos mostraron que: a) los cambios de código representaban el 80% de los anglicismos, mientras que los calcos léxicos se limitaban al 20%, y b) los sectores categóricos u obligatorios (cambios de código y calcos léxicos) eran algo menos del doble que los sectores variables, es decir el 65% frente al 35%. En resumen, el predominio de la importación léxica y el de los sectores categóricos nos mostraba el impacto general de los procesos de transferencias lingüísticas y culturales de los anglicismos, determinados por la globalización económica y la aculturación angloestadounidense, y materializados a través de la globalidad de la producción y el consumo en los diarios del español de los Estados Unidos y de España.

Los totales de ocurrencias de los cambios de código y de los calcos léxicos, en función de la prensa española de los Estados Unidos y de España, pusieron de manifiesto que: a) los cambios de código eran más comunes que los calcos léxicos (17.580 ocurrencias frente a 11.401), y ambos (cambios de código y cal-

cos léxicos) eran mayores en la prensa hispana de los Estados Unidos que en la prensa de España (23.156 ocurrencias frente a 5.825), y b) el porcentaje de las importaciones sobre las sustituciones léxicas era menor en la prensa hispana de los Estados Unidos (55% frente al 45 %) que en la prensa de España (81 % frente al 18 %). En resumen, la prensa hispana de los Estados Unidos venía marcada por la gran cantidad de sustituciones léxicas, y mostraba la convivencia mestiza de los mensajes de la sociedad y cultura estadounidenses, a través de traducciones calcadas del inglés. En este sentido, frente a dos variedades estándares del español en el componente fonológico (español atlántico y español castellano, con las variables caracterizadoras del seseo y del voseo), debíamos diferenciar tres variedades estándares del español en el componente semántico (español de los Estados Unidos, español de América y español de España, con las variables caracterizadoras del calco estadísticamente significativo y la mayor o menor frecuencia no significativas de la importación léxica de anglicismos, respectivamente).

Los totales de ocurrencias de los cambios de código (categóricos y variables), en función de cada uno de los diarios de la prensa española de los Estados Unidos y de España, mostraron que la importación léxica seguía la siguiente jerarquía en los diarios de: 1º San Juan de Puerto Rico; 2º *La Vanguardia*; 3º Los Ángeles; 4º *El País*; 5º Nueva York, y 6º *ABC*. Debía destacarse que las importaciones léxicas de: a) la prensa de San Juan de Puerto Rico casi cuadruplicaba a la prensa hispana de Los Ángeles, ya que se trataba en ambos casos del español estándar de la prensa; b) el diario *La Vanguardia* superaba a la prensa hispana de Los Ángeles, debido a la mayor presencia de los cambios de código variables, y c) el diario *El País* superaba a la prensa hispana de Nueva York. En resumen, no había una dicotomía entre la presencia de los cambios de código en la prensa hispana de los Estados Unidos, con respecto a la prensa de España, en la que no se daba una relación estadísticamente significativa.

Los totales de ocurrencias de los calcos léxicos (categóricos y variables), en función de cada uno de los diarios de la prensa española de los Estados Unidos y de España, pusieron de manifiesto que la sustitución léxica seguía la siguiente jerarquía en los diarios de: 1º Los Ángeles; 2º San Juan de Puerto Rico; 3º Nueva York; 4º *La Vanguardia*; 5º *ABC*, y 6º *El País*. En resumen, asistíamos a una clara dicotomía entre la presencia de los calcos léxicos en la prensa hispana de los Estados Unidos, con respecto a la prensa de España, en la que se daba una relación estadísticamente significativa. El análisis del anglicismo léxico en los medios de comunicación social manifestó, pues, que estaba relacionado directamente con la globalización económica y la aculturación angloestadounidense.

F. Gimeno y L. Valozic (2012) analizaron el impacto de la globalización económica y del anglicismo léxico en los diarios y la publicidad de España,

Italia, Francia y Serbia, y las pruebas estadísticas indicaban la independencia entre las variables lingüísticas y las muestras de las prensas seleccionadas. Sin embargo, los datos del total de ocurrencias de las cuatro variables lingüísticas (cambios de códigos categóricos y variables, y calcos léxicos categóricos y variables) y sobre todo de los cambios de código categóricos mostraron la intensidad del impacto de la globalización y la importación léxica en los diarios de los diferentes países. El mayor impacto del anglicismo en la publicidad estaba presente en los diarios italianos, con un 43,3% del total de ocurrencias de los anglicismos léxicos del corpus. Les seguían los diarios españoles, también con un elevado porcentaje del total de ocurrencias de los cambios de código categóricos (37,6%). Los diarios serbios y los franceses se situaban a gran distancia, los primeros con un 11,6%, y los segundos con un porcentaje muy bajo (4,4%). En este sentido, el sociolecto publicitario de los diarios italianos y españoles estaba más influenciado por la globalización económica y la aculturación angloestadounidense que el de los diarios serbios y franceses.

3.2. La influencia del anglicismo léxico en el español (de América y de España) suscita la necesidad de una política lingüística definida por la adaptación e integración lingüística y social de los cambios de código, la cual evite estrategias claras de la diglosia amplia y del desplazamiento lingüístico con movilidad social. Todos los hablantes hispánicos deben comprometerse con la conservación del español, y también con el mantenimiento y reforzamiento de las relaciones con las demás lenguas. Así, p. ej., el hispanohablante debe evitar en el registro oral y escrito los cambios de código *camping*, *flash* y *jazz*, y utilizar en su lugar los correspondientes préstamos integrados lingüística y socialmente de “campin”, “flas” y “yas”, entre muchos otros.

La Real Academia Española debía haber evitado en su última edición del *Diccionario de la lengua española* (23^a, 2014) los 115 cambios de código que incluyó en su penúltima edición en cursiva (22^a, 2001), ya que su representación gráfica o pronunciación eran ajenas a las convenciones de la lengua española, sobre todo en un diccionario normativo universalmente reconocido. A dicha solución se le podía censurar la complicidad en el desplazamiento del español por el inglés, así como la interpretación errónea a periodistas y escritores que la inclusión en el DRAE significaba que dicho término había sido admitido, aunque vulneraba las reglas ortográficas del español.

En efecto, en las “Advertencias para el uso de este diccionario”, el *DRAE* (2001, págs. XXX-XXXI) expresaba que los extranjerismos de uso extendido en nuestra lengua se incorporaban de dos maneras: a) en letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustaban mínimamente a los usos del español (como era el caso de club, réflex o airbag), y b) en cursiva, cuando su representación gráfica o su pronunciación eran ajenas a las convenciones de

nuestra lengua (como era el caso de *rock*, *pizza* o *blues*). Sin embargo, había cierta contradicción con la utilización de CD y CD-ROM (sin aludir a cedé, pero sí a cederrón) en redonda negrita (y no en cursiva) como siglas en inglés que aparecen en la misma edición (s. v. CD y CD-ROM). En la edición anterior del *DRAE* (21ª, 1992), no hubo advertencia alguna sobre los extranjerismos, y aparecían los anglicismos en letra redonda negrita (como era el caso de *clown*, *marketing* y *puzzle*, entre otros).

F. J. Sánchez-Martín (2011) ofreció el trabajo de la RAE en el avance de la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española* (como evidencia de la labor constante de actualización a la que estaba sometido el repertorio lexicográfico de la Academia), en el que observaba que se mantenían sin alteración 67 cambios de código (en cursiva y con la procedencia de “voz inglesa”), y permanecían los citados *camping*, *flash* y *jazz*, entre otros (*best seller*, *big bang*, *blazer*, *blues*, *body*, *bourbon*, *brandy*, *caddie*, *casting*, *catering*, *clown*, *crack*, *curry*, *cyclo-cross*, *delicatessen*, *disc-jockey*, *dumping*, *ferry*, *footing*, *gentleman*, *gin*, *gin-fizz*, *ginger-ale*, *gin-tonic*, *hall*, *jockey*, *holding*, *hooligan*, *jet set...*), los cuales ya fueron revisados en la segunda tirada de la edición del *DRAE* (2001).

A propósito de “El plural de las voces de origen no castellano (II). Préstamos de otras lenguas”, en la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009: 144-5) se ofreció una descripción sobre la tensión idiomática que se producía entre las pautas morfológicas de la gramática española y las que correspondían a las lenguas a las que pertenecían los plurales que los hispanohablantes conocían ya construidos. La creciente internacionalización del léxico y el contacto lingüístico que se había producido en muchos países (entre los hablantes de español y los de otros idiomas) explicaban en alguna medida que los procesos de adaptación morfológica debían ser graduales, y estaban sujetos a considerable variación. Los cambios de código formaban el plural de acuerdo con las reglas de la lengua a la que correspondían, y cuando se utilizaban estas voces en un texto español se recomendaba que fueran marcadas con algún resalte tipográfico (por lo común la letra cursiva), de igual manera que el *DRAE* registraba en la actualidad los sustantivos de este grupo, cuando eran recogidos en él.

Sin embargo, dentro del apartado de “Advertencias” (págs. LI-LIII), la edición 23ª (2014) del *DRAE* no hizo alusión alguna a la incorporación de los extranjerismos de uso extendido en nuestra lengua, pero se seguía el mismo criterio de la edición anterior, es decir: a) en letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustaban mínimamente a los usos del español (como era el caso de *club*, *réflex* o *airbag*), y b) en cursiva, cuando su representación gráfica o su pronunciación eran ajenas a las convenciones de nuestra lengua (como era el caso de *rock*, *pizza* o *blues*). La contradicción se repetía en esta última edición, con la utilización de CD y CD-ROM (sin aludir a cedé, pero

sí a cederrón) en redonda negrita (y no en cursiva) como siglas en inglés (s. v. CD y CD-ROM). Una vez más, se ponía de manifiesto las propias deficiencias de las normas sincrónicas de descripción monolingüe, y la necesidad de las soluciones técnicas y nuevos métodos que han representado las investigaciones sociolingüísticas del variacionismo y del multilingüismo social, desde los años sesenta del siglo pasado (véanse W. Labov, 1966, 1972, 1982, 1994, 2001, 2010; J. A. Fishman, 1971; H. López Morales, 1983, 1989; S. Poplack, 1988; S. Poplack y D. Sankoff, 1988; C. Silva-Corvalán 1988, 2001).

Completamente distinta había sido la situación de conflicto lingüístico que mantenía el español vernáculo de los inmigrantes hispanos de los Estados Unidos (principalmente mexicanos del sudoeste y puertorriqueños de Nueva York), donde se daba un componente claro e irreversible de sustitución lingüística, sin movilidad social. La sustitución del español vernáculo por el inglés estándar entre las comunidades de las minorías hispanas de los Estados Unidos, la cual ascendía a un 22% (es decir, 5 millones de hablantes jóvenes, según el censo de 1990), requería una actuación clara de recuperación lingüística y cultural, que favoreciera una postura de respeto y promoción del uso de la lengua materna en la educación (véanse H. López Morales coord., 2008; F. Gimeno y J. R. Gómez, 2007; F. Gimeno, 2008).

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cada lengua ha variado y presentado características diferentes en momentos diversos de su historia. Esta variabilidad ha sido cada vez más destacable en el registro escrito por el sorprendente avance, difusión y empleo de los nuevos medios de comunicación, que a diferencia de los tradicionales habían aumentado el flujo en la comunicación entre las lenguas. El contacto entre las lenguas europeas y el inglés estadounidense ha dado lugar al proceso de transferencia léxica. Sin duda alguna, las situaciones sociales del contacto de lenguas favorecieron la comunicación de los diferentes grupos sociales, dentro de las diversas comunidades de habla, y en general la convergencia lingüística y cultural, así como formaron parte de las relaciones entre lengua, sociedad y cultura. Las manifestaciones que definían mejor el contacto de lenguas fueron las transferencias lingüísticas y culturales, y en particular las variables lingüísticas de la importación y la sustitución (cambio de código y calco).

4.1. En el análisis llevado a cabo, se ha propuesto cuantificar la distribución de anglicismos léxicos (cambios de códigos y calcos), en una muestra representativa y significativa de sesenta diarios y suplementos nacionales de economía de Italia y España. La selección de doce cabeceras ha tenido en cuenta la mayor tirada y la amplia difusión, con la consulta de cinco ejem-

plares por cada cabecera de los diarios y suplementos de economía de Italia y España. Las variables lingüísticas dependientes han sido las siguientes: a) cambios de código categóricos; b) cambios de código variables; c) calcos léxicos categóricos, y d) calcos léxicos variables. Las variables sociales independientes han sido las siguientes: a) prensa de economía de Italia de gran tirada; b) prensa de economía de España de gran tirada; c) suplemento de economía de Italia de gran tirada, y d) suplemento de economía de España de gran tirada. Además, debían diferenciarse los totales de ocurrencias frente a los diferentes tipos léxicos de los cambios de código y calcos léxicos.

Cabía señalar que la difusión de una lengua depende principalmente de tres factores: 1) las dimensiones cuantitativas de los grupos sociales; 2) el poder de los grandes bloques económico-financieros que dominan el panorama internacional, y 3) los ámbitos de uso en los que una lengua se afirma como vehículo de comunicación. El español ha sido una lengua en expansión mucho más que el italiano, debido al número de los grupos sociales y a la pertenencia al bloque hispanoamericano, así como a la función de lengua vehicular en diferentes contextos comunicativos.

4.2. Las hipótesis de investigación han sido las siguientes:

- 1) Los totales de ocurrencias de los cambios de código son más frecuentes que los calcos léxicos en los diarios de economía nacionales, y en los suplementos de economía de los diarios nacionales de actualidad e información general de Italia;
- 2) Los totales de ocurrencias de los cambios de código son más frecuentes que los calcos léxicos en los diarios de economía nacionales, y en los suplementos de economía de los diarios nacionales de actualidad e información general de España;
- 3) Los totales de ocurrencias de los cambios de código en los diarios nacionales de economía de los diarios nacionales de Italia son mayores que en los de España;
- 4) Los totales de ocurrencias de los calcos léxicos en los diarios nacionales de economía de los diarios nacionales de Italia son mayores que en los de España;
- 5) La relación de los totales de ocurrencias de los cambios de código en los diarios de economía y los suplementos de economía de los diarios de Italia es estadísticamente significativa, y
- 6) La relación de los totales de ocurrencias de los cambios de código en los diarios de economía y los suplementos de economía de los diarios de España es estadísticamente significativa.

4.3. El análisis estadístico ha sido realizado sobre una muestra de 60 ejemplares de 12 diarios y suplementos de economía italianos y españoles, publicados

entre los años 2012 y 2014. La muestra estaba constituida por diarios nacionales especializados y suplementos de diarios nacionales generalistas de mayor representatividad por tirada y circulación. La muestra se ha compuesto de los siguientes diarios:

- a) tres diarios de economía de Italia: *Il Sole 24 Ore*, *MF-Milano Finanza e Italia Oggi*;
- b) tres suplementos de economía de los diarios generalistas de Italia: *Corriere Economia* de *Il Corriere della Sera*, *Affari & Finanza* de la *Repubblica* y *Tuttosoldi* de *La Stampa*;
- c) tres diarios de economía de España: *Expansión*, *Cinco Días* y *El Economista*, y
- d) tres suplementos de economía de los diarios generalistas de España: *Negocios* de *El País*, *Mercados* de *El Mundo* y *Dinero* de *La Vanguardia*.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO E INFORMÁTICO DE LOS ANGLICISMOS LÉXICOS

Los estudios sociolingüísticos ofrecieron en las últimas décadas resultados significativos, tanto en campo fonológico como léxico. Los análisis cuantitativos han demostrado que la variación no es casual, sino que sigue determinadas reglas, aunque la variación es inherente en el registro oral, y la estructura lingüística incluye la diferenciación ordenada de los diferentes grupos sociales en la comunidad de habla. Los factores lingüísticos, sociales y culturales estuvieron relacionados directamente en el proceso del cambio lingüístico, y las explicaciones que se limitaron a uno u otros elementos estaban equivocadas, puesto que debían tener en cuenta las regularidades observadas, en los estudios empíricos sobre el comportamiento lingüístico y las dimensiones del multilingüismo social. Sobre todo, cuando se planteaban la diferenciación temporal, geográfica y social de la lengua, dentro de su propia “heterogeneidad estructurada”, y la variabilidad como parte de la competencia comunicativa de los diversos grupos generacionales de los diferentes grupos sociales que convivían en la comunidad de habla.

5.1. Los diarios de economía han presentado un abundante número de anglicismos léxicos, en particular en la prensa italiana las frecuencias han sido aproximadamente tres veces más con respecto a las españolas. En este sentido, los resultados de los análisis cuantitativos revelan que la diferencia de los diferentes tipos léxicos de los cambios de código entre los contextos, geográficos, sociales y culturales es significativa. Los periódicos de España han presentado una frecuencia de los cambios de código notablemente inferior con respecto a la de la prensa de Italia. Sin embargo, el uso de los calcos léxicos es un poco mayor en la prensa de España, aunque se trata de un número exiguo, por lo que no tienen importancia alguna en este tipo de estudio.

Además, en los totales de ocurrencias de los cambios de código y calcos léxicos, en función de la prensa económica de Italia y España, se ha constatado un dominio de la importación frente a la sustitución léxica, según la aculturación de los modelos sociales y culturales anglosajones, los cuales influyen de diferente manera los dos países en cuestión. Los contextos temporales, geográficos y sociales han determinado histórica, sociológica y culturalmente las diferencias sustanciales que se reflejaban en el cambio y la variación lingüística. En el caso del cambio de código categórico, el elemento léxico integral domina respecto a la integración lingüística, frente al caso del cambio de código variable, donde el elemento léxico alterado ha sido un fenómeno menos importante con respecto a la importación (véase cuadro 5.1).

CUADRO 5.1

Totales de ocurrencias de los cambios de código y calcos léxicos, en función de la prensa económica de Italia y España, con sus porcentajes correspondientes

ANGLICISMOS LÉXICOS	N	%	TOTAL	%
Cambios de código categóricos	2.462	63,14	3.810	97,72
Cambios de código variables	1.348	34,58		
Calcos léxicos categóricos	81	2,08	89	2,28
Calcos léxicos variables	8	0,2		
TOTAL			3.899	100

En términos de porcentaje de los totales de ocurrencias, los resultados de los análisis han mostrado una neta supremacía de los diversos tipos léxicos de los cambios de código (97,72%), frente a los calcos léxicos (2,28%). La distribución se ha repartido en cambios de código categóricos que llegan a un 63,14%, mientras que los cambios de código variables cuentan con el 34,58%. Por su parte, los calcos léxicos categóricos obtienen un 2,08%, y los calcos léxicos variables alcanzan solo un 0,2%. Tal como hemos adelantado en las hipótesis 1 y 2 sobre la importación y sustitución léxica en la prensa de economía de Italia y España, se ha confirmado el claro predominio de los cambios de códigos frente a los calcos léxicos, así como los categóricos sobre los variables.

Con respecto a los diferentes tipos léxicos de cambios de código y calcos léxicos, la frecuencia absoluta y relativa ha mostrado una clara superioridad de los cambios de código (97,8%), frente a los calcos léxicos (2,2%). Los tipos léxicos de cambios de códigos categóricos han alcanzado el 82,15%, mientras que los tipos léxicos de cambios de código variables se limitaban al 15,65%. Los tipos léxicos de calcos léxicos categóricos han obtenido el 1,6%, y los tipos léxicos de calcos léxicos variables se han limitado solo al 0,6% (véase cuadro 5.2).

CUADRO 5.2
Frecuencia absoluta y relativa de los diferentes tipos léxicos de cambios de código y calcos léxicos, en función de la prensa económica de Italia y España

ANGLICISMOS LÉXICOS	N	%	TOTAL	%
Cambios de código categóricos	819	82,15	975	97,8
Cambios de código variables	156	15,65		
Calcos léxicos categóricos	16	1,6	22	2,2
Calcos léxicos variables	6	0,6		
TOTAL			997	100

5.2. Por otra parte, los análisis llevados a cabo sobre los diferentes tipos léxicos de los cambios de códigos y calcos léxicos en la prensa económica de Italia y España han ofrecido el porcentaje de los cambios de código en la prensa económica de Italia, que ha sido del 75,51% del total de la muestra, frente al 1,1% de los calcos léxicos. De igual manera, el porcentaje de los cambios de código en la prensa económica de España ha sido del 22,21% del total, frente al 1,18% de los calcos léxicos. Además, ha habido una supremacía de los cambios de código en los suplementos económicos de Italia con un porcentaje del 49,22% del total de la muestra. Al contrario, en la prensa económica de España la distribución entre las varias secciones es más uniforme.

Con respecto a la tercera hipótesis de investigación, se ha confirmado que los diferentes tipos léxicos de los cambios de códigos en los diarios y suplementos económicos de Italia han sido de mayor número que los obtenidos en sus correspondientes periódicos españoles. Los porcentajes de los cambios de código en los diarios de economía han destacado el muy amplio margen que existía entre la prensa de economía de Italia (76,61%) y su homóloga de España (23,39%), y daba cuenta del mayor impacto que tiene el inglés en la lengua italiana, frente a la lengua española.

La cuarta hipótesis de trabajo no se ha confirmado, en cuanto que no han sido los diarios y suplementos italianos los que han tenido el mayor número de los tipos de calcos léxicos, sino los españoles. El porcentaje de los calcos léxicos (categóricos y variables) relativos a la prensa económica de Italia ha sido levemente inferior (1,1%), con respecto a los obtenidos en la prensa económica de España (1,18%). Los factores sociales y culturales de los suplementos italianos han determinado la menor frecuencia de los calcos léxicos, tal como han sido los condicionantes del incremento exclusivo de los cambios de código. En particular, el suplemento italiano *Affari & Finanza* ha presentado un porcentaje del 25,31% de cambios de código categóricos y un 12,23% de cambios de código variables, sin ningún calco léxico.

Un dato relevante ligado al comercio ha sido el uso de los términos con mayores ocurrencias, es decir, las palabras más utilizadas en la prensa de economía italiana y en su equivalente española. Los diferentes tipos léxicos de los cambios de código (categóricos y variables) con mayor frecuencia en el contexto geográfico y social italiano han sido *made in* (con referencia casi exclusivamente a los productos italianos), *business*, *export*, *computer*, *brand*, *marketing*, *online* y *smartphone*, y son términos conectados a las marcas, actividades e informática. La economía italiana ha encontrado en la exportación de sus productos un eficaz soporte, y el producto italiano todavía posee un valor social y económico, a pesar de que los procesos de globalización de los mercados han cambiado las formas del comercio internacional. A este respecto, los dispositivos electrónicos y las aplicaciones informáticas son los principales factores de difusión de la información y comunicación, en cuanto que facilitan las interconexiones, y aumentan los flujos de los datos y las relaciones socioeconómicas de la red.

Asimismo, la prensa de economía española ha propuesto expresiones y términos ingleses ligados a las actividades financieras y de mercadotecnia, además de herramientas informáticas (equipos y programas) de variada naturaleza, a menudo atribuibles a la red. Las mayores frecuencias de los diferentes tipos léxicos de los cambios de código (categóricos y variables) que aparecen en los periódicos de economía de España han sido *boom*, *software*, *bad bank*, *online*, *smartphone* y *marketing*. Excepto la referencia de los periódicos italianos a las marcas italianas y las dinámicas de comercio ligadas a esos, las variables y variantes léxicas con más presencia en los diarios y suplementos de economía de Italia y de España pertenecen al campo semántico relacionado con la crisis económica e innovación tecnológica.

5.3. Finalmente, hemos recurrido a la inferencia estadística, que tiene una evidente relevancia para la mejor comprensión y explicación de los datos obtenidos, y han sido necesarios los análisis cuantitativos sobre las situaciones de contacto de lenguas y los procesos de transferencia lingüística y cultural. Todas las ciencias son cuantitativas. El objetivo es comprobar si ha habido una relación estadísticamente significativa entre los totales de ocurrencias de los cambios de código (categóricos y variables), en función de la prensa económica de Italia, frente a la prensa económica de España (véase cuadro 5.3).

La relación de independencia entre los cambios de código y la prensa de economía de Italia, frente a los cambios de código y la prensa de economía de España, se ha comprobado con la prueba del X^2 . Dicha prueba consiste en contrastar la hipótesis de independencia H_0 (hipótesis nula) entre los cambios de código (categóricos y variables) y el contexto geográfico y social italiano, y entre los cambios de código (categóricos y variables) y el contexto geográfico y social español. Así pues, se presenta una hipótesis alternativa H_1 (hipótesis

de la investigación), desde la que resulte que las variables lingüísticas dependen de los respectivos contextos geográficos y sociales. El nivel de significación es del 5%, que es el umbral establecido de fiabilidad del X^2 . Cualquier valor superior a dicho porcentaje determina la no aceptación de la hipótesis.

$$X^2 = \sum \frac{(f-f)^2}{f} = 77,89$$

Grados de libertad, D. F. = 1
P-valor: < 0,001

La prueba de la distribución de X^2 ha desvelado que las variables lingüísticas son dependientes de los dos países, Italia y España: el X^2 es 77,89 (< 0,001), un número muy superior a dicho valor. De esta manera se ha rechazado la hipótesis de independencia, y se acepta la hipótesis de la investigación. Además, los datos permiten afirmar que entre las variables lingüísticas y las variables geográficas, sociales y culturales (Italia y España) hay una relación estadísticamente significativa, y ha confirmado la última hipótesis de la investigación.

CUADRO 5.3

Prueba de la distribución de X^2 cuadrado sobre los totales de ocurrencias de los cambios de código (categóricos y variables), en función de la prensa económica de Italia, frente a la prensa económica de España

FRECUENCIAS OBSERVADAS	Prensa económica de Italia	Prensa económica de España	TOTAL
Cambios de código categóricos	2.002	460	2.462
Cambios de código variables	942	406	1.348
TOTAL	2.944	866	3.810

FRECUENCIAS ESPERADAS	Prensa económica de Italia	Prensa económica de España	TOTAL
Cambios de código categóricos	1.894,13	567,87	2.462
Cambios de código variables	1.049,87	298,13	1.348
TOTAL	2.944	866	3.810

Sin embargo, los datos elaborados en específicas tablas de contingencia han indicado un diferente uso de los totales de ocurrencias de los cambios de código en el contexto geográfico y social italiano frente al equivalente español. En

los periódicos de economía italianos la frecuencia observada de los cambios de código categóricos (2.002) ha sido mayor que la frecuencia esperada (1.894,13). Igualmente, en los periódicos de economía españoles la frecuencia observada de los cambios de códigos variables (406) también ha sido superior a la frecuencia esperada (298,13). La prensa de economía de Italia ha estado influenciada por el inglés, más de lo que se pudiera prever, puesto que opta por la importación de la forma categórica del anglicismo léxico, con respecto a un uso más diferenciado de las variantes, frente a la prensa de economía de España que opta por la adaptación de una misma variable lingüística con más variantes léxicas.

6. CONCLUSIONES

El estudio del anglicismo léxico en el sociolecto periodístico y el económico manifestaba claramente que las estrategias comerciales de mercado estaban influenciadas por la globalización económica y la aculturación angloestadounidense. En el actual complejo terreno económico, las estrategias globales de mercado convivían con otras centradas en la compaginación con las características de un contorno regional concreto. En este siglo XXI ninguna lengua ocupará la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés a finales del siglo pasado. Por un lado, el desplazamiento actual del monopolio del inglés por el oligopolio de varias lenguas en el estrato superior producirá mayor pluralismo, pero la sustitución significativa de varios miles de lenguas en el estrato inferior ocasionará la inmensa quiebra de la diversidad actual. Es posible que otra previsión de que el 50% de lenguas minoritarias serán sustituidas en el siglo XXI sea más asequible, aunque no deje de ser una realidad lamentable e inaceptable. Por el otro, el español es una de las lenguas que crecerá más rápidamente.

En nuestra aportación habíamos distinguido claramente el acto inicial de importación o sustitución léxica y la aceptación final del préstamo ya integrado, y habíamos delimitado el proceso sociolingüístico de la transferencia léxica, frente a la discusión lexicográfica sobre la procedencia última o inmediata del préstamo. Además, no podía reducirse la integración del préstamo a la dimensión lingüística, con el completo desconocimiento de la necesaria adopción social, así como debía evitarse la confusión entre la descripción morfológica y la prescripción normativa. Mientras que el préstamo aparecía en el discurso de los hablantes monolingües, el uso del cambio de código y el calco implicaba siempre algún grado de competencia bilingüe. Hasta nuestros días, la disquisición lexicográfica era la que más generalmente se había planteado, y había sido ignorado cualquier reconocimiento de la estrategia precisa de integración lingüística y social de los cambios de código y calcos léxicos.

Debíamos responder, pues, de manera técnica tanto a las denominaciones impropias de “anglicismos crudos” (o de anglicismos patentes), a partir de la

delimitación de las fases del proceso de transferencia léxica, como a la errática ortografía e inestabilidad fonética de los anglicismos, a través de las adaptaciones grafemático-fonológicas correspondientes. Era preciso establecer estrategias e instrumentos indispensables para superar las limitaciones y deficiencias del pasado (con la utilización equívoca del término préstamo) y plantear la elaboración de terminologías unívocas (con la necesidad de asumir el término cambio de código junto al calco).

Los análisis cualitativos y cuantitativos de los totales de ocurrencias y de los diferentes tipos léxicos habían destacado un notable impacto de las importaciones léxicas en los diarios y suplementos económicos de Italia y España, en el que se daba una relación estadísticamente significativa, determinada por los factores sociales y culturales de la globalización económica y la aculturación angloestadounidense.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMON, ULRICH *et al.* (eds.), 1987-1988, *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*, 2 vols., Berlin, Walter de Gruyter.
- BECCARIA, G. L., 2006, *Per la difesa e per l'amore. La lingua italiana oggi*. Milán, Garzanti.
- CECE, ANGELO, 2006, *El impacto de la globalización económica y del anglicismo léxico en el sociolecto económico de los diarios y suplementos de Italia y España*, tesis doctoral inédita, Universidad de Alicante.
- CRYSTAL, DAVID, 2011, "Las consecuencias del inglés global", en Instituto Cervantes y British Council (eds.), 59-65.
- FISHMAN, JOSHUA A., 1971, "The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society", en J. A. Fishman (ed.), 1971, I, 217- 404.
- FISHMAN, JOSHUA A. (ed.), 1971, *Advances in the sociology of language*, 2 vols., La Haya, Mouton.
- GIMENO, FRANCISCO, 1990, *Dialectología y sociolingüística españolas*, 2ª edn., Alicante, Universidad de Alicante, 1993.
- GIMENO, FRANCISCO, 2008, "La respuesta de la lengua española ante la globalización económica y el anglicismo léxico", *Actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*, Valladolid, Diputación de Valladolid, 251-68.
- GIMENO, FRANCISCO, 2019, *Historia antropológica de los romances hispanos*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.
- GIMENO, FRANCISCO y GIMENO, MARÍA VICTORIA, 2003, *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid, Cátedra.

- GIMENO, FRANCISCO y GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN, 2007, "Spanish and Catalan in the Community of Valencia", *International Journal of the Sociology of Language*, 184, 95-107.
- GIMENO, FRANCISCO y VALOZIC, Luiza, 2012, "El impacto de la globalización económica y del anglicismo léxico en los diarios y la publicidad", *I Jornadas Vocento*, Logroño. <http://www.futuroenespañol.es>.
- GOEBL, HANS *et al.* (eds.), 1997, *Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research*, 2 vols., Berlin, Walter de Gruyter.
- GOTTI, M., 1991, *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Florencia, La Nuova Italia.
- GRADDOL, DAVID, 1997, *The future of English?*, Londres, The British Council.
- HAENSCH, GÜNTHER, 1982, "Tipología de las obras lexicográficas", en G. Haensch *et al.*, 1982, 95-187.
- et al.*, 1982, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HOFFMANN, L., 1998, *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona, IULA-UPF.
- INSTITUTO CERVANTES y BRITISH COUNCIL (eds.), 2011, *Palabra por palabra*, Madrid, Santillana.
- LABOV, WILLIAM, 1966, *The social stratification of English in New York*, 3ª reimp., Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 2006.
- LABOV, WILLIAM, 1972, *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- LABOV, WILLIAM, 1982, "Building on empirical foundations", en Lehmann, W. P. y Malkiel, Y. (eds.), 1982, 17-92.
- LABOV, WILLIAM, 1994, *Principios del cambio lingüístico. Vol. 1: factores internos*, 2 vols., Madrid, Gredos, 1996.
- LABOV, WILLIAM, 2001, *Principios del cambio lingüístico. Vol. 2: factores sociales*, 2 vols., Madrid, Gredos, 2006.
- LABOV, WILLIAM, 2010, *Principles of linguistic change. Vol. 3: Cognitive and cultural factors*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- LEHMANN, WINFRED P. y MALKIEL, YAKOB (eds.), 1982, *Directions for historical linguistics: A symposium*, Austin, University of Texas Press.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 1983, *Estratificación social del español de Puerto Rico*, México, UNAM.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 1989, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 3ª ed., 2004.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 2006, *La globalización del léxico hispánico*, Madrid, Espasa Calpe.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 2010, *La andadura del español por el mundo*, Madrid, Taurus.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 2012, *La lengua española en el mundo actual*, Valencia, Aduana Vieja.

- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO (coord.), 2008, *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Madrid, Santillana e Instituto Cervantes.
- MACKAY, WILLIAM F., 2003, "Forecasting the fate of languages", en MAURIS, J. y MORRIS, M. A. (eds.), 2003, 64-81.
- MARCOS-MARÍN, FRANCISCO A., 2006, *Los retos del español*, Madrid, Vervuert / Iberoamericana.
- MAURIS, JACQUES, 2003, "Towards a new linguistic world order?", en Maurais J. y M Morris, M. A. (eds.), 2003, 13-36.
- MAURIS, JACQUES y MORRIS, MICHAEL A., 2003, "Introduction", en Maurais, J. y Morris, M. A. (eds.), 2003, 1-10.
- MAURIS, JACQUES y MORRIS, MICHAEL A. (eds.), 2003, *Languages in a globalising world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORENO, FRANCISCO y OTERO, J., 2007, *Atlas de la lengua española en el mundo*, 2ª edn. Madrid, Real Instituto Elcano-Instituto Cervantes-Fundación Telefónica.
- POPLACK, SHANA, 1988, "Conséquences linguistiques du contact de langues: Un modèle d'analyse variationniste", *Langage et Société*, 43, 23-48.
- POPLACK, SHANA y SANKOFF, DAVID, 1988, "Code-switching", en U. Ammon *et al.* (eds.), 1987-1988, II, 1174-80.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014, *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., Madrid, Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009, *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I*, Madrid, Espasa Libros.
- SÁNCHEZ-MARTÍN, FRANCISCO JAVIER, 2011, "El trabajo de la Real Academia Española en el avance de la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española*: las voces inglesas", *Lexis*, XXXV (1), 143-61.
- SASOT, A., 2004, "El proceso de globalización", en *Historia Universal, V. 20. Fin de siglo. Las claves del siglo XXI*, Madrid, Salvat, 165-216.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN, 1988, *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid, Alhambra.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN, 1994, *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*, Nueva York, Clarendon Press/Oxford University Press.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN, 2001, *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D. C., Georgetown University Press.

- VALOZIC, LUIZA, 2008, “Análisis del anglicismo léxico en el sociolecto publicitario”, *Actas del VI Congreso Internacional de “El español de América”*, Valladolid, Diputación de Valladolid, 723-35.
- VALOZIC, LUIZA, 2015, *El anglicismo léxico en la publicidad*, Alicante, Universidad de Alicante.

7. CONSIDERACIONES SOBRE LA PRESENCIA DE PRÉSTAMOS Y CALCOS INGLESES EN LA HISTORIA DEL *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (1780-2014)

Fernando García Andrevia
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La huella más abundante y heterogénea del inglés en nuestra lengua se muestra de forma directa o indirecta, es obvio decirlo, en el plano léxico. Por esa razón, y por ser el más nítidamente explorable a partir de la lexicografía y la prensa, ha sido este nivel el más analizado en las numerosas publicaciones científicas que han visto la luz desde hace más de 50 años, jalonadas por las valiosas, aunque desiguales, aportaciones de Alfaro (1970³), Fernández García (1972), Pratt (1980), Lorenzo (1996), Rodríguez y Lillo (1997) o Gómez Capuz (2000), entre otras. Obras en gran medida descriptivas que han ayudado a la tipificación y caracterización de los préstamos ingleses y de las condiciones de su adaptabilidad lingüística, y que, por otro lado, han incidido en el propio concepto de préstamo más desde un punto de vista interno que externo de la lengua.

No obstante, pocos de estos estudios han contemplado el fenómeno de la transferencia léxica como parte de un proceso más complejo de cambio lingüístico en situación de contacto de lenguas. En ese sentido, hemos de destacar el fundamental trabajo sociolingüístico de Gimeno y Gimeno (2003)¹, quienes sitúan las diversas manifestaciones de transferencia lingüística entre dos lenguas convergentes como unas fases que, de prosperar en el propio idioma, y de hacerlo también a nivel sociocultural, podrían desembocar, o bien en una situación de amalgama, o bien en la sustitución lingüística. El ejemplo del español de Puerto Rico ha sido un caso muy estudiado por este motivo².

1. *Cf.* también Gimeno (2001, 2007) y Gimeno y Gimeno (1991, 1999).

2. *Cf.*, por citar solo algunas referencias, Nash (1970), López Morales (1979, 1998), Alvar (1986), Jani (2001), Morales (2001), o la citada obra de Gimeno y Gimeno (2003).

La transferencia léxica, según los autores (*ib.*: 79), puede clasificarse en cuatro distintos grados a partir de su integración lingüística (IL) y social (IS). Así, en el más bajo se da la *interferencia*, que carece de IL e IS; por encima, el *cambio de código*, que podría tener IS, pero no IL; más arriba, el *préstamo no integrado*, que podría presentar o IL o IS, pero no las dos a la vez; y finalmente, el *préstamo integrado*, que se caracterizaría por su IL e IS.

Pues bien, la IL, que se manifiesta por medio de la adaptación léxica, gramatical y fonográfica, y la IS, que lo hace con criterios de aceptabilidad y frecuencia de uso, suelen estar garantizadas en la macroestructura de los diccionarios usuales de la lengua³, cuya selección léxica constituye una especie de fotografía que visibiliza en ese plano el grado último de transferencia en un momento dado. Si, además, esa instantánea se repite en sincronías diferentes, la fotografía se convierte en una película que permite el análisis diacrónico de la tipología del préstamo como parte de dicho contacto.

De cuantas obras lexicográficas se han venido elaborando en relación con el español, la de mayor continuidad y antigüedad en la recopilación de un vocabulario usual de forma sistemática y periódicamente actualizada es el académico *Diccionario de la lengua española*⁴. Principalmente por esa razón, el presente trabajo toma como fuente de estudio dicha obra en su conjunto y, de manera especial, su última edición⁵, para el análisis de las voces de nuestro idioma debidas al inglés. En concreto, el objeto del presente capítulo consiste en una caracterización cuantitativa y tipológica de los préstamos, sincrónica

-
3. También los criterios de la necesidad y la precisión son relevantes. Anteriormente había otros factores determinantes, como el prestigio, la autoridad, la conveniencia o, incluso, la “hermosura de la voz”. Para las razones de la inclusión de neologismos en la lengua y en los diccionarios, *cf.* Jiménez Ríos (2015).
 4. En adelante, *DLE*. Bautizado como *Diccionario de la lengua castellana* en su publicación de 1780 (a imitación de su ilustre predecesor, más conocido como *Diccionario de Autoridades*), mantuvo tal denominación hasta la edición decimocuarta (1914); a partir de la decimoquinta (1925) se tituló *Diccionario de la lengua española*, nombre que ha conservado hasta la última edición (2014). Como novedad, esta última publicación se realizó por primera vez en coautoría, de forma que, junto a la Real Academia Española, firmante de todas las anteriores, figuró al mismo nivel la Asociación de Academias de la Lengua Española. El tradicional acrónimo con que nos referíamos a esta obra (*DRAE*) dejó de ser operativo, como es sabido, a partir del *DLE* vigente.
 5. La RAE publicó la versión en línea del *DLE* (2014) el 21 de octubre de 2015. A la fecha de entrega de nuestra colaboración, ha completado dos actualizaciones en el mismo formato electrónico, llamadas por la propia institución versión 23.1 (diciembre de 2017) y versión 23.2 (diciembre de 2018). Nuestro trabajo, sin embargo, no ha podido tener en cuenta los cambios efectuados en estas últimas versiones porque solo se ha publicado una muestra de los nuevos artículos y modificaciones de ellos. Resulta imposible conocer, a falta de una publicación íntegra descargable o impresa, la totalidad de innovaciones y alteraciones introducidas. En la nota 32 aportamos, no obstante, una pequeña información de las novedades que sí hemos podido constatar con referencia a los préstamos y calcos ingleses, e incluso de los anglicismos incorporados.

y diacrónica, a partir de los lemas de dicha obra que presentan explícitamente información etimológica que los vincula directa o indirectamente con la lengua inglesa⁶. Asimismo, el carácter oficial de las instituciones académicas participantes, RAE y ASALE, le otorga un valor especial al *Diccionario* como instrumento singular en relación con las dimensiones gráfica y fónica de los significantes.

Adelantamos las limitaciones formales de nuestro objeto de estudio: por un lado, metodológicamente, vamos a tratar el fenómeno de los préstamos y calcos léxicos desde un examen exclusivamente cuantitativo y tipológico. Ello implica no poder profundizar en casos concretos ni en valoraciones de cariz cualitativo que, indudablemente, serían precisas para abordar de forma más completa esta cuestión, pero que exceden las características de esta aportación; por otro lado, hay limitaciones originadas por la disposición del propio *DLE* (2014), a saber: la primera y principal se trata en el siguiente epígrafe y hace referencia a la incorporación de extranjerismos no adaptados⁷ en la obra, lo que constituye un modo de actuación que consolida la novedad introducida en el *DLE* (2001). En nuestro trabajo, exceptuando algunas alusiones esporádicas, no analizaremos este grupo junto a los préstamos y calcos, sino por separado; otra salvedad tiene que ver con la decisión institucional de no incluir información etimológica en los artículos correspondientes a las lexías complejas⁸, lo que ha propiciado que numerosos calcos léxicos se excluyan de nuestro análisis; otra se relaciona con la ausencia de indicación etimológica en los calcos semánticos⁹, que también han quedado al margen de nuestro estudio, salvo unas pocas excepciones¹⁰; otra se identifica con la omisión del origen indirecto inglés en palabras derivadas de préstamos integrados procedentes

6. Desechada en el *DLE* (1869) la costumbre de mostrar al final de cada artículo las correspondencias latinas de los lemas, el comienzo, todavía de forma incompleta y tentativa, de la información etimológica en el *DLE* se dio en la 12.^a edición (1884).

7. También llamados *crudos* por las instituciones firmantes, como ya lo hicieran Smith (1975) o Lorenzo (1987), entre otros.

8. Nos referimos a casos como los siguientes: *aire acondicionado*, *bicicleta de montaña*, *caza de brujas*, *ciudad jardín*, *hora punta*, *unidad de cuidados intensivos*...

9. Esta falta de información es comprensible, pues el *DLE* no es un diccionario etimológico, a pesar de que normalmente señala los étimos de los lemas. La procedencia y, sobre todo, evolución de los significados en la lengua española constituye, por otro lado, una de las grandes necesidades de la lingüística hispánica de siempre.

10. Solo hemos encontrado dos lemas con esta información explícita: *bacón* (del lat. mediev. *baco*, *-onis*; en acep. 1, del ingl. *bacon*) y *debutante* (del ant. part. act. de *debutar*; en acep. 2, del ingl. *debutante*). Por otra parte, hemos interpretado también como calcos semánticos las voces *trazabilidad* (por adaptación del ingl. *traceability*, der. de *to trace* 'rastrear') y, más forzosamente, *babi* 'babero' (por infl. del ingl. *baby* 'bebé'). Cf. también la nota 32, para algún caso de calco semántico en la actualización del *DLE* (2014, versión en línea 23.2).

de dicha lengua¹¹; finalmente, la que tiene que ver con las propias atribuciones etimológicas, y sus ausencias, a los lemas, algunas de las cuales no están exentas de polémica¹². Con todo, y al margen de algunas críticas razonables, la calidad, profesionalidad y buen hacer de la magna obra académica son inquestionables, y por ello constituye una referencia consolidada para todos los hispanohablantes.

2. EXTRANJERISMOS NO ADAPTADOS EN EL *DLE* (2001 Y 2014)

Como es bien conocido, el *DLE* (2001) introdujo una sorprendente novedad al incluir en su macroestructura numerosos extranjerismos en cursiva con la siguiente y breve justificación:

«Los extranjerismos cuya extensión de uso en nuestra lengua así lo recomienda se van incorporando a la nomenclatura de este Diccionario. Se registran en su forma original, con letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustan mínimamente a los usos del español, como es el caso de *club*, *réflex* o *airbag* —pronunciados, generalmente, como se escriben—; figuran en letra cursiva, por el contrario, cuando su representación gráfica o su pronunciación son ajenas a las convenciones de nuestra lengua, como es el caso de *rock*, *pizza* o *blues* —pronunciado generalmente este último como [blus]—» (*DLE*, 2001: xxx).

Tal párrafo nos sugiere alguna crítica y comentario: 1) por un lado, partiendo del hecho de que la alusión a la pronunciación de los extranjerismos se refiere no a la que se da en el habla, independiente de su fijación gráfica, sino a la que se produce en relación con la escritura, en el vínculo entre los grafemas y los sonidos¹³, resulta erróneo el uso de la conjunción disyuntiva *o* (*escritura o pronunciación*), que no puede interpretarse aquí como inclusiva: el *DLE* (2001

11. Es decir, voces como *autostopista*, *coctelera*, *detectivesco*... son, a la luz del *DLE* (2014), y lo son ciertamente, resultados de procesos de derivación en español de voces previamente integradas en la lengua española, pero de las que no se advierte su procedencia última inglesa.

12. Por ejemplo, la voz *adventista* se hace derivar del ingl. *adventist*, pero no así *adventismo* (del lat. *adventus* ‘llegada’ e *-ismo*); para el neologismo *chatear*(2) no se indica su origen inglés, mientras que sí lo hace para *boxear* (desde *to box*), *chutar* (desde *to shoot*), *chequear* (desde *to check*), *craquear* (desde *to crack*), etc.

13. La prueba de que esto es así la ofrece el citado párrafo, ya que entre los ejemplos de pronunciaciones no ajustadas al español menciona la palabra *blues*, pronunciada /blus/. La secuencia y el orden de los sonidos (/b+l+u+s/) y grafemas (b+l+u+e+s) son perfectamente compatibles con el español (piénsese en los fonemas de *blusa* o en los grafemas de *combluezo*). La única discrepancia se produce en la correspondencia grafofónica, lo que sitúa el concepto académico de la *pronunciación* desde la perspectiva de su escritura.

y 2014) solo dispone en cursiva los lemas cuya pronunciación se aleja de la correspondiente escritura, tanto si los grafemas, su combinación y orden son ajenos a la tradición española (*jacuzzi* o *reggae*) como si no lo son (*jet* o *gin*). En cambio, habilita en redonda aquellas palabras con equivalencia grafofónica, tanto si los grafemas, su combinación y orden se ajustan a los usos acostumbrados del español (*travelín* o *zum*) como si no lo hacen (*club* o *airbag*)¹⁴; 2) por otro lado, resulta imprecisa la apreciación de que irán en redonda las voces que se ajusten *mínimamente* a los usos del español. ¿Qué se entiende por *mínimamente*? ¿Con qué criterio se han mantenido en redonda y, por tanto, como adaptadas a nuestra lengua, entre otras, palabras como las siguientes: *barn*, *bluf*, *camp*, *fanzine*, *folk*, *iceberg*, *kril*, *lord*, *nobuk*, *sándwich*, *taylorismo*, *test* o *wéstern*?

A propósito de la novedad del *DLE* (2001), Gimeno y Gimeno (2003: 218) criticaron esta pauta por haber incurrido tanto en la «negligencia de que no se han tenido en cuenta la adopción social y su correlación con la adaptación grafemático-fonológica correspondiente, como en la contradicción [...] que supone la opción del cambio de código». Esta interpretación de los extranjerismos en cursiva como cambios de código ha sido admitida, sorprendentemente, por el propio *DLE* (2014: XLVI), en cuya introducción se dice lo siguiente:

«Siguiendo una práctica iniciada en la edición de 2001, aparecen en letra cursiva los *EXTRANJERISMOS* crudos, es decir, los préstamos no adaptados a los patrones gráfico-fonológicos del español. En esos casos la información asimilable a la de índole etimológica suele indicar no que la palabra tiene su origen en tal o cual voz de otra lengua, sino que *es* una voz de la lengua de que se trate».

Resulta a todas luces contradictorio afirmar en una frase que los extranjerismos crudos son préstamos no adaptados y en la siguiente que son voces de la lengua de que se trate. Si son préstamos, se les supone una integración lingüística de la que, por el contrario, carecen los cambios de código. Todo préstamo

(sigue nota 13) Esta visión contrasta con el hecho incuestionable de que las lenguas son esencialmente orales y solo potestativa y secundariamente escritas. Ello debería aplicarse también al complejo fenómeno de la transferencia léxica, en general, y de los préstamos, en particular. Lo prioritario en un préstamo no es que se escriba de una forma u otra, sino que se use en el habla. Su escritura, en todo caso, puede resultar un problema secundario. También hay que reconocer que esta falta de consideración por la dimensión únicamente fónica (o excesiva preocupación por la ortográfica) no es en absoluto exclusiva del *DLE*, sino que ha sido habitual en los principales estudios sobre el anglicismo en español.

14. En el *DLE* (2014) tan solo hay 18 palabras en redonda terminadas en -b y 14 en -g, voces de nuevo cuño en su mayoría. No constituyen, por tanto, ejemplos de un contexto gráfico normal en español, aunque también es cierto que tampoco por ello no han de ser normalizables con el tiempo.

forma parte del vocabulario de la lengua receptora por lo que no puede ser *al mismo tiempo* voz de la de origen.

En resumen, la conceptualización del préstamo en la obra académica presta excesivamente más importancia a la dimensión grafofónica que a la estrictamente fónica. A nuestro juicio, no se discute que muchos extranjerismos manifiesten un uso de cierta relevancia entre los hispanohablantes¹⁵. El problema viene por no discriminar voces con una pronunciación *imitativa* de la lengua original, en que se transforman los sonidos ajenos en sonidos propios del español (/es.'ta.blis.meN/, /'xa.keR/ u /o.beR.'bu.kiN/) de las palabras que se pronuncian en la lengua original, mediante sonidos ajenos al español (/i.'sta.blɪʃ.m(ə)nt/, /'ha.kə/ o /əʊ.və.'bʊ.kɪŋ/). Lo primero se corresponde, si participa de la debida integración social, con préstamos y, llegado el caso, debería formar parte del diccionario mediante convención grafofónica; lo segundo sería un cambio de código y no debería formar parte nunca del diccionario. Es una contrariedad, efectivamente, incluir voces que no son españolas en un diccionario de español, así como también carece de sentido mezclar los cambios de código con los préstamos.

No obstante lo dicho, esta especial circunstancia nos ha permitido tener acceso a esas unidades clasificadas como anglicismos léxicos, al margen, pues, de los préstamos integrados. Así, hemos podido recuperar de la obra aquellos cambios de código *autorizados* por la institución, que ofrecen una visión particular, en este caso académica, sobre la permeabilidad directa del español por el inglés, sin ningún tipo de filtro, desde la cara semiótica del significante¹⁶. Las voces ascienden a la muy considerable cifra de 116 lemas en el *DLE* (2001) y a 201 en el *DLE* (2014).

Con respecto a los cambios de código, Sánchez-Martín (2011) estudió las propuestas de modificación de 114 voces inglesas¹⁷ incluidas en el *DLE* (2001) que se hallaban en el avance de la 23.^a edición¹⁸. En su análisis concluyó que,

15. En una entrevista al exdirector de la Real Academia (Villarreal, 2014), Darío Villanueva explicaba que las decisiones en relación con la inclusión o no de los anglicismos en el *DLE* no son nunca caprichosas, pues se toman en función de dos criterios: uso y vigencia; y que para ello, se consultan los ficheros lexicográficos y los corpus de referencia de la propia institución. El director precisaba que los extranjerismos debían superar un periodo de cuarentena que se sitúa en torno a los cinco años.

16. Como ya se ha advertido, la cara del significado no la podemos considerar en este trabajo porque el *DLE* no ofrece, como es lógico, la información etimológica de los calcos semánticos.

17. En realidad, él sumó 115.

18. En realidad, la lista de lemas es mayor, pero el autor no pudo considerar algunos anglicismos de los que, aun estando presentes en el *DLE* (2001), posteriormente se modificó la información etimológica; sin embargo, en el *DLE* (2014) figuran ya como voces o expresiones inglesas. Así ocurre con las procedentes de nombres propios, como *gilbert*, *henry*, *hertz*, *joule*, *maxwell*, *newton*, *watt* y *weber*, o las que se vinculaban con otras lenguas, como *geisha* o *jiu-jitsu*, entre otros pocos casos.

de esos 114 lemas, 67 se mantendrían invariables en la edición actual, junto con otros 9 que, sin cambiar su escritura, modificarían su definición o la información etimológica. Es decir: 76 lemas sin adaptación ni supresión. El resto sufrirían cambios: 17 voces¹⁹ pasarían a una escritura en redonda, casi todas tras una adaptación gráfica, y 21 se eliminarían de la macroestructura por considerarse normativamente innecesarias. La realidad del *DLE* (2014), sin embargo, es bien distinta: en lugar de mantener 76 de esos lemas en cursiva, se conservan 102, aunque 23 de ellos presentan, además, un lema adaptado: *bodi*, *brandi*, *bungaló*, *campismo*, *críquet*, *cuark*, *cuásar*, *curri*, *escúter*, *espray*, *esprint*, *estand*, *estocaje*, *estriptis/estriptís*, *ferri*, *jipi(2)*, *lonche*, *panti*, *regué*, *rocanrol*, *sexi* y *tofé*; los anglicismos adaptados en redonda que destierran la forma en cursiva son solo 7 y no 17: *góspel*, *hándicap*, *kétchup*, *pádel*, *punk*, *toples* y *wéstern*. Las voces *júnior* y *ping-pong* ya no se consideran anglicismos. Finalmente, solo se eliminan 3 lemas, y no 21, por considerarse extranjerismos superfluos: *dancing*, *gang* y *speech*.

Como se ve, el *DLE* (2014) se muestra muy receptivo a la incorporación y mantenimiento de las voces y expresiones inglesas. Tanto es así que incluso algunos lemas que figuraban en las ediciones anteriores al *DLE* (2001), lógicamente en redonda, ahora lo hacen en cursiva. Es el caso de *joule* (1914), *watt* (1970), *hertz* (1970), *newton* (1970), *gilbert* (1984), *henry* (1984), *maxwell* (1984), *whisky* (1984), *clown* (1992), *blues* (1992), *brandy* (1992), *marketing* (1992) y *quark* (1992).

En suma, el *DLE* (2001) marca un hito en relación con los predecesores diccionarios de uso de la RAE, pues otorga a los anglicismos, y al resto de extranjerismos, una visibilidad que no cabría esperar en un diccionario de lengua española. Con esta actuación, la institución académica trata de reflejar el empleo creciente del inglés por parte de los hispanohablantes, fruto de múltiples factores externos, entre los que destaca la globalización económica, y los que de ahí se derivan, como la revolución tecnológica, el empleo masivo de internet y los medios de comunicación, el arraigo de la formación de y en dicha lengua dentro de los centros educativos, la facilidad de desplazamiento entre países, etc.; pero también internos, como los que, desde el punto de vista semántico, describe Rodríguez González (1996), siguiendo las teorías de Halliday, sobre los componentes ideacionales, interpersonales y textuales que condicionan el uso de anglicismos.

Advertía Kachru (1992: 22) que mientras las academias han tenido éxito en la regularización del inglés escrito, la lengua hablada se ha convertido en una parcela de la cultura popular y es imposible de extirpar, ni siquiera por

19. Sin embargo, él contó 16, pues olvidó incluir la voz *punk*.

los más puristas. Sobre lo que atañe a la oralidad, esta afirmación no solo es válida todavía, sino que lo hace con mayor ímpetu hoy en día. Sin embargo, a juzgar por la presencia de cambios de código en la macroestructura del *DLE* (2001 y 2014), habrá que poner en tela de juicio el *éxito* de las academias en la fijación de la escritura de los préstamos. En vista de un previsible mayor conocimiento del inglés entre los hispanohablantes, la RAE y la ASALE deberán decidir si continuar con esta práctica, lo cual no parece sostenerse con una base científica, o, por el contrario, tomar cartas sobre el asunto²⁰.

3. LOS PRÉSTAMOS Y CALCOS INGLESES EN EL *DLE* (1780 - 2014)

3.1. *Número de incorporaciones*

Un acercamiento significativo al fenómeno de la transferencia léxica de voces procedentes del inglés o influidas por esta lengua, a partir de la selección efectuada en el *DLE* (2014), está relacionado con el impacto cuantitativo que constituye su presencia, tanto por sí mismas como en comparación con el resto del léxico español que compone no solo esta edición, sino también las precedentes veintidós del *DLE*. En este sentido, en un primer y meritorio trabajo, Pedrero (2003) identificó todos y cada uno de los lemas con etimologías vinculadas con la lengua inglesa²¹ desde el *Diccionario de Autoridades* hasta el *DLE* (1992), que después completó (Pedrero, 2007) con las nuevas incorporaciones del *DLE* (2001), donde además estudió la tipología de los anglicismos léxicos. La autora (Pedrero, 2007: 2678) señala que hay 692 de estos lemas hasta la edición del *DLE* (2001) y establece cuatro etapas o niveles en relación con el número de sus inclusiones en la obra académica: a) desde el *DLE* (1780) hasta el *DLE* (1852), nivel bajo [39]; b) desde el *DLE* (1869) hasta el *DLE* (1899), moderada progresión [81]; c) desde el *DLE* (1914) hasta el *DLE* (1947), ligera regresión [63]; y d) la etapa más significativa, desde el *DLE* (1956) hasta el *DLE* (2001), crecimiento progresivo [509].

20. Martínez de Sousa (2002) criticaba la actuación académica del *DLE* (2001) por no adaptar los extranjerismos y por el hecho mismo de incluir voces foráneas en un diccionario de nuestra lengua, pero proponía, como medida conciliadora, que la incorporación de esos neologismos se hiciera, en todo caso, en forma de anexo al *Diccionario*, con sus definiciones y una guía de equivalencias en español.

21. La autora, partiendo de las clasificaciones del fenómeno realizadas por Lorenzo (1987: 77-79) y Gómez Capuz (1991 y 1992), estudia los siguientes tipos: préstamos, extranjerismos, híbridos, calcos (léxicos), acortamientos y epónimos.

Por nuestra parte, hemos extendido este cómputo a la edición de 2014²² y hemos observado la mismas etapas y tendencias. Eso sí, nuestros datos sobre las anteriores versiones no coinciden exactamente con los de Pedrero (2003 y 2007)²³. El motivo de tal desajuste reside probablemente en el carácter cambiante, vivo, de la propia obra, en la que de una edición a otra se revisan y corrigen las etimologías del léxico que conforma su macroestructura, incluyendo, claro está, los préstamos ingleses²⁴. En concreto, el *DLE* (2014) ha adjudicado un origen inglés inmediato o mediato a muchas voces explicadas anteriormente a partir de otros idiomas (sobre todo latín y griego)²⁵. Es el caso, por poner solo unos ejemplos con la letra *a-*, de *aberración*, *acrílico*, *actínido*, *acuario*, *adrenalina*, *afro*, *aldehído*, *americio*, *amina*, *aminoácido*, *anión*, *anoxia*, *antílope*, *antiséptico*, *arar(1)*, *astronauta* o *auranciáceo*. Asimismo, también se ha dado, aunque con mucho menor frecuencia, el resultado inverso, es decir, la renovación de la explicación etimológica de palabras a través no del inglés, sino de otras lenguas. Por ejemplo: *actuar* (lat. medieval), *bauprés* (fr.), *breca* (ár. hisp.), *brístol* (nombre de ciudad), *caballo* ‘heroína’ (lat.), *chéster* (epónimo), *daltonismo* (fr.), *deforestación* (quizá del fr.), *durmiente* (ant. part. act. de *dormir*), *escora* (fr.

-
22. La edición del *DLE* (2001) contaba con una utilísima aplicación informática en CD-ROM que permitía rescatar numerosos datos y resultados por medio de diversos criterios de búsqueda. Lamentablemente, y a pesar de que la edición en línea del *DLE* (2014) también es bastante práctica, no existe un programa similar, destinado al estudio e investigación, para este diccionario. El listado de voces que hemos extraído, por otra parte, muy seguro, se debe a la consulta de la obra académica en una edición digital, concretamente en formato *azw*, apto para dispositivos de *Amazon Kindle*.
 23. En rigor, ni siquiera los datos de la propia autora coinciden entre una publicación y otra (por ejemplo, en Pedrero [2003] apunta que en las ediciones de los *DLE* [1992, 1984, 1970, 1956] hubo, respectivamente, 111, 53, 50, 15 inclusiones, mientras que en Pedrero [2007] son, correlativamente, 112, 70, 67, 26; etc.), no por descuido, sino, a nuestro juicio, por la razón que aportamos arriba.
 24. Somos conscientes, por tanto, de que la próxima edición del *DLE* contendrá un número indeterminado de modificaciones en la información etimológica de sus entradas, y que, en consecuencia, los datos de nuestro trabajo podrán parecer inexactos en un futuro. Por ello, habrá que valorar esta aportación en el momento presente y atendiendo a los contenidos del *DLE* (2014), en su primera versión.
 25. Como es sabido, la introducción de los étimos junto a los lemas parte de la duodécima edición del *DLE* (1884), tras la decisión efectuada en la undécima edición del *DLE* (1869) de desechar la antigua praxis de incluir sistemáticamente las correspondencias de los lemas en latín (clásico). Esta difícil labor etimológica se mantiene renovada hasta nuestros días y, precisamente por su complejidad, comentaba Alvar (1992: 9) que los editores han de proceder con cierta tolerancia. Ponía como ejemplo lo siguiente: «será necesario tener en cuenta la creación de helenismos técnicos, que nunca existieron en griego y que hoy son familiares en cualquier metalenguaje especializado: ¿derivados de la lengua culta? ¿Derivados del inglés o del francés? En el primer caso falsearían la realidad, en el segundo resultaría incomprensible el étimo a quien no sepa de la formación neológica. Y es a ese lector dubitante a quien se necesita ilustrar». Pues bien, en el *DLE* (2014) hemos constatado la preferencia por esta segunda opción.

ant.), *estocafís* (neerl.), *filmar* (fr.), *gardenia* (epónimo), *hamburguesa* (deriv. de topónimo), *linotipia* (marca reg.), *sida* (acrón.) o *suspensio* (lat.).

En resumen, en la evolución del número de incorporaciones de palabras de origen inglés al *DLE*, confirmamos la tendencia de los cuatro periodos descritos por Pedrero (2007), que actualizamos aquí con nuestros datos:

- 1.º *DLE* (1780) a *DLE* (1852), progresión lenta: 48 lemas;
- 2.º *DLE* (1869) a *DLE* (1899), progresión moderada: 91 lemas;
- 3.º *DLE* (1914) a *DLE* (1947), ligera regresión: 90 lemas;
- 4.º *DLE* (1956) a *DLE* (2014), crecimiento progresivo: 822 lemas.

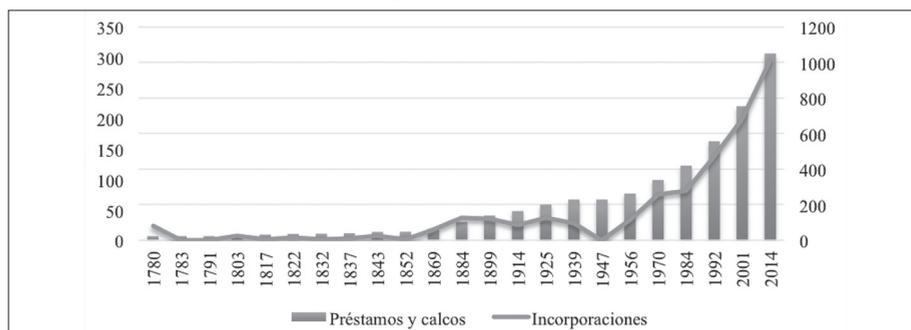
Destacamos el crecimiento exponencial a partir del *DLE* (1956), con la única excepción del *DLE* (1984), en que se suavizó el aumento. Este hecho se agudiza en el *DLE* (2014) con la presencia de 1051 vocablos, fruto de 296 nuevas inclusiones, tal como mostramos a continuación en el cuadro 1.

CUADRO 1
Total de préstamos y calcos ingleses, con sus correspondientes incorporaciones, en las diferentes ediciones del *DLE* (1780-2014)

Edición	1780	1783	1791	1803	1817	1822	1832	1837	1843	1852	1869	1884
Incorporaciones	23	0	0	7	2	4	1	3	7	1	18	37
Suma total	23	23	23	30	32	36	37	40	47	48	66	103
Edición	1899	1914	1925	1939	1947	1956	1970	1984	1992	2001	2014	
Incorporaciones	36	25	37	28	0	34	76	81	137	198	296	
Suma total	139	164	201	229	229	263	339	420	557	755	1051	

La figura 1 representa una panorámica de dicha evolución, donde se puede observar que el crecimiento más significativo de los préstamos y calcos se produce, efectivamente, desde el *DLE* (1956) y que hay un incremento exponencial desde el *DLE* (1992).

FIGURA 1
Total de préstamos y calcos ingleses, con sus correspondientes incorporaciones, en las diferentes ediciones del *DLE* (1780-2014)



Porcentualmente, en este último periodo, el desarrollo del incremento de estas voces es el siguiente:

- 1) *DLE* (1956) a *DLE* (1970): + 28,9 %;
- 2) *DLE* (1970) a *DLE* (1984): + 23,9 %; disminución de un 5 %;
- 3) *DLE* (1984) a *DLE* (1992): + 32,6 %; aumento de un 8,7 %;
- 4) *DLE* (1992) a *DLE* (2001): + 35,5 %; aumento de un 2,9 %, y
- 5) *DLE* (2001) a *DLE* (2014): + 39,2 %; aumento de un 3,7 %.

Todo ello hace prever un importante aumento de su cómputo total de cara a la siguiente edición que, teniendo en cuenta los dos últimos datos, y si no cambia la política de incorporaciones de préstamos y calcos, podríamos estimar aproximadamente así:

6) *DLE* (2014) a *DLE* (24.^a ed.): + 43,8 %; previsión de aumento de un 4,6 %, lo que supondría un incremento de 460 voces de origen inglés y un cómputo total que superaría los 1500 lemas de este tipo de origen. Con todo, resulta siempre muy arriesgado aventurar unas cifras futuribles²⁶.

Sin embargo, a pesar de que el número esté aumentando aceleradamente en las últimas ediciones, cuando analizamos la frecuencia relativa de estas voces con respecto al grueso del *DLE*, su volumen resulta todavía muy reducido. Así, teniendo en cuenta el número de entradas aproximado de cada una de sus ediciones²⁷ y el cómputo de préstamos y calcos ingleses, únicamente se supera el porcentaje del 1 % en el *DLE* (2014), tal como se ilustra en el cuadro 2. Además, como veremos más adelante (cf. epíg. 3.5), bastantes de esas palabras están marcadas como tecnicismos en la microestructura del diccionario, por lo que su impacto sociolingüístico no parece, de momento y en principio, muy alto²⁸. No obstante, el *DLE* refleja, a su manera, que el contacto lingüístico con el inglés está creciendo entre los hispanohablantes, a juzgar por el número de préstamos y calcos integrados, que van adquiriendo

26. Prueba de ello es que en el informe elaborado por Graddol (1997:58-59) para *The British Council* se augura que el inglés dejará de ser la lengua hegemónica en el año 2050 y que, en cambio, se dará una situación de oligarquía de determinadas lenguas: chino, hindi/urdu, inglés, español y árabe. Las lenguas del comercio serán el árabe, inglés, chino, malayo, ruso y español, y otras lenguas que han sido muy importantes a finales del siglo XX, como el alemán o el francés, se desarrollarán en un ámbito más nacional que supranacional. También llama la atención y preocupa enormemente la pérdida de entre el 50 % y el 90 % de las lenguas minoritarias. Otras predicciones científicas del empleo del inglés y de otras lenguas supranacionales se pueden leer en la obra colectiva de Maurais y Morris (2003).

27. Para la obtención de tales datos, hemos partido en primer lugar de las cifras aportadas por la RAE (2018), completadas, en segundo lugar, con las de Alvar Ezquerro (1985).

28. Señalaba Sager (1980: 69) que hay que distinguir entre una lengua general y las lenguas especiales, y que estas últimas son sistemas semióticos complejos, semiautónomos, basados en la lengua general y derivados de ella, para los que se requiere una formación especial.

un papel cada vez más relevante, refrendado por su consecuente selección e incorporación a la obra.

CUADRO 2
Total de lemas, en miles, de las diferentes ediciones del DLE
(1780-2014) y porcentaje correlativo de voces de origen inglés

Edición	1780	1783	1791	1803	1817	1822	1832	1837	1843	1852	1869	1884
N.º voces (x1000)	46	46	46	59	61	58	52	52	53	50	47	51
% lemas < ingl.	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09	0,10	0,14	0,20
Edición	1899	1914	1925	1939	1947	1956	1970	1984	1992	2001	2014	
N.º voces (x1000)	63	57	67	76	76	71	80	80	83	88	93	
% lemas < ingl.	0,22	0,29	0,30	0,30	0,30	0,37	0,42	0,52	0,67	0,86	1,13	

3.2. Tipología

Para una clasificación de las palabras integradas de origen inglés del *DLE* (2014) como manifestaciones lingüísticas derivadas de la culminación de un proceso de transferencia léxica, tomamos como referencia, de entre las muchas existentes, una combinación de las conocidas tipologías desarrolladas por Haugen (1950 y 1969) y Pratt (1980), con algunas adaptaciones propias efectuadas en interés de este trabajo.

De Pratt asumimos su diferenciación entre préstamos de étimos directos e indirectos, su distinción entre grafías aceptables e inaceptables en español, así como el concepto de neologismo de base grecolatina²⁹: a) los préstamos de étimos indirectos no los hemos analizado desde un punto de vista grafofónico porque, al cambiar la lengua modelo, también podrían hacerlo los procesos de adaptación a la lengua receptora; b) dado el carácter oficial del *DLE*, es importante observar la normalización de las grafías en su paso al español, aunque quizá habría que reexaminar la postura de Pratt (*ib.*: 119-128), un tanto rígida en relación con las grafías inaceptables en español; y c) interesan también, por su cada vez mayor número, los neologismos creados con raíces grecolatinas compartidas entre ambas lenguas, que amoldan la morfología de la lengua prestamista a la de la lengua receptora.

Por lo demás, el resto de la clasificación resulta de adaptar la tipología de Haugen, a la que Pratt sigue en los puntos más importantes, con otras deno-

29. A este respecto, resulta muy interesante el trabajo de Fuster (1995), quien arroja luz sobre el altísimo componente románico del inglés (aproximadamente un 70 % del léxico, según su cómputo), una buena parte a través de prefijos y sufijos comunes, factor decisivo para la buena acogida y penetración de anglicismos en francés y en español, y que tantas discusiones etimológicas ha provocado en relación con la adscripción de los préstamos directos e indirectos a nuestra lengua.

minaciones, que diferencia básicamente dos grandes grupos: *préstamos*, con importación de significante foráneo, y *calcos*, sin tal importación. Dentro de los primeros, segrega los *puros*, sin morfología autóctona, de los *híbridos*, con morfología castiza, y dentro de los segundos distingue entre los que añaden un significado foráneo a una voz autóctona, *extensiones* o *calcos semánticos*, de los que realizan traducciones a la lengua receptora de los elementos que componen el extranjerismo, *creaciones* o *calcos léxicos*.

A continuación, mostramos nuestra particular clasificación (cuadro 3) con ejemplos del *DLE* (2014) para ilustrar los diferentes tipos:

CUADRO 3
Propuesta de clasificación de las voces españolas procedentes del inglés

1)	Étimo directo: voz que llega o influye directamente desde el inglés
a)	Préstamo: importa el significante del extranjerismo
I)	Puro: no presenta ningún morfema español
(1)	Parcialmente asimilado: presenta grafemas de poco uso o en posiciones no tradicionales o combinaciones de grafemas infrecuentes en español
(a)	Pronunciación = española; escritura = inglesa (airbag < airbag)
(b)	Pronunciación = española; escritura ≠ inglesa (récord < record)
(c)	Pronunciación ≈ inglesa; escritura ≠ inglesa (bistec < beefsteak)
(2)	Asimilado: presenta grafemas o combinaciones de grafemas de uso tradicional y en posiciones frecuentes en español
(a)	Pronunciación = española; escritura = inglesa (crucial < crucial)
(b)	Pronunciación = española; escritura ≠ inglesa (eslogan < slogan)
(c)	Pronunciación ≈ inglesa; escritura ≠ inglesa (ampáyer < umpire)
II)	Híbrido: presenta algún morfema español
(1)	Raíz híbrida: española e inglesa (espanglish < espa[ñol] y [e]nglish)
(2)	Derivado híbrido: presenta afijos españoles
(a)	Con morfema extranjero adaptado (behaviorismo < behaviorism)
(b)	Con morfema español añadido; con equivalente inglés (boxear < [to] box)
(c)	Con morfema español añadido; sin equivalente inglés (roletazo < roller)
(3)	Compuesto híbrido: un elemento español (turoperador < tour y operador)
b)	Calco: no importa el significante del extranjerismo
I)	Extensión: calco semántico
(1)	Homófono: presenta similitud fónica (trazabilidad < traceability)
(2)	Homólogo: presenta similitud fónica y morfológica (debutante < debutante)
II)	Creación: calco léxico
(1)	Literal: respeta orden y valor de los componentes (aerolínea < airline)

	(2)	Aproximado: altera orden o valor de los componentes (balompié < football)
	(3)	Neologismo de base grecolatina: raíz existente + morfema adaptado (categorizar < categorize)
2)		Étimo indirecto: voz que no llega o no influye directamente desde el inglés (glamur < Del fr. glamour, y este del ingl. glamour)

En la aplicación de esta tipología léxica a los préstamos y calcos de origen inglés presentes en el *DLE* (2014), hemos considerado de interés indicar cuántos de ellos son lemas únicos y cuántos se corresponden con variantes. En algunos casos, estas variantes obedecen a usos geolectales particulares³⁰; en otros muchos, estas son propuestas adaptadas preferibles a los cambios de código, como se verá en el epíg. 3.3; otros se explican por meras posibilidades de unión y separación de palabras³¹; etc. En el cuadro 4 se indican los resultados cuantitativos de los préstamos y calcos ingleses en el *DLE* (2014), con el porcentaje que representa cada uno de los tipos en relación con la totalidad de voces analizadas³², que asciende a 1051 lemas, como se ha dicho, con 1015 formas únicas y 36 variantes.

30. Los cambios de acento representan el principal factor de variación: *beisbol* (Ant., C. Rica, EE. UU., Guat., Hond., Méx., Nic., Pan. y Ven) frente a *béisbol* (sin marca), *bumerán* (sin marca) frente a *búmeran* (Arg., Ec. y Méx.) o *video* (Esp.) frente a *videó* (sin marca), etc.
31. Por ejemplo: *agar-agar* frente a *agaragar*, *black jack* y *black-jack* frente a *blackjack*, *kung-fu* frente a *kungfú*, *hai-kai* frente a *haikai*, *wind surf* frente a *windsurf*, etc.
32. A partir de las muestras de las actualizaciones efectuadas en las versiones en línea 23.1 y 23.2 del *DLE* (2014), podemos dar noticia de las siguientes novedades, no tomadas en consideración en el cuadro 4: Préstamo puro parcialmente asimilado (1.a.i.1.a): *redox* (23.2). Préstamos puros asimilados: 1.a.i.2.a: *meme* (23.2) y *viagra* (23.2); 1.a.i.2.b: *pinqui* (23.1), *selfi* (23.2) y *solvato* (23.2); 1.a.i.2.c: *táper* (23.1) y *tóper* (23.2). Además, se modificó el acento de *travelín* a *trávelin* (23.1). Préstamos híbridos: con morfema extranjero adaptado (1.a.ii.2.a): *fullereno* (23.2); con morfema español añadido, con equivalente inglés (1.a.ii.2.b): *baipasear* (23.2), *clicar* (23.1) y *cliquear* (23.1). Además, se discute sobre la etimología italiana o inglesa de *escrachar* (23.2), y de ahí, *escrache* (23.2); compuestos híbridos (1.a.ii.3): *ciberarte* (23.2), *ciberartista* (23.2) y *turbofán* (23.2). Además, en *cibercultura* (23.2) se propone un étimo inglés. Calco semántico (1.b.i): *viral* (23.2), referido a la veloz difusión de un mensaje o contenido. Además, hay que destacar las derivaciones *monitorear* (23.2) y *viralizar* (23.2). En ningún caso se advierte el calco semántico en la información etimológica. Calcos léxicos: literales (1.b.ii.1): *autofoto* (23.2), *posverdad* (23.1) y *turboventilador* (23.2); aproximados (1.b.ii.2): *ISO* (23.2) (aunque el *DLE* no advierte el evidente origen inglés de la abreviación) y *retroalimentación* (23.2). De este último, también se incorpora *retroalimentador* (23.2), sin equivalente en inglés; neologismos de base grecolatina (1.b.ii.3): *autólogo* (23.1), *biocida* (23.1), *bioenergía* (23.1), *especismo* (23.1), *iconicidad* (23.2), *resiliente* (23.2) y *sororidad* (23.2). Finalmente, continuando con la praxis de incorporar los anglicismos en cursiva, se añaden *container* (23.1) (aunque ya estaba presente *contenedor*(1) desde 1984), *cracker* (23.1), *fair play* (23.1), *holter* (23.1), *pinky* (23.1) (del que no señala directamente su origen inglés) y *feedback* (23.2). Se añade, además, una nueva acepción no peyorativa en *hacker* (23.1).

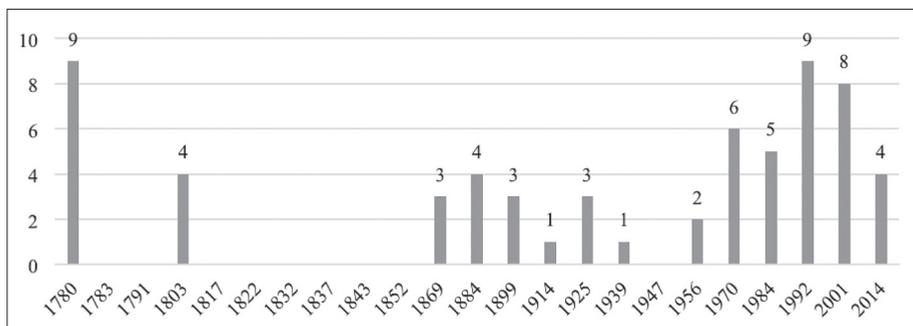
CUADRO 4

Clasificación de las voces procedentes del inglés en el DLE (2014), con indicación del número de formas únicas, variantes, el cómputo total y sus respectivos porcentajes

	Tipo de lema	Formas únicas	Variantes	Total	Porcentaje
1)	Étimo directo	958	31	989	94,1 %
a)	Préstamo	879	28	907	86,3 %
	I)				
	Puro	600	24	624	59,4 %
	(1)				
	Parcialmente asimilado	139	5	144	13,7 %
	(a)				
	Pron. = española; escr. = inglesa	69	3	72	6,8 %
	(b)				
	Pron. = española; escr. ≠ inglesa	47	1	48	4,6 %
	(c)				
	Pron. ≈ inglesa; escr. ≠ inglesa	23	1	24	2,3 %
	(2)				
	Asimilado	461	19	480	45,7 %
	(a)				
	Pron. = española; escr. = inglesa	129	1	130	12,4 %
	(b)				
	Pron. = española; escr. ≠ inglesa	185	4	189	18,0 %
	(c)				
	Pron. ≈ inglesa; escr. ≠ inglesa	147	14	161	15,3 %
	II)				
	Híbrido	279	4	283	27,0 %
	(1)				
	Raíz híbrida	2	0	2	0,2 %
	(2)				
	Derivado híbrido	270	4	274	26,0 %
	(a)				
	Morfema inglés adaptado	238	3	241	22,9 %
	(b)				
	+ Morfema esp.; equivalente inglés	29	1	30	2,8 %
	(c)				
	+ Morfema esp.; Ø equivalente inglés	3	0	3	0,3 %
	(3)				
	Compuesto híbrido	7	0	7	0,7 %
b)	Calco	79	3	82	7,8 %
	I)				
	Extensión	4	0	4	0,4 %
	(1)				
	Homófono	2	0	2	0,2 %
	(2)				
	Homólogo	2	0	2	0,2 %
	II)				
	Creación	75	3	78	7,4 %
	(1)				
	Literal	15	0	15	1,4 %
	(2)				
	Aproximado	7	1	8	0,8 %
	(3)				
	Neologismo de base grecolatina	53	2	55	5,2 %
2)	Étimo indirecto	57	5	62	5,9 %
	TOTAL	1015	36	1051	100 %

Los vocablos procedentes de anglicismos indirectos constituyen solo el 5,9 % del total (62 lemas) y se corresponden, como es sabido, con voces mayoritariamente importadas directamente desde el francés. Algunos son términos muy antiguos que ya registraba el *Diccionario de Autoridades*, como *batel*, *contradanza*, *este(1)*, *hacanea*, *jaca*, *norte*, *oeste*, *rada* y *sur*, mientras que casi todo el resto fue llegando paulatinamente a partir del *DLE* (1869), como se aprecia en la figura 2. Se trata de palabras procedentes de diversos ámbitos y entre las que destacan por su uso *comité* (1914), *drenaje* (1970), *confort* (2001), *remodelar* (2001) o *devaluar* (1970), entre otras.

FIGURA 2
Total de términos procedentes del inglés por vía indirecta en el *DLE* (1780-2014)



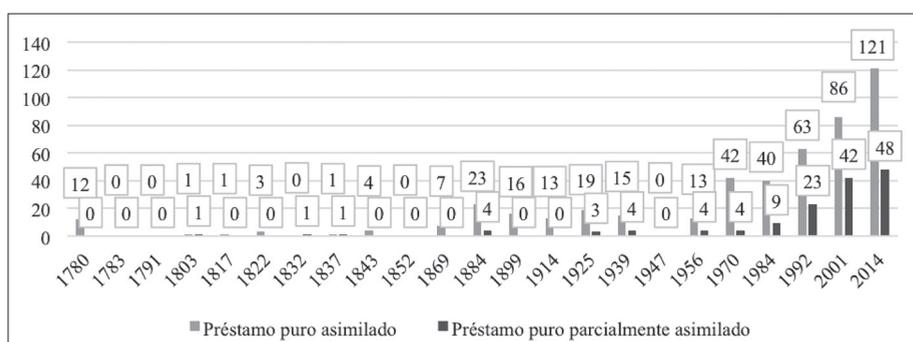
Por otra parte, dentro de los vocablos que explícitamente reflejan étimos directos del inglés (989), la mayoría se corresponden con préstamos (907), que constituyen el 92 % de aquellos y el 86,4 % del total de voces estudiadas, mientras que los calcos (82) solo son el 8 % de los étimos directos y el 7,8 % del total³³.

Atendiendo a la tipología, el 69 % de los préstamos son puros (624), en tanto que el restante 31 % son híbridos (283). Respectivamente, representan el 59,4 % y el 27 % del total del léxico analizado. En relación con los primeros (figura 3), aproximadamente tres cuartas partes (76,9 %) son términos asimilados (480) que presentan una escritura perfectamente española, bien porque no han precisado ningún cambio formal (130, como *barman*, *detective*, *marine*, *rastafari*, *sensor*), bien porque se han adaptado gráficamente (189, como *biquini*, *chóped*, *escáner*, *géiser*, *tobogán*), bien porque lo han hecho grafofónicamente (161,

33. Este porcentaje, recordemos, cambiaría bastante si el *DLE* (2014) indicara expresamente la procedencia inglesa de todos los calcos (nos referimos ahora, en concreto, a los calcos semánticos), pues en este último caso se incrementaría notablemente, aunque seguirían siendo minoría con respecto a los préstamos.

como *baipás, bumerán, champú, estriptis, mitin*). La cuarta parte que queda (23,1 %) se corresponde con vocablos tan solo parcialmente asimilados (144), pues alguno de los grafemas, su combinación o posición son poco o nada familiares con la tradición española. Ello ocurre con voces que no han experimentado ninguna modificación gráfica desde el inglés (72, como *gong, iceberg, test, kayak, trust*), con otras que sí presentan algún cambio gráfico (48, como *boicot, ciborg, klistrón, milord, puzzle*) y, finalmente, con otras que muestran alteración grafofónica (24, como *kril, magazín, rosbif, sándwich, volapuk*)³⁴.

FIGURA 3
Total de préstamos puros por tipos en el DLE (1780-2014)



En cuanto a los préstamos híbridos (figura 4), el 85,2 % de los casos (241) se corresponde con aquellos en que se adapta al español un morfema equivalente al de la voz foránea, como ocurre en *banqueo, corporación, hipnotismo, implemento* o *luminiscencia*³⁵. Tan solo un 10,6 % son adaptaciones (30) que requieren incrementar las voces con morfemas que no se dan en inglés, como ocurre con los verbos: *boxear, chutar, detectar, tatuar* o *testar*³⁶. Anecdóticos son los préstamos de compuestos híbridos (*bricbarba, ciberespacio, cibernauta, rockódromo, yutoazteca, metrosexual, tuoperador*), de raíces híbridas (*colaless* y *espanGLISH*) o aquellos en que se incrementa la voz original con un sufijo español inexistente en inglés como en *roletazo* o *singlista*³⁷.

Por lo que respecta a los calcos, ya se comentó la falta de explicitación en el DLE del origen foráneo de determinadas acepciones, lo que nos impide tratar adecuadamente el grupos de las *extensiones*. Pero sí podemos referirnos a los calcos léxicos o *creaciones*: los neologismos de base grecolatina

34. Para un análisis de las adaptaciones gráficas, fonéticas, morfológicas y semánticas de los préstamos en el DLE, cf. Vicente (2007-2008).

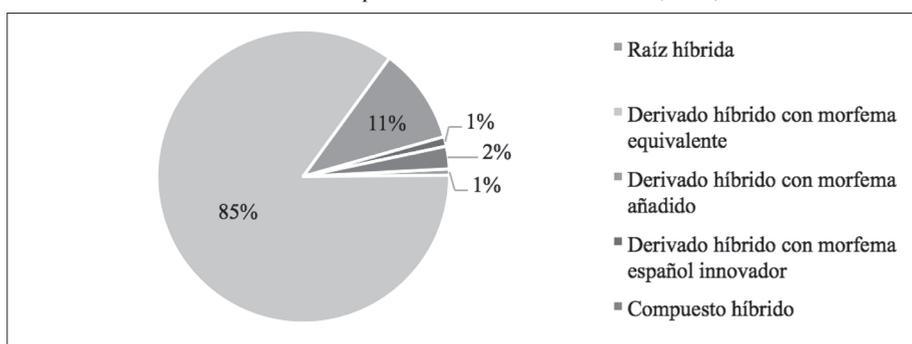
35. A partir de *bank(ing), corpora(tion), hipnot(ism), imple(ment), luminisc(ence)*.

36. Desde [to] *box*, [to] *shoot*, [to] *detect*, [to] *tattoo*, [to] *test*.

37. Partiendo de *roller* + *azo* y *single* + *ista*.

(55) representan el 70,5 % de tal subgrupo, con voces como *absentismo*, *ciclo-génesis*, *digitalizar*, *iluminancia* o *terrario* (el 40 % de estos neologismos son palabras marcadas por un uso técnico en alguna de sus acepciones). El resto lo constituyen creaciones *literales* (19,2 %), que respetan el mismo orden compositivo del inglés (15), como *aerolínea*, *aislacionismo*, *contracultura*, *flujo-grama*, *supermercado*³⁸, y creaciones *aproximadas* (10,3 %), que lo invierten (8), como *baloncesto*, *balompié*, *cazatalentos*, *guardavidas* o *marcapasos*³⁹.

FIGURA 4
Distribución de préstamos híbridos en el DLE (2014)



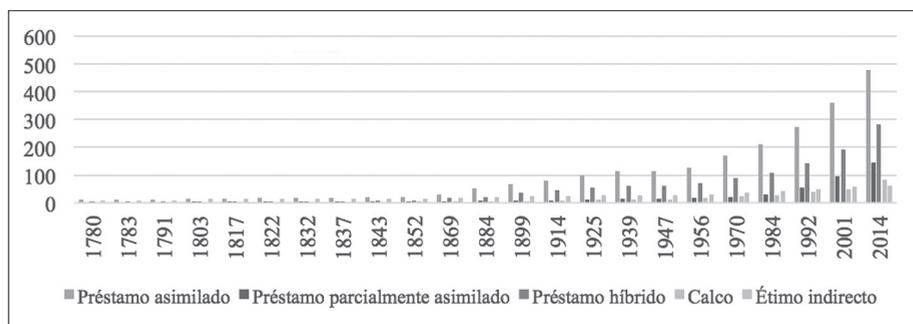
En resumen, son los préstamos puros asimilados y los híbridos los que más lemas aportan a la macroestructura del diccionario. Este hecho era de prever por el carácter oficial de las instituciones académicas, que se han mantenido tradicionalmente cautas, que no reacias, ante la llegada de nuevas voces. Por eso llama la atención que, aunque con una menor representación, pero en un auge considerable, los préstamos puros parcialmente asimilados van ganando terreno en la obra, lo cual indica cierta transigencia para con los grafemas, sus posiciones y combinaciones de estos, poco tradicionales en español. También los calcos léxicos van apareciendo cada vez con más fuerza en las últimas ediciones del *DLE*⁴⁰, mientras que las voces procedentes de étimos indirectos ingleses ya no son tan relevantes, puesto que el acceso al idioma se produce últimamente de primera mano. De todo ello da cuenta la figura 5:

38. Desde *airline*, *isolationism*, *counterculture*, *flow diagram*, *supermarket*.

39. A partir de *basketball*, *football*, *talent scout* o *headhunter*, *lifeguard*, *pacemaker*.

40. En determinados sociolectos, como el de la publicidad, sin embargo, la exposición al anglicismo supone una prevalencia prácticamente absoluta de los cambios de código con respecto a los calcos léxicos. En el estudio de Valozic (2015) sobre los anglicismos léxicos en la publicidad (extraídos a partir de una muestra de la prensa española, francesa, italiana y serbia), los primeros constituían el 97,04 % de las ocurrencias, por el 2,96 % de los segundos.

FIGURA 5
Evolución del total de lemas de los respectivos tipos de préstamos y calcos ingleses en el DLE (1780-2014)



Prestando atención a las últimas seis ediciones (cuadro 5), el periodo más relevante, comprobamos que hay un incremento porcentual muy significativo y general en todas las categorías analizadas, excepto en las voces provenientes de préstamos indirectos. Además, destaca el importante ascenso de préstamos parcialmente asimilados en las ediciones del *DLE* (1992) a *DLE* (2014), así como los préstamos híbridos y calcos en el *DLE* (2014):

CUADRO 5
Frecuencias relativas del incremento de los préstamos y calcos ingleses por tipología (PA: préstamo asimilado; PPA: préstamo parcialmente asimilado; PH: préstamo híbrido; C: calco, y ÉI: étimo indirecto), en las últimas seis ediciones del *DLE* (1956-2014)

Ed. <i>DLE</i>	PA	PPA	PH	C	ÉI
1956	11,3 %	28,6 %	15,0 %	50,0 %	7,1 %
1970	32,8 %	22,2 %	27,5 %	27,8 %	20,0 %
1984	23,5 %	40,9 %	23,9 %	21,7 %	13,9 %
1992	30,0 %	74,2 %	29,4 %	35,7 %	22,0 %
2001	31,5 %	77,8 %	36,2 %	28,9 %	16,0 %
2014	33,7 %	50,0 %	47,4 %	67,3 %	6,9 %

3.3. Remisiones a variantes

Entre los préstamos y calcos ingleses, en ocasiones, el *DLE* (2014) remite en sus respectivos artículos a otros préstamos ingleses, como es el caso de *bacón* → *beicon*, *balompié* → *fútbol*, *balonvolea* (Esp.) → *voleibol*, *batel* → *bote*, *bife* (Arg., Chile, Par., Perú y Ur.) → *bistec*, *box(1)* (Ec. y Méx.) → *boxeo*, *budín* → *puddin*, *cablegrama* → *cable(2)*, *elepé* → *LP*, *epinefrina* → *adrenali-*

na, fólder (Am.) → *carpeta, chompa* (Bol., Ec., Par., Perú y Ur.) → *jersey(1)*, *fueloil* → *fuel*, *hai-kai* → *haiku, haikai* → *haiku*, *henna* → *jena*, *mongolismo* → *síndrome de Down*, *neblumo* → *esmog*, *negatrón* → *electrón*, *norepinefrina* → *noradrenalina*, *pichear* (Cuba, Méx., Nic. y Ven.) → *pichar*, *póney* → *poni*, *pulóver* → *jersey(1)*, *punki* (Esp.) → *punk*, *suéter* → *jersey(1)*⁴¹.

Otras veces, la remisión se hace a calcos léxicos, como en *airbag* → *bolsa de aire*, *AM* → *modulación de amplitud*, *básquet* → *baloncesto*, *básquetbol* → *baloncesto*, *behaviorismo* → *conductismo*, *CD* → *disco compacto*, *DNA* → *ADN*, *RNA* → *ARN*, *turoperador* → *operador turístico*, *guachimán* → *guardián de barcos*.

Por otra parte, como ya señalamos en otro trabajo (García Andrevia, 2017), en relación con los extranjerismos ingleses que pueblan el *DLE* (2014), observamos los siguientes tres escenarios:

a) Cuando hay presencia de cambios de código y sus respectivas formas asimiladas, se han registrado ambos, definiendo en el extranjerismo por remisión a la forma adaptada. Ocurre en las siguientes voces: *body* → *bodi*, *brandy* → *brandi*, *bulldozer* → *buldócer*, *bungalow* → *bungaló*, *crack(2)* → *crac(2)*, *crash* → *crac(2)*, *cricket* → *críquet*, *curry* → *curri*, *ferry* → *ferri*, *henry* → *henrio*, *hertz* → *hercio*, *hippie* → *jipi(2)*, *hippy* → *jipi(2)*, *ídish* (Arg.) → *yidis*, *joule* → *julio* (unidad de trabajo), *pallet* → *palé*, *panty* → *panti*, *pop art* → *arte pop*, *quark* → *cuark*, *quasar* → *cuásar*, *rock and roll* → *rocanrol*, *scooter* → *escúter*, *sexy* → *sexi*, *shock* → *choque(2)*, *spanglish* → *espanglish*, *spray* → *espray*, *sprint* → *esprint*, *stand* → *estand*, *striptease* → *estriptis*, *swahili* → *suajili*, *toffee* → *tofe*, *watt* → *vatio*, *whisky* → *güisqui*.

b) Asimismo, se consignan como formas preferidas determinadas equivalencias léxicas españolas (calcos léxicos y préstamos híbridos) para con sus respectivos extranjerismos, circunstancia que se dan en estas expresiones: *blue jean* → *pantalón vaquero*, *boy scout* → *escultista*, *[clase] business* → *preferente*, *catch* → *lucha libre*, *colaless* (Arg., Chile, Par. y Ur.) → *tanga(2)*, *copyright* → *derecho de autor*, *de sport* → *deportivo*, *disc-jockey* → *pinchadiscos*, *finger* → *pasarela*, *full time* → *a tiempo completo*, *gin* → *ginebra(2)*, *grill* → *parrilla* (‘utensilio de hierro’ y ‘restaurante’) y *gratinador*, *hacker* → *pirata informático*, *jean* → *pantalón vaquero*, *jeep* → *todoterreno*, *jet(1)* → *reactor*, *living* → *cuarto de estar*, *lobby* → *grupo de presión y vestibulo*, *marketing* → *mercadotecnia*, *party* → *fiesta*, *ring* → *cuadrilátero*, *self-service* → *autoservicio*, *sex symbol* → *símbolo sexual*, *spam* → *correo basura*, *sponsor* → *patrocinador*, *spot(1)* → *anuncio*, *stock* → *existencias*, *tie break* → *muerte súbita*, *top model* → *supermodelo*.

41. En una ocasión, se remite incluso a un anglicismo: *regué* (C. Rica, Cuba, Nic. y Pan.) → *reggae*.

c) unas pocas variantes de extranjerismos remiten, a su vez, a sendos extranjerismos preferidos o más frecuentes: *acid* → *acid house*, *break(2)* → *break dance*, *heavy metal* → *heavy*.

De estas disposiciones se deduce, como no podía ser de otra manera viniendo de la obra académica, una priorización de las voces adaptadas grafofónicamente sobre los extranjerismos (a), así como del reemplazo de las palabras foráneas mediante formas equivalentes en español (b). En algunas ocasiones, no obstante, estas propuestas priorizadas no reflejan un uso predominante sobre los anglicismos entre los hispanohablantes (García Andreva, 2017), como ocurre en *escultista* (por *boy scout*), *campamento* (por *camping*), *cocaína en piedra* (por *crack[1]*), *pinchadiscos* (por *disc-jockey*), *analepsis* (por *flash-back*), *pirata informático* (por *hacker*), *grupo de presión* (por *lobby*), *mercadotecnia* (por *marketing*), *símbolo sexual* (por *sex-symbol*), *existencias* (por *stock*) y *supermodelo* (por *top-model*).

Lamentablemente, no constituye un caso aislado en el *DLE* (2001 y 2014) la incorporación de extranjerismos al lado de sus correspondientes términos asimilados. Encontramos ejemplos de palabras que, habiendo sido adaptadas a la grafía, a la fonética o a la morfología del español e integradas en la obra académica, se vieron acompañadas, desde la adición de los cambios de código, por extranjerismos con los que alternaban; incluso, en algunos casos, los préstamos o calcos españoles desaparecieron en favor de las voces foráneas. Así, *camping* (2001) aparece junto a *acampada* (1970), *bungalow* (2001) junto a *bungaló* (1992), *boy scout* (2014) junto a *escultista* (1992), *lady* (2001) junto a *ladi* (1936) o *quasar* (2001) junto a *cuásar* (1992). La palabra *bisnes* ‘negocio’ fue adaptada en 2001, pero con el valor de ‘[clase] preferente’ no ha sufrido tal integración: *business* (2014). En el otro sentido, *chérif* (DMILE⁴², 1983) desaparece frente a *sheriff* (1991), *flas* (1992) frente a *flash* (2001) o *yaz* (1970) frente a *jazz* (2001).

Por otra parte, el ir y venir de grafías en el proceso de asimilación grafofónica ha sido constante en la historia del *DLE* u otros diccionarios académicos: *biquini* (1984) junto a *bikini* (1984), *boicot* (DMILE, 1927) junto a *boycot* (DMILE, 1927), *brandi* (2014) junto a *brandy* (1992), *caqui* (1925) junto a *kaki* (2001), *clipe* (1984) junto a *clip* (1992), *clube* (1984) junto a *club* (1837), *filme* (1970) junto a *film* (1992), *folclore* (1970) y *folclor* (1970) junto a *folklore* (1925), etc. Mención especial merece el anglicismo *beefsteak*, que ha sido adaptado según épocas y zonas geolectales con las siguientes variantes: *biftec* (1884), *bistec* (1925), *bisteque* (DMILE, 1927), *bife* (1970) y *bisté* (1984).

42. *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española*, Real Academia Española (2001b).

Finalmente, existen muchos casos de anglicismos en que no hay remisión a préstamos integrados o calcos, y en los que, por ello, se define a partir de los extranjerismos: *acid house, acid jazz, antidumping, baby-sitter, backgammon, backstage, beat, beatnik, best seller, big bang, birdie, blackjack, blazer, blues, bogey, bogie, boom, bourbon, break dance, break(1), bridge, byte, caddie, casting, catering, chill out, clown, country, cyclo-cross, delicatessen, doble bogey, dumping, eagle, en off, establishment, flash, free lance, full, geisha, gentleman, gigabyte, gilbert, gin-fizz, ginger-ale, ginseng, gin-tonic, green, hall, hassio, hobby, hockey, holding, hooligan, jacuzzi, jazz, jet lag, jet set, jet(2), jiu-jitsu, jogging, jumbo, kilobyte, lady, leasing, lifting, light, look, lunch, mass media, maxwell, megabyte, miss, montar un show, music-hall, offset, overbooking, pidgin, playback, playboy, pub, puenting, quad, rafting, ragtime, rally, ranking, reality show, reggae, remake, rugby, sex appeal, sex shop, sheriff, sherpa, short, show, show business, showman, show-woman, sketch, software, spa, sparring, spot(2), squash, standing, swing, terabyte, thriller, tory, tweed, twist, underground, walkie-talkie, weber, windsurf y windsurfing.*

3.4. Marcación geográfica

La mayoría de las voces procedentes del inglés registradas en el *DLE* (2014) se comparten en todo el territorio panhispanico y se corresponden con el 88 % de las voces estudiadas, puesto que 925 lemas no presentan marcación geográfica alguna en sus artículos. De los restantes 126 lemas —el 12 % del total analizado—, que aparecen marcados en alguna de sus acepciones con una especificación diatópica, la mayor parte señala varias marcas de uso geográficas diferentes en alguna o algunas de sus acepciones, es decir, que se emplean con el mismo significado en varios países o regiones hispanohablantes; por el contrario, solo en unos pocos casos, la marcación es exclusiva. En global, el número total de estas precisiones de carácter diatópico en los artículos de los lemas referidos es de 446.

Atendiendo al número de marcas geográficas de países (véase figura 6), destacan por su cantidad las 39 voces que presentan esa indicación de uso en México y las 36 de Nicaragua, aunque también Chile (27), Cuba (25) o Ecuador (24) están bien representados. En el extremo opuesto, el país más influyente en la transferencia actual de anglicismos al español, Estados Unidos⁴³, es aquel del que menos marcas figuran en las palabras estudiadas, pues tan solo hay dos

43. Cf. Mele y Rodríguez (2002). Por otra parte, según la base datos de lenguas del mundo *Ethnologue* (2018), en el año 2016 había 58,2 millones de hispanohablantes en EE. UU. —aproximadamente el 18 % de la población—, de los cuales 43,2 millones tenían el español como L1 y 15 millones, como L2. Según esta fuente de información, EE. UU. sería el segundo país, por detrás de México, en número de hablantes de español, por delante de Colombia, España y Argentina.

vocablos con esta información: *beisbol* y *guardavidas*. Por supuesto, el hecho de que solo muy tardíamente se inaugurara la Academia Norteamericana de la Lengua Española (1973), integrada en la ASALE desde 1980, ha podido influir en la escasa presencia en el *DLE* de marcas geográficas para voces usadas en ese país, pero entendemos como factor más relevante en esta casi ausencia de datos el hecho de que allí se da el mayor grado de sustitución lingüística del español por el inglés en los hablantes latinos, y de que el *espanglish* derivado de ella no es una amalgama de ambas lenguas, sino, en palabras de Gimeno (2007:263), «un estadio terminal de atrofia lingüística, como resultado de la dinámica sustitutiva».

FIGURA 6

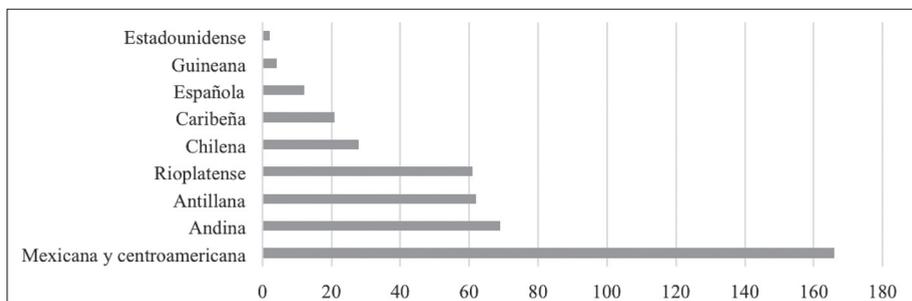
Mapa de las frecuencias absolutas de marcas geográficas por país hispanohablante, en lemas de términos procedentes del inglés (Archivo del autor facilitado al editor)



En relación con las palabras que presentan marcación geográfica exclusiva, las correspondientes al uso en España son las más numerosas, con 11 lemas: *airbag*, *balonvolea*, *canguro* ‘niñero/a’, *claxon*, *estocaje*, *flipar*, *gol* ‘graderío de detrás de la portería’, *picú*, *pinacle*, *punki* y *vídeo*, esta última, variante peninsular de la forma mayoritaria *video*.

Por regiones lingüísticas del español, en el *DLE* (2014) la mexicana-centroamericana ostenta 166 marcas geográficas, muy destacada del resto. Le sigue la andina (69), la antillana (62), la rioplatense (61), la chilena (28), la caribeña (21), la española (12), la guineana (4) y la estadounidense (2), según se aprecia en la figura 7.

FIGURA 7
Total de lemas con marcación geográfica de las respectivas zonas hispanohablantes



Además, 16 de los lemas con marcación geográfica se corresponden con americanismos generales: *blúmer*, *bluyín*, *brasier*, *clóset*, *concreto(2)*, *condominio(2)*, *fólder*, *jaibol*, *jonrón*, *membresía*, *nocaut*, *overol*, *panti*, *referí*, *réferi* y *zíper*.

En relación con el proceso de adaptación formal de las palabras marcadas geográficamente, la mayoría se corresponde con préstamos asimilados con pronunciación a la inglesa, pero con escritura a la española, del tipo: *ampáyer*, *bazuca*, *bómper*, *cachascán*, *faul*, *guachimán*, *jonrón*, *masmelo*, *overol*, *referí*, *seibó*, *váucher*, *vóleibol*, etc. En este sentido, la diferencia entre el español en España y en América no es muy acusada, aunque en los términos marcados como propiamente españoles, abundan más los préstamos asimilados con escritura y pronunciación de los grafemas a la española, como en *canguro*, *claxon* o *picú* (comp. con *picop*, en América, ambos desde *pick-up*, aunque con evidente cambio de significado).

Por lo que toca al significado, en cambio, como señala Haensch (2005: 251), «la distribución geográfica de los anglicismos y de su significado, o sus distintas acepciones en España e Hispanoamérica, parece arbitraria».

3.5. Léxico técnico

Una parte importante de los extranjerismos integradores del proceso de transferencia léxica está constituida por vocabulario técnico, y así se refleja perfectamente en el *DLE*. En este sentido, dado el estatus progresivamente creciente del inglés como lengua de comunicación mundial, la representación de los préstamos y calcos ingleses integrados ocupa una posición distinguida, sobre todo en los circuitos científicos.

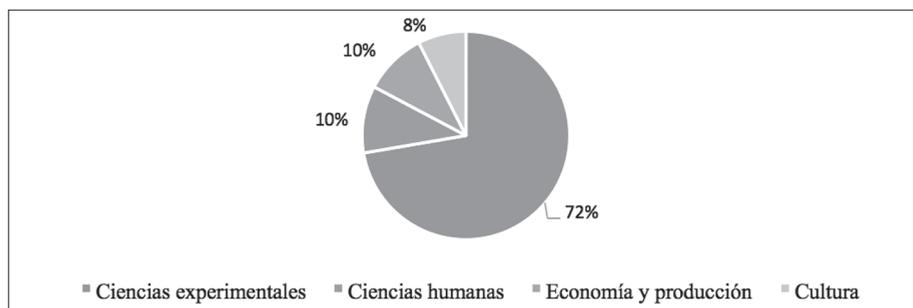
El cómputo de los tecnicismos procedentes directa o indirectamente del inglés en el *DLE* (2014) nos lleva a destacar los siguientes resultados concretos:

a) El total de palabras que ostentan alguna marca técnica entre sus acepciones es, contando variantes, de 303 (lo que constituye el 29 % del total de voces estu-

diadas), y de 289, sin contarlas. De ellas, la mayor parte (113) se corresponde con derivados híbridos, en que se toma la raíz prestada y se adapta el sufijo original por uno equivalente en español, como en *bruxismo*, *calcitonina*, *delección*, *externalidad*, *parabeno*⁴⁴, etc. También es de destacar la representación de los préstamos asimilados (110), bien por haber regularizado la ortografía — así, en *electrón*, *epoxi*, *esprínter*, *interfaz*, *ribosa*⁴⁵ —, bien por coincidencia con una forma grafe-mática perfectamente asimilable a la española — *bonus*, *distal*, *epidural*, *moviola*, *paracetamol*⁴⁶ —. Cabe señalar, a modo de curiosidad, que el neologismo más versátil importado del inglés, que además tiene una base latina, es la palabra *aberración*, pues se usa en tres ámbitos de especialización diferentes (astronomía, biología y óptica); otros 26 vocablos contienen dos marcas técnicas: *adrenalina*, *anoxia*, *betatrón*, *biochip*, *biónico*, *calcitonina*, *catabolismo*, *ciclón*, *cortisona*, *disolvencia*, *epinefrina*, *escáner*, *externalizar*, *interferir*, *ion*, *moviola*, *multiplete*, *multiplexor*, *noradrenalina*, *norepinefrina*, *-ón(2)*, *oxitocina*, *progesterona*, *tele-mático*, *transecto* y *túnel*; los 276 restantes tan solo presentan una marca técnica.

b) Tomando como referencia los grandes ámbitos de los tecnicismos de procedencia inglesa (figura 8), el más representado, a una amplísima distancia de los siguientes, es el de las ciencias experimentales⁴⁷: 222 lemas (72 %); las ciencias humanas⁴⁸ ostentan 32 (10 %), la economía y producción⁴⁹, 30 (10 %) y la cultura⁵⁰, 23 (8 %).

FIGURA 8
Gráfico de las frecuencias relativas de préstamos o calcos ingleses presentes en el DLE (2014), con marcas técnicas por ámbitos



44. Tomados desde, respectivamente, *bruxism*, *calcitonin*, *deletion*, *externality*, *paraben*.

45. A partir de *electron*, *epoxy*, *sprinter*, *interface*, *ribose*.

46. Procedentes de *bonus*, *distal*, *epidural*, *moviola*, *paracetamol*.

47. *Anat.*, *Biol.*, *Bioquím.*, *Bot.*, *Ecol.*, *Electr.*, *Fís.*, *Fisiol.*, *Geom.*, *Impr.*, *Inform.*, *Mec.*, *Med.*, *Meteor.*, *Ópt.*, *Quím.*, *Tecnol.*, *Telec.*, *Veter.*, *Zool*.

48. *Antrop.*, *Fil.*, *Geogr.*, *Geol.*, *Ling.*, *Métr.*, *Psicol.*, *Urb*.

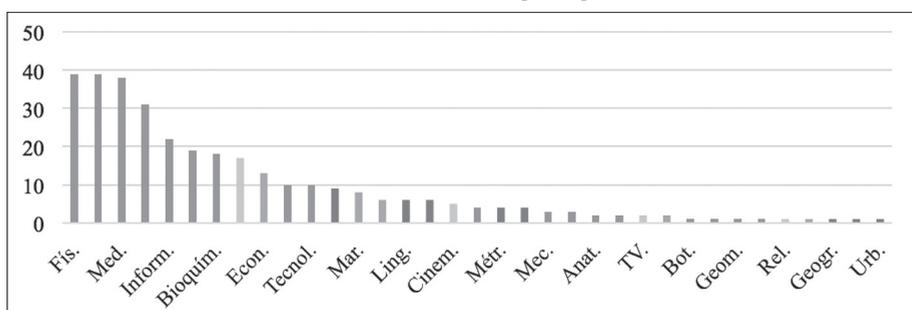
49. *Aer.*, *Astron.*, *Com.*, *Econ.*, *Mar*.

50. *Cinem.*, *Dep.*, *Mús.*, *Rel.*, *TV*.

De los tecnicismos de las ciencias experimentales en el *DLE* (2014), conviene destacar cualitativamente el grupo constituido por las denominaciones de símbolos, voces que suelen expresar conceptos y realidades correspondientes a unidades internacionales básicas, elementos químicos, etc.: *bar(2)*, *barn*, *dalton*, *fermio*, *henrio*, *julio(2)*, *kilobyte*, *kilotón*, *megatón*, *muon*, *pion(2)*, *radián*, *tex*, *vatio*, *voltio (1)*⁵¹.

c) En la figura 9 se muestra el número de lemas de procedencia inglesa que contienen en alguna de sus acepciones marcas técnicas referidas a diversas especialidades. En consonancia con lo dicho arriba, la mayor presencia de estas voces se corresponde con campos de las ciencias experimentales, como la física (39 lemas), la química (39), la medicina (38) o la biología (31).

FIGURA 9
Gráfico del total de préstamos o calcos ingleses en el *DLE* (2014), con marcas técnicas por especialidad



d) No hay registros de anglicismos ni de préstamos ingleses integrados en los siguientes ámbitos: agricultura, alquimia, arquitectura, arqueología, astrología, carpintería, cinegética, construcción, derecho, ecdótica, equitación, escultura, esgrima, estadística, fonética y fonología, fotografía, gramática, heráldica, ingeniería, matemáticas, milicia, mitología, numismática, parapsicología, pintura, psiquiatría, retórica, sociología, tauromaquia, teoría literaria, topografía y transportes.

4. CONCLUSIONES

El inglés, primero como lengua principalmente escrita y después como lengua internacional dominante en nuestros días, ha venido ejerciendo una influencia notable en la lengua española, sobre todo en el plano léxico, de la

51. El *DLE* (2014) recoge en cursiva, además, los siguientes anglicismos: *gigabyte*, *gilbert*, *maxwell*, *megabyte*, *newton*, *terabyte*, *weber*.

que ha quedado un reflejo evidente en los diccionarios de uso. Los préstamos y calcos procedentes del inglés que han formado y forman parte de la macroestructura del *DLE* son la constatación de la fase final de un proceso de transferencia léxica, por la que han resultado dotados de una exitosa integración social y lingüística entre los hispanohablantes.

Sin embargo, el *DLE* (2001 y 2014) ha incurrido en la contradicción evidente de incorporar voces extranjeras (116 y 201, respectivamente, como *casting*, *copyright*) en un diccionario de la lengua española. Esta disposición parece basarse en la alta frecuencia que presentan los cambios de código en los archivos y corpus académicos, lo cual avalaría su integración social, pero nunca la lingüística, pues la pronunciación o la escritura no son propias del español en estos casos.

En el estudio de la incorporación de lemas de procedencia inglesa en las 23 ediciones de la obra académica se aprecian cuatro etapas: 1.^a) *DLE* (1780) a *DLE* (1852), progresión lenta: 48 lemas; 2.^a) *DLE* (1869) a *DLE* (1899), progresión moderada: 91 lemas; 3.^a) *DLE* (1914) a *DLE* (1947), ligera regresión: 90 lemas; 4.^a) *DLE* (1956) a *DLE* (2014), crecimiento exponencial: 822 lemas. En la última edición, el cómputo total de estos lemas asciende a 1051.

Los préstamos puros asimilados (*escáner*, *baipás*) y los híbridos (*taylorismo*, *rockódromo*) son los que más voces de origen inglés aportan a la macroestructura del diccionario. Sin embargo, los préstamos puros parcialmente asimilados (*waterpolo*, *videoclip*) se están incrementando últimamente en la obra, lo que revela una creciente apertura popular hacia sonidos y usos de escritura foráneos, pero también, aparejada, cierta permisividad académica para con los grafemas, sus posiciones y combinaciones de estos, poco tradicionales en español. Además, un mayor y más continuo e inmediato conocimiento del inglés entre los hispanohablantes se vincula directamente con el aumento de los calcos léxicos (*servicentro*, *guardavidas*) en las últimas ediciones del *DLE* y con la disminución de los préstamos ingleses tomados por mediación de otras lenguas (*drenaje*, *búnker*).

En relación con las remisiones a variantes de los lemas procedentes del inglés, en general, se aprecia una priorización de las formas adaptadas grafofónicamente (*bodi*, *estriptis*) sobre las de los extranjerismos (*body*, *striptease*, *copyright*, *top model*, *grill*, *finger*), así como el envío, en estos, a formas equivalentes en español, bien sean calcos (*derecho de autor*, *supermodelo*), bien sean voces ya preexistentes (*parrilla*, *pasarela*). Sin embargo, todavía muchos de los anglicismos que pueblan el *DLE* (2001 y 2014, como *catering*, *show*) se definen exclusivamente desde los extranjerismos, sin indicar ningún tipo de correspondencia con palabras españolas.

Desde el punto de vista de la distribución geográfica de los préstamos y calcos ingleses, la mayoría de estos se comparten en todo el territorio panhis-

pánico. Tan solo 126 palabras presentan entre sus acepciones algunos significados particulares usados únicamente en ciertos países. El número de marcas geográficas asciende a 446, muchas de ellas compartidas por varios países para unos mismos significantes. Destacan México y Nicaragua (globalmente, la zona mexicana-centroamericana) por el elevado número de marcas en relación con los lemas de procedencia inglesa. La diferenciación entre el español en España y en América también es en cierto modo visible en relación con este léxico, pues en el primer caso la escritura tiende a responder a una pronunciación a la española (*canguro* < *kanguroo*, *picú* < *pick-up*), mientras que en el segundo es frecuente la escritura de una pronunciación a la inglesa (*bazuca* < *bazooka*, *jonrón* < *home run*).

Finalmente, un total de 303 lemas, incluidas variantes, presentan marcas técnicas en el vocabulario estudiado, la mayor parte referidas a las ciencias experimentales, de entre las que se destacan la física (*cuantizar*, *estátor*), la química (*formalina*, *propileno*), la medicina (*bruxismo*, *estent*) y la biología (*bioma*, *pinocitosis*); campos que, por tanto, se han nutrido de anglicismos científicos que se ha considerado necesario recoger y, a veces, adaptar. Las ciencias humanas (*behaviorismo*, *conurbación*), la economía y la producción (*bróker*, *taylorismo*), y la cultura (*esprínter*, *moviola*) son ámbitos, en ese sentido, menos tendentes al préstamo o calco inglés, o de los que las instituciones académicas han controlado más el ingreso de neologismos.

Históricamente, la importancia del componente inglés en el léxico presente en el *DLE* todavía es limitada; sin embargo, la relevancia internacional de la lengua inglesa, la gran facilidad de acceso al idioma por diversos medios de comunicación, la cada vez mayor competencia en esta lengua por parte de los hispanohablantes, etc., sumadas a una aparentemente creciente permisividad de la RAE y la ASALE para la inclusión de anglicismos y de préstamos con dificultades gráficas y fonéticas, hacen que el escenario de la magna y longeva obra pueda variar en favor de un reflejo lingüístico más angloparlante, por no decir anglófilo.

Desde la sociolingüística, Gimeno (2007: 264-265) ha alertado sobre el reto que afronta el español por su contacto con el inglés en el contexto de la globalización económica y anglización cultural, y propone una serie de apartados, algunos dirigidos a las instituciones políticas y otros a la propia sociedad, en defensa de la diversidad cultural y lingüística, y con el compromiso de conservación del español en su relación con otras lenguas supranacionales.

A día de hoy, la facilidad con que penetran los extranjerismos en el español del siglo XXI aconseja seguir pendientes del fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Diccionarios

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, [en línea], Madrid, Espasa Calpe, 2001a, <<http://lema.rae.es/drae2001/>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*, [en línea] Madrid, Espasa Calpe, 2001b, <<http://ntlle.rae.es/ntlle/Srvlt-GUILoginNtlle>>⁵².

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA-ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, [en línea], Madrid, Espasa Calpe, 2014, <<http://dle.rae.es/>>.

2. Obras de referencia

ALFARO, R. J., *Diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos, 1970.

ALVAR EZQUERRA, M., «El diccionario de la Academia a través de sus prólogos. Los planteamientos y el vocabulario general», en *Philologica hispaniensis: in honorem Manuel Alvar*, Julio Fernández-Sevilla et al. (eds.), Madrid, Gredos, 1985, v. II, pp. 33-44.

ALVAR, M., *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos, 1986.

ALVAR, M., «El caminar del diccionario académico», en *C. I. 90, Euralex'90. Proceedings: Actas del IV Congreso Internacional*, [en línea], Barcelona, 1992, <http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1990/007_Manuel%20Alvar%20Ezquerra%20-%20El%20caminar%20del%20Diccionario%20Academico.pdf>.

CINDOC, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*, [en línea] 1999, <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/cindoc/p06.htm>.

FERNÁNDEZ GARCÍA, A., *Anglicismos en el español (1891-1936)*, Oviedo, Gráficas Lux, 1972.

FUSTER MÁRQUEZ, M., «La romanización del inglés y la anglización del español peninsular», en *Actas del I Congreso de Historia de la lengua española en América y España*, M. T. Echenique, M. Aleza Izquierdo y M. J. Martínez, Valencia, Universitat de València, 1995, pp. 245-260.

GARCÍA ANDREVA, F., «Anglicismos no asimilados en el DRAE (23.^a ed.)», *Études Romanes de Brno*, 38 (2), 2017, pp. 11-27.

GIMENO MENÉNDEZ, F., «El desplazamiento lingüístico del español por el inglés en la prensa hispana de Estados Unidos», en *Instituto Cervantes: Actas del*

52. Hemos utilizado esta fuente para la consulta de las diferentes ediciones del *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* hasta la de 1992, así como, puntualmente, del *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española (DMILE)*.

- II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid 2001)*, [en línea], 2001, <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/gimeno_f.htm>.
- GIMENO MENÉNDEZ, F., «La respuesta de la lengua española ante la globalización económica y el anglicismo léxico», en *El español de América: Actas del VI Congreso Internacional de “El español de América”*, C. Hernández y L. Castañeda (eds.), Valladolid, Diputación de Valladolid, 2007, pp. 251-268.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. y M. V. Gimeno Menéndez, «El estado de la cuestión sobre el anglicismo léxico», en *El español de América (Actas del III Congreso Internacional de “El español de América”)*, C. Hernández et al. (eds.), Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, 1991, pp. 741-750.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. y M. V. Gimeno Menéndez, «Hacia un análisis cuantitativo del anglicismo léxico», en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (22 al 27 de julio de 1996)*, J. Samper Padilla y M. Troya Déniz (eds.), Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999, v. 2, pp. 1015-1026.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. y M. V. Gimeno Menéndez, *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid, Cátedra, 2003.
- GÓMEZ CAPUZ, J., «Para una clasificación tipológica de los anglicismos en español actual», en *Actas del I Simposio de Lingüística Aplicada y tecnología*, J. Calvo Pérez (ed.), Valencia, Universitat de Valencia, 1991, pp. 63-70.
- GÓMEZ CAPUZ, J., «Anglicismos en las noticias sobre la guerra del Golfo Pérsico. Visión actual del problema e intento de clasificación», *Lingüística española actual*, v. XIV, n. 2, 1992, pp. 301-319.
- GÓMEZ CAPUZ, J., *Anglicismos léxicos en el español coloquial: análisis semántico de los anglicismos y sus equivalentes españoles en un corpus de lengua hablada*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000.
- GRADDOL, D., *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, The British Council, 1997.
- HAENSCH, G., «Anglicismos en el español de América», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 19, 2005, pp. 243-252.
- HAUGEN, E., «The Analysis of Linguistic Borrowing», *Language*, v. 26, n. 2, 1950, pp. 210-231.
- HAUGEN, E., *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*, Bloomington, Indiana University Press, 1969.
- JANI, C., *El impacto del inglés en el español puertorriqueño: un análisis comparativo*, Berlín, Peter Lang, 2001.
- JIMÉNEZ RÍOS, E., «Recorrido histórico por las razones para la admisión de voces nuevas en la lengua y en el diccionario», *Philologica Canariensia*, 21, 2015, pp. 45-80.

- KACHRU, B. B., *The Other Tongue: English Across Cultures*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 1992.
- LÓPEZ MORALES, H., *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid, Hispanova de Ediciones, 1979.
- LÓPEZ MORALES, H., *La aventura del español en América*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- LORENZO, E., «Anglicismos en la prensa», en *Actas de la Primera Reunión de Academias de la Lengua Española sobre el Lenguaje y los Medios de Comunicación*, Asociación de Academias de la Lengua Española (ed.), Madrid, Real Academia Española, 1987, pp. 71-79.
- LORENZO, E., *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos, 1996.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J., «Neologismos en el Diccionario de la Academia (edición del 2001)», [en línea], en *Actas del I Congreso Internacional El Español, Lengua de Traducción*, Agencia Efe (ed.), 2002, pp. 175-185, <https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/01/014_martinez.pdf>.
- MAURIS, J., y M. A. Morris, *Language in a globalising world*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- MELE MARRERO, M. y A. Rodríguez Marrero, «Una lengua para un mundo sin lengua», *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 20, 2002, pp. 193-203.
- MORALES, A., *Anglicismos puertorriqueños*, San Juan de Puerto Rico, Plaza Mayor, 2001.
- NASH, R., «Spanglish: Language contact in Puerto Rico», *American Speech*, 45, 1970, pp. 223-233.
- PEDRERO GONZÁLEZ, A., «La Academia y los anglicismos (1739-1992)», en *Lengua y comunicación: norma frente a uso*, P. Fernández Martínez (coord.), Madrid, Universitas, 2003, pp. 135-159.
- PEDRERO GONZÁLEZ, A., «Tipología de los anglicismos léxicos en el DRAE: del extranjerismo al préstamo y del préstamo al extranjerismo», en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, P. Cano López (ed.), Madrid, Arco Libros, 2007, pp. 2677-2687.
- PRATT, C., *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*, Madrid, Gredos, 1980.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, «Presentación del Diccionario de la lengua española», [en línea], 2018, <<http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/presentacion>>.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F., «Functions of Anglicisms in Contemporary Spanish», *Cahiers de lexicologie*, 68, 1996, pp. 107-128.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. y A. Lillo Buades, *Nuevo diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos, 1997.

- SAGER, J. C., *English Special Languages: principles and practice*, Wiesbaden, Oscar Brandsletter, 1980.
- SÁNCHEZ-MARTÍN, F., «El trabajo de la Real Academia Española en el avance de la 23.^a edición del Diccionario de la lengua española: las voces inglesas», *Lexis*, v. XXXV, n. 1, 2011, pp. 143-161.
- SIMONS, G. F. y C. D. Fenning, *Ethnologue: Languages of the World (21 ed.)*, [en línea] Dallas, Texas, 2018, <<https://www.ethnologue.com>>.
- SMITH, C., «Anglicism or Not?», *Vida Hispánica*, 23, 1975, pp. 9-13.
- VALOZIC, L., *El anglicismo léxico en la publicidad*, Alicante, Universitat d'Alacant, 2015.
- VICENTE MATEU, J., «Los extranjerismos en el Diccionario. Notas sobre los procesos de asimilación de los préstamos en español», *Estudios Románicos*, 16-17, 2007-2008, pp. 1035-1046.
- VILLARREAL, A., «Cuando el inglés usurpa la riqueza léxica del español», [en línea], *ABC* 26/04/2014, <<https://www.abc.es/cultura/20140427/abci-anglicismos-201404261644.html>>.

8. LÉXICO DISPONIBLE DE ESTUDIANTES BILINGÜES: PRESENCIA E INTEGRACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL CATALÁN DE VALENCIA

M^a Begoña Gómez Devís
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en disponibilidad léxica está ligada, desde sus inicios, al ámbito pedagógico. La proyección de sus resultados alcanza a distintas disciplinas, tal y como se ha demostrado a lo largo de esta obra colectiva¹, pero ofrece, sin duda, una dirección clara en la búsqueda de soluciones ligadas a la adquisición del vocabulario.

A diferencia del léxico frecuente, el disponible es un conjunto de unidades que no necesariamente se usa de manera recurrente, aunque sí reside en la mente de los hablantes y se actualiza en situaciones particulares; en este caso los centros de interés se constituyen en el marco particular en el cual se activan las unidades léxicas.

En concreto, la tarea de delimitación del léxico disponible de una lengua, como por ejemplo la española, ha reunido numerosos equipos de investigación de la esfera hispanohablante que han compartido los inevitables reajustes metodológicos y de edición de los *corpora* con el objetivo de ofrecer de manera rigurosa y exhaustiva el repertorio de las unidades léxicas recabadas en distintas sintopías -países o áreas geográficas- organizado según el índice de disponibilidad -frecuencia y orden de aparición- y de acuerdo con las variables sociológicas acordadas.

Asimismo, el estudio del español en situaciones de contacto lingüístico también se encuentra en trabajos primigenios. En 1971 Bailey Victory se ocupa

1. La pujanza de este tipo de investigaciones en el mundo hispánico ha originado una amplia diversificación del campo de investigación. Numerosas contribuciones han dado lugar a desarrollos empíricos especializados, dedicados a parcelas del estudio léxico específicas y bien delimitadas, tanto desde la naturaleza del léxico y sus lazos con la cognición y la semántica, como desde el análisis de los vocabularios de una comunidad social, dialectal o educativa.

de estudiantes de entre 16 y 18 años monolingües y bilingües -español e inglés- de Monterrey (México) y Houston (Texas) respectivamente. De hecho, tal y como se detalla en uno de los capítulos de este volumen, dicha línea de investigación ha resultado profusa e incluso recientemente ha ampliado su alcance a otras lenguas con las que se comparte estatus de cooficialidad en distintos territorios. Desde esta perspectiva y en aras de una proyección didáctica, se presenta esta contribución encaminada a descubrir la presencia y grado de integración de vocablos del español en el léxico disponible del catalán de Valencia.

No obstante, el objetivo de este trabajo no atiende exclusivamente la descripción de los fenómenos de contacto lingüístico observados en el léxico disponible, pues ya contamos con este tipo de publicaciones (Gómez y Llopis, 2010b; Llopis y Gómez, 2010; Llopis y López, 2013), sino que pretende dar un paso más y descubrir su rentabilidad e influencia en el vocabulario activo de los preuniversitarios bilingües de Valencia². Para ello hemos retomado las consideraciones de la investigadora mexicana Ruiz Basto (1987: 97), quien establecía la clasificación de vocabulario activo y pasivo dividiéndolo entre vocablos con un índice de disponibilidad superior al 0,10 e inferior; añadiendo, además, que para que el vocabulario disponible pudiera considerarse activo, hacía falta que fuera mencionado por al menos un 20% de los informantes.

Así pues, siguiendo las pautas arriba indicadas, se han tomado los cincuenta vocablos que han obtenido mayor índice de disponibilidad en los 16 centros de interés tradicionales más *Colores* y se han seleccionado aquellos elementos fruto del contacto de lenguas con el fin de abordar, de manera pormenorizada, su naturaleza y clasificación en las siguientes categorías: interferencia, préstamo en proceso de integración, préstamo integrado y compuestos híbridos, junto a casos de sustitución y cambio de código.

Aunque todavía no podemos hablar de consenso entre los especialistas, se presenta un esbozo teórico sobre el tema junto a una propuesta que nos permitirá descubrir nuevos aspectos que ayuden en la tarea de discriminación de las distintas categorías que subyacen en los fenómenos de contacto lingüístico. Así, la discusión de los resultados se articulará en torno a dos ejes: el primero en función de los índices de disponibilidad obtenidos -50 unidades más disponibles- y la frecuencia de mención de dichas unidades; y el otro, de acuerdo

2. El léxico disponible de un individuo no tiene por qué coincidir con el de otro hablante de la misma lengua, debido, principalmente, a que las estructuras del lexicón mental y la facilidad de producción dependen de características individuales como la experiencia, el aprendizaje o el uso cotidiano. No obstante, basándonos en las teorías de la psicología cognitiva, podemos llegar a obtener el léxico disponible de un conjunto de hablantes de una lengua o de una variedad de lengua a partir de la suma de un número significativo de léxicos disponibles de hablantes que integran dicho grupo.

con la variable lengua habitual³ de los participantes - 211 castellano y 253 valenciano- intentará demostrar el grado de integración de dichos términos con el resto de unidades disponibles en el mismo estímulo. Esto último se consigue gracias a otra herramienta creada por el equipo de la universidad de Concepción (Chile) que permite observar las relaciones entre todas las unidades léxicas que conforman el repertorio disponible de un área nocional mostrando con gran detalle las relaciones que se han presentado con mayor o menor frecuencia e incluso los vínculos indirectos y pequeñas organizaciones categoriales.

Dicho esto, cabe señalar que abordar un estudio de estas características es sumamente atractivo, puesto que Valencia ciudad y su provincia representan una comunidad de habla donde el bilingüismo social se caracteriza por su intensidad -uso interactivo frecuente en las dos lenguas-, extensión -número elevado de hablantes bilingües- y estabilidad -coexistencia durante siglos de ambas lenguas-. Asimismo, la esfera educativa valenciana de los últimos 30 años ha contemplado la singularidad de las distintas comarcas. En el caso de los estudiantes valencianos de segundo de bachillerato que participaron en nuestra investigación, todos habían cursado las etapas educativas en uno de estos dos programas bilingües: programa de enseñanza en valenciano (PEV) o programa de incorporación progresiva (PIP) en el que el valenciano se estudia como área y se utiliza como lengua vehicular de otras materias⁴.

En definitiva, si aceptamos que, de acuerdo con las consideraciones anteriores, una parte del léxico disponible puede considerarse vocabulario activo de la comunidad o población estudiada, el análisis de los fenómenos de contacto lingüístico allí manifestados es una valiosa fuente de información cuya contrastada solvencia debe proyectarse en la planificación o selección léxica de los distintos niveles educativos.

Por último, los retos que se persiguen en este estudio se concretan en:

1. Descubrir los fenómenos de contacto lingüístico del español en el catalán de Valencia comprendidos en el vocabulario activo -50 unidades con mayor índice de disponibilidad y alrededor del 20% de mención- de los preuniversitarios bilingües.

2. Clasificar los distintos elementos en diferentes categorías; aunque la taxonomía utilizada se sirve de otros estudios similares, se ofrece una nueva perspectiva cuyo objetivo es mostrar la cantidad y variedad de relaciones establecidas entre las palabras seleccionadas como resultado del contacto interlingüístico y el resto de unidades disponibles. Esto puede ayudarnos a determinar el grado de difusión social -conexiones entre distintos vocablos

3. El test de disponibilidad contiene una serie de preguntas acerca de la lengua que utiliza normalmente el informante con la familia, los amigos, la escuela.

4. En la actualidad, estos programas se han reconvertido y el modelo educativo es plurilingüe (castellano, valenciano e inglés).

ajustados o no a la norma lingüística- y, en consecuencia, de integración en el catalán de Valencia.

3. Determinar si la variable lengua habitual de los participantes - 211 castellano y 253 valenciano- permite recabar mayor detalle sobre los aspectos anteriores. Se baraja la hipótesis de distintos niveles de presencia e integración de los mencionados fenómenos en el catalán de Valencia; el mismo elemento o unidad léxica de trasvase o interpenetración no se presentará de igual modo en ambos subgrupos. Nos referimos, en especial, al grado de integración del término seleccionado -cantidad de unidades léxicas con las que se relaciona y número de conexiones realizadas, así como la naturaleza -transferencias o no- de las mismas-.

2. MARCO TEÓRICO

La tradición de trabajos de índole sociolingüística dedicados al estudio de cuestiones derivadas del uso de varias lenguas o del contacto entre sistemas, así como de las valoraciones sobre actitudes lingüísticas en comunidades bilingües, y recientemente plurilingües, es indiscutible; sin embargo, como apuntan Sinner y Wesch (2008:11) sobre las particularidades del castellano hablado por los residentes en Cataluña, País Valenciano y Baleares, hay que esperar hasta muy entrada la década de 1990 para encontrar investigaciones con la profundidad necesaria.

En este sentido, la concepción de un tratamiento integrador en el análisis de los fenómenos derivados bien del contacto de sistemas -interferencia, convergencia y préstamo-, bien del uso de varias lenguas -cambio de código y mezcla de lenguas-, complementados todos ellos con valoraciones sobre actitudes lingüísticas, ámbitos de uso, etc., todavía no ha logrado unanimidad en la terminología de dichos fenómenos y, en consecuencia, es necesario realizar una breve aproximación al área específica que nos ocupa.

En el ámbito lingüístico catalán Payrató (1985) utilizó el término interferencia para englobar todos los fenómenos de contacto lingüístico. De este modo, su propuesta podía encajar los fenómenos de sustitución y reorganización que la noción tradicional de préstamo no incluía. Así, esta amplia definición entiende la interferencia como un cambio lingüístico resultado bien de una innovación, una pérdida o una sustitución de una lengua A y motivado por la influencia de una lengua B. Entre las variables que delimitan el concepto de interferencia este autor señala: como proceso o como elemento; en la lengua, si afecta al sistema, o en el habla, si afecta al proceso vs. bilingüismo; y entre lenguas o interferencia y variantes dialectales o registros de una misma lengua.

Por otra parte, Silva Corvalán (1994) en su estudio dedicado al contacto lingüístico entre el español y el inglés en EEUU defiende que el concepto de transferencia debe asociarse a una categoría superior que engloba diversos fenómenos de contacto lingüístico, entre ellos la interferencia y el préstamo. Más

tarde, la misma autora (2001) distingue la interferencia como algo pasajero, inestable y ocasional, y apunta que la transferencia abarca elementos transferidos de una lengua a otra que se mantienen de modo más o menos estable en la lengua receptora. Asimismo, añade que las transferencias pueden producirse entre dos lenguas, dos dialectos o dos variantes de un mismo dialecto y señala como posibles causas:

- a) La necesidad de referirse a una cosa, persona, concepto, animal, etc. para la cual no existe un lexema en la lengua y entonces se utiliza el de otra que sí lo contempla;
- b) La dificultad de recordar palabras de uso poco frecuente en una de las lenguas y, por consiguiente, estas son reemplazadas por palabras de la otra lengua, y
- c) El estatus de mayor prestigio que se otorga a una de las lenguas en contacto lleva a los hablantes bilingües a utilizar lexemas de esta en la otra lengua como una señal de estatus social asociado al conocimiento de la lengua de prestigio.

Posteriormente, Gimeno y Gimeno (2003: 109) inciden en que el análisis del proceso de transferencia léxica debe iniciarse con el estudio del comportamiento de los hablantes bilingües dado que, mientras el préstamo tiende a aparecer en el discurso de los monolingües, el cambio de código y el calco implican siempre cierto grado de competencia bilingüe. En consecuencia, hay que partir de la diferenciación entre cambio de código y préstamo integrado; aunque el proceso de integración lingüística y social en los préstamos exija la distinción entre integrados y no integrados.

Otra cuestión relevante es la definición del cambio de código. Aparentemente se trata de una alternancia de lenguas sin ningún tipo de integración; es decir, consiste en cambiar de lengua sucesivamente a lo largo de un enunciado o conversación. Generalmente nos referimos al hecho de que se tiene que preservar la estructura lingüística de cada una de las lenguas y que la alternancia afecta, como mínimo, a una unidad sintagmática o funcional. Pero ¿qué ocurre si no se respetan las restricciones de equivalencia? ¿es posible la mezcla de códigos -*code mixing*- o la sustitución de código -*code shifting*-?

Gómez Molina (1999-2000: 325-326) en su estudio dedicado a las transferencias y cambio de código en el área metropolitana de Valencia delimita este fenómeno atendiendo al uso alterno en el seno de la misma intervención de sintagmas, proposiciones u oraciones pertenecientes a dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes siempre que el resultado sea gramatical según la L1 y L2; incluso cuando dichas lenguas se alternan en el cambio de turno o intervención. En el caso de uso alterno de unidades léxicas, sin embargo, se requiere que estas adopten la gramática de la lengua donante.

2.1. Clasificación de los fenómenos de contacto lingüístico en el léxico disponible

Tras este repaso sucinto y necesario sobre los fenómenos de contacto lingüístico que se pueden dar en la interacción comunicativa, cabe señalar que la presencia de dichos elementos da lugar un proceso que, si bien se inicia con la realización ocasional -idiolectal-, puede llegar a la difusión en el grupo o comunidad; es decir, el hecho individual puede repetirse, generalizarse y llegar a integrarse en la lengua.

Ciñéndonos a las consideraciones generales en torno al contacto lingüístico entre castellano y valenciano de Gómez Molina (1999-2000, 2002) y Gómez Devís (2013), y atendiendo las particularidades del léxico disponible del catalán de Valencia (Gómez y Llopis, 2010a, 2010b, 2016; Llopis 2005, 2008; Llopis y Gómez, 2006, 2010; Llopis y López, 2013) hemos clasificado los fenómenos de contacto lingüístico observados en seis modalidades. Son las siguientes:

1. Interferencia: se trata de unidades léxicas que presentan un desvío, voluntario o no, de las normas de cualquiera de las dos lenguas; también se consideran agramaticales y propias del idiolecto. Tienen un grado parcial o nulo de integración lingüística y, además, no están integradas socialmente -mencionadas por escaso número de informantes-. Se han catalogado como tales aquellas que presentan en los diccionarios disponibles un porcentaje de aparición inferior al 6% (*pendent, bombilles, plateat*).

2. Préstamo en proceso de integración: su inclusión en esta modalidad viene determinada por un grado considerable de integración social - evocadas por cierto número de informantes-. Las unidades léxicas que conforman este grupo ha obtenido una frecuencia de menciones entre 6% y 15% (*exprimidor, mochila, globo*).

3. Préstamo integrado, a diferencia del anterior caso, su grado de integración social es bastante evidente. Se ha establecido la barrera en una frecuencia de menciones superior al 15% (*servilleta, tenedor, rotulador, lámpara*).

4. Compuestos híbridos: unidad léxica o combinación sintagmática fruto del contacto de lenguas. La amalgama entre ambas puede representarse bien en combinaciones sintagmáticas cuyo núcleo proceda del español o catalán, bien mediante lexemas que pertenecen a ambas lenguas, e incluso a partir de algún elemento híbrido (*pas de zebra, plat hondo, quart de bany*).

5. Sustitución de código. En esta categoría se incluyen aquellas palabras procedentes de otras lenguas cuya realización ha sido escasa -mención inferior al 5%-, y que se producen porque el informante no ha incorporado su sinónimo valenciano (*cuchillo, ventana, chimenea, labrar*).

6. Cambio de código: si bien la delimitación de esta categoría en los repertorios de disponibilidad puede resultar discutible, desde nuestra perspectiva -escasa o casi nula representatividad en los inventarios-, sustentada

en las características de los hablantes bilingües participantes, se ha decidido que, a diferencia del caso anterior -sustitución-, el hablante realiza una alternancia de lenguas sin ningún tipo de integración -lingüística o social- de los elementos activados (*hall, quad*).

Recapitulando, hemos señalado la interferencia como un fenómeno que tiene un grado parcial o casi nulo de presencia o integración social -escaso número de informantes que lo han utilizado- junto a una interacción de los factores estructurales -estabilidad de los sistemas lingüísticos- y de los factores no estructurales -valor social de la lengua de origen o de la receptora, la lealtad lingüística con la lengua materna, etc.-.

Las razones para determinar si nos encontramos ante una interferencia o un préstamo exigen conocer el grado y tipo de integración lingüística -nivel fonológico, morfosintáctico o léxico-semántico en que se produce- y el grado de integración social -frecuencia de uso, nivel de homogeneidad y nivel de aceptabilidad-. En lo concerniente al préstamo y su distinción entre integrado y en proceso de integración se ha señalado como característica de este último una integración lingüística parcial o escasa, aunque goza de cierto grado de integración social -frecuencia de uso, homogeneidad y aceptabilidad-; mientras que el préstamo consolidado presenta una elevada frecuencia de apariciones y desplaza o se equipara al sinónimo correspondiente de la lengua base.

Por último, para los casos de sustitución o cambio de código se ha tomado en consideración tanto la especificidad de la prueba asociativa de disponibilidad -límite de dos minutos en los que el hablante debe aportar el mayor número de respuestas- como la comunidad bilingüe en la que se ha desarrollado la investigación. Así pues, los ejemplos de unidades léxicas motivados por sustitución de código serán más propios de este tipo de investigaciones que los casos de cambio de código.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan las tablas que reúnen en cada centro de interés los fenómenos del contacto lingüístico⁵ observados en los repertorios de léxico disponible. Dichos casos se encuentran entre las 50 unidades más disponibles. Con objeto de facilitar su lectura, el número que precede a la unidad léxica

5. Obviamente, para que una palabra -unidad léxica- pueda ser considerada como ejemplo del trasvase interlingüístico no puede ser considerada vocablo o término de la lengua receptora; así pues, el primer paso para determinar su inclusión en el análisis de dichos ejemplos consiste en comprobar su inclusión en los diccionarios o gramáticas de la lengua investigada.

indica el rango -posición- que ocupa en el estímulo observado; en cuanto al paréntesis, contiene la información sobre el Índice de Disponibilidad obtenido en cada uno de los centros de interés analizados.

También es necesario señalar que los datos léxicos manejados en este análisis proceden de una publicación anterior, concretamente *El Léxic Disponible de València* (Llopis y Gómez, 2010), y que los casos que entonces se abordaron como fenómenos de contacto lingüístico no coinciden con los actuales, pues algunos de los casos que se tomaron hace una década ya han sido aceptados por la Academia Valenciana de la Llengua (AVL) apareciendo en las ediciones más recientes de los diccionarios valencianos. Nos referimos a *despensa*, *estanteria*, *cobert*, *secador*, etc.

01 El cos humà
Préstamo en proceso de integración
46. Pene (ID: 0,03971)

02 La roba
Préstamo consolidado
31. Bolso (ID: 0,08174)
39. Deportiva (ID: 0,06406)
42. Sudadera (ID: 0,06062)
45. Gorro (ID: 0,05526)
Préstamo en proceso de integración
37. Sujetador (ID: 0,06822)
46. Blusa (ID: 0,05314)
49. Sombrero (ID: 0,04477)
50. Calzoncillo (ID: 0,04416)
Interferencia
48. Pendent (ID: 0,04882)

03 Parts de la casa (sense mobles)
Préstamo consolidado
17. Comedor (ID: 0,12277)
19. Recibidor (ID: 0,11638)
29. Buhardilla (ID: 0,07721)
Préstamo en proceso de integración

30. Salita (ID: 0,07654)
49. Aseo (ID: 0,02901)
Compuesto híbrido
28. Cuart de bany* (ID: 0,07846)
Sustitución de código
45. Terraza (ID: 0,02989)
50. Cocina (ID: 0,02894)
Cambio de código
39. Hall (ID: 0,04078)
* Préstamo en proceso de integración

04 Els mobles de la casa
Préstamo consolidado
11. Silló (ID: 0,16613)
14. Lámpara (ID: 0,10939)
40. Mesita (ID: 0,03921)
Préstamo en proceso de integración
25. Alfombra (ID: 0,06361)
26. Llàmpara (ID: 0,05751)
Interferencia
48. Microondes (ID: 0,03393)
Compuestos híbridos
49. Armari empotrat* (ID: 0,03296)
Sustitución de código

18. Cama (ID: 0,08982)
39. Silla (ID: 0,04000)
41. Mesa (ID: 0,03902)
* Préstamo en proceso de integración

05 Menjars i begudes
Cambio de código
22. Whisky (ID: 0,16252)

06
Objectes col·locats a taula per menjar
Préstamo consolidado
6. Servilleta (ID: 0,34671)
7. Tenedor (ID: 0,30014)
8. Mantel (ID: 0,20984)
12. Mantell (ID: 0,13002)
14. Servilletes (ID: 0,08626)
Préstamo en proceso de integración
23. Bandeja (ID: 0,04750)
29. Servilleter (ID: 0,03928)
Compuestos híbridos
41. Plat hondo (ID: 0,02411)
47. Plat lla (ID: 0,02097)
Sustitución de código
13. Cuchara (ID: 0,11957)
17. Cuchillo (ID:0,07937)
45. Vela (ID: 0,02157)

07 la cuina i els seus utensilis
Préstamo consolidado
8. Sartén (ID: 0,24981)
22. Microondes (ID: 0,11047)
23. Batidora (ID: 0,10848)
24. Tenedor (ID: 0,10734)
29. Tostadora (ID: 0,08021)
Préstamo en proceso de integración

47. Sandwichera (ID: 0,04734)
48. Exprimidor (ID: 0,05141)
Sustitución de código
38. Lavadora (ID: 0,06325)
42. Encimera (ID: 0,05509)

08 L'escola: mobles i materials
Préstamo consolidado
13. Pizarra (ID: 0,18601)
41. Rotulador (ID: 0,06049)
47. Estutx (ID: 0,05430)
Préstamo en proceso de integración
34. Mochila (ID: 0,07235)
37. Estuche (ID: 0,06830)
Sustitución de código
3. Borrador (ID: 0,11613)

09 Il·luminació, calefacció i ventilació
Préstamo consolidado
10. Lámpara (ID: 0,18800)
13. Bombilla (ID: 0,14396)
17. Llinterna (ID: 0,09394)
42. Linterna (ID: 0,03265)
Préstamo en proceso de integración
14. Llàmpara (ID: 0,13759)
19. Vela (ID: 0,07320)
21. Abanic (ID: 0,06277)
25. Abanico (ID: 0,05755)
33. Foco (ID: 0,04567)
Interferencia
48. Bombilles (ID: 0,02795)
Compuestos híbridos
2. Aire acondicionat* (ID: 0,44104)
Sustitución de código
30. Chimenea (ID:0,04877)
41. Mechero (ID: 0,03276)
47. Ventana (ID: 0,02904)
* Préstamo consolidado o integrado

10 La ciutat
Préstamo consolidado
38. Acera (ID: 0,07352)
Compuestos híbridos
47. Pas de zebra* (0,06290)
* Préstamo en proceso de integración

11 El camp
Préstamo en proceso de integración
41. Césped (ID: 0,04593)
Sustitución de código
45. Matorral (ID: 0,04368)

12 Mitjans de transport
Préstamo en proceso de integración
18. Barc (ID: 0,13826)
20. Metre (ID: 0,10389)
29. Lancha (ID: 0,05815)
32. Yate (ID: 0,05173)
37. Globo (ID: 0,04074)
50. Patera (ID: 0,02574)
Sustitución de código
41. Patinete (ID: 0,03426)
47. Monovolumen (ID: 0,02593)
48. Anda(ndo) (ID: 0,02581)
Cambio de código
39. Quad (ID: 0,03593)

13 Treballs del camp i del jardí
Préstamo consolidado
8. Abonar (ID: 0,15766)
40. Abono (ID: 0,03146)
Préstamo en proceso de integración
10. Arar (ID: 0,12898)
23. Cortar (ID: 0,06426)
25. Azada (ID: 0,05963)
37. Manguera (ID: 0,03203)

Sustitución de código
28. (Máquina) cortacésped (ID: 0,05353)
43. Labrar (ID: 0,02906)

14 Animals
Préstamo consolidado
21. Mono (ID: 0,12991)
26. Tiburó (ID: 0,10972)
44. Ballena (ID: 0,07204)
Préstamo en proceso de integración
39. Delfí (ID: 0,07821)

15 Jocs i distraccions
Préstamo en proceso de integración
28. Balonmà (ID: 0,08070)
30. Pillar (ID: 0,07117)
36. Baloncesto (ID: 0,05921)
43. Comba (ID: 0,05190)
45. Ajedrez (ID: 0,04977)
46. Escondite (ID: 0,04962)

16 Professions i oficis
Préstamo consolidado
34. Abogat (ID: 0,07194)
41. Ingenier (ID: 0,06456)
Préstamo en proceso de integración
31. Mèdic (ID: 0,07667)
42. Carpinter (ID: 0,06445)

17 Colors
Préstamo consolidado
19. Granate (ID: 0,10746)
21. Beige (ID: 0,09137)
27. Dorat (ID: 0,06377)
Préstamo en proceso de integración
29. Amarillo (ID: 0,05066)
49. Marrón (ID: 0,02416)

Interferencia
48. Plateat (ID: 0,02674)
Sustitución de código
31. Azul (ID: 0,04766)
45. Morado (ID: 0,02881)

En el siguiente cuadro se presenta el total de fenómenos distribuidos en los diecisiete estímulos y, en especial, los préstamos integrados y en vías de integración.

CUADRO 1
Distribución cuantitativa de fenómenos de contacto lingüístico por centro de interés

Centros de interés	Fenòmenos de contacto lingüístico	Préstamos (integrados y en proceso de integración)
01. El cos humà	1	1
02. La roba	9	8
03. Parts de la casa (sense mobles)	9	7
04. Els mobles de la casa	10	6
05. Menjars i begudes	1	0
06. Objectes col·locats a taula per menjar	12	7
07. La cuina i els seus utensilis	9	7
08. L'escola: mobles i material	6	5
09. Il·luminació, calefacció i ventilació	14	10
10. La ciutat	2	2
11. El camp	2	1
12. Mitjans de transport	10	6
13. Treballs del camp i del jardí	8	6
14. Els animals	4	4
15. Jocs i distraccions	6	6
16. Professions i oficis	4	4
17. Colors	8	5
TOTAL	105	85

A primera vista, el total de fenómenos contabilizados asciende a 105 unidades léxicas que representan el 12,3% de la muestra analizada -50 vocablos o palabras diferentes con mayor índice de disponibilidad en los 17 centros interés analizados-. También llama la atención que la categoría préstamo haya sido la más profusa, 85 casos que suponen el 10% del total de vocablos o unidades léxicas que conforman el vocabulario activo. Dicho esto, nuestra decisión puede entenderse como una solución lógica o predecible puesto que la fórmula léxico-estadística

mediante la que se calcula el índice de disponibilidad de cada vocablo o unidad contempla, entre otros, el orden y la frecuencia de aparición en todas las encuestas que conforman el repertorio de léxico disponible. No obstante, una lectura más detallada nos proporciona los siguientes datos:

a) En cuanto al préstamo: solo hay un estímulo, “Menjars i begudes”, en el que no se aprecia ningún ejemplo entre las 50 palabras más disponibles; por otra parte, los campos semánticos con mayor porcentaje son “Il·luminació, calefacció i ventilació” 20%, “La roba” 16% y, en tercer lugar, “Parts de la casa (sense mobles)”, “Els mobles de la casa” y “Objectes col·locats a taula per menjar” 14%.

b) En relación con el total de fenómenos recabados: el estímulo que presenta mayor porcentaje de trasvases ha sido “Il·luminació, calefacció i ventilació” 28%, seguido de “Objectes col·locats a taula per menjar” 24%, “Els mobles de la casa” 22% y, por último, “Mitjans de transport” 20%.

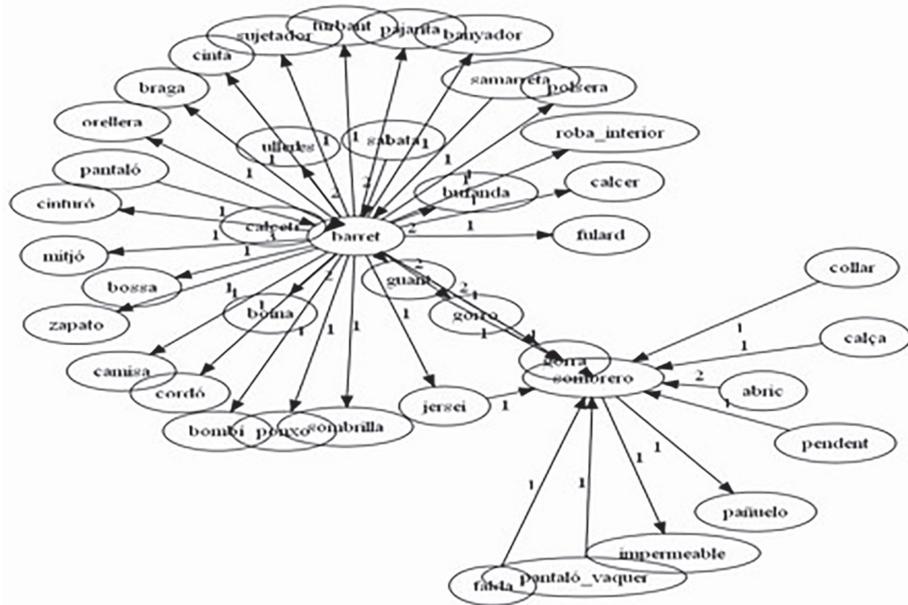
Sin ánimo de menoscabar los datos anteriores presentamos, a continuación, un análisis detallado de algunos de los casos catalogados como préstamos en proceso de integración -porcentaje de mención entre el 6 y 15% de los participantes- en el estímulo “La roba”. Gracias al programa DispoGrafo⁶ descubriremos cuáles son las relaciones que establecen estas unidades con el resto del repertorio de léxico disponible y si existe cierto grado, o no, de semejanza en la distribución de las palabras disponibles entre los subgrupos de bilingües con lengua habitual castellano o valenciano. También se ha considerado relevante incluir en el grafo el término canónico de la lengua catalana, puesto que nos interesa determinar con mayor detalle cuál es el estatus de ambas opciones -presencia dominante o secundaria-, así como el grado de integración del préstamo en la lengua receptora.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados de investigaciones dedicadas a sujetos bilingües (Hernández y Tomé, 2017: 101), entendemos que el léxico disponible es el resultado de un proceso cognitivo complejo de selección léxica y, por ello, observar las diferencias de procesamiento léxico en L1 y L2 puede guiarnos a entender las diferencias entre los resultados y resolver cuestiones como ¿el léxico disponible de la L1 tiene la misma naturaleza cognitiva que el de la L2? ¿se procesan de la misma forma ambos tipos de léxico? y ¿se emplean las mismas estrategias en el proceso de recuperación léxica?

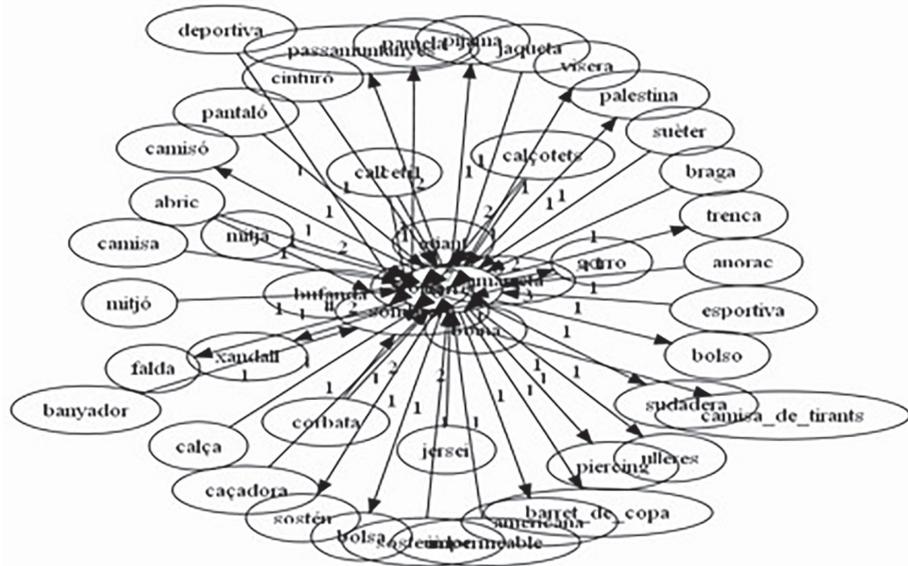
Aunque no podamos aportar una luz meridiana a tales cuestiones, no significa, sin embargo, que nuestro análisis con DispoGrafo no facilite información

6. Esta herramienta, creada por el equipo de la Universidad de Concepción (Chile), permite observar las relaciones entre todas las unidades léxicas que conforman el inventario disponible. Es capaz de mostrar con detalle cuáles han sido las relaciones que se han presentado con mayor o menor frecuencia e incluso los vínculos indirectos y pequeñas organizaciones categoriales (*clusters*). Ello nos facilita enormemente la tarea de establecer el tipo de conexiones léxicas significativas que sostienen dichas configuraciones -redes- en cualquier centro de interés observado.

Lengua habitual castellano: sombrero, *barret*

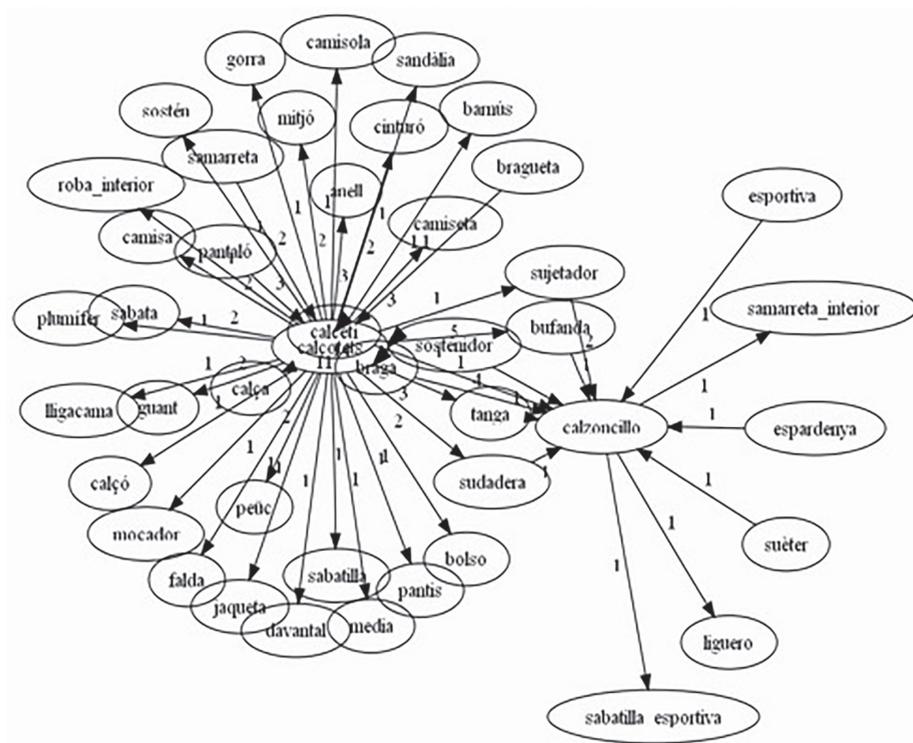


Lengua habitual valenciano: sombrero, *barret*



Tal vez sea el que hemos dejado para el final el mejor ejemplo de convergencia entre los bilingües valencianos. Nos referimos a las unidades léxicas calzoncillo y *calçotets*. El término castellano aparece claramente en una posición secundaria, en contraposición con el valor de la palabra *calçotets* en ambos subgrupos. Si bien quienes manifiestan que el castellano es su lengua habitual consiguen relacionar calzoncillo con 13 vocablos disponibles -frente a los 9 del colectivo valenciano- queda sobradamente demostrado que se trata de un término que difícilmente logrará en el futuro conseguir la categoría de préstamo integrado -consolidado-. Por su parte, el vocablo *calçotets* goza de vigor y reconocimiento en el léxico disponible valenciano, independientemente de la lengua habitual de los estudiantes. Como viene siendo habitual, las diferencias en el total de relaciones establecidas por dicho término siguen dando mayor ventaja al colectivo que usa el valenciano - 55 unidades relacionadas frente a 48 -.

Lengua habitual castellano: calzoncillo, *calçotets*



dad léxica, DispoGrafo, que contribuye en gran medida a la delimitación de dichos fenómenos, especialmente desde una perspectiva cognitiva, ya que permite observar el contexto léxico y social en que se activan dichos elementos y facilita información acerca del grado de integración de determinadas unidades léxicas en el conjunto del vocabulario disponible y activo de los encuestados.

Por otro lado, somos conscientes del alcance de las investigaciones actuales en torno al nivel de competencia de los hablantes en la evocación del léxico disponible -L1, L2 y LE-. Nadie discute que dicho nivel condiciona los modelos de organización y producción de palabras disponibles, los procesos cognitivos que sustentan la disponibilidad y, consecuentemente, las variables cognitivas que la predicen, las estrategias que se ponen en marcha y las redes léxicas asociadas a los resultados obtenidos. Y tampoco se niega que todavía queda mucho camino por recorrer: léxico disponible en L2 con hablantes de distintos niveles, con conocimientos de más lenguas, con lenguas maternas muy alejadas de la L2, etc.

A modo de cierre, si queremos continuar en la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la adquisición y desarrollo de la competencia léxica de nuestros estudiantes habrá que insistir en este tipo de indagaciones y, previsiblemente, será necesario el diálogo con investigadores de áreas afines, solo así la disponibilidad léxica se irá dotando de madurez y trasposición didáctica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, 2016, *Diccionari Normatiu Valencià*, Valencia, Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- BAILEY VICTERY, JOHN, 1971, *A study of lexical availability among monolingual-bilingual speakers of spanish and english*, Houston, Rice University.
- COSTA MARTÍNEZ, ALBERT, 2008, "Speech Production in Bilinguals", en T.K. Bhatia y W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing, 201-223.
- GIMENO, FRANCISCO y MARÍA VICTORIA GIMENO, 2003, *El desplazamiento del español por el inglés*, Madrid, Cátedra.
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA, 2013, "Fenómenos frecuentes en el contacto lingüístico castellano-catalán (en su variedad valenciano)", en J.R. Gómez Molina (coord.) *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico*, Berna, Peter Lang, 347-370.
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2010a, "El léxico disponible de Valencia: convergencia conceptual", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 53-76.
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2010b, "El léxico disponible del catalán de Valencia. Hacia la necesaria planificación lingüística de una lengua minoritaria", *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4/2, 1-28.

- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2016, “Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València. Una aproximació al lexicó bilingüe”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 43/2, 65-83.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN, 1999-2000, “Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: Área metropolitana de Valencia”, *Contextos*, XVII-XVIII/33-36, 309-360.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN, 2002, “Préstamos léxicos del castellano en el valenciano central: inserción, evaluación y actualización”, en M. T. Eche- nique y J. Sánchez (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Gredos, 1739-1765.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD y CARMELA TOMÉ CORNEJO, 2017, “Lèxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas”, en F. del Barrio (ed.) *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronia*, Venezia, Edizione Ca’Foscari.
- HOSHINO, NORIKO, 2006, *A Psycholinguistics Study of Native Language Constraints on Speaking Words in a Second Language*. Pennsylvania, Pennsylvania State University.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2005, “Transferències lèxiques en una comunitat de llengües en contacte”, *Lenguaje y textos*, 23, 59-65.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2008, “Disponibilitat lèxica del valencià: classificació dels fenòmens de contacte lingüístic”, en J.L. Blas *et al.* (eds.) *Discurso y sociedad II: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 571-582.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC y BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS, 2006, “La disponibilitat lèxica a València: criteris d’edició”, en J.L. Blas *et al.* (eds.) *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 779-790.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC y BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS, 2010, *El lèxic del valencià central*, València, Denes Editorial.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC y JOAQUIM LÓPEZ RÍO, 2013, “Transferències lèxiques en el estudiants valencians”, en E. Casanova y C. Calvo (eds.) *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, De Gruyter, 4493-5004.
- PAYRATÓ, LLUÍS, 1985, *La interferència lingüística*, Barcelona, Abadia de Montserrat.
- RUIZ BASTO, ARACELI, 1987, *Disponibilidad lèxica en seis centros de interés en alumnos de primer ingreso en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SERRANO ZAPATA, MARIBEL, 2016, “Fenòmens del contacte lingüístic en el lèxic disponible de Lleida”, *Studia Romanica Posnaniensia*, 43/2, 51-64.

-
- SILVA CORVALÁN, CARMEN, 1994, *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*, Oxford, Clarendon Press.
- SILVA CORVALÁN, CARMEN, 2001, *Sociolingüística y pragmática del español*. Whashington, Georgetown University Press.
- SINNER, CARSTEN y ANDREAS WESCH, 2008, *El castellano en las tierras de habla catalana*, Madrid, Iberoamericana Vervuert.

9. ¿SIN PREPOSICIÓN O CON PREPOSICIÓN? OBSERVACIONES SOBRE TRES VERBOS TRANSITIVOS QUE TIENDEN A SER SEGUIDOS DE LA PREPOSICIÓN *A*¹

Iipo Kempas
Universidad de Ciencias Aplicadas de Seinäjoki (Finlandia)

1. INTRODUCCIÓN

En el artículo, nos ocupamos de tres verbos transitivos, *afectar*, *preceder* y *seguir* (con el significado ‘ir o estar después o detrás de una persona o cosa’) que, seguidos de un complemento directo, suelen usarse con la preposición *a*. En esos casos, pues, la preposición *a* no introduce un complemento indirecto (el dativo) y también aparece ante otros complementos directos, distintos de los de persona. Por ejemplo:

- 1) Fumar afecta a la salud.
- 2) Los capítulos que preceden / siguen al presente capítulo.

Además, estos verbos presentan la variación <± preposición *a*> en los significados examinados, aunque la forma con preposición se considere *de hecho* como la opción normativa. Estudiaremos empíricamente la realización de dicha variación en documentos electrónicos buscados con Google (cap. 2). Nos interesa saber también en qué medida corresponde el empleo predominante o frecuente de la preposición a la elección del pronombre de objeto indirecto o dativo *le(s)*, que no es etimológicamente justificable, si bien es frecuente por

1. Este trabajo se inserta dentro de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, en el que colabora el Prof. Kempas: *Variación gramatical y creación del significado en español: los objetos centrales y las construcciones desubjetivadoras* (FFI2016-74825-P), del que es IP la Prof. María José Serrano (Universidad de La Laguna).

analogía (cf. más abajo). Por último, estudiaremos también si existen diferencias entre las dos principales variedades regionales del español, la peninsular y la americana, así como entre documentos contemporáneos y más antiguos. Si existen, pueden indicar la presencia de un proceso de gramaticalización.

El grupo en cuestión está compuesto por cierto número de verbos. A continuación, se presenta un breve listado de los más frecuentes de ellos, basado en De Bruyne (1995: 305), Butt y Benjamin (2004: 339), el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005, en adelante: “PDP”) de la Real Academia Española y la *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante: “NGLE”; 2010: 2646-2648):

abarcar, acompañar, calificar, caracterizar, complementar, comprender, contener, denominar, determinar, exceder, igualar, juntar, llamar, modificar (en el sentido gramatical de ‘servir de adjunto o complemento’), nombrar, perjudicar, preceder, reemplazar, seguir, separar, sobrepasar, suceder, superar, sustituir, unir, vencer

A este uso de la preposición *a* se le denomina *uso distintivo* de la misma (NGLE 2010: 2646-2647): *a* se usa como marca de objeto directo para distinguir este del sujeto gramatical o de otro complemento de verbo. Basándose en la NGLE, como subgrupos entre los verbos que forman este grupo pueden distinguirse (págs. 2647-2648):

- a) Acciones o situaciones que requieren el concurso de varias personas o cosas (*acompañar, juntar, separar, unir*).
- b) Referencia a la extensión o la comprensión de algo (*abarcar, comprender, contener*).
- c) Ordenación relativa (*preceder, seguir*).
- d) Comparación o contraste (*comparar, exceder, igualar, sobrepasar*).

Como objeto de investigación, los verbos de este grupo son interesantes justamente por la ambigüedad que presentan en cuanto a su estatus gramatical, esto es, si se perciben como introductores de complementos directos o indirectos —lo que se refleja en la correspondiente elección del pronombre de objeto (*lolla* frente a *le*)—. Además, la cuestión sobre el uso u omisión de la preposición *a* suscita dudas entre los aprendices extranjeros del idioma, lo que se ve en los foros de Internet. Al mismo tiempo, este tema particular se ha estudiado poco desde el punto de vista de frecuencias de uso en el seno de la variación, en particular la posible variación diatópica. Esto es natural teniendo en cuenta que ni siquiera las gramáticas españolas necesariamente se refieren a este grupo de verbos. Por ejemplo, al tratar el uso de la preposición *a* ante los complementos directos, *Esbozo* (1991: 372-375) no hace ninguna mención del caso que nos ocupa. Como otro ejemplo cabe mencionar el apartado “La presentación de los verbos que se construyen con *a*” de la obra de Moreno y Tuts (1998), cuyo listado (págs. 24-36) no incluye ninguno de los verbos arriba mencionados.

Este grupo de verbos es interesante también por la diferencia que presentan en relación con otras lenguas románicas, que no han experimentado la introducción de la preposición *a* ante objetos directos ni la sustitución del pronombre de objeto directo por el del objeto indirecto. Por ejemplo, al tratar el uso del verbo *afectar* en catalán, CUB (s.v. *afectar*) ilustra explícitamente cómo difiere su empleo del castellano:

3) El pla d'austeritat de l'empresa *afecta la* cap de recursos humans. El pla d'austeritat de l'empresa *l'afecta*.

También el portugués difiere del español sobre este punto, como demuestran los siguientes ejemplos tomados de Internet²:

4a) Você sabe como obesidade infantil *afeta a*³ saúde da criança?

4b) O aquecimento da água *afeta a* temperatura.

4c) Eu acho que tanto *o afeta* muito, mas o que eu acho que é o aquecimento global que *afeta* mais.

4d) diz que o livro não *a afetou* da mesma forma que me afetou.

Igual ocurre con los verbos *preceder* y *seguir*. A continuación, presentaremos ejemplos del uso del equivalente (etimológico) del verbo *seguir* en las dos lenguas iberorrománicas arriba mencionadas (5a, 5b), así como en francés (5c) e italiano (5d), tanto ante sustantivo como precedido por un pronombre de objeto directo:

5a) Catalán: El primer número que *segueix el* títol del llibre indica el capítol; Les sigles AT vénen de l'acrònim en anglès Aviation Tank i el *número que el segueix* designa la capacitat en litres.

5b) Portugués: são identificadas pelo número que *segue o* nome do segmento; Na verdade, ele se refere só aos raios UVB e o número que *o segue* sinaliza quantas vezes mais a pele vai ficar protegida.

5c) Francés: TROIS est le NOMBRE qui *suit* DEUX; Le nombre qui *suit la* désignation d'un isotope est la somme du nombre Z de protons.

5d) Italiano: Il *numero che segue la* lettera dell'alfabeto che indica la serie di formati sta ad indicare quante volte si deve piegare il formato base; Il quadrato di qualsiasi numero della serie è uguale al numero che lo precede, per il *numero che lo segue*, più o meno 1.

El hecho de que las construcciones que nos ocupan hayan podido surgir solo en español se explica por el uso de la preposición *a* como introductor del objeto directo. Si bien *a* precede al objeto directo cuando este es una persona, es sabido que su uso se ha extendido a otros casos, como el denominado uso distintivo de esta preposición, cuando *a* se usa como marca de objeto directo (NGLE 2010:

2. Fecha de consulta: 31 de agosto de 2015

3. Artículo determinado femenino.

2646-2467). Además, como el uso de *a* como introductor del objeto directo coincide morfológicamente con su uso para expresar el objeto indirecto o dativo, es fácil comprender su resultante asociación con este último también al elegir el correspondiente pronombre personal (*le/les*). Como las lenguas románicas arriba mencionadas carecen del uso de *a* como marca de objeto indirecto, queda excluido que la preposición *a* se introduzca en casos semejantes.

Al tratar el grupo de verbos en cuestión, la gramática inglesa de De Bruyne (1995: 305) explica el uso de la preposición *a* en esos casos como una manera de evitar ambigüedad, es decir, para señalar cuál es el sujeto y cuál es el complemento directo (cf. más arriba). El autor dice que eso ocurre en particular con verbos que expresan una relación de precedencia o estado. En la misma página, De Bruyne sostiene, apoyándose en Kany (1951) que, el español americano presenta la tendencia general de utilizar en mucha mayor medida que el español peninsular la preposición *a* con sustantivos que denotan cosas. Si es así, se supondría que dicha tendencia estaría claramente presente en esta última variedad, ante todo en el tipo de verbos que nos ocupan.

Otra gramática inglesa, la de Butt y Benjamin (2004), no llega a delimitar este grupo particular con la misma precisión que la De Bruyne. Los autores colocan (p. 339) bajo el mismo título general de “A obligatory or preferred with certain verbs” (‘A obligatorio o preferido con ciertos verbos’) tanto verbos como *seguir a* y *afectar a* como los del tipo *gustar / agradecer a* y *contribuir a* —que, de hecho, siempre exigen el empleo de la preposición—.

Sorprendentemente, al tratar el verbo *seguir*, —que examinaremos en el presente artículo—, el DPD (2005) presenta información un tanto contradictoria. Por un lado, subraya (s. v. *seguir(se)*, §2) que, si el complemento directo es un pronombre átono de tercera persona, *deben usarse* las formas *lo(s)*, *la(s)*, lo que ilustra con un ejemplo. No obstante, un poco más abajo (*loc. cit.*), el DPD dice que “la presencia obligada de la preposición *a* ante este complemento favorece que también se emplee el pronombre *le(s)*, incluso en zonas no leístas”, ilustrando otra vez el uso de este pronombre con un ejemplo. Igual ocurre en el DPD con el verbo *preceder*. Primero, recalca que el complemento directo *exige* el uso de las formas pronominales de acusativo *lo(s)*, *la(s)*, ilustrándolo con un ejemplo (s. v. *preceder*), para cambiar de postura después y señalar otra vez cómo la presencia obligada de la preposición *a* ante este complemento favorece el uso de la forma de dativo *le(s)*, que según el DPD es frecuente incluso en zonas no leístas. No obstante, el DPD es consecuente en su postura de que el uso de la preposición *a* es obligatorio con ambos verbos (a parág. 1.1.1).

Si bien el DPD insiste en que el uso de la preposición *a* es obligatorio con los verbos *seguir* y *preceder*, subraya la variación libre en el caso del verbo *afectar*. Según la obra (s. v. *afectar*), cuando el complemento directo es de

cosa, puede ir también precedido de la preposición *a*, lo que se ilustra con dos ejemplos. El DPD repite su postura también en otro lugar (a parág. 1.2.h), donde afirma que el uso de *a* es opcional ante nombres de cosa, cuando funcionan como complemento directo de algunos verbos que significan daño o provecho y que se construyen normalmente con un complemento directo de persona y, además de *afectar*, el DPD menciona en su ejemplo el verbo *perjudicar*.

Hemos dicho más arriba que nos interesa saber si el fenómeno que investigamos presenta un proceso de gramaticalización. En efecto, a lo largo de la historia, el uso de la preposición *a* para marcar el objeto directo se ha incrementado. Por ejemplo, en el español arcaico, había variación en el uso u omisión de *a* ante los nombres comunes de persona (Lapesa 1980: 213). Además, es evidente que el denominado uso distintivo de *a* como marca de objeto directo (NGLE 2010: 2646-2467) se ha introducido por analogía con el uso de *a* ante objetos directos de persona. Por eso, es de suponer que también los verbos que nos ocupan constituyen parte del mismo proceso. Para confirmarlo, habría que encontrar evidencia de etapas anteriores de la lengua, lo que pretenderemos hacer en el apartado 3.

2. MÉTODO Y MATERIALES

Los datos se obtuvieron recogiendo y analizando corpus del registro escrito durante las dos últimas semanas de agosto y principios de septiembre de 2015. Como principal método de búsqueda de datos se utilizaron búsquedas con Google, realizadas con ciertas frases exactas para crear un corpus. Además, se usaron el CREA y el CORDE, corpus mantenidos por la Real Academia Española, de libre acceso en Internet.

El número de casos obtenidos a través de búsquedas con Google es de 753, el de los extraídos del CREA de 126 y el de los provenientes del CORDE es de 137, respectivamente, esto es, de 1.016 casos en total.

Al crear el corpus sobre la base de búsquedas con Google, se aplicaron ciertos criterios delimitadores. La inclusión del origen geográfico era importante para poder poner de manifiesto posibles diferencias entre las principales variedades, la peninsular y la americana. Solo los resultados cuyo origen geográfico se podía asegurar se incluyeron en el corpus. Muchas veces, esto casi exigía trabajo de detective, cuando se trataba de aclarar el origen geográfico de una persona tras una señal de usuario, traductor o bloguero. Además, aunque se incluyeron en el corpus textos cuyo autor era anónimo (así, p. ej., en revistas en línea o páginas web de organizaciones), se excluyeron también todas las traducciones españolas de páginas de organizaciones internacionales que no presentaban ninguna vinculación geolingüística. Admitimos que, si se desconocen los antecedentes del autor de un texto, nunca puede excluirse por completo la posibilidad teórica de que este sea originario de un país distinto del

que se puede inferir sobre la base del contexto y código del país. No obstante, en nuestro material, consideramos esa posibilidad como poco probable. En contrapartida de este problema teórico, las búsquedas con Google ofrecen una mucho mayor cantidad de ejemplos comparado con los corpus tradicionales como el CREA y el CORDE, lo que veremos concretamente en el apartado 3.

Se excluyeron también todas las ocurrencias dobles o más numerosas de un mismo resultado, así como los documentos más antiguos (p. ej. los textos literarios del siglo XIX o anteriores a este).

Los resultados de la búsqueda se registraron sistemáticamente desde la primera página. En el caso de la exclusión de un resultado, por las razones arriba detalladas, se registraba el resultado siguiente.

En este trabajo, los Estados Unidos, por su importante minoría hispánica y establecida tradición bilingüe, se incluye en América y se trata como cualquiera de los países considerados tradicionalmente como hispanoamericanos.

Por último, el análisis de los resultados se realizó con la prueba χ^2 y el test exacto de Fisher, dependiendo del caso. Para este estudio, fijamos como nivel de significación el valor de $p < 0,05$.

3. RESULTADOS

En el siguiente cuadro 1 están ilustradas las frecuencias de uso de las variantes con y sin preposición en relación con el verbo *afectar*. Establecimos 40 como el número total de ocurrencias de cada una.

CUADRO 1
Frecuencias de uso de las variantes por países. Afecta (a) la salud

País	Afecta a la salud	Afecta la salud	Total
España	24 (92,3%)	2 (7,7%)	26
México	3	9	
Argentina	6	3	
Chile	3	4	
Uruguay	-	1	
Colombia	-	3	
Perú	1	3	
Cuba	-	1	
Costa Rica	-	2	
País americano ¹	-	1	
EE. UU.	3	11	

América en total	16 (29,6%)	38 (70,4%)	54
España	40	40	80
América	24 (60%)	2 (5%)	26
	16 (40%)	38 (95%)	54

Se observa que el español peninsular favorece claramente la variante con preposición, <afecta a la salud>, contando con el 60% de la totalidad de las ocurrencias de la misma, aun teniendo en cuenta que el número total de ejemplos peninsulares (n=26) solo llega a la mitad del de los americanos (n=54).

6a) ¿Afecta la inseguridad laboral a la salud? (Es)

6b) ¡El cambio climático también afecta a la salud mental! (Es)

Además, esta variante aparece en el 92,3% de la totalidad de los ejemplos de las dos construcciones examinadas provenientes de España, mientras que la frecuencia correspondiente a América es solo del 29,6%; allí prevalece con creces la variante sin preposición, <afecta la salud>, con el 70,4%.

7a) ¿La diabetes afecta la salud dental? (EE.UU.)

7b) Salud animal: “Amibiasis”, zoonosis que afecta la salud. (Mx)

En efecto, puede hablarse de una polarización entre el español peninsular y el americano, que parece aceptar universalmente el uso del verbo sin preposición. Del cuadro se desprende también que la forma sin preposición prevalece con claridad en documentos estadounidenses y mexicanos, que incluyen suficientes casos para permitir sacar conclusiones. No obstante, el uso de *a* en el caso que nos ocupa tampoco está excluido en el español americano: en Argentina <afecta a> resulta incluso más común.

8a) Dormir poco: ¿cómo afecta a la salud? (Ar)

8b) ¿Cómo afecta a la salud la cocción de la carne de ternera? (Ar)

Como ya era de esperar, también un análisis estadístico con el test exacto de Fisher, en el que se contrastaron los resultados españoles (n=24 y 2) y los americanos (n=16 y 38), puso de manifiesto una diferencia significativa entre ellos (p=0). Tras el análisis del corpus basado en documentos de Internet, consultamos también el corpus CREA de la Real Academia Española. La variante <afecta a la salud> aparece en nueve documentos, de los que cinco son de España y cuatro de América (Ec, Mx, EE. UU.). La variante <afecta la salud>, en cambio, se encuentra en 16 documentos, de los cuales 14 (87,5%) son hispanoamericanos, con una amplia representación geográfica (Cl, Co, Mx, Pa, Do, Ar, CR, Cu, Pe), mientras que solo 2 (12,5%) de los ejemplos son de España. En consecuencia, este resultado concuerda en gran medida con el cuadro 1 (América 95% frente a España 5%).

Después, investigamos la elección del pronombre de objeto directo, cuando este precede al verbo, es decir, *le* o *lo*. Nos interesaba saber si se correlacionaba con la distribución entre la forma sin o con preposición, es decir, si las zonas que en el cuadro anterior favorecían la forma sin preposición se asociarían, por esta misma razón, con la forma *lo*, el pronombre de objeto directo tradicional. Inversamente, nos interesaba asimismo ver si el pronombre *le* se preferiría en la zona que favorecía <afectar a>, esto es, en España. Para limitar el número total de casos y obtener así un número de resultados más fácil de procesar, utilizamos la frase exacta de <que le / lo afecta es>. Además, establecimos 40 como el número total de ambas variantes. Los resultados figuran en el siguiente cuadro:

CUADRO 2
Frecuencias de uso de las variantes por países. El verbo afectar precedido de *le* o *lo*

País	que le afecta es	que lo afecta es	Total
España	26 (96,3%)	1 (3,7%)	27
México	2	2	
Argentina	1	11	
Chile	3	9	
Bolivia	1	-	
Uruguay	-	1	
Colombia	-	6	
Venezuela	-	3	
Ecuador	1		
Perú	-	2	
El Salvador	2	-	
Puerto Rico	-	1	
República Dominicana	1	1	
Guatemala	1		
Costa Rica	2	1	
País hispanoam.	-	1	
EE. UU.	-	1	
América en total	14 (26,4%)	39 (73,6%)	53
	40	40	80
España	26 (65%)	1 (2,5%)	27
América	14 (35%)	39 (97,5%)	53

En general, el patrón arriba planteado está presente en la elección de pronombres de objeto directo, que presenta mucha similitud con el cuadro 1. No

obstante, en comparación con este, se aprecia incluso un ligero aumento en la parte relativa de España como origen de los casos que incluyen la variante con *le* (65 frente al 60% de los casos con <*afecta a*>); España, otra vez, llega solo a la mitad (n=27) del número total de los casos americanos (n=53). A la vez, la frecuencia de la totalidad de los casos de <*que le afecta*> asciende al 96,3% para España, mientras que la frecuencia correspondiente a América disminuye al 26,4%, que, pues, favorece *lo/la* en el 73,6% de los casos.

9a) La unidad y el protagonismo de la clase obrera en todo lo que le afecta, es una necesidad que debe superar la actual división entre las distintas siglas sindicales. (Es)

9b) y el único argumento que le afecta es la derrota. (Es)

9c) es decir, que la herida que lo afecta es de producción eminentemente social. (Co)

9d) Al hombre lo que lo afecta es cuando la mujer no lo sostiene. (Ar)

Otra vez, la aplicación del test exacto de Fisher muestra una diferencia estadísticamente significativa entre el español peninsular y el americano ($p=0$). No obstante, desde el punto de vista de su extensión geográfica (nueve frente a cinco países), el pronombre *le* tiene en el español americano una distribución mayor que el uso de *afectar* con la preposición *a*, aunque, según acabamos de ver, esto no se refleja en el número de casos. Al mismo tiempo, sin embargo, se enfatiza otra vez el rechazo del pronombre *lo* por hablantes españoles, aun teniendo en cuenta que esta sería la forma etimológicamente correcta. Como detalle curioso se nota que, aunque <*afectar a*> era más frecuente que <*afectar*> en Argentina (cuadro 1), en el cuadro 2 este último país favorece manifiestamente el pronombre *lo*. Sobre la base del cuadro, también Chile y Colombia se perfilan como zonas “loístas”; todas las ocurrencias provenientes de este último país, si bien poco numerosas, se relacionan con las variantes <*afectar*> y *lo*.

Otra vez, investigamos este caso también en el CREA. La búsqueda con <*que lo afecta*> produjo 11 ocurrencias, de las cuales todas son de América (Ar, Cl, EE. UU., Py, Pe, RD, Uy). Por el contrario, la búsqueda con <*que le afecta*> arrojó 37 ejemplos, de los cuales 28 (75,7%) son de España y los demás 9 (24,3%) de América (Py, Bo, Cl, Ec, Cu, Hn, Ni, Uy). Observamos que estos resultados corresponden en gran medida al cuadro 2 (65 frente al 35%); cabe notar todavía que, de las once ocurrencias de <*que lo afecta*>, tres provienen de Argentina y Chile, que están bien representadas en el cuadro 2. El análisis estadístico de los resultados con el test exacto de Fisher demuestra otra vez una diferencia significativa entre España y América ($p=0$).

Pasemos ahora a otro verbo, *preceder*. Como el DPD habla de la presencia obligada de la preposición *a* con este verbo (véase apartado 1), esta vez no nos lanzamos a la búsqueda de ocurrencias de su uso con o sin preposición, sino que nos centramos en la elección del pronombre de objeto directo. Para

preparar el cuadro 3 (véase abajo), recogimos un total de 70 ocurrencias de uso de ambas variantes (*le* y *lolla*). Las frases examinadas, con sus diferentes combinaciones, eran <oración / capítulo que *le* / *lo* / *la* precede> y <días / horas / semanas que *le* / *lo* / *la* precedieron>. Empezamos por la variante *lo* / *la*, que, como se puede esperar, es menos frecuente, y recogimos todas las ocurrencias de las frases examinadas que cumplieron los criterios especificados en el apartado 2. Luego, recogimos un mismo número de ocurrencias que incluían la variante *le*, usando los antecedentes en la misma medida que para *lolla*. Los resultados quedan presentados en el siguiente cuadro:

CUADRO 3
Frecuencias de uso de las variantes por países. El verbo preceder precedido por le/ lo/ la

País	que le precede/ precedieron	que lo/la precede/ precedieron	Total
España	39 (60,9%)	25 (39,1%)	64
México	7	2	
Argentina	4	12	
Chile	3	9	
Bolivia	-	1	
Uruguay	1	2	
Colombia	-	6	
Venezuela	4	2	
Perú	-	1	
Ecuador	1	-	
País centroam.	1	-	
El Salvador	-	3	
Panamá	1	1	
Puerto Rico	1	-	
República D.	3	-	
Cuba	1	-	
Guatemala	1	-	
Nicaragua	1	-	
País hispanoam.	-	1	
EE. UU.	2	5	
América en total	31 (40,8%)	45 (59,2%)	76
España	70	70	140
América	39 (55,7%)	25 (35,7%)	64
	31 (44,3%)	45 (64,3%)	76

En primer lugar, observamos que la variante con *le* resulta otra vez prevalente en España, de donde provienen el 55,7 por ciento de la totalidad de las ocurrencias de la misma. Otra vez, esto ocurre en una situación en la que el número total de los ejemplos españoles es inferior al de los americanos, pero esta vez la diferencia de frecuencias es menor, de solo 12 ejemplos (64 frente a 76). La variante <que *le precede/precedieron*> corresponde también al 60,9 por ciento de todos los ejemplos provenientes de España (n=64).

10a) lo que viene después del punto es claramente continuación de la oración que le precede. (Es)

10b) Al final he optado por compartir el de "Homeschooling, feminismo y economía doméstica" además del muy breve capítulo que le precede. (Es)

Aunque este sea un valor elevado, no se aproxima al nivel de los registrados para *afectar*, que son superiores al 90 por ciento (véase más arriba). Por alguna razón, pues, *lolla* se combina en España con *preceder* en mucha mayor medida que con *afectar*, si bien aquel requiere el empleo de *a* ante el objeto directo. No obstante, como es de esperar, también la prueba χ^2 confirma la presencia de una diferencia estadísticamente significativa entre las dos variantes regionales ($\chi^2=5,64$, $df=1$, $p=0,018$).

En cuanto a América, la frecuencia de uso del 40,8 por ciento de la variante con *le* es claramente mayor que las registradas para *afectar* (cuadro 2), aunque, otra vez, la variante con *lolla* resulta más frecuente (59,2%). El examen del cuadro por países vuelve a resaltar los ejemplos colombianos, que aparecen únicamente con *lolla*, como en el caso de *afectar* (cuadro 2). También Argentina y Chile presentan una similitud considerable con el cuadro 2: ambas variantes se usan, pero *lolla* resulta más frecuente.

11a) Durante los cuarenta y tres días de la guerra, así como en las semanas que la precedieron y siguieron fue incesante [...] (Co)

11b) Afortunadamente, las cabañuelas se cuentan sobre los días a partir del 31 de diciembre y no en los días que lo precedieron. (Co)

11c) En los cinco días que lo precedieron, se encontraba dios aún en su vacío completo, el vacío que antecede al principio. (Ar)

11d) Para una mayor claridad, se ha tomado la libertad de hacer corresponder cada lámina con el capítulo que la precede. (Cl)

Una búsqueda en el CREA utilizando la frase <que *le precedieron*> produjo un total de 38 resultados, de los cuales 28 (73,7%) son de España y 10 (26,3%) de América (Mx, Ar, Cu, EE. UU., Pe, PR, Do, Ve). La frase <que *lo precedieron*>, en cambio, dio 15 resultados, de los cuales 5 (33,3%) son de España y 10 (77,8%) de América (Ar, Mx, Co, Cu, Ve; 66,7%). Los resultados correspondientes a <que *la precedieron*> son 17: España 5 ejemplos (29,4%), América 12 (Ar, Mx, Ve, Cl, Co, Cu, Gt, Ni, Do; 70,6%).

Esto significa que en el CREA, la variante <que le precedieron> corresponde al 84,8% de los resultados españoles y, respectivamente, la variante <que lo precedieron> al 50% de los resultados hispanoamericanos. El análisis de estos resultados con la prueba χ^2 pone de manifiesto una diferencia significativa entre ambas variedades ($\chi^2=7,45$, $df=1$, $p=0,006$). Los resultados del CREA corresponden al cuadro 3 en el sentido de que los ejemplos de este caso resultan más comunes en España que en América, aunque en la muestra del CREA el predominio de la variante con *le* resulta aún más acusado (84,8%). Por otra parte, el CREA confirma de nuevo la tendencia de los hispanoamericanos a usar ambas variantes en muy igual medida (50 frente a 50%).

Continuemos ahora con el verbo *seguir*. Aplicamos a este verbo los mismos parámetros que a *preceder* (véase más arriba), solo sustituyendo a este por *seguir*.

CUADRO 4
Frecuencias de uso de las variantes por países. El verbo *seguir* precedido por *le/ lo/ la*

País	que le sigue/ siguieron	que lo/la sigue/ siguieron	Total
España	19 (33,3 %)	38 (66,6 %)	57
México	17		
Argentina	11	6	
Chile	2	8	
Bolivia	1		
Uruguay	1	1	
Colombia	4	2	
Venezuela	3	2	
El Salvador		1	
Cuba	1		
Nicaragua	1		
EE. UU.	2	4	
América en total	43 (64,2%)	24 (35,8%)	67
España	62	62	
América	19 (30,6%)	38 (61,3%)	124
	43 (69,4%)	24 (38,7%)	

El verbo *seguir* resulta diferir de los dos verbos anteriormente examinados en varios aspectos. En primer lugar, ahora se registra un mayor número de ejemplos con la variante *le* provenientes de América ($n=43$) que de España ($n=19$); como hemos visto, en el caso de *afectar* y *preceder*, el orden ha sido

opuesto. En segundo lugar, contrario a lo que se hubiera podido esperar, <que lolla sigue/siguieron> resulta más común (66,6%) que <que le sigue/siguieron> (33,3%) en España.

12a) La razón es que se produce una contradicción entre lo denotado por la proforma y lo denotado por la oración que la sigue. (Es)

12b) Cada parte se abre con una especie de introducción, titulada asimismo y diferenciada de los capítulos que la siguen. (Es)

12c) Este DLC nos cuenta la historia de 5 supervivientes del apocalipsis zombie en los 400 días que lo siguieron. (Es)

Hispanoa, por el contrario, presenta una situación —casi simétricamente— opuesta a España en el predominio de <que le sigue/siguieron> (64,2%). En consecuencia, también la prueba χ^2 demuestra una diferencia estadísticamente significativa entre las dos variedades ($\chi^2=11,72$, $df=1$, $p=0,000$).

13a) En resumen apretado de lo que yo observé en la elección y en los días que le siguieron es el siguiente. (Mx)

13b) Muchos operadores de seguros para ciclistas afirman que las semanas que le siguieron al caso se multiplicaron los contratos de pólizas para ciclistas. (Ar)

Sorprendentemente, el mayor número de ocurrencias de esta variante ($n=17$) se encuentra en documentos mexicanos (ej. 13a), que, al mismo tiempo, no incluyen ninguna ocurrencia de <que lolla sigue/siguieron>. Del cuadro 3, relacionado con *preceder*, se desprende que la variante con *le* aparece en documentos mexicanos siete veces y la con *lolla* dos veces, respectivamente. Estos dos resultados sugieren que el empleo de *le* con este tipo de verbos podría ser particularmente común en México. En cambio, los documentos argentinos, donde la forma con *lolla* está bien representada con *afectar* y *preceder* (cuadros 2 y 3), cuentan con una mayor frecuencia de la forma *le* (11 frente a 6). Solo los documentos chilenos presentan de manera consecuente una preferencia por *lolla* (cf. cuadros 2 y 3), lo que otra vez sugiere que la mayor “fidelidad a la etimología” de los verbos en cuestión puede ser un rasgo típico de la variedad en cuestión.

14) nos nevó a fines de noviembre con las consiguientes heladas de los días que la siguieron. (Cl)

Debido al resultado anterior, decidimos extender el análisis del verbo *seguir* a otros antecedentes y, a la vez, limitarnos a documentos originarios de los cuatro países que al llegar al cuadro 4 despertaron nuestro interés por haber presentado cierto patrón en los cuadros anteriores (2 y 3). Esos países son España, México, Argentina y Chile. Los antecedentes incluidos en las frases usadas en las búsquedas son *letra*, *palabra* y *número*. Además, esta vez, delimitamos la búsqueda a la forma del presente (*sigue*). El origen geográfico de los documentos se estableció usando códigos del país (lugar: es, lugar: mx, lu-

gar: ar, lugar: cl). Los resultados se recogen en el siguiente cuadro (5), seguido de otro (6), que incluye las frecuencias totales por países.

CUADRO 5
Frecuencias de uso de las variantes le / lo / la, en función de los antecedentes letra, palabra y número

Antecedente País	que le sigue (%)	que lo/la sigue (%)	Total
Letra			
España	29 (87,9)	4 (12,1)	33
México	16 (100)	-	16
Argentina	18 (90)	2 (10)	20
Chile	6 (50)	6 (50)	12
Palabra			
España	46 (80,7)	11 (19,3)	57
México	22 (84,6)	4 (15,4)	26
Argentina	22 (84,6)	4 (15,4)	26
Chile	8 (80)	2 (20)	10
Número			
España	52 (94,5)	3 (5,5)	55
México	23 (92)	2 (8)	25
Argentina	23 (85,2)	4 (14,8)	27
Chile	15 (68,2)	7 (31,8)	22
	280 (85,1)	49 (14,9)	329

CUADRO 6
Frecuencias de uso de las variantes le / lo / la con los antecedentes letra, palabra y número, en función de los países

País	que le sigue (%)	que lo/la sigue (%)	Total
España	127 (87,6)	18 (12,4)	145
México	61 (91)	6 (9)	67
Argentina	63 (86,3)	10 (13,7)	73
Chile	29 (65,9)	15 (34,1)	44
M,A,C en total	153 (83,2)	31 (16,8)	184
	280 (85,1)	49 (14,9)	329

Vemos en primer lugar que los tres antecedentes del cuadro 5 exhiben un patrón muy regular entre sí, donde las mayores y las menores frecuencias de uso de ambas variantes se centran en cierto(s) país(es). En segundo lugar, a pesar de basarse en diferentes antecedentes, los resultados del cuadro 4 difieren de forma decisiva de los de los cuadros 5 y 6. Esto es particularmente patente en los documentos españoles del cuadro 4, que, según hemos visto, presentaban una marcada preferencia por la variante *lo/la* (66,6%). En cambio, en el cuadro 6, la frecuencia de la variante *le* para España es del 87,6 %, valor que sitúa el verbo *seguir* en la misma categoría que *afectar* y *preceder*, esto es, que esta última variante resulta más frecuente.

15) servirá para definir diversos tipos de Rendimientos horarios considerados en el capítulo que le sigue y que son los referidos a periodos cortos de tiempo. (Es)

No obstante, los cuadros 5 y 6 sí concuerdan con el cuadro 4 en que las variedades americanas presentan una mayor frecuencia global de *le* delante del verbo *seguir*, confirmando así este último resultado.

Los dos cuadros anteriores confirman nuestra hipótesis más arriba planteada de que la variedad mexicana favorecería la variante *le*, que arroja el mayor número de ocurrencias de la misma. No obstante, el análisis estadístico con la prueba χ^2 no demuestra ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los resultados mexicanos y los demás ($\chi^2=2,34$, $df=1$, $p=0,126$), aunque, en este caso, el valor bastante bajo de p podría interpretarse como sugeridora de una diferencia sistemática (teniendo en cuenta el nivel de significancia de $p<0,05$).

16a) El alif no se une nunca a la letra que le sigue. (Mx)

16b) La primera palabra que le sigue se escribe con mayúscula. (Mx)

A diferencia de los cuadros 1 a 4, el cuadro 6 no presenta una diferencia estadísticamente significativa entre el español peninsular y el americano ($\chi^2=2,58$, $df=1$, $p=0,262$). Esto no ocurre tampoco entre los resultados argentinos y los demás ($\chi^2=0,11$, $df=1$, $p=0,745$).

En cambio, el análisis estadístico sí demuestra una diferencia significativa entre los resultados chilenos y los demás ($\chi^2=14,77$, $df=1$, $p=0,000$). La preferencia de Chile por *lo/la*, que ya se registró en los cuadros 2, 3, 4, ahora se confirma también estadísticamente.

17a) Y donde siempre el número que lo sigue será $n+1$. (Cl)

17b) Sin embargo, el prefijo "anti" se escribe unido a la palabra que lo sigue. (Cl)

Volvamos seguidamente sobre la diferencia frecuencial que se registra para España entre los cuadros 4 y 5-6, y analicemos los resultados del cuadro 4 con más detalle. En el siguiente cuadro están presentadas las distribuciones del cuadro 4 por antecedente.

CUADRO 7
Frecuencias de uso de las variantes *le / lo / la*, en función de los antecedentes

Antecedente País	que le sigue/siguieron (%)	que lo/la sigue/siguieron (%)	Total
Oración			
España	8	10	18
América	6	1	7
Capítulo			
España	9	6	15
América	16	7	23
Días			
España	1	15	16
América	7	10	17
Horas			
España	1	2	3
América	5	4	9
Semanas			
España	-	5	5
América	9	2	11
	62	62	124

De entrada, llama la atención que la variante con *lo/la* resulta ser la preferida en los documentos españoles en los tres antecedentes que denotan un período de tiempo. El cuadro siguiente lo ilustra con más claridad:

CUADRO 8
Frecuencias de uso de las variantes *le / lo / la*, con los antecedentes de tiempo en función del origen geográfico (España frente a América)

	que le sigue/ siguieron	que lo/la sigue/ siguieron	Total
España	2	22	24
América	21	16	37
	23	38	61

Como era de suponer, también el test exacto de Fisher pone de manifiesto una diferencia sumamente significativa ($p=0$) entre las variedades —lo que, por el contrario, no hace en el caso de los antecedentes *oración* ($p=0,09$) y *capítulo* ($p=0,7$)—. Así pues, estos últimos se comportan de la misma manera

que los antecedentes de la segunda prueba relativa al verbo *seguir* (cuadros 5 y 6), y podemos concluir que la diferencia observada en el cuadro 4 se explica por los antecedentes de tiempo.

A diferencia de los verbos *afectar* y *preceder* (véase arriba), una consulta en el CREA no le da ningún valor adicional al análisis del verbo *seguir*. Por un lado, los casos que nos ocupan son difíciles de encontrar entre los otros muchos usos del verbo *seguir*; por otro, los casos con los antecedentes específicos de los cuadros 5 y 7 o están ausentes en el corpus, o bien no llegan a un número suficiente que permita sacar conclusiones.

Para completar el panorama, echamos también una mirada diacrónica a la variación entre el uso y omisión de la preposición con los verbos *afectar* y *preceder*.

Para empezar, examinamos las frecuencias de todos los documentos con <afecta la> y <afecta a la> en el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) de la Real Academia Española desde el inicio hasta fines del siglo XIX. Por ello, registramos todos los casos donde este verbo se usa en el significado ‘producir en algo un determinado efecto’ o ‘perjudicar algo, producir daño en algo’. Como es sabido, *afectar* puede tener también otras acepciones. Además, aseguramos que, en esos casos, el verbo aparecía en la construcción exacta de < sujeto + a + objeto directo > y eliminamos los posibles dobles. Conseguimos así un total de 11 (39,3%) ejemplos de <afecta a la> y 17 (60,7%) ejemplos de <afecta la> (n=28). Por casualidad, con la excepción de un único ejemplo argentino (<afecta la>), todos de ellos son originarios de España. En consecuencia, en este material, la variante sin preposición resulta algo más frecuente. Hemos visto en el cuadro 1 la frecuencia del 92,3%. Parece evidente, pues, que la forma con preposición se ha venido introduciendo en la variedad peninsular a lo largo de la historia. El documento con la primera ocurrencia de la variante sin preposición incluida en el CORDE data del año 1703:

18) La misma esterilidad de la tierra, *afecta la* fecundidad de la corona.
(Garau, Francisco: *El sabio instruido de la Gracia*)

Por el contrario, la primera ocurrencia de <afectar a > se remonta al año 1812:

19) Nada arraiga más al ciudadano y estrecha tanto los vínculos que le unen a su patria como la propiedad territorial o la industrial *afecta a la* primera.
(Argüelles, Agustín de: *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*)

Sobre la base del material del CORDE, el siglo XIX es una época en que ambas formas coexisten. No obstante, el tamaño reducido de esta muestra no permite sacar conclusiones en cuanto a las frecuencias exactas.

Como hemos visto, según el cuadro 1, los documentos españoles incluyen una única ocurrencia de <lo afecta>, mientras que en el CREA no se encontró ninguna. Por ello, echamos un vistazo a la presencia de esta combinación en los documentos más antiguos del CORDE. Buscamos, además, todas las ocurrencias de la forma femenina <la afecta>. Recogimos un total de 15 ejemplos, 14 de los

cuales son de España y uno de Bolivia. El primero es del año 1625 y el último del año 1969 (o del período 1941-1970). De los ejemplos, siete datan del período anterior al siglo XX. A la luz de la ausencia total de la combinación en el CREA y como aparece solo una vez en nuestro material, se puede concluir que, en el español peninsular, <lo/la afecta> se ha sustituido de hecho por <le afecta>.

En cuanto al verbo *preceder*, en el CORDE se registraron solo cuatro ocurrencias de <*precede la*> y 39 de <*precede a la*>. La primera ocurrencia del primero data del año 1499 (8a), pero la del segundo ya del 1534 (8b):

20a) tomase por el alua que *precede la* luz del día (Fernández de Santaella, Rodrigo, 1499)

20b) y asimismo, como en lo que se engendra *precede el* cuerpo al alma, así también la parte irracional del alma *precede a la* racional (Traducción de *El cortesano* de Baltasar de Castiglione por Juan Boscán, 1534)

De los restantes cuatro ejemplos de <*preceder la*>, dos datan del siglo XVI, mientras que el último es del año 1812 (21a). No obstante, puede plantearse si la omisión de *a* ha ocurrido por descuido, porque, en otro lugar del mismo documento (21b), aparece la preposición *a*:

21a) añadiendo una *i* vocal delante de la *e* que *precede la* terminación de su respectivo infinitivo (Zavaleta, F., *Cuadernillo, suma o quintaesencia de los elementos de la lengua castellana*, 1812)

21b) el mudar la *e* que *precede á la* terminación de su respectivo infinitivo en *i* vocal en las dos terceras personas del perfecto de indicativo tan solamente (op. cit.)

Si el ej. (21a) se considera como un lapso, la última ocurrencia de <*precede la*> en el corpus es del año 1589:

22) Sea la primera conclusión que la ignorancia invencible que *precede la* obra, positiva o negativa, del derecho o del hecho, simpliciter y totalmente excusa de toda culpa, porque Dios a ninguno obliga a lo imposible, y éste no puede saber más.

Después de esta fecha, aparecen únicamente ejemplos de <*precede a la*>, construcción de la cual hay ejemplos del siglo XVI. En consecuencia, lo ocurrido es una prueba de un cambio lingüístico consumado.

Por último, miramos también la elección del pronombre de objeto delante del verbo *preceder* en documentos hasta el fin del siglo XIX. La forma <*le precede*> resulta algo más frecuente que <*lo / la precede*>, con 29 casos frente a 22. La primera ocurrencia de <*le precede*> es incluso anterior a la de <*lo / la precede*>, que data del año 1583:

23) Y no solamente es más agradable este nacimiento porque sucede a la muerte, sino, en realidad de verdad, la muerte que **le precede** le hace subir en quilates 1583. (León, Fray Luis de: De los nombres de Cristo, libros I-III, 1583)

Esta vez, las mayores concentraciones de ocurrencias de ambas variantes se registran en el siglo XIX (<le precede>: 18, <lolla precede>: 17). Aun así, el hecho de que en el CORDE haya un total de seis documentos (españoles) con <le precede> de finales del siglo XVI (1583-1598), escritos por diferentes autores, demuestra que también esta variante se introdujo muy temprano, quizás en la misma época que el uso de *preceder* seguido de preposición. Por lo tanto, al menos sobre la base del CORDE, se podrá excluir que *le* se hubiese introducido en esos casos con retraso.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Conforme a lo expuesto en el apartado anterior, se puede concluir que, tocante a los verbos *afectar* y *preceder*, existe una marcada diferencia entre el español peninsular y el americano. En el caso de *afectar* (cuadro 1), el español peninsular favorece con claridad la forma seguida de la preposición *a* (92,3%) y el español americano la variante sin artículo (70,4%), lo que queda confirmado también con indicadores estadísticos y una muestra extraída del corpus CREA. Este resultado es del todo contrario a lo señalado por Kany (1951) y De Bruyne (1995); hemos visto en el apartado 1 que estos dos autores sostienen que el español americano tendería a utilizar la preposición *a* con sustantivos que denotan cosas en mucha mayor medida que el español peninsular.

La segunda diferencia relacionada con *afectar* (cuadro 2), también confirmada por un análisis estadístico, es la manifiesta preferencia del español peninsular por el pronombre *le* en la función de objeto directo delante de este verbo (96,3%) e, inversamente, la preferencia del español americano por el pronombre *lolla* (73,6%). También una muestra extraída del CREA produce un resultado semejante al cuadro 2, presentando asimismo una diferencia estadísticamente significativa entre ambas variedades. Como detalle curioso cabe notar que, si bien el cuadro 2 incluye una única ocurrencia de <que lo afecta> en el español peninsular, esta variante está completamente ausente en el mismo en el CREA.

Por consiguiente, la diferencia entre las dos variedades podría calificarse como dicotómica, aun teniendo en cuenta que no es tan categórica como para no permitir excepciones. De los cuadros 1 y 2 se desprende que, tanto <afecta a la salud> como <le afecta> están presentes en los documentos hispanoamericanos, contando con el 29,6% y, respectivamente, el 26,4% de las elecciones. En los resultados españoles, por el contrario, <afecta la salud> y <lo afecta> resultan muy poco numerosos: el primero cuenta con dos ocurrencias, el segundo con una. Recordemos también que el CREA no incluye ninguna ocurrencia de <lo afecta>. Esto significa que, para la primera construcción, la coexistencia de las formas sin preposición y con preposición, que registramos en el CORDE para el español peninsular del siglo XIX (véase apartado 3), (prácticamente) se

ha perdido hoy en día. Sobre la base del análisis diacrónico de los materiales del CORDE, también la combinación <lolla afecta> parece haber existido en el español peninsular antes de haber sido sustituida por <le afecta>.

El verbo *preceder* (cuadro 3) presenta un reparto semejante al cuadro 2, relacionado con la elección entre *le* y *lolla* ante verbo predicado. También en ese caso se registra una diferencia estadísticamente significativa. No obstante, al usar el verbo *preceder*, el carácter dicotómico de la diferencia es mucho menos acusado: <le precede /precedieron> prevalece en España (60,9%) y <lolla precede/precedieron> en América (59,2%). A diferencia de *afectar*, la variante <lolla precede/precedieron> aparece en el 39,1 por ciento de los documentos españoles. Por lo tanto, a pesar de que el uso de la preposición *a* se considera obligatorio tras *preceder* (DPD 2005), el español peninsular aprueba *lolla* en este caso en mayor medida de lo que ocurre con el verbo *afectar*, que no requiere la preposición.

Hemos visto que también el CREA produjo un resultado semejante al cuadro 3, mostrando también una diferencia estadísticamente significativa entre las dos variedades geográficas. El cuadro 3 y los resultados de la muestra del CREA coinciden en particular en poner en manifiesto un uso igual de ambas variantes en documentos hispanoamericanos.

En cuanto a la historia de la variación entre de <precede la + N> y <precede a la + N>, hemos visto que esta última variante aparece en el CORDE en una fecha muy temprana (1534), sustituyendo prácticamente a la primera en los documentos posteriores. Lo ocurrido es un ejemplo indudable de un cambio lingüístico. Hemos visto también que <le precede> aparece de forma muy temprana y parece haberse establecido a finales del siglo XVI. Por lo tanto, en este caso, el cambio se produjo largo tiempo atrás.

En cuanto al verbo *seguir*, los resultados ilustrados en el cuadro 4 nos sorprendieron mucho por presentar un patrón prácticamente opuesto a los cuadros anteriores: <lolla sigue/siguieron> resultó ser más frecuente en España que en América. Para solucionar este problema, realizamos nuevas pruebas con los antecedentes *letra*, *palabra* y *número* y limitándonos a ciertos países (cuadros 5 y 6). En primer lugar, como hemos visto, el cuadro 6 no pone de manifiesto ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el español peninsular y el americano, resultado que difiere claramente del patrón presentado por *afectar* y *preceder*. En cambio, los resultados chilenos difieren de forma significativa de los demás países (España, México, Argentina) y favorecen <lolla sigue/siguieron>. En primer análisis, interpretamos este resultado como un ligero arcaísmo en el proceso de gramaticalización, debido al aislamiento geográfico de Chile. En efecto, la preferencia por la variante *lolla* caracteriza a Chile también en los cuadros anteriores (2, 3, 4), relacionados también con los verbos *afectar* y *preceder*.

Finalmente, los cuadros 7 y 8 permitieron despejar el problema del cuadro 4. La diferencia observada en este último entre España y América resultó explicarse por antecedentes de tiempo, cuya presencia condicionaba la elección del pronombre de objeto directo de tal manera que, en lugar de *le*, los documentos españoles adoptaban *lo/la*, la opción etimológicamente correcta. Además, estos casos presentaban una diferencia estadísticamente significativa entre las dos variedades geográficas. Aunque hasta el momento no veamos una clara explicación a este resultado, como hipótesis preliminar podría plantearse, si se trata de colocaciones, esto es, que las expresiones de este tipo formaran combinaciones frecuentes y semiidiomáticas.

En este nuestro artículo hemos demostrado diferencias geolingüísticas en torno a los verbos *afectar*, *preceder* y *seguir*, así como observaciones sobre la diacronía de estos. Los resultados presentados describen un cambio lingüístico en curso, que ha avanzado más en la variedad peninsular del español, mientras que América se perfila como un área más conservadora. Se puede hablar de una manifestación del proceso de gramaticalización en el que la preposición *a* como marca de objeto directo ha invadido nuevos contextos gramaticales.

Como este grupo comprende muchos más verbos que *afectar*, *preceder* y *seguir* (cf. apartado 1), también los otros miembros del grupo podrían estudiarse desde la misma perspectiva. Sería interesante ver si siguen el mismo patrón que los verbos aquí tratados. Hemos visto en el apartado 1 que, en el marco de este grupo, pueden distinguirse verbos según su significado léxico.

Por otro lado, los verbos difieren unos de otros en el grado de obligatoriedad de la preposición *a*. Por ejemplo, con *afectar*, la preposición es opcional, mientras que *preceder* y *seguir* de hecho la exigen. En el presente artículo, se ha constatado que el español peninsular y el americano difieren uno del otro en que el español peninsular favorece tanto el uso de la preposición *a* ante el objeto directo (cuadro 1) como la variante *le* frente a *lo/la*, hasta presentar diferencias estadísticamente significativas (cuadros 2, 3, 4, 7, 8). No obstante, lo mismo no ocurre con el verbo *seguir* (cuadros 5 y 6) —con tal de que el antecedente sea distinto de una expresión de tiempo. Puede plantearse si existen otros verbos cuyas propiedades coincidan entre ambas variedades.

Desde la perspectiva diacrónica, es probable que los verbos de este grupo difieran unos de otros en cuanto a las fechas de introducción de la preposición *a* y del pronombre *le*. Hemos visto que tanto *afectar* como *preceder* presentan indicios de que fueron introducidos hace mucho tiempo. No excluimos que los cambios en cuestión se hayan producido más tarde con algunos de los verbos pertenecientes al grupo.

Para terminar, como hemos demostrado, el español de Chile prefiere *lo/la a le* en mayor medida que las demás variedades hispanoamericanas. En el ámbito hispanoamericano, puede haber más diferencias que no han surgido con

suficiente claridad en nuestros materiales, pero que pueden hacerlo en otros estudios. Cabe mencionar México, que en el cuadro 6 no resultó diferir de los otros tres países de forma estadísticamente significativa, aunque el valor de *p* se acercaba a ese umbral, teniendo en cuenta también que esta variedad había mostrado preferencia por *le* en los cuadros 3, 4 y 5. Igual ocurre con Argentina, que resulta preferir la variante *lolla* ante *afectar* (cuadro 2).

BIBLIOGRAFÍA

- BUTT, JOHN & BENJAMIN, CARMEN, 2004, *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Fourth edition, McGraw-Hill.
- Criteris lingüístics, bibliogràfics, d'estil i convencions* (CUB), (s. d.), Universitat de Barcelona, [Cita 02/09/2015], <http://www.ub.edu/cub/criteri.php?id=1853>
- DE BRUYNE, JACQUES, 1995, *A Comprehensive Spanish Grammar*, Adapted with additional material by Christopher J. Pountain, Oxford–Cambridge (Ma.), Blackwell Publishers.
- KANY, CHARLES, 1951, *American-Spanish Syntax*, 2nd ed., Chicago, University of Chicago Press.
- LAPESA, RAFAEL, 1988, *Historia de la lengua española*, Novena edición, Madrid, Gredos.
- MORENO, CONCHA & TUTS, MARTINA 1998, *Las preposiciones: valor y función*, Alcobendas (Madrid), SGEL
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1991, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Esbozo), Madrid, Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD) [Cita 02/09/2015], <http://buscon.rae.es/dpd/?key=afectar&origen=REDPD>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE), Segunda tirada, corregida, Madrid, Espasa Libros S.L.U.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) [Cita 02/09/2015], <http://corpus.rae.es/creanet.html>

10. EL LEÍSMO Y OTROS USOS EN EL MUNDO HISPÁNICO

Ana Isabel Navarro Carrasco
Universidad de Alicante

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La Academia española (2009) en la *Nueva gramática de la lengua española* ofrece la siguiente afirmación:

El sistema de pronombres átonos del español no mantuvo la distinción que hacía el latín entre las formas de dativo (*mihi, tibi, nobis, vobis*) y las de acusativo (*me, te, nos, vos*). Empleó, pues, las formas de acusativo de primera y segunda persona para las variantes con dativo. La extensión de este proceso de regularización a la tercera persona se remonta al latín y prosigue en romance. La falta de distinción de caso se produjo en dos direcciones. En una de ellas, que alcanzó mayor difusión, son los pronombres dativos *le/les* procedentes del dativo latino *illi/illis*, los que adquieren las funciones de los pronombres de acusativos. El fenómeno que ilustra esta extensión se denomina LEÍSMO, y los hablantes que lo practican se llaman LEÍSTAS. Así pues, los hablantes leístas usan estos dos pronombres en los contextos en que se requieren pronombres de acusativo (*Le mataron; Les contrataron*) sin dejar de emplearlos en los que requieren dativos (*Les dio las gracias*) (Academia española, 2009: 1212).

Además, tenemos los pronombres de acusativo en función de dativo; es decir, *lallas* como pronombres de dativo. Estamos en el caso de hablantes laístas y el fenómeno recibe la denominación de laísmo. Dice la Academia: “los hablantes laístas utilizan el pronombre *la* no solo en los contextos en que se requiere acusativo (*La vi llegar*), sino también en otros que exigen pronombres de dativo (*La dije que esperara*)” (Academia española, 2009: 1213). En cuanto a la tercera variante del fenómeno, consiste en usar el pronombre masculino de acusativo *lollo* como pronombres de dativo. Estamos en el caso

del loísmo y los que practican este uso reciben la denominación de loístas. Así pues, indica la Academia: “los hablantes LOÍSTAS emplean los pronombres *lo/los* como complemento indirecto (*Los dije que no se movieran de aquí*), además de como complemento directo (*No lo contrates*)” (Academia española 2009: 1213).

Estas son las definiciones que la *Nueva gramática de la lengua española* ofrece de los fenómenos que se producen en el uso de los pronombres *le, la, lo*. Y concluye la Academia afirmando: “los fenómenos de laísmo, leísmo y loísmo no constituyen solo usos; sino INDISTINCIONES o [...] resultados de procesos que sustituyen la distinción de caso por la de género” (Academia española 2009: 1213). El leísmo puede ser a) leísmo de persona (masculino o femenino), y b) leísmo de cosa. Una variante del leísmo de persona es el leísmo de cortesía para referirse a la persona “usted”. La Academia no considera incorrecto el leísmo de persona masculino, pero sí el leísmo de cosa. El laísmo, menos extendido geográficamente que el leísmo, puede ser de persona o de cosa, siendo algo más frecuente el de persona. La Academia recomienda evitar, no obstante, ambos tipos de laísmo en cualquier contexto. En cuanto al loísmo, existe, igualmente, uno de persona y otro de cosa. La RAE lo condena desde la primera edición de su Gramática (1771).

Según el *Diccionario de la Academia Española* (Academia española 2014), *leísmo* es el “empleo de las formas *le* y *les* del pronombre átono para el complemento directo, en lugar de las formas *lo, la, los, las*”. *Laísmo* “empleo de las formas *la* y *las* del pronombre átono para el complemento indirecto femenino, en lugar de *le* y *les*”. Y el *loísmo* es definido por el mismo diccionario de la siguiente manera: “Empleo de las formas *lo* y *los* del pronombre átono para el complemento indirecto masculino, en lugar de *le* y *les*”.

El origen de las formas de complemento directo *lo, la, lo* hay que buscarlas en ILLUM, ILLAM, ILLUD, respectivamente. La forma *le* de dativo procede de ILLI.

2. LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO EN LOS ATLAS LINGÜÍSTICOS.

Nosotros vamos a hacer un repaso por los atlas lingüísticos españoles e hispanoamericanos para ver la distribución del leísmo, laísmo, loísmo, en la medida de lo posible, según la geografía lingüística.

2.1. Andalucía

En el *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía (ALEA)* (Alvar et alii 1961-1971), para obtener la difusión del leísmo de persona masculina singular en Andalucía se hizo el mapa (A MIGUEL) LO COGIERON (PRESO), = LO

HAN COGIDO=¹. La pregunta era la siguiente: “Cuando a una persona la han detenido, se dice: a fulano...”. La respuesta obtenida fue *lo cogieron, lo han cogido*, de manera completamente general en Andalucía. *Le cogieron, le han cogido* aparece en ocasiones aisladas en Almería, Jaén, Córdoba y Huelva². El mapa (A MIGUEL) LO LLEVARON (A LA CÁRCEL), =LO HAN LLEVADO=³ se hizo, igualmente, para detectar el leísmo masculino de persona. La pregunta fue: “Cuando a una persona la han llevado a la cárcel, se dice: a fulano...”. La respuesta general en toda Andalucía fue *lo llevaron, lo han llevado*. En varias localidades de la provincia de Almería y en una aislada de Córdoba aparece *le llevaron, le han llevado*⁴. La carta lingüística (AL PADRE) LO VIERON (LLORANDO)⁵ tiene la misma línea que las anteriores. La pregunta era: “Para contar que ayer unas personas vieron llorar al padre de determinados niños, se dice: ayer, al padre...”. *Lo vieron* es general en toda Andalucía. *Le vieron* aparece en tres casos en la provincia de Almería⁶. En el mapa (A LOS NIÑOS) LOS SOCORRIERON (LOS VECINOS)⁷ se pretendía ver la aparición y difusión del leísmo de persona masculina plural. La pregunta que se realizó fue la siguiente: “Para contar que ayer los niños fueron socorridos por los vecinos, se dice: ayer a los niños...”. La respuesta *los socorrieron* es general en toda Andalucía. *Les socorrieron* aparece en varios casos en las provincias de Almería, Málaga, Sevilla y Huelva⁸. En el mismo mapa se indica que en muchas ocasiones por toda Andalucía, en lugar de emplear el verbo *socorrer*, responden con el verbo *ayudar*. Cuando utilizan este último emplean casi de manera general el pronombre *les* y no *los*. *Les ayudaron* figura

1. ALEA, VI, 1845.

2. Al 402, 403 (acompañado del signo [?] que quiere decir que la respuesta del informador no pareció convincente al explorador), 503 (coexiste con *lo* que aparece en primer lugar; además, junto a *le* se indica que la respuesta del informador no pareció convincente al explorador); J 204, 501; Co 301; H 600.

3. ALEA, VI, 1846.

4. Al 100, 401, 404, 503 (la respuesta del informador no pareció convincente al explorador; coexistiendo con *lo* que aparece en segundo lugar); Co 301 (coexistiendo con *lo*, que está en segundo lugar).

5. ALEA, VI, 1847.

6. Al 100 (Adición: Se formularon varias preguntas semejantes, y el sujeto respondió siempre con el pronombre *le*), 404, 503 (en primer lugar aparece *lo*; en segundo, *le*, indicándose en este último caso que la respuesta del informador no pareció convincente al explorador).

7. ALEA, VI, 1848

8. Al 100, 303 (en primer lugar aparece *los*; en segundo *les*), 402 (*les* se halla en primer lugar, después *los*), 404; Gr 203, 406 (*les* en primer lugar; después *los*), 409, 500 (*les* en segundo lugar; primero *los*), 514 (primero *les*; en segundo lugar *los*); Ma 101 (*les* en segundo lugar), 300 (*les* en primer lugar), 302 (ídem), 405 (ídem), 407 (ídem), 503 (ídem); Se 102 (*les* en segundo lugar), 503; H 600, 601 (*les* en primer lugar).

en Huelva, Sevilla, Cádiz, Córdoba, Málaga, Jaén, Granada y Almería⁹. Hay casos de *l'ayudaron* donde no se sabe si es *lo(s) ayudaron* o *le(s) ayudaron*¹⁰. En una ocasión aparece *les ampararon* donde se observa un perfecto leísmo de persona masculina plural. En cambio, en *los socorrieron (a ellos)*, el verbo rige objeto directo y apenas encontramos leísmo de persona, no obstante, en *les ayudaron (a ellos)* el verbo rige objeto indirecto, entonces, no hay leísmo propiamente dicho. Hay una cuestión referente al laísmo. Incluso el nombre del mapa registra una construcción laísta: (A LA YEGUA) LA CANSA (EL TRABAJO)¹¹. La pregunta fue: “Cuando una yegua tiene poca fuerza y se cansa mucho trabajando, se dice: a la yegua, el trabajo...”. *Le cansa* y *la cansa*, ambas construcciones, aparecen mezcladas por toda Andalucía. Pero predomina *le* sobre *la*. *La cansa* en Almería, Granada, Jaén, Córdoba, Málaga, Sevilla, Cádiz, Huelva¹². *La cansa el trabajo (a ella) (a la yegua)* es un laísmo de animal femenino. Pero es raro que se produzca el laísmo en Andalucía, donde no hay leísmo, debe ser construcción del verbo. El mapa (A LA MADRE NO) LE DIERON (LA LIMOSNA)¹³ buscaba el laísmo de persona. La pregunta que se realizó era: “Para contar que ayer hubo personas que no dieron a la madre la limosna acostumbrada, se dice: ayer a la madre no...”. El mapa trae la siguiente leyenda: “De las respuestas se infiere que no se da en el área estudiada ni un sólo caso de laísmo”¹⁴. Y, en cuanto al loísmo en Andalucía, tenemos la adición al mapa anterior, (AL NIÑO) LE PUSIERON (UN VESTIDO)¹⁵. La pregunta fue la siguiente: “Para contar que ayer pusieron a un niño un vestido, se dice: ayer, al niño...”. El mapa indica que “De las respuestas se infiere que no se da en el área estudiada ni un solo caso de loísmo”¹⁶.

En resumen, para Andalucía, al menos con los verbos que recoge el ALEA, tenemos los siguientes resultados: escaso leísmo de persona masculina singular. Se prefiere *lo cogieron*, *lo han cogido (a él)*, antes que *le cogieron*, *le han cogido*. Se prefiere *lo llevaron*, *lo han llevado (a él)*, antes que *le llevaron*, *le*

9. H 200, 202, 204, 401; Se 502; Ca 102, 300; Co 402, 403, 607; Ma 203, 301, 400, 401; J 308, 500, 600; Gr 305, 308, 401, 410, 502, 503, 507; Al 200, 202, 509.

10. Co 401; Ma 304; J 502.

11. ALEA, VI, 1849.

12. Al 300, 301, 302, 501, 502, 508 (coexiste con *le*), 509; Gr 301, 307, 308, 402, 403, 404, 405, 408, 409, 501, 512, 602, 603; J 103, 301, 303, 401, 402, 502, 503; Co 101, 104, 302, 403; Ma 102, 304, 406 (coexistiendo con *le*), 501, 503, 600; Se 100, 102, 200, 309, 400, 402, 404, 406, 500, 501, 502, 503, 601; Ca 101, 205, 301, 400, 601, 602; H 101, 202, 301, 302, 601. En el resto de las localidades de Andalucía *le cansa: (a la yegua) le cansa (el trabajo)*.

13. ALEA, VI, 1851.

14. *Ibidem*.

15. ALEA, VI, 1850.

16. *Ibidem*.

han llevado. Mayoritariamente, *lo vieron (a él)*, antes que *le vieron (a él)*. Para el masculino plural de persona, también se prefiere *los socorrieron (a ellos)*, que es general en toda Andalucía, antes que *les socorrieron (a ellos)*, pero este *les* plural está más extendido que el *le* masculino, singular de persona, por lo menos en este caso y con este verbo. Por otra parte, tenemos el verbo *ayudar*: en *les ayudaron* está muy generalizado este *les*, lo cual indica que se debe al régimen del verbo. En cuanto al laísmo y loísmo, no existen en Andalucía. Ahora bien, en la construcción (*a la yegua*) *la cansa (el trabajo)* vemos que *la cansa* está muy extendido y que esto puede deberse al régimen del verbo, más que a la existencia de laísmo en Andalucía.

Refiriéndose al leísmo, laísmo, loísmo, Rafael Lapesa dice: como no han prendido en Andalucía, Canarias ni Hispanoamérica, es preciso admitir que no habían logrado pleno desarrollo en tierras castellanas en el segundo tercio del siglo XIII, cuando Fernando III reconquistó y repobló Jaén, Córdoba y Sevilla, cuna del español atlántico (Lapesa 1968: 524).

2.2. Canarias.

El *Atlas lingüístico y etnográfico de Canarias (ALEICan)* (Alvar 1975-1978) no trae mapas referidos a estas cuestiones.

Los estudiosos del español de Canarias no han hallado estos fenómenos en las Islas. En concreto, Manuel Alvar en su obra *El español hablado en Tenerife* nos dice lo siguiente: “No he encontrado ningún desajuste de tipo laísta, leísta o loísta. En mi *Cuestionario* iban incluidas todas las frases de Navarro Tomás y fueron contestadas sin vacilación” (Alvar 1959: 77). Tampoco observan leísmo Diego Catalán (1989), Ramón Trujillo (1970), Juan Régulo (1970), Antonio Lorenzo Ramos (1976).

2.3. Aragón, Navarra y Rioja.

El *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR)* (Alvar et alii 1979-1983)¹⁷ buscando el leísmo de persona masculina singular, recoge el mapa (A MIGUEL) LO (COGIERON PRESO Y) LO (LLEVARON A LA CÁRCEL)¹⁸. Las respuestas *le cogieron* y *le llevaron* figuran en la mitad norte de Nava-

17. Como puede observarse hacemos referencia a los atlas lingüísticos atendiendo a su fecha de aparición por orden cronológico.

18. ALEANR, XII, 1708.

rra, en muchas localidades de Logroño, sobre todo al oeste, norte y sur; en algunos puntos de Teruel y, esporádicamente, en Zaragoza. También aparece en una localidad de Soria lindante con Zaragoza, en una de Burgos y otra de Vitoria cercanas a la provincia de Logroño¹⁹. El mapa trae una adición en la que indica que el sintagma “(al padre) *lo* (vieron llorando)” coincide con el del encabezamiento del mapa que vemos [(A Miguel) *lo* (cogieron preso y) *lo* (llevaron a la cárcel)], salvo en algunos puntos²⁰. Veamos ahora una carta lingüística referida al leísmo de persona masculina plural. Nos referimos a la siguiente: (A LOS NIÑOS) LOS (SOCORRIERON LOS VECINOS)²¹. En ella podemos hacer la siguiente observación: los casos de leísmo de plural masculino son muchos más que los del singular masculino, siempre refiriéndose a personas. Ahora bien, puede deberse a que el verbo *socorrer* sea más propicio a regir el pronombre *le* que los verbos anteriores *coger* y *llevar*. Podemos decir que *les socorrieron* (*a los niños*) está extendido por todo el mapa. *Les socorrieron* (*a los niños*) es bastante general en Navarra, Logroño, Zaragoza, Huesca, Teruel y en aquellas localidades del mapa de Castellón, Valencia, Soria, Burgos y Vitoria colindantes con las provincias del atlas²². Hay un mapa referido al loísmo: (AL NIÑO) LE (PUSIERON UN VESTIDO)²³. *Le* (*pusieron un vestido*) es general en toda la zona²⁴. Hay varios casos esporádicos de loísmo: uno en Logroño, otro en Navarra y otro en Zaragoza²⁵. (A LA MADRE NO) LE (DIERON LIMOSNA) figura como adición al mapa anterior²⁶, la cuestión estaba

19. Na 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106 (coexistiendo con *lo* que aparece en segundo lugar), 200, 202 (coexistiendo con *lo* que aparece en segundo lugar), 203, 300 (coexistiendo con *lo* que se halla en primer y tercer lugar), 303, 305; Lo 100, 101 (también aparece leísmo de cosa: *le cogí* ‘cogí el paquete’), 102, 103, 302, 500, 501, 502, 601; Te 100 (coexistiendo con *lo* que está en primer lugar), 104, 301, 402 (coexistiendo con *lo* situado en primer lugar), 502 (coexistiendo con *lo* que se encuentra en segundo lugar), 504 (coexistiendo con *lo* que aparece en segundo lugar), 600 (coexistiendo con *lo* que está en segundo lugar); Z 500, 602 (coexistiendo con *lo* que figura en segundo lugar); Bu 400; Vi 600; So 402.

20. *Lo, le* en Lo 501; *lo* en Na 106; Hu 408; *le* en Na 302, 403; *lo, le* en Hu 203. La adición trae, además, unos datos que no nos conciernen para nuestros intereses.

21. ALEANR, XII, 1709.

22. Na 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 201, 202 (coexiste con *los* que aparece en segundo lugar), 204 (coexiste con *los* que se encuentra en primer lugar), 205 (ídem), 206 (ídem), 300 (ídem), 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 403 (coexiste con *los* que está situado en primer lugar), 501, 602 (coexiste con *los* que se halla en primer lugar); Lo 100, 101, 102, 103 (coexistiendo con *los*), 300, 301, 302, 303, 305, 400, 401, 500, 501, 502, 600, 601, 602, 603, 604; Z 100, 200, 300, 303, 305, 400, 401, 500, 501, 502, 503, 505, 601, 602, 603, 605; Hu 104, 105, 106, 107, 108, 202, 203, 204, 302, 303, 403, 600, 601, 602, 603; Te 100, 101, 102, 103, 104, 201, 203, 301, 308, 400, 402 (coexistiendo con *los* que se encuentra en primer lugar), 404, 500, 600; Cs 302; V 101; So 600; Bu 400; Vi 300 (coexistiendo con *los* que aparece en segundo lugar).

23. ALEANR, XII, 1710.

24. En Z 400 “Al chico *lo* pusieron majo”, pero “*le* pusieron un vestido”.

25. *Lo* en Lo 103; *le, lo* en Na 104; *lo, le* en Z 400.

26. ALEANR, XII, *1710.

hecha buscando el laísmo. La respuesta general es *le*. Por tanto, no encontramos casos de laísmo. La carta lingüística (A LA YEGUA) LE (CANSA EL TRABAJO)²⁷ se hizo buscando el laísmo de animal femenino. La construcción *le (cansa el trabajo)* es general. *La (cansa)* se halla en bastantes localidades de Teruel, Logroño y Navarra, algunas de Huesca, una en el SO de Zaragoza y en puntos de Cuenca, Guadalajara y Burgos que recoge el mapa²⁸. La carta (DÉJA)LA (EN LA CUADRA)²⁹ busca el leísmo femenino de animal. *Dejalá* con el pronombre tónico es general. *Le* se halla en tres localidades de Navarra³⁰. En relación al leísmo de persona femenina tenemos (A LA MADRE) LA (VIO EN LA CALLE)³¹. *La* es completamente general en Zaragoza, Huesca y Teruel. *Le (vio)* aparece en más de la mitad norte de Navarra y en varias localidades de Logroño, una de Vitoria colindante con La Rioja, y otra del sur de Teruel³². Buscando el loísmo tenemos el mapa DECIDLE (LO QUE QUERÁIS)³³, donde la respuesta *decirle* es general en toda la zona. Por tanto, no hay loísmo. En lo referente al leísmo de cosa tenemos la cuestión DÍSELO (A ÉL, A ELLA, A ELLOS, A ELLAS)³⁴. Aquí parece que hay bastante discrepancia con respecto a la norma general. *Díselo; díseles*³⁵ es muy general en Teruel, en muchas localidades de Zaragoza, en el SE de Logroño y el SE de Navarra, en una localidad soriana que recoge el mapa, en otra de Guadalajara y en otras de Valencia y Castellón³⁶. *Díseles* en Teruel y Huesca³⁷. *Dísele; díseles* al norte de Teruel³⁸. *Díselo; díselos* en un punto del SO de Logroño³⁹. Además, trae

27. ALEANR, XII, 1711.

28. Te 104 (coexistiendo con *la* que figura en segundo lugar), 203, 304, 306, 404, 503, 600; Lo 100, 101, 102, 400, 401; Na 100, 104, 308, 500; Hu 200, 302, 305; Z 507; Cu 200; Gu 200, 400; Bu 400.

29. ALEANR, XII, 1712.

30. Na 100 (coexistiendo con *dejala* que aparece en segundo lugar), 101, 305. En la carta lingüística figura la siguiente aclaración: “Si se transcribió imperativo + pronombre átono, en el mapa figura la respuesta completa; si no, solo la forma pronominal”. Indicamos *le* porque esa es la forma que recogemos del mapa.

31. ALEANR, XII, 1713.

32. Na 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 200, 201, 202, 203, 300 (coexistiendo con *la* que aparece en primer lugar), 301, 302, 303, 305, 307 (coexistiendo con *la* que se halla en segundo lugar); Lo 101 (coexiste con *la* que figura en primer lugar), 103 (ídem), 601 (ídem); Vi 600; Te 504 (coexiste con *la* que se halla en primer lugar).

33. ALEANR, XII, 1714.

34. ALEANR, XII, 1715.

35. La carta lingüística a la que nos referimos trae la siguiente lectura: “Si hay discrepancias, un punto y coma señala el singular del plural”.

36. Te 100, 203, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 402, 502; Z 303, 401, 602, 603, 605 (*díselo*, coexiste con *dísele* que aparece en segundo lugar); Lo 602, 603, 604; So 600; Gu 400; V 101; Cs 302.

37. Te 406, 600; Hu 302, 303, 600.

38. Te 101, 102, 103, 104.

39. Lo 500.

una adición: DÁSELO⁴⁰ y se indica que “su formación coincide casi totalmente con *díselo*”. Parece ser que en *díselos* o en *díseles* se intenta una concordancia con el plural *a ellos*, del objeto directo de cosa *lo* con el indirecto *los, les*. Finalmente, en el ALEANR, hay dos mapas más buscando el leísmo de cosa: MÉTETELO (EN EL BOLSILLO)⁴¹ donde la respuesta total es *meteteló* con pronombre tónico y BÉBETELO⁴² cuya respuesta general en el mapa es *bebeteló* con el pronombre átono convertido en tónico. En resumen, para Aragón, Navarra y Rioja hay leísmo de persona masculina singular y leísmo de persona masculina plural, aún más frecuente, pero esto quizá se deba al distinto verbo utilizado en singular y plural. *Socorrer* es más proclive a regir *le* en *les socorrieron* que los verbos *coger* y *llevar*. Leísmo de persona femenina singular no hay en Aragón, aunque sí en el norte de Navarra, en Logroño y en puntos colindantes. El leísmo de animal femenino no se deja ver salvo en tres localidades navarras pero sí observamos que *dejalá* (*en la cuadra*) convierte el pronombre átono en tónico. Buscando el leísmo de cosa, el ALEANR da cuenta de que el pronombre átono *lo* en DÍSELO A ELLOS viene a concordar con el objeto indirecto tanto en la forma *díselos a ellos* como en *díseles a ellos*. Eso porque hay un objeto indirecto plural, pero en el caso de MÉTETELO o BÉBETELO solo encontramos *meteteló* o *bebeteló*, con el pronombre átono convertido en tónico. En estos dos últimos casos no se observa leísmo ninguno de cosa. El laísmo no se da en la construcción *a la madre no le dieron limosna* pero sí aparece en muchas localidades de *a la yegua la cansa el trabajo*. Obsérvese que en Andalucía, donde estos fenómenos no tienen ninguna vigencia, aparecía también en muchos casos *a la yegua la cansa el trabajo*, debe ser por el régimen del verbo. El loísmo es raro, aunque se registran tres casos.

2.4. Cantabria.

El *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Cantabria (ALECant)* (Alvar 1995) trae varios mapas referidos a estas cuestiones.

(A LA MADRE NO) LE (DIERON LIMOSNA)⁴³ busca el laísmo de persona. Efectivamente, *(no) la (dieron limosna)* aparece generalizado por toda la zona⁴⁴. Como adición a este mapa tenemos SALUDÉ (A ELLA)⁴⁵. El sintagma tuvo siempre la forma *la saludé (a ella)* sin que se observe leísmo femenino

40. ALEANR, XII, *1715.

41. ALEANR, XII, 1716.

42. ALEANR, XII, 1717.

43. ALECant, II, 1192.

44. S 100, 101, 102, 103, 200, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 304, 307, 309, 313, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 500, 501, 502, 503, 504, 600, 601.

45. ALECant, II, *1192.

de persona. En lo referente al leísmo femenino de persona tenemos también (A LA MADRE) LA (VIO)⁴⁶. La respuesta general es *la* en todo el mapa. No hay leísmo femenino en Cantabria. En cambio, buscando el leísmo masculino de animal tenemos el mapa (AL LOBO) LO (VIMOS)⁴⁷. La respuesta obtenida *le (vimos)* es general en toda la zona⁴⁸, no obstante se exceptúan algunos casos en los que figuran *lo (vimos)*⁴⁹. En relación con el leísmo de cosa masculina, tenemos la pregunta del ALECant: (EL LIBRO) LO (OLVIDÉ EN CASA)⁵⁰. Las respuestas obtenidas son las siguientes: *le olvidé* coexiste en un 50% aproximadamente con *lo olvidé* por todo el mapa⁵¹. Para ver el *loísmo* de animal masculino se realizó la cuestión (AL PERRO) LE (HICIMOS UNA CARI-CIA)⁵². *Le hicimos* es general. *Lo hicimos [una caricia al perro]* figura en cuatro localidades⁵³. En cuanto al *laísmo* de animal femenino, el atlas ofrece (A LA YEGUA) LE (CANSA EL TRABAJO)⁵⁴, donde las respuestas obtenidas son: *la cansa* coexistiendo con *le cansa*, no obstante, la primera construcción aparece en mayor número de localidades que la segunda⁵⁵. Para ver la distribución del leísmo de cosa masculina se presenta el mapa (EL LIBRO) DÁMELO⁵⁶. Las respuestas son *dámele* en muchas localidades de la zona pero en menor número que *dámelo [el libro]*⁵⁷. Como adición el ALECant trae: DÍSELO (A ELLAS)⁵⁸, buscando el leísmo neutro. La explicación que da el mapa es la siguiente: “No transcribimos sino el sintagma castellano”. Para el leísmo de

46. ALECant, II, 1193.

47. ALECant, II, 1194.

48. *Le (vimos)* en S 101, 102, 103, 104 (coexiste con *lo* que aparece en primer lugar), 105, 106, 107, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 400, 402, 403, 406, 407, 408, 501, 502, 503, 504, 600, 601.

49. *Lo (vimos)* en 100, 104 (coexiste con *le* que aparece en segundo lugar), 108, 201, 212, 306 (*lu*), 401, 404, 405, 409, 500.

50. ALECant, II, 1195.

51. Señalamos los casos en los que aparece *le (olvidé)*, refiriéndose al *libro*: S 106, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 301, 302, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 401, 404, 406, 504, 600, 601.

52. ALECant, II, 1196.

53. S 100, 104 (coexistiendo con *le* que aparece en primer lugar), 500, 502.

54. ALECant, II, 1197.

55. *La cansa* [*laísmo* de animal femenino] aparece en S 100, 102, 103, 104, 105, 107, 201, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 300, 301 (coexistiendo con *le* que se halla en segundo lugar), 306, 307, 309, 312, 313, 400, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 500, 501, 502, 503, 504, 600, 601.

56. ALECant, II, 1198.

57. *Dámele* se halla en S 100, 107 (coexistiendo con *dámelo* que aparece en segundo lugar), 210, 211, 212, 308, 309, 311, 312, 313, 400, 401, 403, 404, 406, 407, 501, 503, 504, 600, 601.

58. ALECant, II, *1198.

persona masculina plural con el verbo *ayudar*, se realiza la siguiente cuestión: (A LOS POBRES NO SE) LES (AYUDA)⁵⁹. *Les* aparece generalizado en muchas localidades del mapa⁶⁰. (*No se los (ayuda)* también en muchos puntos pero en menor número que *les*⁶¹. Leísmo de persona femenina plural es lo que busca la carta (A LAS NIÑAS NO SE) LES (VE)⁶². La respuesta *les* aparece en muchas localidades de la zona pero en menor número que *las*⁶³. En resumen, para Cantabria hay leísmo de persona masculina plural: (*a los pobres no se*) *les (ayuda)*, aunque coexiste con *los* que figura en menor número de localidades. No hay leísmo de persona femenina singular como puede verse en *la vio [a ella]; la salud [a ella]*. Hay leísmo de persona femenina plural: *no se les ve (a las niñas)*, pero en menor número de casos que la construcción *no se las ve (a las niñas)*, la forma normativa. El hecho de que no aparezca en singular y sí en plural con distinto verbo puede deberse a que algunos verbos favorecen más el uso de *le* que otros. Hay leísmo de animal masculino (*al lobo le vimos*), leísmo de cosa masculina (*el libro le olvidé*) coexistiendo con la forma *lo olvidé* en un 50%; igualmente, leísmo de cosa masculina en *dámele (el libro)* pero aparece en menor número de casos que *dámelo*. Leísmo neutro no hay como puede verse en *díselo (a ellos)* que es general, frente a *dísele (a ellos)* que no aparece en ningún caso. Hay leísmo de persona: *la dieron [a ella]*. Hay leísmo de animal femenino: *a la yegua la cansa el trabajo* coexistiendo con *le cansa*, que aparece en menor número de casos, pero este ejemplo no es significativo porque en Andalucía donde no se dan estos fenómenos también aparecía *a la yegua la cansa el trabajo*. El leísmo de animal masculino aparece esporádicamente (*al perro lo hicimos una caricia*) pero lo normal es utilizar *le*: *le hicimos una caricia*.

2.5. Castilla y León.

El *Atlas lingüístico de Castilla y León (ALCaLe)* (Alvar 1999) ofrece algunos mapas donde puede verse claramente la distribución de estos fenómenos. Para ver el leísmo de persona masculina singular, ALCaLe recoge el siguiente mapa: (AL PADRE) LO (VIERON LLORANDO)⁶⁴. *Le (vieron llorando)* es totalmente general en Palencia, Valladolid, Segovia, Ávila, muy general en

59. ALECant, II, 1199

60. S 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 402, 403, 407, 408, 409, 501, 502, 504, 600, 601.

61. (*No se los (ayuda)* en S 306, 310, 311, 312, 313, 400, 401, 404, 405, 406, 500, 503.

62. ALECant, II, 1200.

63. *Les* en S 104 (coexistiendo con *las* que aparece en primer lugar), 106, 108, 201, 202, 203, 212, 300 (coexistiendo con *las* que figura en primer lugar), 301, 302, 403, 600.

64. ALCaLe, I, 112.

Burgos y bastante en Soria. En León y Salamanca coexisten *lo* y *le*. Esporádicamente, *le* en Zamora⁶⁵. *Lo* (*vieron llorando*) es general en Zamora y muy abundante en León, Salamanca y Soria. En Burgos hay muchos casos de *lo*, y, esporádicamente, en una ocasión en Valladolid y Segovia⁶⁶. Para ver el leísmo de persona masculina plural se hizo la cuestión (A LOS NIÑOS) LOS (SOCORRIERON LOS VECINOS)⁶⁷. Observamos que en el singular los casos de leísmo de persona son más abundantes que en el plural. *Les* (*socorrieron a los niños*) aparece bastante generalizado en Palencia, Valladolid, Segovia, Ávila, Burgos y Salamanca. También extendido pero en menor número de localidades en Soria, León (se halla sobre todo en la mitad este) y Zamora⁶⁸. *Los socorrieron* es bastante general en León, Zamora y Soria; muy abundante –coexistiendo con *les*– en Salamanca, Palencia, Valladolid, Ávila, Segovia y

65. *Le* (*vieron llorando*) en P 100, 101, 102, 103, 200, 201, 300, 301, 400, 401, 402, 500, 501, 502, 503, 504, 600, 601, 602, 603, 604; Va 100, 101, 103, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502, 600; Sg 100, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 300, 301, 302, 303, 400, 401, 402, 403, 404, 500 (coexistiendo con *lo* que aparece en segundo lugar), 501, 502; Av 100, 101, 200, 201, 202, 300, 301, 302, 400, 401, 402, 403, 500, 501, 502, 503, 600, 601, 602, 603, 604; Bu 100, 101, 102, 200, 201, 301, 302, 303, 304, 306, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 501, 502, 503, 504, 505, 600, 601, 602, 603, 604, 605; So 102, 201, 202, 203, 300, 302, 303, 403, 404, 501, 502, 606; Le 307, 400, 401, 402, 403, 600, 604, 605; Sa 103, 201, 203, 204, 205, 400, 500, 601; Za 100, 202, 302, 602. Para estos fenómenos en el habla de la ciudad de Valladolid, Mendizábal de la Cruz (1994: 264) dice lo siguiente: “Hemos comprobado que en Valladolid el leísmo con referencia personal es un fenómeno totalmente aceptado en la sociedad y a la vez muy extendido, registrándose en todos los niveles. El laísmo es rechazado como incorrecto o vulgar en los niveles socioculturales más altos, pero en los registros inconscientes su uso no está estigmatizado negativamente, pues es siempre mayor en frecuencia que el uso etimológico. También hemos comprobado que son las mujeres las que quieren utilizar el modelo de prestigio y que este sistema vallisoletano de uso de clíticos se basa en la distinción por el género personal. El leísmo masculino está en plena expansión y el laísmo es sentido como ajeno a lo normativo”.

66. *Lo vieron llorando* en Za 101, 104, 200, 201, 300, 301, 302, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 500, 600, 601, 603; Le 100, 101, 200, 201, 203, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 500, 501, 502, 601, 602, 603, 606; Sa 100, 101, 102, 200, 202, 300, 301, 400, 401, 402, 500, 501, 502, 503, 600, 602; So 100, 101, 200, 202, 301, 400, 401, 402, 404, 405, 500, 600, 601, 602, 603, 604, 605; Bu 103, 202, 203, 300, 304, 305, 500; Va 102; Sg 500.

67. ALCaLe, I, 113.

68. *Les socorrieron* en P 100, 101, 102, 103, 200, 201, 300, 301, 400, 401, 500, 501, 502, 601; Va 100, 101, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403; Sg 200, 201, 202, 203, 204, 205, 300, 302, 303, 304, 402, 403, 500, 501, 502; Av 100, 101, 200, 201, 202, 301, 302, 400, 402, 403, 501, 502, 600, 601, 602, 603, 604; Bu 100, 101, 200, 202, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 405, 500, 501, 502, 503, 504, 600, 601, 602, 603, 604, 605; Sa 101, 102, 103, 201, 203, 204, 300, 400, 500, 600, 601, 602; So 101, 102, 201, 202, 300, 403, 404, 501, 502; Le 400, 401, 402, 403, 600, 604, 605, 606; Za 201 (coexistiendo con *los* que aparece en primer lugar), 202, 301, 401 (coexistiendo con *los* que se halla en primer lugar), 601 (idem), 602, 603.

Burgos⁶⁹. En Palencia *le vieron* figura en 21 localidades frente a *lo vieron* que no se recoge ni en una sola ocasión. *Les socorrieron* se halla en 14 localidades, y *los socorrieron* aparece en ocho puntos. En Valladolid *le (vieron llorando)* en 17 localidades; frente a *lo (vieron llorando)* en un solo punto. En plural *les socorrieron* en 11 localidades; *los socorrieron* en 7 puntos. En Segovia *le (vieron llorando)* en 20 localidades; *lo vieron* sólo en una y coexistiendo con *le*. *Les socorrieron* en 15 puntos; *los socorrieron* en 6 localidades. En Ávila *le (vieron llorando)* en 21 casos; *lo (vieron llorando)* en ninguno. *Les socorrieron* en 17 localidades y *los socorrieron* en cinco ocasiones. En Burgos, *le vieron llorando* se registra en 27 localidades; *lo vieron llorando* en 7 puntos; *les socorrieron* en 25 casos y *los socorrieron* en 9 localidades. En Soria *le vieron llorando* en doce ocasiones; *lo vieron llorando* en diecisiete localidades. *Les socorrieron* en 9 puntos; *los socorrieron* en 20 localidades. En León, *le vieron llorando* en ocho localidades; *lo vieron llorando* en 18 puntos. *Les socorrieron* en ocho casos; *los socorrieron* en veinte localidades. En Salamanca *le (vieron llorando)* en ocho puntos; *lo vieron llorando* en dieciséis pueblos. *Les socorrieron* en doce ocasiones; *los socorrieron* en 11 localidades. En Zamora, *le vieron llorando* en cuatro puntos; *lo vieron llorando* en diecisiete localidades. *Les socorrieron* en 7 puntos, coexistiendo muchas veces con *los*; *los socorrieron* en 16 pueblos. Como se ve hay predominio de leísmo en Palencia, Valladolid, Segovia, Ávila y Burgos. En singular este leísmo suele ser más acusado que en plural, donde también se mantiene. En Soria, León, Salamanca y Zamora hay predominio de *lo* sobre *le*. Hay leísmo fundamentalmente en Palencia, Valladolid, Ávila y Burgos, y, como hemos dicho, este leísmo irradia por el occidente a las provincias de León, Zamora y Salamanca, y por el oriente a Soria. El loísmo de persona se hace patente en el mapa (AL NIÑO) LE (PUSIERON UN VESTIDO)⁷⁰. *Lo pusieron* es abundante en Ávila y Burgos, esporádico en Palencia y Soria⁷¹. *Lolle* en Salamanca y Ávila; esporádicamente en Zamora⁷². *Lello* en Salamanca y esporádico en Soria⁷³. *La pusieron* (laísmo) al SO de Palencia⁷⁴. Buscando el leísmo neutro tenemos el mapa (ESO NO) LO (HE

69. *Los socorrieron* en Le 100, 101, 200, 201, 202, 203, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 500, 501, 502, 601, 602, 603; Za 100, 101, 104, 200, 201, 300, 302, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 500, 600, 601; So 100, 200, 202, 203, 301, 302, 303, 400, 401, 402, 404, 405, 500, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606; Sa 100, 102, 200, 202, 205, 301, 400, 401, 402, 501, 503; P 402, 502, 503, 504, 600, 602, 603, 604; Va 102, 103, 404, 500, 501, 502, 600; Av 300, 401, 403, 500, 503; Sg 100, 301, 400, 401, 404, 500; Bu 102, 103, 201, 203, 304, 305, 306, 404, 505.

70. ALCaLe, I, 114.

71. Av 200, 201, 301, 400, 503, 601; Bu 102, 103, 105, 402, 500; P 601; So 500.

72. Sa 400, 601; Av 202, 300; Za 202.

73. Sa 204, 205; So 202.

74. P 503.

OÍDO)⁷⁵. La respuesta *eso no le he oído* es muy abundante en Soria y esporádico en Burgos, Palencia, Segovia, Ávila, Salamanca⁷⁶. *Lo, le*, a veces, en Soria y Salamanca⁷⁷. Del mapa se desprende que en Valladolid y Zamora no hay ningún caso de leísmo neutro. Este tipo de leísmo está más extendido en Soria. Para el leísmo de cosa u objeto tenemos el mapa (EL PAQUETE) LO (OLVIDÉ)⁷⁸. *El paquete le olvidé* es general en León, Zamora, Burgos y Soria. Muy abundante en Valladolid y Segovia. Coexiste *le* y *lo* en varias localidades de la mitad sur de Palencia⁷⁹. En relación al laísmo de persona tenemos el mapa (A LA MADRE NO) LE (DIERON LA LIMOSNA)⁸⁰. *(No) la dieron* es general en Palencia, Valladolid, Ávila, Segovia, zona oeste de Soria, y, muy generalizado, en Burgos. Bastantes casos en la mitad este de León y algunas localidades del este y oeste de Zamora y del este de Salamanca⁸¹. Leísmo de animal masculino presenta la cuestión (AL LOBO) LO (VIMOS)⁸². *Le vimos* es general en Valladolid, Ávila, Segovia y más de la mitad norte de Palencia. Muy generalizado en Burgos, muchas localidades de Soria, León, este de Zamora y de Salamanca⁸³. Loísmo

75. ALCaLe, I, 115.

76. *Eso no le he oído* en So 102, 201, 202, 203, 300, 303, 401, 403, 405; Bu 202, 402; P 502; Sg 100; Av 100, 501; Sa 205; Le 400.

77. So 404; Sa 203.

78. ALCaLe, I, 116

79. Le 100, 200, 201, 203, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 401, 402, 500, 501, 502, 601, 602, 603, 606; Za 100, 101, 102, 104, 200, 201, 202 (coexistiendo con *lo*), 300, 301, 302, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 500, 600, 601, 603; Sa 100, 101, 102, 103, 200, 202, 203, 204, 300, 301, 400 (coexistiendo con *lo*), 401, 402, 500, 501, 502, 503, 600, 602; Bu 100, 102, 103, 202, 203, 300, 303, 304 (coexistiendo con *lo*), 305, 306, 400, 404, 405, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 601, 602, 604, 605; So 100, 101, 102, 200, 201, 202, 203, 303, 401, 402, 403, 404 (coexistiendo con *lo*), 500, 501, 601, 602, 603, 604, 605, 606; Va 102, 302, 303, 402, 404, 600; Sg 100, 201, 202 (coexistiendo con *lo*), 203, 300, 400, 401, 403, 404, 501, 502; P 502 (coexistiendo con *lo*), 504 (ídem), 601 (ídem).

80. ALCaLe, I, 117.

81. P 100, 101, 102, 103, 200, 201, 300, 400, 401, 402, 500, 501, 502 (coexistiendo con *le*), 503, 600, 601, 602, 603, 604; Va 100, 101, 102, 103, 300, 301, 302, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502, 600; Av 100, 101, 200, 201, 202, 300, 301, 302, 400, 401, 402, 403, 500, 501, 502, 503, 600, 601, 602, 603, 604; Sg 200, 201, 202, 203, 204, 205, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502; So 102, 300, 301, 302, 303, 500, 501, 502, 603; Bu 101, 102, 103, 201, 301, 302, 304 (coexistiendo con *le*), 305, 402, 404, 405, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 601, 605; Le 400 (coexistiendo con *le*), 401, 402, 403, 600, 605; Za 102, 202, 302, 602; Sa 201, 205, 400, 601.

82. ALCaLe, I, 118.

83. Va 100, 101, 103, 300, 301, 302, 304, 400, 401, 402, 403, 500, 501, 502, 600; Av 100, 101, 200, 201, 202, 300, 301, 302, 400, 401, 402, 403, 500, 501, 502, 503, 600, 601, 602, 603, 604; Sg 100, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 404, 500; P 100, 101, 102, 103, 200, 201, 300, 301, 400, 401, 402, 500, 501, 502 (coexistiendo con *lo*), 505 (ídem), 600, 603, 604, 605; Bu 100, 101, 102, 200, 201, 202, 301 (coexistiendo con *lo*), 302, 303, 304 (coexistiendo con *lo*), 400 (ídem), 401, 402, 404, 405, 500, 501, 503, 504, 505 (coexistiendo con *lo*), 600, 603, 604, 605; So 102, 201 (coexistiendo con *lo*), 202, 300,

de animal se busca en (AL PERRO) LE (DIMOS UN PALO)⁸⁴ donde *lo dimos* figura en muchas localidades de Ávila y, esporádicamente, en Burgos, Soria, Segovia, Valladolid (sólo una vez), Zamora y Salamanca (en las dos últimas provincias sólo en una ocasión y coexistiendo con *le*)⁸⁵. Para ver el laísmo de animal se hizo la pregunta (A LA YEGUA) LE CANSA EL TRABAJO)⁸⁶. La respuesta *la cansa* es total en Valladolid, Segovia, Ávila y Palencia; casi general en León y Burgos; bastantes casos en Zamora, Salamanca y Soria⁸⁷. En relación a la distribución del leísmo de persona femenina tenemos el mapa (A LA MADRE) LA (VIO)⁸⁸. *Le vio (a la madre)* aparece en seis localidades de Soria y en una de León⁸⁹. En cuanto al leísmo de cosa masculina tenemos la cuestión (EL PAN, DÁME)LO⁹⁰. *Dámele (el pan)* figura en muchas localidades de Valladolid, Burgos y Segovia; en varias de Palencia, Ávila y Salamanca; esporádicamente en Zamora y Soria⁹¹. Para ver el loísmo de persona tenemos el mapa DECIDLE (LO QUE QUERÁIS)⁹². Siempre aparece *decirle (a él)*; nunca *decirlo*. Solo al norte de León en una localidad figura *decillo*⁹³. Buscando el leísmo neutro tenemos DÍSELO (A ELLOS)⁹⁴. La respuesta obtenida es siempre *díselo*. En lo referente al leísmo de persona masculina plural tenemos la cuestión (A LOS POBRES, ¿NO SE) LES (AYUDA?)⁹⁵, donde *les* está más extendido que *los*. *Se les ayuda* es completamente general en León, Zamora, Palencia, Valladolid. *Se los ayuda* es casi la única respuesta en Ávila, también

(sigue nota 83) 303, 403, 404 (coexistiendo con *lo*), 501, 606; Le 300, 400, 401, 402, 403, 600, 601, 602, 604, 605; Za 202, 602; Sa 201, 205, 400, 601. ALCaLe, I, 118.

84. ALCaLe, I, 119.

85. Av 202 (coexistiendo con *le*), 300 (ídem), 301, 400, 403, 500, 501, 502, 503, 602 (coexistiendo con *le*); Bu 102, 103, 305, 306, 400 (coexistiendo con *le*), 505 (ídem); So 302, 500; Sg 300, 403; Va 103; Za 202 (coexistiendo con *le*); Sa 205 (coexistiendo con *le*).

86. ALCaLe, I, 120.

87. Va 100, 101, 102, 103, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502, 600; Sg 200, 201, 202, 203, 204, 205, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502; Av 100, 101, 201, 202, 300, 301, 302, 402, 403, 500, 501, 502, 503, 600, 601, 602, 603; P 100, 101, 102, 103, 200, 201, 300, 301, 400, 401, 402, 500, 501, 503, 504, 600, 601, 602; Le 100, 101, 301, 302, 303, 305, 400, 401, 402, 403, 500, 501, 600, 601, 605; Bu 100, 102, 103, 201, 301, 302, 303, 304 (coexistiendo con *le*), 305, 400, 402, 404, 405, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 601, 605; Za 101, 102, 202, 302, 404, 600, 602, 603; Sa 101, 201, 202, 205, 300, 402, 502, 503, 600; So 102, 300, 303, 500.

88. ALCaLe, I, 121.

89. So 102, 200, 400, 403, 404 (coexistiendo con *la*), 405; Le 301.

90. ALCaLe, I, 124.

91. Va 300, 301, 400, 401, 402, 403, 404; Bu 103, 200, 201, 300, 306, 401, 502, 505; P 301, 504, 602; Av 101, 403; Sa 205, 601, 602; Za 602; So 102.

92. ALCaLe, I, 126.

93. Le 201.

94. ALCaLe, I, 127.

95. ALCaLe, I, 141.

figura en muchas localidades de Burgos, un par de pueblos de Salamanca limítrofes con Ávila, en una localidad de Segovia y en otra de Soria⁹⁶. En cuanto al leísmo de persona femenina plural tenemos el mapa cuyo encabezamiento ya es leísta: (A LAS CHICAS, ¿NO SE) LES (VE?)⁹⁷. ¿No se las ve?, la forma normativa, es general en Palencia, Valladolid, Ávila y Segovia. ¿No se les ve (a ellas)? está casi totalmente extendido en Soria, excepto el oeste, localidades del sudeste de Burgos, bastantes puntos de León, Zamora y Salamanca. Esporádicamente en Palencia y Segovia⁹⁸. En relación al leísmo de persona singular, masculina y femenina, tenemos la cuestión (SALUDÉ) A ÉL, A ELLA⁹⁹. *La saludé (a ella)* es general en todo el mapa, por tanto no hay en este caso leísmo de persona femenina. Solo en un punto de Soria aparece *la saludé, le saludé a ella*¹⁰⁰. En cambio, en *le saludé (a él)* es patente el leísmo de persona masculina. Se halla completamente extendido en Palencia, Valladolid, Ávila y Segovia. Muy general en Burgos, en muchas localidades de Soria, León y Salamanca y en un par de ellas del este de Zamora¹⁰¹. Como podemos ver las formas *lo saludé, la saludé*, están bastante generalizadas en León, Zamora y Salamanca. Burgos ciudad es completamente leísta, en todas las generaciones. Hay un predominio del laísmo como dice F. Miguel Martínez: “[Para la ciudad de Burgos] hay leísmo casi total y laísmo en los estilos informales. El leísmo es prestigioso y el laísmo no está estigmatizado negativamente” (Martínez Martín 1984: 176). Y, en cuanto al loísmo, en Burgos capital, es prácticamente inexistente.

En resumen, para Castilla y León, el leísmo de persona masculina singular es totalmente general en Palencia, Valladolid, Segovia y Ávila; muy

96. *Se los ayuda* en Av 100, 202, 300, 401, 500, 501, 502, 503, 602 (coexistiendo con *les*), 603; Bu 103, 304 (coexistiendo con *les*), 401, 403, 404, 501, 505 (coexistiendo con *les*), 601; Sa 205, 400 (coexistiendo con *les*); Sg 301; So 102.

97. ALCaLe, I, 142.

98. So 101, 200, 201, 202, 203, 301, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 501, 502, 601, 604, 605, 606; Bu 600, 602, 603, 604; Le 200, 203, 301, 302, 304, 604 (coexistiendo con *las*); Za 300 (ídem), 403, 600, 601; Sa 100, 102, 200, 203 (coexistiendo con *las*), 204, 500, 501, 502; P 502 (coexistiendo con *las*); Sg 100.

99. ALCaLe, I, 162.

100. So 202.

101. 100, 101, 103, 200, 201, 300, 301, 400, 401, 402, 500, 501, 502, 503, 504 (coexistiendo con *lo*), 600, 601, 602, 603, 604; Va 100, 101, 102, 103, 300, 301, 302, 303, 304, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502, 600; Av 100, 101, 200, 201, 202, 300, 301, 302, 401, 402, 403, 500, 501, 502, 503, 600, 601, 602, 603, 604; Sg 100, 200, 202, 203, 204, 205, 300, 301, 302, 303, 304, 400, 401, 402, 403, 404, 500, 501, 502; Bu 101, 200, 201, 300, 301, 302, 303, 304 (*le* coexiste con *lo*), 305, 400, 401, 403, 404, 500, 502, 503, 505, 600, 601, 602, 603, 604; So 202, 301, 401, 404, 405, 502, 600, 602; Le 202, 300, 400, 401, 402, 403, 500 (coexistiendo con *lo*), 600, 604, 605; Sa 103, 201, 204, 205, 400, 500, 501, 600, 601; Za 202, 602, 603 (coexiste con *lo*).

generalizado en Burgos y Soria en la construcción (*al padre*) *le* (*vieron llorando*). En León y Salamanca coexisten *lo* y *le*. En la frase *le saludé a él*, este pronombre *le* aparece de manera muy general. En plural los casos de leísmo de persona masculina descienden pero también es importante el número de ellos (*A los niños les socorrieron los vecinos; a los pobres no se les ayuda*). El leísmo afecta fundamentalmente —como hemos dicho— a las provincias de Palencia, Valladolid, Ávila y Burgos, y este leísmo irradia por el occidente a las provincias de León, Zamora y Salamanca, y, por el oriente, a Soria. Hay leísmo neutro (*eso no le he oído*) en Soria y esporádico en Burgos, Palencia, Segovia, Ávila y Salamanca. Pero no hay leísmo neutro en *díselo* (*a ellos*) que es la construcción general. Leísmo de cosa masculina (*le olvidé [el paquete]*), de manera general, en León, Zamora, Burgos y Soria. Muy abundante en Valladolid y Segovia. También aparece leísmo de cosa masculina en *dámele* (*el pan*), en muchas localidades de Valladolid, Burgos, Segovia y por todas las restantes provincias del mapa. Leísmo de animal masculino (*le vimos [al lobo]*), es general en Valladolid, Ávila, Segovia y más de la mitad norte de Palencia. También en Burgos, Soria, León, Zamora y Salamanca. Leísmo de persona femenina en *le vio a la madre* en algunas localidades de Soria y León. No hay ningún caso de leísmo femenino singular en *la saludé a ella*. En cambio, hay leísmo de persona femenina plural en (*a las chicas, ¿no se*) *les* (*ve?*) que es casi general en Soria y además figura en localidades de Burgos, León, Zamora y Salamanca. En cuanto al laísmo *la dieron [a la madre] la limosna* es general en Palencia, Valladolid, Ávila, Segovia, zona oeste de Soria, muy generalizado en Burgos. Además, casos por todo León, Zamora y Salamanca. También hay laísmo generalizado en *a la yegua la cansa el trabajo*, en Valladolid, Segovia, Ávila y Palencia. Pero también en León, Burgos, Zamora, Salamanca y Soria. Hay loísmo en la construcción *lo pusieron un vestido al niño*, que se haya abundantemente en Ávila y Burgos, esporádico en Palencia y Soria. En este caso el loísmo va referido a personas. También hay loísmo referido a animal en *lo dimos al perro un palo* que figura en muy pocos casos. Lo general es *le dimos al perro un palo*. Tampoco hay loísmo en *decirle a él* (*lo que queráis*). Nunca aparece *decirlo a él*. Observamos que los fenómenos de leísmo, laísmo, loísmo se dan plenamente en Castilla y León. Los verbos influyen muchísimo a la hora de que se produzcan estos hechos con mayor o menor profusión, o incluso de que aparezcan o no.

La Academia indica que el leísmo de persona masculino es la forma de leísmo más frecuente en España, tanto en lo antiguo como en lo moderno. Se originó en Castilla y se ha extendido a toda España, aunque en menor grado a Aragón y Andalucía. El laísmo —según la Academia— se localiza en Burgos, Ávila, Segovia y Valladolid, así como en Cantabria y en Madrid (Academia española 2009).

2.6. Madrid.

En la provincia de Madrid hay leísmo y laísmo, y, en menor intensidad loísmo, independientemente de la edad, sexo y procedencia geográfica. Y ello tanto para el singular como para el plural. Así lo demuestran Moreno Fernández *et alii* (1988) en su trabajo sobre la provincia de Madrid. Gili Gaya afirma que *le*, dativo, se ha especializado para el masculino y, cuando es femenino, se sustituye por *la*. Por ejemplo: *la regalaron una bicicleta (a ella)*, y añade:

Este es el uso madrileño espontáneo en todas las clases sociales, a no ser entre personas cuya instrucción gramatical, o la procedencia de otras regiones, lo corrija más o menos. La influencia de la capital irradia su laísmo hacia otras provincias del Centro y del Norte, llegando a vencer a menudo la resistencia del lenguaje literario. El vulgo madrileño va todavía más allá: el *lo* sustituye con frecuencia a *le* como dativo: *lo pegaron una bofetada*. Sin embargo, este *loísmo* se siente en todas partes como extremadamente plebeyo, y no ha logrado salir del habla achulapada (Gili Gaya 1978: 234-235).

Quilis y otros investigadores realizaron unas encuestas sobre el habla de Madrid a propósito de estos fenómenos y concluyeron afirmando que “el modelo al que mayoritariamente tienden los hablantes cultos de Madrid en el empleo de los pronombres átonos de tercera persona, es el etimológico-académico” (Quilis *et alii* 1985: 136). Y, más adelante, explican lo que llaman el sistema pronominal etimológico-académico, que es el sistema latino más la variante opcional aceptada por la Real Academia, es decir, *le(s)*, en lugar de *lo(s)*, en función de objeto directo referido a persona masculina. Según estos investigadores hay ausencia de loísmo y es poco significativo el laísmo pero aquí “lo que ocurre es que aparece constantemente con verbos de frecuencia de uso muy elevada en la lengua hablada, como *decir, dar, gustar, poner, cantar, quitar, ver, etc.*, y, además, el porcentaje con respecto al número de veces que el verbo rige *la(s)* es muy elevado” (Quilis *et alii* 1985: 136). Estos investigadores señalan el siguiente porcentaje del laísmo: 100 por 100 con *escribir*; 82% con *decir*; 80% con *gustar*; 63% con *preguntar*, etc. Y concluyen:

Esto da la impresión de un laísmo que está lejos de ser general en el habla culta madrileña. Posiblemente en otros estratos el laísmo está más extendido, pero para asegurarlo no será suficiente una mera apreciación subjetiva, habrá que realizar un recuento (Quilis *et alii* 1985: 136).

Para Quilis *et alii*, el porcentaje de leísmo en Madrid, es mayor que el de laísmo, y aún mayor refiriéndose a persona masculina.

2.7. Comunidad Valenciana

En la Comunidad Valenciana tenemos los trabajos de José Luis Blas Arroyo (1993) de cuya investigación se desprende “la considerable vitalidad del llamado *leísmo de persona* en dicha comunidad, frente a la prácticamente nula presencia de los otros dos fenómenos estudiados, *leísmo de cosa* y *laísmo*” (Blas Arroyo, 1993).

2.8. Hispanoamérica

La Academia afirma que el leísmo en América se ha documentado en las regiones de Argentina que tienen influencia del guaraní: Corrientes, Misiones, este de Formosa y el Chaco, nordeste de Santa Fe y, muy poco, en Entre Ríos. También se recoge en Venezuela, en algunas zonas del Paraguay y en varias regiones de Colombia y Puerto Rico. El leísmo en Perú y la Sierra del Ecuador tiene que ver con los hablantes de quechua o aimara que aprenden español. El leísmo en Bolivia parece ser imitación del español europeo (Academia española, 2009: 1215). El laísmo no pasó a Andalucía y Canarias, por lo tanto tampoco a América. El laísmo en el área andina se debe a “generalizaciones propias del aprendizaje de una segunda lengua” (Academia española, 2009: 1226). En cuanto al loísmo en Perú, Bolivia y Ecuador, se debe a “procesos de simplificación en el aprendizaje del castellano por hablantes nativos del quechua o del aimara” (Academia española, 2009: 1228-1229).

Hemos traído aquí los atlas lingüísticos españoles que se referían a estos fenómenos¹⁰². Pasemos a los atlas lingüísticos de Hispanoamérica publicados: el Atlas lingüístico de Puerto Rico de Navarro Tomás (1966) no incluye estas cuestiones. El *Atlas lingüístico etnográfico del Sur de Chile (ALESuCh)* (Araya et alii 1973) no trae ningún mapa sobre estos aspectos, por lo menos en los materiales publicados. El *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia* (Flórez 1981-1983) tiene sus primeros cinco volúmenes dedicados al léxico y el sexto a la fonética. El *Atlas Lingüístico de México*, coordinado por Lope Blanch (1990-1992), tiene editados dos tomos referidos a la fonética. En cuanto al *Pequeño atlas lingüístico de Costa Rica* de Miguel Ángel Quesada Pacheco (1992), sólo recoge mapas referidos a la fonética, morfología y léxico. Del *Atlas lingüístico de Hispanoamérica* de Manuel Alvar, están publicados hasta este momento *El español en el sur de Estados Unidos* (Alvar, 2000a), *El español en la República Dominicana* (Alvar, 2000b), *El español en Venezuela* (Alvar, 2001a), *El español en Paraguay* (Alvar, 2001b), *El español en México* (Alvar, 2010).

102. Otros atlas españoles son el de Navarro Tomás (1962), donde los materiales publicados son fonéticos; y el de Alvar (1985-1989) en el que no se incluyen cuestiones sintácticas.

2.8.1. *Sur de los Estados Unidos.*

Para el sur de los Estados Unidos no hay ningún mapa referido al tema (Alvar, 2000a).

2.8.2. *República Dominicana.*

En la República Dominicana (Alvar, 2000b)¹⁰³ se realizó la siguiente cuestión: AL LADRÓN LO/LE LLEVARON A LA CÁRCEL¹⁰⁴. La única respuesta obtenida fue *lo*. No hay leísmo masculino singular de persona. Para buscar el leísmo de persona masculina plural se hizo la cuestión A LOS NIÑOS LOS/LES RECOGIERON LOS VECINOS¹⁰⁵. Tan sólo se transcribió *los*. Para el leísmo femenino de persona se recogió A LA MADRE LA/LE VIERON LLORAR¹⁰⁶. La respuesta obtenida fue *la*. Igualmente, para leísmo femenino de persona se hizo la cuestión A MARIA LA/LE QUIERO¹⁰⁷. La respuesta única fue *la*. Para buscar el leísmo de cosa masculina se preguntó: VI UN LIBRO Y LO/LE COMPRÉ¹⁰⁸. La respuesta fue *lo*. Para ver el leísmo de cosa femenina se preguntó por COMPRÉ UNA FRUTA PARA COMERLA¹⁰⁹. La respuesta fue *la*. En relación con el leísmo de cosa masculina se preguntó por LOS ÁRBOLES HAY QUE CORTARLOS¹¹⁰. La respuesta fue *los*. Buscando loísmo de persona se hizo AL NIÑO LE COMPRARON UN VESTIDO¹¹¹. La respuesta fue *lo*, donde encontramos loísmo. Para indagar por el loísmo de persona masculina plural, se preguntó: A LOS AMIGOS LES ENVIARON UNOS REGALOS¹¹². La respuesta fue *les*. En cuanto al laísmo se hizo la cuestión: A LA HERMANA LE/LA ESCRIBIERON UNA CARTA¹¹³. La respuesta fue *le*. En un punto se obtuvo la forma *la*¹¹⁴. Para el leísmo femenino plural se preguntó A LAS NIÑAS LES/LAS COMPRARON SORTIJAS¹¹⁵. La respuesta fue *les*¹¹⁶. En resumen, para la República Dominicana no hay leísmo de persona masculina, ni singular ni plural, ni leísmo de persona femenina, ni leísmo de cosa masculina ni femenina, ni singular ni plural. Lo que sí encontramos es un loísmo masculino de persona: *al niño lo compraron*

103. En adelante ERD.

104. ERD, 1108.

105. ERD, 1109.

106. ERD, 1110.

107. ERD, 1111.

108. ERD, 1112.

109. ERD, 1113.

110. ERD, 1114.

111. ERD, 1115.

112. ERD, 1116.

113. ERD, 1117.

114. Punto 13.

115. ERD, 1118.

116. *Le* en el informante 1; lo mismo en 63,1.

un vestido. No hay loísmo plural; ni laísmo de persona ni singular ni plural. Se exceptúa un punto donde se obtuvo un laísmo: *a la hermana la escribieron una carta*. Y encontramos raro el loísmo en *al niño lo compraron un vestido*, sobre todo teniendo en cuenta que no aparecen casos de leísmo y laísmo ni en singular ni en plural, ni loísmo en plural.

2.8.3. Venezuela.

En Venezuela (Alvar, 2001a)¹¹⁷ para ver el leísmo de persona masculina singular se hizo la cuestión: (AL LADRÓN) LO (LLEVARON A LA CÁRCEL)¹¹⁸. *Lo* es general en todo el mapa. *Le* aparece en una sola ocasión¹¹⁹. El leísmo de persona masculina plural se busca en (A LOS NIÑOS) LOS (RECOGIERON LOS VECINOS)¹²⁰. *Los* es general en todo el país. Para ver el leísmo de persona femenina singular se hizo la cuestión (A LA MADRE) LA (VIERON LLORAR)¹²¹. *La* es general en todo el mapa. Igualmente en (A MARÍA) LA/LE QUIERO¹²². La respuesta general es *la*. Buscando el leísmo de cosa masculina se hizo la cuestión (VI UN LIBRO Y) LO (COMPRÉ)¹²³. *Lo* es general en Venezuela. No hay leísmo de cosa femenina singular como se puede observar en la cuestión (COMPRÓ UNA NARANJA PARA) COMERLA¹²⁴ donde *la* está generalizada en toda la zona. Tampoco hay leísmo de cosa masculina plural, como se ve en (A LOS ÁRBOLES HAY QUE) CUIDARLOS/-ES¹²⁵, donde *los* es general en todo el mapa, tan sólo en una ocasión se recoge *les*¹²⁶. En relación al loísmo se preguntó (AL NIÑO) LE (COMPRARON UN VESTIDO)¹²⁷. *Le* es total en el país. *Lo* aparece en tres localidades venezolanas¹²⁸. En relación al loísmo de persona masculina plural se realizó la pregunta (A LOS AMIGOS) LES (ENVIARON UNOS REGALOS)¹²⁹. *Les* es general en todo el mapa. Sin embargo, al igual que en singular, *los* figura en cuatro localidades de la zona¹³⁰. Como se ve hay un incipiente loísmo. No hay laísmo ni singular ni plural como puede verse en (A LA HERMANA) LE (ESCRIBIERON UNA CARTA)¹³¹, donde *le* es general en

117. En adelante, EV.

118. EV, III, 652.

119. M 3 (coexiste con *lo* que figura en primer lugar).

120. EV, III, 653.

121. EV, III, 654.

122. EV, III, 655.

123. EV, III, 656.

124. EV, III, 657.

125. EV, III, 658.

126. En Tá 2.

127. EV, III, 659.

128. En M 3 (*lo* coexiste con *le* que se halla en primer lugar), F 8, F 10.

129. EV, III, 660.

130. L1, G 2 (coexistiendo con *les* que figura en primer lugar), G 3, F 10.

131. EV, III, 661.

toda la zona; y en (A LAS NIÑAS) LES COMPRARON SORTIJAS¹³², donde *les* es general. En una sola ocasión figura *le*¹³³. En resumen, para Venezuela no hay leísmo de persona masculina ni femenina, ni singular ni plural; ni de cosa masculina ni femenina, ni singular ni plural. Aunque en una ocasión se recoge (*a los árboles hay que*) *cuidarles*. Lo que sí hay es un incipiente loísmo en singular y en plural referido a persona masculina: (*al niño*) *lo* (*compraron un vestido*) y (*a los amigos*) *los* (*enviaron unos regalos*). No hay laísmo de ningún tipo.

2.8.4. Paraguay

Para el Paraguay, el leísmo ya fue señalado por Germán de Granda (1982) y es achacado al contacto con el guaraní. Según *El español en Paraguay*¹³⁴ de Alvar (2001b), para este país tenemos leísmo de persona masculina muy generalizado en singular y plural. De esta manera, *Al ladrón le llevaron a la cárcel*¹³⁵, aparece en más casos que *Al ladrón lo llevaron a la cárcel*¹³⁶. En plural figura *A los niños les recogieron los vecinos* muy abundantemente¹³⁷ frente a *los recogieron* que aparece en menor número de casos¹³⁸. El leísmo de persona femenina también está muy generalizado como puede verse en el ejemplo *A la madre le vimos llorando*¹³⁹. También, *la vimos llorando* en el mismo número de apariciones¹⁴⁰. Podemos decir que está más extendido el leísmo de persona masculina que el de persona femenina. Lo mismo sucede con *A María le quiero*. En este ejemplo el leísmo todavía figura menor número de veces que en el caso anterior¹⁴¹. Encontramos también leísmo de cosa masculina: *Vi un libro y le compré*¹⁴², pero está más generalizada la forma normativa *Vi un libro y lo compré*¹⁴³. Muy pocas veces se registra el leísmo de cosa masculina en plural como podemos observar en el ejemplo *A los árboles hay que cuidarles*¹⁴⁴, siendo casi general *A los árboles hay que*

132. EV, III, 662.

133. F5

134. Citamos por EP.

135. EP, 1104: 1, 2, 3, 4, 5(1), 5(2), 10(1), 10(4), 11, 12, 13, 15(1), 16, 17(2), 18(1), 18(2).

136. EP, 1104: 7, 8, 9, 10(2), 10(3), 10(5), 14, 15(2), 17(1).

137. EP, 1105: 2, 4, 5(1), 5(2), 8, 10(1), 10(4), 11, 12, 13, 14, 15(1), 16, 17(1), 17(2), 18(2).

138. EP, 1105: 1, 3, 9, 10(2), 10(3), 10(5), 15(2), 18(1).

139. EP, 1106: 1, 2, 5(1), 5(2), 10(1), 10(4) (coexisten *la/le*), 12, 14, 15(1), 15(2), 16, 17(2), 18(1).

140. EP, 1106: 3, 4, 7, 8, 9, 10(2), 10(3), 10(4) (coexiste con *le*), 10(5), 11, 13, 17(1), 18(2),

141. EP, 1107, *A María le quiero* en 1, 4, 5(1), 10(1), 10(4), 11, 13, 14, 15(1), 17(2), 18(2); frente a *A María la quiero* en 2, 3, 5(2), 7, 8, 9, 10(2), 10(3), 10(5), 12, 15(2), 16, 17(1), 18(1).

142. EP, 1108: 1, 2, 4, 5(1), 5(2), 14, 15(1), 17(2).

143. EP, 1108: 3, 7, 8, 9, 10(1), 10(2), 10(3), 10(4), 10(5), 11, 12, 13, 15(2), 16, 17(1), 18(1), 18(2).

144. EP, 1110: 2, 5(2), 11 (coexiste con *los*), 14, 15(1), 17(2).

*cuidarlos*¹⁴⁵. En cuanto al loísmo, tenemos casos como *Compró una naranja para comerlo*¹⁴⁶, donde el objeto es femenino, pero lo general es la construcción normativa *Compró una naranja para comerla*¹⁴⁷. El loísmo de persona masculina singular es escaso como puede verse en *Al chico lo compraron un vestido* en tres puntos¹⁴⁸, lo general es *le compraron un vestido*. El loísmo de persona masculina plural es aún más escaso: sólo aparece en dos ocasiones¹⁴⁹. El laísmo es bastante significativo en la frase *A la hermana la escribieron una carta*¹⁵⁰, aunque es más general *A la hermana le escribieron una carta*¹⁵¹. El laísmo en plural también aparece en bastantes ocasiones como puede apreciarse en *A las tías las compraron unas sortijas*¹⁵² pero lo más generalizado es *A las tías les compraron unas sortijas*¹⁵³. En resumen, para Paraguay hay leísmo de persona masculina, singular y plural; hay leísmo de persona femenina; leísmo de cosa masculina en singular y plural. Hay loísmo de cosa femenina y de persona masculina, aunque es escaso. El laísmo se aprecia en buen número de casos en singular y plural.

2.8.5. México

Según *El español en México* de Alvar (2010) se dan pocos casos de leísmo de persona masculina singular, como se puede ver en el mapa 753 (AL LADRÓN) LO/LE (LLEVARON A LA CÁRCEL)¹⁵⁴; dos casos de leísmo de persona masculina plural, según 754 (A LOS NIÑOS) LOS/LES (RECOGIERON LOS VECINOS)¹⁵⁵; tres casos de leísmo de persona femenina singular, según 755 (A LA MADRE) LA/LE (VIERON LLORAR)¹⁵⁶ y cuatro casos en 756 (A MARÍA) LA/LE QUIERO¹⁵⁷. Leísmo de cosa hay solo un caso como puede verse en 757 (VI UN LIBRO Y) LO/LE (COMPRÉ)¹⁵⁸. La frase COMPRÉ UNA

145. EP, 1110: 1, 3, 4, 5(1), 7, 8, 9, 10(1), 10(2), 10(3), 10(4), 10(5), 11 (coexiste con *les*), 12, 13, 15(2), 16, 17(1), 18(1), 18(2).

146. EP, 1109: 3, 15(1), 17(1).

147. EP, 1109: 1, 2, 4, 5(1), 5(2), 7, 8, 9, 10(1), 10(2), 10(3), 10(4), 10(5), 11, 12, 13, 14, 15(2), 16, 17(2), 18(1), 18(2).

148. EP, 1111: 1, 3, 18(2).

149. EP, 1112: 3 y 18(2).

150. EP, 1113: 2, 3, 4, 5(1) (coexistiendo con *le*), 8, 11, 13, 14, 17(1), 18(1).

151. EP, 1113: 1, 5(1) (coexistiendo con *la*), 5(2), 7, 9, 10(1), 10(2), 10(3), 10(4), 10(5), 12, 15(1), 15(2), 16, 17(2), 18(2).

152. EP, 1114: 1, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 17(1), 18(1).

153. EP, 1114: 2, 5(1), 5(2), 7, 9, 10(1), 10(2), 10(3), 10(4), 10(5), 15(1), 15(2), 16, 17(2), 18(2).

154. *Le* en S 4 (coexistiendo con *lo*), S 6; Ch 1 (coexistiendo con *lo*), 4 (coexistiendo con *lo*), T 3, H 1 (coexistiendo con *lo*), Me 1 (coexistiendo con *lo*).

155. *Les* en Co 3 y T 3; *los* está generalizado.

156. *Le* en Ch 4 (coexistiendo con *la*); Co 1; QR 2; *la* es general.

157. *Le* en S 1 (coexistiendo con *la*), 4 (ídem); H 1 (ídem); V 2; *la* está generalizada.

158. En T 3; *lo* es general.

NARANJA PARA COMERLA: sin variantes¹⁵⁹. Solo un par de casos de leísmo plural de cosa en 758 (A LOS ÁRBOLES HAY QUE) CUIDARLOS¹⁶⁰. No hay loísmo como se puede apreciar en AL NIÑO LE COMPRARON UN VESTIDO: sin variantes¹⁶¹. Un caso de laísmo en 760 (A LA HERMANA) LE/LA (ESCRIBIERON UNA CARTA)¹⁶²; otro caso de laísmo femenino plural en 761 (A LAS NIÑAS) LES/LAS (COMPRARON SORTIJAS)¹⁶³. En cuanto al loísmo de persona masculina plural, hay un solo caso en 759 (A LOS AMIGOS) LES (ENVIARON UNOS REGALOS)¹⁶⁴. En resumen, para México hay pocos casos de leísmo y menos aún de laísmo y loísmo. Según Cantero Sandoval (1979) en México se utilizan preferentemente los pronombres de objeto directo *lo(s)*, *la(s)* en un porcentaje del 98.2% pero el resto de los casos 2.8% aparece leísmo. El investigador relaciona estos casos de leísmo como rasgos del habla cortés y formal, por el “esmero y distinción en la forma de expresarse y hasta –en algunos casos– afectación. La razón podría ser que la forma *le* tiene un antecedente de prestigio: la norma culta castellana” (Cantero Sandoval 1979: 308). Y señala como medio difusor la radio y la televisión.

2.8.6. Otras zonas de Hispanoamérica

En Argentina también existen zonas de leísmo en Santiago de Estero, donde hay bilingüismo español-quechua, y en Corrientes, español-guaraní. Esta última zona se denomina región guaranítica y es fronteriza y vecina del Paraguay. En Corrientes hay aún más leísmo que en Santiago del Estero (Vidal de Battini 1964-1965: 160-163). Para Hispanoamérica, Vaquero (1996: 19-21) señala que en las Antillas ha empezado a extenderse el leísmo de persona. Comenzó como leísmo de cortesía en las cartas administrativas: *Le saluda* y hoy se ha extendido dicho uso. María Vaquero afirma que el leísmo antillano es de uso reciente. En Bolivia hay leísmo y laísmo, y también duplicación de complemento. Ej.: *Le he perdido a mi hijo*. En Chile no se dan estos fenómenos pero sí hay duplicación de complemento directo e indirecto: *Ayer la vi a tu hermana*. En Colombia hay casos aislados de leísmo. En Ecuador hay más leísmo en la Costa que en la Sierra. El loísmo es muy raro. En Panamá no hay confusiones entre estos clíticos. En Perú existen pocos casos de leísmo y loísmo, fenómenos populares y andinos. En el español andino la forma *lo*

159. Cfr. Mapa 1161.

160. *Les* en T3, H 1 (coexistiendo con *los*).

161. Cfr. Mapa 1162.

162. *La* en BC 1; *le* es general

163. *Las* en Y 4 (coexistiendo con *les*); *les* es general.

164. M 3 (coexistiendo con *les*); hay también un caso de *le* por *les* en Me 1 (coexistiendo con *les*).

puede ser objeto directo o indirecto. Ej.: *En la batea lo echan la harina* [por le echan la harina] (Vaquero, 1995)¹⁶⁵.

3. CONCLUSIONES

Llorente (1980) nos dice que el leísmo masculino de persona se da en

la mayor parte de la Meseta Norte, en gran parte de la Meseta Sur, en la mayor parte de Extremadura, en la parte más occidental de la Rioja, en el norte de Burgos (valle del Ebro), en Santander, en Asturias, en el castellano de Galicia, del País Vasco y de la parte de Navarra, en algunos pueblos aragoneses limítrofes con Castilla (Llorente 1980: 24).

El leísmo masculino referido a animales, cosas, objetos y seres inanimados está restringido a un área menor: oriente de León, Zamora y Salamanca, Castilla la Vieja, la Rioja Alta, mitad oeste de la Rioja Baja, occidente de Aragón. También en Extremadura –aunque no sistemáticamente–, Guadalajara, Madrid, Toledo y Cuenca (Llorente 1980). El leísmo neutro en “un área que todavía no puedo precisar –dijo– pero que gravita sobre el Sistema Ibérico, en sus dos vertientes, tanto en la vertiente occidental (castellana), como en la vertiente oriental (aragonesa)” (Llorente 1980: 24). El leísmo femenino, según Llorente: “es un fenómeno característico del castellano del País Vasco y de su entorno, incluyendo gran parte de Navarra, el extremo occidental de La Rioja, la parte oriental de Santander y quizá las comarcas burgalesas del Valle del Ebro” (Llorente 1980: 24).

En cuanto a la zona del laísmo, Llorente afirma que es parecida a la del leísmo masculino de persona, pero más restringida:

Hay laísmo en Santander, hay laísmo en gran parte de la Meseta Norte (por el occidente el laísmo llega al meridiano León-Benavente-Zamora-Salamanca-Béjar), hay laísmo en la mitad occidental de La Rioja Alta, hay laísmo en gran parte de Extremadura, sobre todo en su mitad oriental, y hay laísmo, también, en el norte y el oeste de la Meseta Sur, sin que podamos todavía establecer el límite oriental y el límite meridional de este fenómeno en La Mancha (Llorente 1980: 25).

Respecto al área del loísmo, Llorente afirma que es muy difícil de establecer y, además, que tiene carácter vulgar, cosa que no sucede con el leísmo y

165. Para el leísmo, laísmo, loísmo en Hispanoamérica vid. Kany (1970: 133-135); de Granda (1982); Vidal de Battini (1964-1965); Carfora (1968); Paufler (1971).

laísmo en las zonas donde se registra. No obstante, Llorente se aventura a dar para el loísmo la siguiente localización:

las capitales –y parte de sus respectivas provincias– de Madrid, Segovia, Valladolid, Ávila, también parte de las provincias de Toledo y Palencia, y la orla oriental de las provincias de Zamora y Salamanca. Y parece ser que el loísmo tiene también cierta vitalidad en Asturias, sobre todo en bable central y en bable oriental (Llorente 1980: 25-26).

Llorente concluye su trabajo afirmando

Confiemos en que los andaluces, murcianos, aragoneses, hispanoamericanos, y los hispanohablantes de Cataluña, Levante y Baleares resistan denodadamente, se muestren inmunes a la infección, y sigan, en este aspecto concreto, hablando y escribiendo con corrección y elegancia nuestra lengua como lo han hecho hasta ahora (Llorente 1980: 26-27).

Con lo cual, Llorente está excluyendo las zonas donde no aparecen dichos fenómenos.

En Andalucía tenemos escaso leísmo de persona. El laísmo y loísmo no existen en Andalucía. Se exceptúa la construcción *a la yegua la causa el trabajo* que puede deberse al régimen del verbo. En Canarias no se han encontrado estos fenómenos. En Aragón, Navarra y Rioja hay leísmo de persona masculina singular y plural; leísmo femenino no hay en Aragón, pero sí en el norte de Navarra, Logroño y puntos colindantes. Leísmo de animal femenino tampoco hay en el ALEANR. Laísmo de persona no hay pero sí de animal: *a la yegua la causa el trabajo*, igual que en Andalucía. El loísmo es raro pero se registran tres casos. En Cantabria hay leísmo de persona masculina plural coexistiendo con *los*. No hay leísmo de persona femenina singular pero sí plural, debido seguramente al régimen del verbo. Hay leísmo de animal masculino; de cosa masculina no hay leísmo. Hay laísmo de persona, de animal femenino, y, esporádicamente, loísmo de animal masculino. En Castilla y León el leísmo de persona masculina es totalmente general en Palencia, Valladolid, Segovia y Ávila, muy generalizado en Burgos y Soria. En León y Salamanca coexiste *lo* y *le*. En plural los casos de leísmo de persona masculina descienden pero también es importante el número de ellos. Hay leísmo neutro en toda la zona del ALCaLe, sobre todo en Soria y, esporádicamente, en el resto del mapa. Hay leísmo de cosa masculina, de animal masculino. Hay leísmo de persona femenina en Soria y León, y en plural aún más extendido. Hay laísmo en todo el mapa. Hay loísmo de persona masculina en Ávila y Burgos, esporádicamente

en Palencia y Soria. Los fenómenos de leísmo, laísmo, loísmo se dan plenamente en Castilla y León. Ahora bien, los verbos influyen muchísimo a la hora de que estos hechos se produzcan en mayor o menor medida, e incluso de que aparezcan o no. En Madrid y provincia hay leísmo, laísmo, e incluso loísmo. Para la comunidad valenciana solo hay leísmo de persona.

En cuanto a los atlas lingüísticos hispanoamericanos publicados podemos concluir lo siguiente: para el sur de los Estados Unidos no hay ningún mapa referido a estos fenómenos, seguramente porque no se dan en la zona. En la República Dominicana no hay leísmo. Sí hay un loísmo masculino de persona en singular. No hay loísmo plural. No suele haber laísmo, aunque se da una excepción. Para Venezuela no hay leísmo, aunque sí algún caso esporádico. Hay un incipiente loísmo referido a persona masculina. No hay laísmo. En Paraguay hay leísmo de persona masculina, singular y plural; leísmo de persona femenina; leísmo de cosa masculina, singular y plural; loísmo de cosa femenina y de persona masculina. En México se dan pocos casos de leísmo y menos de laísmo y loísmo. Hay leísmo de cortesía. En Argentina hay leísmo en las zonas de bilingüismo español-quechua y español-guaraní. En las Antillas hay leísmo de persona; en Bolivia leísmo y laísmo; en Chile, Colombia, Panamá, no existen estos fenómenos. En Ecuador hay leísmo y el loísmo es raro; en Perú hay pocos casos de leísmo y loísmo.

Podemos concluir afirmando que el fenómeno más extendido es el leísmo de persona masculina singular y, a partir de él, se desarrollan los restantes. Por eso en las zonas donde ese leísmo está más enraizado es donde aparecen con mayor profusión el laísmo y el loísmo. Por otro lado, el hecho de que la Real Academia acepte el leísmo de persona masculina –añadido al prestigio e influencia que dicha Corporación irradia– hace que el fenómeno se extienda cada día más –geográfica y socialmente– y que tenga mayor auge entre los escritores y personas cultas. De tal modo que la Real Academia actúa como un foco de irradiación y propagación del leísmo de persona convirtiéndolo en un modelo de prestigio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009, *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis*, I, Madrid, Espasa Libros.
- ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014, *Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Espasa Libros.
- ALEZA IZQUIERDO, MILAGROS; JOSÉ MARÍA ENGUITA UTRILLA, 2002, *El español de América: aproximación sincrónica*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- ALVAR, MANUEL, 1959, *El español hablado en Tenerife*, Madrid, Anejo LXIX de la RFE.

- ALVAR, MANUEL, 1975-1978, *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias*, Las Palmas, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular, 3 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 1985-1989, *Léxico de los marineros peninsulares*, Madrid, Arco Libros, 4 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 1999, *Atlas lingüístico de Castilla y León*, Salamanca, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 3 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 2000a, *El español en el sur de Estados Unidos. Estudios, encuestas, textos*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá-La Goleta Ediciones.
- ALVAR, MANUEL, 2000b *El español en la República Dominicana. Estudios, encuestas, textos*, edición al cuidado de Antonio Alvar Ezquerra, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá-La Goleta Ediciones.
- ALVAR, MANUEL, 2001a *El español en Venezuela. Estudios, mapas, textos*, edición al cuidado de Antonio Alvar Ezquerra y Florentino Paredes, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá-La Goleta Ediciones-Agencia Española de Cooperación Internacional, 3 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 2001b, *El español en Paraguay. Estudios, encuestas, textos*, edición al cuidado de Antonio Alvar Ezquerra, Jairo García y José Ramón Franco, Alcalá de Henares, Agencia Española de Cooperación Internacional-Universidad de Alcalá-La Goleta Ediciones.
- ALVAR, MANUEL, 2010, *El español en México. Estudios, mapas, textos*, edición al cuidado de Florentino Paredes García y Antonio Alvar Ezquerra, cartografía de Teresa Alcázar, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- ALVAR, MANUEL, 1995, con la colaboración de Carlos Alvar y José Antonio Mayoral, *Atlas lingüístico y etnográfico de Cantabria*, Madrid, Arco Libros, 1995, 2 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 1961-1971, con la colaboración de Antonio Llorente; Gregorio Salvador, *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, Granada, Universidad de Granada-CSIC, 6 tomos.
- ALVAR, MANUEL, 1979-1983, con la colaboración de Antonio Llorente; Tomás Buesa; Elena Alvar, *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, Zaragoza, Departamento de Geografía Lingüística, Instituto Fernando El Católico de la Excma. Diputación de Zaragoza, CSIC, 12 tomos.
- ARAYA, G. (dir.), 1973, con la colaboración de C. Contreras; C. Wagner; M. Bernal, *Atlas lingüístico etnográfico del sur de Chile (ALESuCh)*, Valdivia, Instituto de Filología de la Universidad Central Andrés Bello y Editorial Andrés Bello.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS, 1993, “Aproximación sociolingüística al uso de los pronombres átonos de tercera persona en el habla de Valencia”, *Notas y Estudios Filológicos*, 8, 59-89.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS, 1994, “Datos sobre el uso de los pronombres átonos

- de tercera persona en el habla de Valencia. Aproximación sociolingüística”, *Epos. Revista de Filología*, X, 93-135.
- CANTERO SANDOVAL, G., 1979, “Casos de leísmo en México”, *Anuario de Letras*, 38, 305-308.
- CARFORA, JUANITA, 1968, “Lo and le in American Spanish”, *Hispania*, 52, 300-302.
- CATALÁN, DIEGO, 1989, “El español en Canarias”, en *El español. Orígenes de su diversidad*, Madrid, Paraninfo, 145-201.
- FLÓREZ, LUIS *et alii* (eds.), 1981-1983, *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia (ALEC)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 6 tomos.
- GARCÍA MOUTON, PILAR, 1992, “Sobre geografía lingüística del español de América”, *RFE*, LXXII, 699-713.
- GARCÍA RIVERÓN, RAQUEL, 1983, “En torno al Atlas lingüístico de Cuba”, *Anuario de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba*, 14, 72-90.
- GARCÍA RIVERÓN, RAQUEL, 1991, “El Atlas Lingüístico de Cuba”, *Lingüística Española Actual*, XIII, 199-221.
- GARCÍA RIVERÓN, RAQUEL; L. R. Choy López, 1994, “Atlas lingüístico de Cuba (ALCu), pasado, presente y futuro”, *Anuario de Lingüística Hispánica*, X, 437-442.
- GILI GAYA, SAMUEL, 1978, *Curso Superior de Sintaxis Española*, Barcelona, Bibliograf.
- GRANDA, GERMÁN DE, 1982, “Origen y formación del leísmo en el español de Paraguay. Ensayo de un método”, *RFE*, LXII, 259-283.
- KANY, Ch. E., 1970 [1945], *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Gredos.
- LAPESA, RAFAEL, 1968, “Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo”, en K. Baldinger (ed.), *Festschrift Walther von Wartburg*, Tübinga, Max Niemeyer, 523-551.
- LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, ANTONIO, 1980, “Consideraciones sobre el español actual”, *Anuario de Letras*, XVIII, 5-61.
- LOPE BLANCH, J. M., (dir.), 1990-1992, *Atlas lingüístico de México. Vol. I, tomos 1 y 2. Fonética*, México, El Colegio de México.
- LORENZO RAMOS, ANTONIO, 1976, *El habla de Los Silos*, Santa Cruz de Tenerife, Caja General de Ahorros de Santa Cruz de Tenerife [se presentó como tesis doctoral en 1973].
- LORENZO RAMOS, ANTONIO, 1981a, “Notas de sintaxis dialectal”, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 0, 99-102.
- LORENZO RAMOS, ANTONIO, 1981b, “Algunos datos sobre el leísmo en el español de Canarias”, en M. Alvar (coord.), *I Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 175-180.
- LORENZO RAMOS, ANTONIO, 1984, “Observaciones sobre el uso de los pronombres en el español de Canarias”, en M. Alvar (coord.), *II Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 253-263.

- MARTÍNEZ MARTÍN, F. MIGUEL, 1984, "Datos sobre el leísmo y laísmo de persona en el habla de la ciudad de Burgos", *EPOS*, I, 159-176.
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, NIEVES, 1994, "Algunos aspectos sociolingüísticos del habla de Valladolid", *Anuario de Lingüística Hispánica*, X, 253-265.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO; MANUEL AMORÓS GABALDÓN; JAVIER BERCIAL SANZ; FRANCISCO CORRALES FERNÁNDEZ; MARÍA DE LOS ÁNGELES RUBIO HARO, 1988, "Anotaciones sobre el leísmo, el laísmo y el loísmo en la provincia de Madrid", *EPOS*, IV, 101-122.
- NAVARRO TOMÁS, TOMÁS, 1962, *Atlas lingüístico de la Península Ibérica. Fonética, I*, Madrid, CSIC.
- NAVARRO TOMÁS, TOMÁS, 1966, *El español en Puerto Rico: Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- QUESADA PACHECO, MIGUEL ÁNGEL, 1992, "Pequeño Atlas lingüístico de Costa Rica", *Philología y Lingüística*, XVIII (2), 55-189.
- QUILIS, ANTONIO, "Resultados de algunas encuestas lingüísticas recientes en el Ecuador", en *Hommage à Bernard Pottier*, II, París, Klincksieck, 649-658.
- QUILIS, ANTONIO; MARGARITA CANTARERO; M^a. JOSÉ ALBALÁ; RAFAEL GUERRA, 1985, *Los pronombres le, la, lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid*, Madrid, CSIC.
- QUILIS, ANTONIO; CELIA CASADO FRESNILLO, 1992, "El Atlas lingüístico del Ecuador", *Lingüística*, 4, 361-371.
- RÉGULO PÉREZ, JUAN, 1968-1969, *Notas acerca del habla de la isla de La Palma*, Separata de la *Revista de Historia Canaria*, XXXII, 38-157.
- TRUJILLO CARREÑO, RAMÓN, 1970, *Resultado de dos encuestas dialectales en Masca*, La Laguna, Instituto de Estudios Canarios.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, MARÍA, 1995, *Palabras de Puerto Rico (con materiales recogidos para el "Atlas lingüístico de las Antillas")*, San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, MARÍA, 1996, *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Madrid, Arco Libros.
- VIDAL DE BATTINI, BERTA ELENA, 1964-1965, "Zonas de leísmo en el español de Argentina", en A. J. van Windekens (ed.), *Communications et rapports du Premier Congrès International de Dialectologie Générale, Louvain du 21-25 août, Bruxelles les 26 et 27 août 1960, organisé par S. Pop*, Parties 1-4, Lovaina, 160-163.

11. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS SOBRE LA LENGUA DE SEÑAS ESPAÑOLA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Joaquín Rodrigo López
Habiba Boukherrouba
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La sociolingüística había recurrido a los siguientes elementos subyacentes: conciencia lingüística, creencias y actitudes lingüísticas de los diversos grupos sociales. La hipótesis de la relación entre el estrato sociocultural y la conciencia lingüística fue muy estrecha, y a medida que se bajaba en el espectro social disminuía el grado de capacidad distintiva de los distintos sociolectos de la comunidad de habla.

H. López Morales (1989:257-79) señaló la necesidad de distinguir entre conciencia lingüística y conciencia sociolingüística, y demostró que en la comunidad de habla de San Juan de Puerto Rico existía una relación directa entre la conciencia sociolingüística hacia los sociolectos y la estratificación sociocultural, la cual se hacía más clara y definida en el sociolecto alto. Mientras que la conciencia lingüística apuntaba a que un sujeto conocía la existencia de una variación dada, la conciencia sociolingüística implicaba que los diferentes grupos sociales conocían que una forma estaba estigmatizada por su comunidad de habla.

La conciencia sociolingüística planteaba, pues, por una parte, el conocimiento de la existencia de distintas variantes, y por la otra la identificación de las relaciones entre dichas variantes y los sociolectos socioculturales altos de la comunidad de habla. En una buena cantidad de ocasiones, la conciencia sociolingüística proporcionó los criterios de “corrección” que permitían el estudio de la seguridad e inseguridad lingüísticas. La coincidencia entre conciencia sociolingüística y actitudes lingüísticas positivas, en los diferentes grupos sociales de las comunidades de habla, podía plantear la conservación de las variedades lingüísticas, mientras que la discrepancia entre ellas podía motivar la sustitución lingüística, dentro de un marco sociopsicológico de la teoría de la identidad social.

1.1. A pesar de que se ha puesto de manifiesto la falta de una teoría homogénea sobre las actitudes lingüísticas, J. M. Buzón, M. Begoña Gómez y J. R. Gómez (2017) han publicado una excelente contribución sobre las actitudes en Valencia y su área metropolitana, y han subrayado su importancia en situaciones sociales de multilingüismo social, puesto que señalan que la conservación o la sustitución lingüística depende en gran medida de las actitudes favorables o desfavorables de los diferentes grupos sociales, dentro de la comunidad de habla. En este sentido, la actitud lingüística consiste en una disposición valorativa de los distintos grupos sociales de una comunidad de habla hacia hechos lingüísticos específicos y hacia variedades lingüísticas.

La normalización lingüística del valenciano fue llevada a cabo por la Generalitat Valenciana, a partir de la *Llei d'us i ensenyament del valencià* (1983), en la que se proponían medidas para impulsar el empleo del valenciano en todos los ámbitos de uso, así como la incorporación obligatoria del valenciano en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana (excepto en las comarcas tradicionalmente castellanohablantes). Dicha propuesta ha resultado poco eficaz, ya que ha encontrado resistencia y tensiones en un discurso de confrontación política y en su pérdida de base social. El aumento del conocimiento escolar del valenciano no ha servido para mantener la vitalidad de la lengua, ya que se ha comprobado un retroceso y una reducción progresiva de los usos sociales y de la trasmisión familiar.

La situación social del área metropolitana de Valencia es un conflicto lingüístico en el que se ha activado la configuración de la situación estática de la diglosia amplia sin movilidad social, dentro de una dinámica progresiva de sustitución lingüística del valenciano por el castellano estándar. Los análisis psicosociales de la conciencia lingüística y actitudes lingüísticas deben determinarse en nuestros días por las coordenadas generales (antropológicas y sociológicas), y en particular por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que favorecen la globalización económica y la comunicación humana. Los medios de comunicación social juegan un papel clave, en el proceso de formación y modificación de la opinión pública.

Una de las principales características de la globalización ha radicado en el hecho de que ha favorecido un horizonte supranacional, donde la lengua franca a finales del siglo pasado y principios del siglo XXI ha sido el inglés estadounidense, aunque hoy sea un residuo del pasado inmediato. El futuro próximo abre nuevas posibilidades al desplazamiento de ese monopolio del inglés por el oligopolio de varias lenguas supranacionales (chino mandarín, hindi-urdu, inglés, árabe, ruso y español), y cierra posibilidades a la conservación de las lenguas minoritarias (véanse F. Gimeno, 1986, 1990, 2007, 2008a; F. Gimeno y J. R. Gómez, 2007).

1.2. La actitud lingüística, según H. López Morales (1989: 286-92), está dominada por un solo rasgo (el conativo), y se describe como la tendencia a actuar, y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto. Las actitudes solo pueden ser positivas (de aceptación) o negativas (de rechazo), de manera que una actitud neutra es imposible de imaginar, ya que se trata más bien de ausencia de actitud. Las creencias y las actitudes lingüísticas afectan no solo a fenómenos particulares de una determinada lengua, sino a variedades geográficas o sociales de algunas de ellas, o a lenguas en su totalidad, bien lenguas maternas, bien lenguas extranjeras que convivan o no en la misma comunidad de habla. Sus consecuencias son variadas, desde el patrocinio de cambios lingüísticos, hasta la decisión de aprender determinadas lenguas extranjeras (y no otras), y el fomento de la discriminación lingüística. En todos estos casos, sobre todo en los dos últimos, la actitud puede extenderse a los mismos grupos sociales de la variedad rechazada.

La investigación planteaba la complementariedad entre lingüística, sociología, antropología y psicología, y el enriquecimiento que ha supuesto esta interdisciplinariedad en los estudios sociolingüísticos. Una excelente prueba de ello ha sido la investigación sobre las actitudes lingüísticas que se iniciaron en el campo de la psicología social, y su importancia para la sociolingüística del multilingüismo ha sido indiscutible, con el fin de analizar la situación sociolingüística de la Comunidad Valenciana, desde las primeras aportaciones de los años sesenta de L. V. Aracil y R. L. Ninyoles. La sociolingüística había planteado que debía acudir en la explicación de la competencia comunicativa de los sucesivos grupos generacionales de los diferentes grupos sociales, dentro de las comunidades de habla, a una serie de elementos subyacentes: conciencia lingüística, creencias y actitudes de los grupos sociales de la comunidad de habla.

Tanto la conciencia lingüística como las actitudes derivadas de aquellas fueron elementos de suma importancia, en lo que se refería a la conservación o sustitución lingüística. En las situaciones sociales de contacto de lenguas, si se tenía una actitud positiva o negativa hacia una determinada variedad, el grupo social que hacía uso de ella recibía de inmediato de un modo explícito o implícito una aceptación o rechazo de dicha variedad.

1.3. El bilingüismo es un bien intrínseco, y en nuestros días se le considera como la condición humana normal. Es necesario que aludamos aquí a la sana prevención contra la triste precariedad de limitarse a meras consideraciones teóricas y elucubraciones librescas, sin soporte alguno en la realidad cotidiana de la lengua, y alejadas de cualquier consideración de la lingüística como ciencia social. Es necesario insistir en las fases de la investigación sociolingüística sobre los diferentes grupos sociales de las comunidades de habla de señas, y la situación social

en que se transmiten los enunciados gestuales, con el fin de interpretar todas las características que le son pertinentes. Las encuestas sociolingüísticas hasta ahora han sido la excepción más que la norma.

Ya contamos con un censo y datos oficiales (INE, 1999) sobre el número de personas sordas. En el Estado español el colectivo asciende a 1.064.000 personas mayores de 6 años, quienes se ven afectados por distintos grados de sordera o por algún tipo de limitación auditiva. Las personas sordas totales son 102.395, quienes no pueden percibir ningún sonido, ni siquiera utilizando sistemas de amplificación. Otras 230.735 tienen dificultades graves o importantes para oír sonidos fuertes (sirenas, alarmas o dispositivos de emergencia). Un total de 815.637 personas (además de las personas sordas totales) tienen dificultades para escuchar el habla. Entre ellos se estima que el número de sordos señantes en España puede rondar entre 13.300 personas, de modo que la abrumadora mayoría emplea el registro oral en su comunicación. Además, se numera que los niños menores sordos de 6 años son un total de 5.302 con deficiencias auditivas y 922 con sordera profunda. En la Comunidad Valenciana las personas con discapacidad auditiva de 6 a 64 años suman un total de 29.370 individuos.

La sordera afecta a más del 5% de la población mundial, es decir, a 360 millones de personas en todo el mundo, de las cuales 32 millones son niños, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS). El 98% de las personas sordas en España utiliza la lengua oral para comunicarse. El 8% de la población en España posee problemas auditivos de distinto tipo y grado, y más del 97% de los niños sordos nacen en familias con padres y madres oyentes (INE, 2008, problemas de audición: 52.478 personas y problemas de comunicación: 161.267 personas).

1.4. Nuestra propuesta actual es “lengua de señas”, como la variedad específica de comunicación de los grupos sociales no oyentes. Otro problema distinto será la delimitación entre las diversas lenguas de señas, ya que de alguna manera están más próximas que las distintas lenguas orales, y no tienen por qué estar en función de ellas. Y por supuesto partimos de una “lengua de señas española” (LSE) y de una “lengua de señas catalana” (LSC). Asimismo, “lengua de señas” podría ser mejor reconocida que “lengua de signos”, ya que toda lengua natural es un sistema de signos. La seña en la lengua de los grupos sordos puede mejor caracterizar la especificidad del canal gestual-visual, frente al canal vocal-auditivo del signo de la lengua oral (véanse A. Gascón, 1998; J. G. Storch, 1998), aunque el carácter natural del gesto está limitado a ciertas manifestaciones muy simples de tipo emocional o imitativo. En las lenguas de señas (LLSS), el gesto evoluciona hacia lo arbitrario. El niño (sordo u oyente) posee medios innatos y específicos para el lenguaje. En la investigación de la historia social de las LLSS, se han distinguido las tres fases siguientes:

- a) una situación social monolingüe, en la que se planteaba la subsidiariedad de las lenguas de señas, en función de la obligatoriedad de la lengua oral en la enseñanza (Congreso de Milán, 1880);
- b) una situación de conflicto lingüístico, defendida por algunos investigadores en el pasado, sin ningún tipo de explicación, aunque podía suponerse que la sustitución lingüística planteaba un proceso inestable de sustitución lingüística de las LLSS por la variedad oral, y se había independizado de la movilidad social;
- c) una situación de diglosia, caracterizada por una situación estable de desplazamiento lingüístico de la LSE, con la enseñanza de la segunda lengua oral y por una movilidad social.

2. DIGLOSIA Y CONFLICTO LINGÜÍSTICO

Los estudios sociolingüísticos del multilingüismo social se sustentaron en las contribuciones de U. Weinreich (1953), J. A. Fishman, R. L. Cooper, R. Ma *et al.* (1971) y S. Poplack (1981), y en particular sobre sus aspectos lingüísticos, sociológicos y variacionistas (véase F. Gimeno y M. V. Gimeno, 2003: 65-99). En algunos estudios sobre la lengua de señas de otros países se considera que entre la lengua de señas y la lengua oral se da una situación general de diglosia, entendida como comunidades en las que aparecen dos variedades lingüísticas diversificadas funcionalmente, de tal modo que una de ellas se utiliza en las relaciones formales (lengua oral) y la otra en las informales o familiares (lengua de señas) (véanse F. Gimeno y J. Rodrigo, 2002; F. Gimeno y M. V. Gimeno, 2003: 31-48; J. Rodrigo, H. Boukherrouba y F. Gimeno, 2010).

2.1. El bilingüismo como uso de dos o más lenguas caracteriza tanto la situación propia de la conducta individual, como del comportamiento social. La diglosia es una situación relativamente estable, en la que se da una diferenciación funcional de las variedades implicadas. Así, p. ej., una variedad alta (A) para la comunicación pública o formal y una variedad baja (B) empleada en la interacción privada o familiar. El mejor ejemplo de diglosia estricta sigue siendo el árabe clásico o coránico como variedad A y el marroquí, egipcio o argelino como variedad B (véase C. C. Ferguson, 1959). El aprendizaje de la variedad A implica un claro desplazamiento lingüístico que conlleva movilidad social y expectativas de promoción social: el cambio de grupo social provoca sustitución de la lengua. El conflicto lingüístico activa la configuración estática y estable de la diglosia amplia, y se constituye en un proceso histórico complejo y de larga duración, en el que lenguas y hablantes se encuentran inmersos. La sustitución de una lengua por la otra se produce sin modificación de la condición social, y se diferencia así de la diglosia. Un ejemplo cercano

es la propia situación del valenciano, gallego o euskera, los cuales a partir de este siglo, y en particular de la segunda mitad, han entrado en fases críticas de conflicto lingüístico.

F. Gimeno (2008a) planteó que la globalización económica debía canalizarse a través de un respeto absoluto a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos, y constituir así dos corrientes actuales de presión medioambiental. Era necesario frenar la globalización cultural y la anglicización, a partir de preconizar un respeto absoluto a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos, tal como propuso la ONU, y fue sancionado por el pleno de la 33ª Convención General de la UNESCO. La planificación lingüística de la diversidad lingüística y cultural debe reclamarse y exigirse. Es posible, pues, que una política supranacional de protección y promoción cultural equilibre la continua difusión del inglés, con la conservación de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos. Aunque teóricamente puedan parecer términos incompatibles, globalización y diversidad cultural y lingüística son reconciliables en la práctica, los cuales encajan a la perfección en el principio de la diversidad en la globalidad. Así se ha afirmado que más que un proceso que conduce a la uniformidad, la globalización parece tender hacia la creación de nuevas formas mixtas de cultura, lengua y organización política.

En el siglo XXI ninguna lengua ocuparía la posición hegemónica que casi alcanzó el inglés a finales del siglo pasado. Por un lado, el desplazamiento actual del monopolio del inglés por el oligopolio de varias lenguas en el estrato superior produciría mayor pluralismo, pero la pérdida significativa de varios miles de lenguas en el estrato inferior ocasionaría la inmensa pérdida de la diversidad actual. Es posible que otra hipótesis de que el 50% de lenguas minoritarias serán sustituidas en el siglo XXI sea más asequible, aunque no deje de ser una realidad cruda e inaceptable. Por el otro, el español es una de las lenguas que crecería más rápidamente.

2.2. Las personas sordas viven en minoría numérica, dentro de la sociedad de personas oyentes, quienes han dirigido y programado su educación, así como su inclusión en el seno de la vida laboral. La realidad es que un niño sordo de nacimiento ha adquirido una educación primaria muy limitada con relación a la educación de un niño oyente, y que muy pocos han llegado a concluir una educación secundaria, y han sido las excepciones las que han conseguido una educación universitaria. Según M. A. Rodríguez (1992: 37), la interferencia de los dos sistemas lingüísticos (lengua gestual-lengua verbal) llevaba a la consideración del bilingüismo y/o diglosia de la lengua de señas. La situación general de la lengua de señas con respecto a lengua oral sería diglósica, relativamente estable, en la que el aprendizaje de la variedad A oral implicaba un claro desplazamiento lingüístico, con expectativas de promoción y movilidad social.

Actualmente, la lengua de señas española empieza a tenerse en cuenta en la enseñanza. En general, el profesor debe delimitar el vernáculo como variedad materna y familiar, frente al estándar como variedad escolar y formal. Ambas variedades son registros que se utilizan, en función del contexto informal y formal, respectivamente. De la misma manera, en el mundo no oyente cabe distinguir dos registros (vernáculo y estándar) o niveles de uso en función del contexto informal o formal, respectivamente. Un registro vernáculo es el que el grupo sordo utiliza en comunicación inmediata con otros sordos y con personas oyentes bilingües, normalmente pertenecientes a su familia. El registro estándar es el que el niño aprende y utiliza en la escuela con aulas de educación especial para sordos o en la asociación, o en comunicación con interlocutores, sordos y oyentes bilingües no familiares. Mientras que entre los oyentes no hay en general sujetos de registro único (vernáculo), muchos sordos en sus actuaciones comunicativas solo distinguen el registro vernáculo de la comunicación inmediata. Comprenden el registro estándar, pero no son capaces de expresarlo, y no lo distinguen en su expresión. Con frecuencia, son personas que, por circunstancias diversas, han estado privadas de la comunicación con otros sordos durante gran parte de su vida, y no han podido asistir a un colegio para sordos ni a las asociaciones, por residir en pueblos pequeños donde posiblemente no haya habido otro sordo.

Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de sordos que no distinguen el registro vernáculo y el estándar pertenecen al grupo de sordos prelocutivos (es decir, aquellos cuya pérdida auditiva sea congénita o se produzca antes del primer año, cuando el proceso de adquisición de la lengua oral apenas ha comenzado). Dado que a un sordo prelocutivo le resulta imposible comprender la lengua escrita, parece obvio que cierto grado de competencia en la lengua escrita influye en la completa distinción de los dos registros de uso de la lengua de señas, aunque cabe distinguir el estándar escrito del oral. En la etapa de enseñanza primaria y de la ESO con enseñanza concertada, hay modelos de educación bilingüe, a partir de los seis años donde profesores sordos utilizan la lengua de señas, y los profesores oyentes utilizan ambos códigos. De manera que al final de la etapa de enseñanza primaria, los niños sordos son bilingües.

Hace algunos años, funcionaban 170 centros de integración de sordos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 144 de Bachillerato y Formación Profesional en España. Sólo en Madrid, ha habido cuatro centros de educación especial para sordos (tres de ellos concertados), en los que estudiaban unos 280 niños. La educación de los niños sordos encierra complicadas encrucijadas entre diferentes modelos educativos. Unos sistemas dan prioridad a la enseñanza oral (con el fin de que el niño hable cuanto antes), otros a la lengua de señas (en el que cada seña expresa un concepto, no palabras por palabra) y otros a la enseñanza bimodal (en la que se da traducción de la lengua oral a señas, palabra por palabra, acompañada de su emisión labial, véase J. Rodrigo, 2015).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del amplio marco de la teoría de la identidad social, una aproximación sociopsicológica a los factores que influyen en la conservación y sustitución lingüística debe incluir los conceptos de percepción de la realidad etnolingüística y de percepción de los límites de grupo, así como la noción de pertenencia como miembro a múltiples grupos. La teoría de la identidad social proporciona un análisis de las estrategias de cambio social, con el fin de lograr una diferenciación psicolingüística positiva que está en relación con las diferencias de estatus de las lenguas. La categorización social del mundo implica el conocimiento de nuestra propia calidad de miembros de determinados grupos.

Sin embargo, la identidad social solo adquiere significado por comparación con otros grupos, y se supone que los individuos desean pertenecer a grupos que le den satisfacción y orgullo. La comparación social con un grupo étnico externo sobre ciertos valores (poder, recursos económicos, atributos intelectuales, etc.) tiene como resultado una identidad positiva o negativa para los miembros del grupo, que adoptarán el último caso una o varias estrategias de movilidad social, creatividad social o de competición social, con el fin de superar las limitaciones inherentes. La mayoría de estas estrategias tiene una importante correlación lingüística (véase F. Gimeno y M. V. Gimeno, 2003: 57-64).

3.1. El estudio de las actitudes lingüísticas ha sido durante mucho tiempo una de las principales preocupaciones de la sociología y psicología social, que en gran parte se dedicaban a plantear formulaciones teóricas y metodológicas acerca de dichas actitudes. Desde un punto de vista sociolingüístico, la investigación se ha centrado en dos problemas:

- a) comprensión de la asociación entre algunos rasgos lingüísticos específicos: variantes fonológicas (I. Muñoz, 1999) y léxicas (J. Rodrigo, 1988), y
- b) comprensión de las deducciones hechas por oyentes/no oyentes sobre estas asociaciones de alguna forma, las cuales son en sí mismas muy enriquecedoras para la estructura cognitiva del niño sordo, aunque se vean reducidas en la lengua de señas.

A la vista de la ausencia de una teoría explícita sobre las actitudes lingüísticas, E. B. Ryan, H. Giles y R. J. Sebastian (1982:1-19) plantearon tres dimensiones críticas:

- a) identificación de los factores sociales de la variedad lingüística, que las comunidades tienen en cuenta, cuando adoptan una actitud ante ella (es decir, el grado de estandarización y la vitalidad),
- b) tipos de medidas técnicas de las actitudes (esto es, análisis del contenido, medidas directas e indirectas), y
- c) modelos de preferencia lingüística divergentes (oralista frente a LSE)

por parte de los miembros de la comunidad sorda, respecto a la posición social y solidaridad que debe desempeñar cada variedad.

El hecho de que las lenguas no sean solo instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales o étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para las actitudes que estas provocan. Aunque quizás debiéramos expresarlo de otra manera: si hay una relación intensa entre lengua e identidad, esta relación debería manifestarse en las actitudes de los grupos sociales hacia esas lenguas y sus usuarios.

La asunción subyacente es que en la sociedad los grupos sociales (o étnicos) adoptan determinadas actitudes hacia otros grupos según sus diferentes posiciones sociales. Estas actitudes influyen en actitudes hacia instituciones o modelos culturales que caracterizan a estos grupos, tales como la lengua, y conducen a actitudes hacia los miembros individuales de esos grupos

En general, se distinguen dos aproximaciones teóricas al estudio de las actitudes lingüísticas. La primera es la perspectiva “conductista”, según la cual las actitudes se deben estudiar mediante la observación de la respuesta a determinadas lenguas, es decir, su uso en interacciones reales. La perspectiva “mentalista” considera que las actitudes son un estado interno y mental, que puede dar lugar a ciertas formas de comportamiento. Puede describirse como una variable que interviene entre un estímulo que afecta a una persona y la respuesta de esa persona (véase R. W. Fasold, 1984: 147).

Casi todos los investigadores en el campo de las actitudes lingüísticas se adhieren a esta última perspectiva, aunque plantee serios problemas de investigación, porque los estados mentales internos no se pueden observar, sino que tienen que inferirse por el comportamiento o por datos aportados por el propio hablante, que suelen tener una validez muy cuestionable.

3.2. La actitud lingüística se determina mediante un índice afectivo, cognitivo o conativo de las reacciones evaluativas hacia las diferentes variedades lingüísticas, una variable sociolingüística de una lengua dada, el uso de una variedad determinada en un ámbito específico o hacia una lengua como marcador de grupo. De manera que las medidas técnicas de las actitudes lingüísticas pueden ser calificadas de análisis de contenido del tratamiento social, mediante medidas directas e indirectas. En nuestro caso, la encuesta se ha limitado a medidas directas, que observan las actitudes lingüísticas a partir de una serie de cuestiones directas en entrevistas personales realizadas en cinco puntos de muestreo dentro de la Comunidad Valenciana durante un período de investigación de campo (1997-99), y del mismo modo, nuestro cuestionario estaba diseñado por preguntas y respuestas cerradas.

La Comunidad Valenciana es un área de multilingüismo social, donde conviven tres lenguas (catalán, castellano y LSE). La finalidad de la presente investigación ha sido la investigación de las actitudes lingüísticas mostradas por los diferentes grupos sociales de la comunidad de habla de señas de la Comunidad Valenciana sobre la LSE, con la inclusión en la encuesta de las actitudes hacia las otras lenguas de la Comunidad (valenciano y castellano), en función de la variable de sexo. El objetivo fundamental del estudio consiste, pues, en la determinación de los principales aspectos de la problemática sociolingüística de la LSE en la Comunidad Valenciana, y en particular la actitud lingüística, así como el grado de aceptabilidad que puede tener en nuestro contexto social, dentro de los diversos ámbitos de uso. Así pues, se trata de un estudio de sociolingüística aplicada eminentemente empírico, a partir de los datos procedentes de una encuesta estadísticamente representativa de la Comunidad Valenciana.

Nuestra hipótesis de trabajo se planteaba los siguientes apartados:

- 1) la situación social de los diferentes grupos sociales de la comunidad sorda valenciana ha venido determinada por una diglosia amplia estable entre la LSE y la lengua española (LE), con movilidad social, y ha sido eminentemente enriquecedora para la comunidad de habla sorda;
- 2) actualmente la situación social de la LSE viene determinada por la globalización económica, y puede responder a un conflicto lingüístico, en la que la LSE presenta problemas en la trasmisión intergeneracional, que originaba una sustitución lingüística sin movilidad social;
- 3) las actitudes lingüísticas sobre el uso de LSE en la enseñanza pública, administración pública, actos oficiales, conferencias y actos públicos, en función del sexo, son muy positivas, y los índices de las mujeres son los que prevalecen, y
- 4) los índices de las actitudes lingüísticas sobre la aparición de la LSE dentro de las programaciones de los medios de comunicación públicos/privados, así como en los medios de comunicación autonómicos/locales, en función del sexo, son más críticos entre las mujeres.

3.3. El tamaño de la muestra ha sido de 398 personas entrevistadas, de acuerdo con las tres variables siguientes: 1) edad; 2) sexo, y 3) discapacidad auditiva. Se han establecido cuatro grupos de edad: a) de 15 a 30; b) de 31 a 46; c) de 47 a 62, y d) de 63 y más). Cada grupo está representado por 99 personas. Con respecto a la variable sexo se han establecido 149 personas por cada uno de ellos. Y respecto a la discapacidad auditiva, se han subdividido en cuatro grupos: 1) sordos profundos; 2) hipoacúsicos; 3) prelocutivos, y 4) postlocutivos. En función de su discapacidad no ha sido posible ningún

módulo numérico. Desde un punto de vista estrictamente audiológico, sordo es todo aquel que tiene una pérdida auditiva, con la tipología de sordo profundo o ligero, bilateral o monolateral, prelocutivo o postlocutivo. La encuesta ha sido, pues, representativa y significativa con +/- 10% de error de confianza (véanse A. Pulido, 1972:183; W. Wölk, 1976; H: López Morales, 1989: 111-41). Sin embargo, en este artículo se han seleccionado el análisis estadístico de la variable sexo y un grupo de 86 entrevistas.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LA LSE, EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO

Las técnicas de la inferencia estadística tienen en la actualidad una relevancia evidente, para la mejor comprensión y explicación de los datos obtenidos, y son necesarios los análisis cuantitativos en las situaciones de contacto de lenguas. La investigación sociolingüística debe ser objeto de observación y experimentación, y la formulación de hipótesis de trabajo indica las pautas a seguir. En nuestros días todas las ciencias, inclusive las sociales, son cuantitativas.

Con respecto a la información facilitada por los informantes en la ficha de identificación y clasificación socioeconómica, los datos han sido los siguientes: a) los grupos sociales estudiados (a nivel familiar) son descendientes de padres oyentes, a pesar de que los encuestados son discapacitados auditivos usuarios de la LSE; b) los estudios realizados por la muestra han sido suficientes, ya que los informantes tienen estudios primarios, secundarios y un mínimo de estudios universitarios (finalizados o sin finalizar); c) a nivel laboral, los informantes no poseen un trabajo fijo, debido a su grado de discapacidad que puedan abocar al paro y a la necesidad de las ayudas de la administraciones públicas (en función del certificado del grado de minusvalía) y privadas, y d) en cuanto a los grupos socioeconómicos, los informantes se sitúan dentro del grupo medio-medio y medio-bajo.

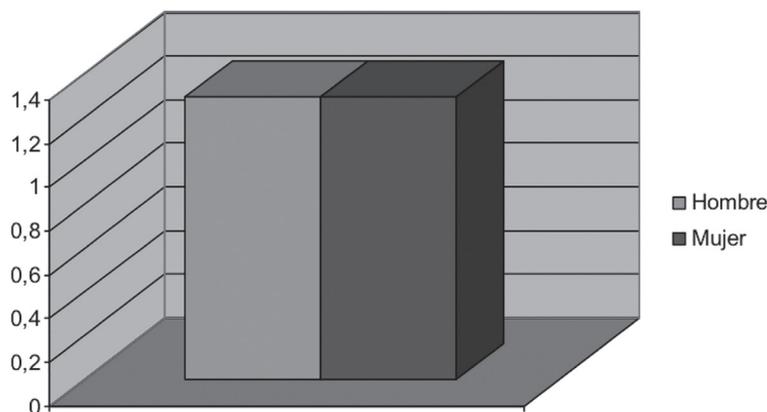
4.1. La aceptabilidad activa hacia la LSE por parte de la comunidad sorda, en función de la variable sexo aparece analizada en los índices de aceptabilidad activa en el ámbito público (véanse cuadro 4.1 y fig. 4.1). Hemos dado los valores de 1 y 2 a “sí” y “no”, respectivamente. Las valoraciones de “indiferencia” se consideran negativas, desde un punto de vista de lealtad lingüística. Los grados de tolerancia activa de la LSE son negativos, tanto en el hombre (índice de 1,3) como en la mujer (índice de 1,3). El índice total de la intolerancia activa hacia la LSE en el ámbito público es, pues, la misma en función de ambos sexos (1,3).

CUADRO 4.1
*Índices de la aceptabilidad activa hacia la variedad LSE en el ámbito público,
 en función de la variable sexo*

	SÍ	%	NO	%	INDIF.	%	ÍNDICE
HOMBRE	16	36,3	14	31,1	14	31,1	1,3
MUJER	16	36,3	13	28,9	13	28,9	1,3
TOTAL	32	36,3	27	64,2	27	36,3	1,3

Los grupos sociales de LSE han mostrado la intolerancia activa de la LSE en el ámbito público, ya que es su vernáculo, y han asumido que el castellano estándar es la variedad del ámbito público, a falta de la debida normalización de la LSE con la correspondiente planificación lingüística. La transmisión generacional de la LSE a los hijos por parte de los grupos sociales sordos no se ha realizado, porque los padres optaron por la línea oralista, y de este modo la lealtad y la actitud lingüística de la muestra han sido negativas en el ámbito público. Desde este punto de vista, la desafección de los padres por la transmisión generacional de la LSE plantearía una situación social de conflicto lingüístico, con la sustitución de la LSE por el castellano, sin movilidad social, de acuerdo con nuestra segunda hipótesis de trabajo.

FIGURA 4.1
*Índices de la aceptabilidad activa hacia la variedad LSE en el ámbito
 público, en función de la variable sexo*



4.2. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE por parte del profesorado, en función del sexo, han mostrado la opinión sobre la presencia y

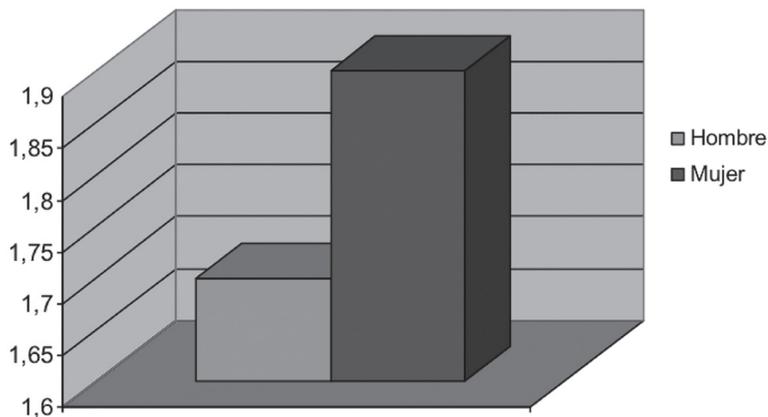
conocimiento de la LSE por parte de los profesores oyentes. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el conocimiento de la LSE por los profesores oyentes dentro de la clase, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un mayor índice (1,9), frente al sexo masculino que obtiene un índice de 1,7, dentro de una actitud muy positiva hacia el conocimiento de la LSE, por parte del profesorado oyente. De manera que ambos sexos obtienen un índice alto respecto a que los profesores sí deben conocer la LSE (véanse cuadro 4.2 y fig. 4.2).

En este sentido, las actitudes lingüísticas de la comunidad sorda valenciana son muy positivas hacia el conocimiento de la LSE por parte del profesorado, y el sexo femenino vislumbra más que el sexo masculino una necesidad imperiosa de que se les explique en su propia lengua, con el fin de que el niño sordo pueda desarrollarse cognitiva y paralelamente con el niño oyente, dentro de un sistema de educación bilingüe. La UNESCO ha reconocido el uso de la variedad vernácula en la educación (véase R. W. Fasold, 1984: 435-55).

CUADRO 4.2
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso y conocimiento de la LSE por parte de los profesores oyentes, en función de la variable sexo

	SÍ	%	NO	%	INDIF.	%	ÍNDICE
HOMBRE	32	71,1	6	13,3	6	13,3	1,7
MUJER	41	91,1	1	2,2	2	4,4	1,9
TOTAL	73	81,1	7	7,7	8	8,8	1,8

FIGURA 4.2
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso y conocimiento de la LSE por parte de los profesores oyentes, en función de la variable sexo



4.3. Las actitudes lingüísticas respecto a la presencia de la LSE desde la escuela infantil hasta los estudios universitarios, en función de la variable sexo, son muy importantes, ya que debe tenerse en cuenta la ausencia de la LSE en el pasado. Hasta estos momentos la presencia de la LSE dentro del ámbito escolar es mínima.

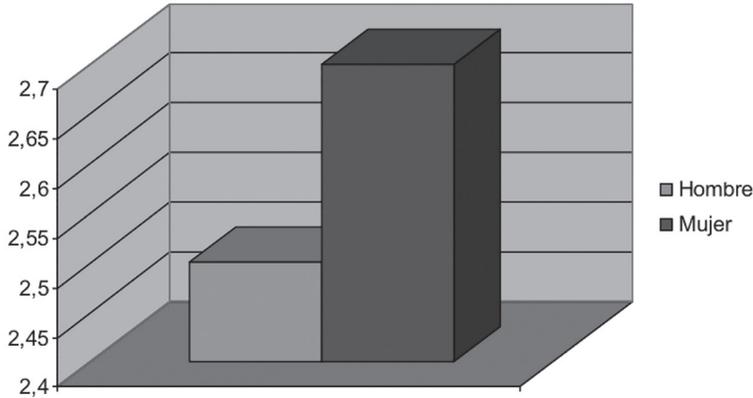
La pregunta sobre qué actitudes lingüísticas tienen hacia la presencia de la LSE en la enseñanza pública era necesaria. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia la enseñanza de la LSE en el ámbito escolar, en función de la variable sexo, muestran que ambos sexos obtienen un índice muy positivo (2,6), y el sexo femenino obtiene un mayor índice (2,7), frente al sexo masculino, que obtiene un (2,5). En este caso, ambos sexos tienen una actitud lingüística positiva mayoritaria, y el sexo femenino es el que tiene una actitud más positiva hacia la LSE (véanse cuadro 4.3 y fig. 4.3). De esta manera se ha confirmado nuestra tercera hipótesis de trabajo.

CUADRO 4.3
Índices de las actitudes lingüísticas respecto a la enseñanza de la LSE en la enseñanza pública/privada, en función de la variable sexo

	M.IMP.	%	IMP.	%	POCO	%	RIDIC.	%	INDIF.	%	ÍNDICE
HOMBRE	30	66,7	7	15,6	4	8,9	0	0	1	2,2	2,5
MUJER	38	84,4	5	11,1	1	2,2	1	2,2	0	0	2,7
TOTAL	68	75,5	12	13,3	5	5,5	1	1,1	1	1,1	2,6

Ambos sexos han mostrado la necesidad de la presencia de la LSE dentro de la enseñanza pública, y han reivindicado socialmente la necesidad de que su lengua natural esté presente dentro de los planes educativos de normalización de la Comunidad Valenciana, puesto que la ausencia de la LSE en el pasado ha provocado la marginación de los grupos sociales sordos, con el consiguiente retraso cognitivo. A su vez, ha conllevado la determinación de la exclusión de la LSE del ámbito de uso público. En este caso, podría plantearse que la situación social de la LSE es una diglosia amplia, con estabilidad y movilidad social, y confirmaría nuestra primera hipótesis de trabajo.

FIGURA 4.3
Índices de las actitudes lingüísticas respecto a la enseñanza de la LSE
en la enseñanza pública/privada, en función de la variable sexo



El Real Decreto (de fecha 28-4-98) ya adelantaba su posición hacia el colectivo sordo, cuando expresaba que: “La administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de señas y facilitará su utilización en los centros docentes, que escolaricen a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo”. Además, “se promoverá la formación de los profesores de apoyo y los tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de señas”.

4.4. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE dentro de la administración pública/privada, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un mayor índice (2.8), frente al sexo masculino, que obtiene un (2.6). En este caso ambos sexos tienen una actitud lingüística positiva mayoritaria (2.7), y el sexo femenino es el que tiene una actitud más positiva hacia la LSE en la administración pública/privada (véanse cuadro 4.4 y fig. 4.4). De esta manera se ha confirmado nuestra tercera hipótesis de trabajo.

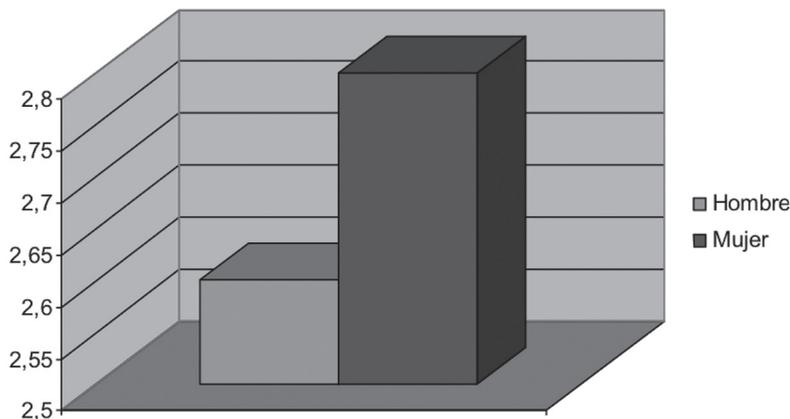
CUADRO 4.4
Índices de las actitudes lingüísticas sobre el uso de la LSE en la administración
pública/privada, en función de la variable sexo

	M.IMP.	%	IMPORT.	%	POCO	%	RIDIC.	%	INDIF.	%	ÍNDICE
HOMBRE	b24	53,3	7	15,6	33	6,7	0	0	1	2,2	2,6
MUJER	34	75,6	5	11,1	1	2,2	1	2,2	0	0	2,8
TOTAL	58	64,4	12	13,3	4	4,4	1	1,1	1	1,1	2,7

De manera que, la comunidad sorda valenciana tiene una actitud lingüística muy positiva, y opina sobre la necesidad del uso de la LSE en la administración pública/privada, a fin de que pueda comunicarse y eliminar las barreras de comunicación. La comunidad sorda de la Comunidad Valenciana necesita que dentro de la administración pública se disponga de personal sordo u oyente (con conocimientos de la LSE), con el fin de que se facilite el derecho a su información. Actualmente, cuando tienen que hacer algún tipo de trámite administrativo, las personas sordas solicitan asesoramiento en los centros destinados, o bien acude a algún familiar o amigo para que se lo gestione, o solicita el servicio del intérprete.

La presencia de la LSE dentro del ámbito de la administración pública es mínima, y en este caso el sexo femenino ha obtenido un mayor índice respecto al muy importante uso de la LSE dentro de la administración pública/privada. En general, hay una reivindicación muy mayoritaria de la necesidad de la LSE en la administración pública/privada. En suma, el colectivo sordo de la Comunidad Valenciana solicita la necesidad de la presencia de la LSE dentro de la administración pública, con carácter urgente.

FIGURA 4.4
Índices de las actitudes lingüísticas sobre el uso de la LSE en la administración pública, en función de la variable sexo

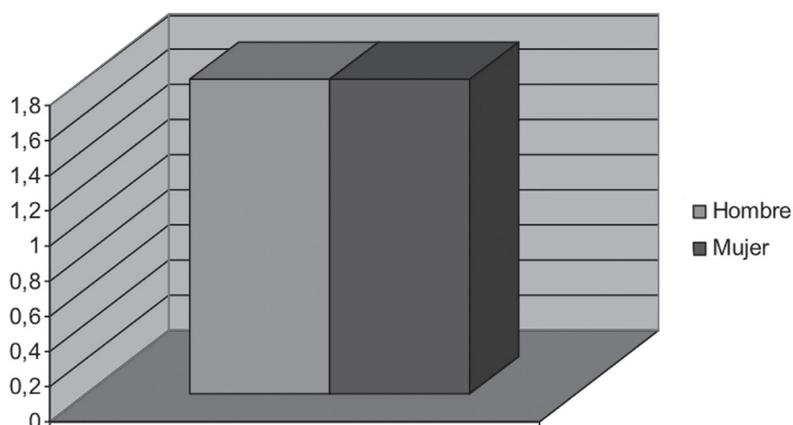


4.5. Los índices de las actitudes lingüísticas respecto a la presencia de la LSE en los actos oficiales, en función de la variable sexo, muestran que el sexo masculino obtiene una puntuación igual (1,8) que el sexo femenino (1,8), y ambos se sitúan dentro de una aceptabilidad positiva de la utilización de la LSE en los actos oficiales (véanse cuadro 4.5 y fig. 4.5). De esta manera se ha confirmado nuestra tercera hipótesis de trabajo. Los grupos sociales sordos han opinado que hay una presencia positiva de la LSE en los actos oficiales, lo cual debía suponer que había un intérprete (véase M. Veyrat, 1998).

CUADRO 4.5
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en los actos
oficiales, en función de la variable sexo

	NADA	%	UN POC.	%	B.BIEN	%	NS/NC	%	ÍNDICE
HOMBRE	16	35,6	17	37,8	10	22,2	2	4,4	1,8
MUJER	18	40	14	31,1	10	22,2	3	6,7	1,8
TOTAL	35	37,8	31	34,45	20	22,2	5	5,5	1,8

FIGURA 4.5
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en los actos
oficiales, en función de la variable sexo



4.6. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en las conferencias y actos públicos, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un índice muy positivo (2,8), frente al sexo masculino, con un índice de 2,5 (véanse cuadro 4.6 y fig. 4.6).

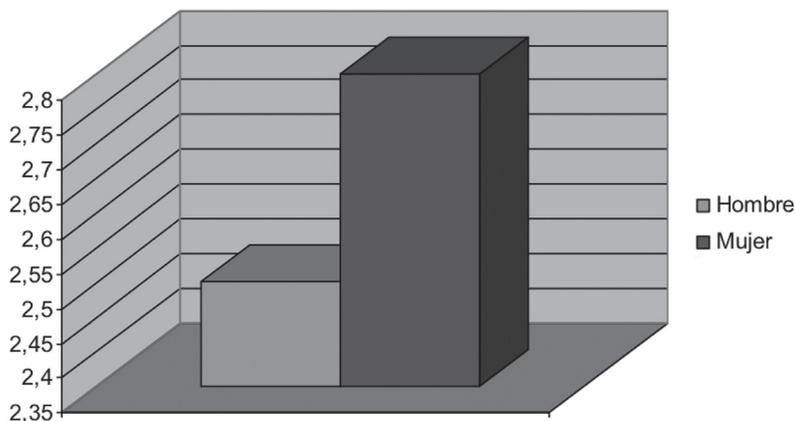
CUADRO 4.6
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en conferencias
y actos públicos, en función de la variable sexo

	M.IMP	%	IMPORT.	%	POCO	%	RIDIC.	%	INDIF	%	ÍNDICE
HOMBRE	27	60	11	24,4	4	8,9	0	0	0	0	2,5
MUJER	36	80	8	7,8	0	0	0	0	0	0	2,8
TOTAL	63	70	19	21,1	4	4,5	0	0	0	0	2,6

En este caso ambos sexos tienen una actitud lingüística muy positiva (2,6), y nuestra tercera hipótesis de trabajo se confirma. La gran mayoría de las conferencias y actos públicos que se organizan en general están enfocadas para el colectivo oyente, los cuales no son comprendidas por los grupos sociales sordos, quienes deben solicitar el servicio de un intérprete.

El índice de ambos sexos ha constatado que la comunidad de habla reclama su derecho a recibir la misma información en igualdad que el resto de la comunidad oyente, y solicita al resto de la sociedad oyente un mayor conocimiento y uso de la LSE.

FIGURA 4.6
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en conferencias y actos públicos, en función de la variable sexo

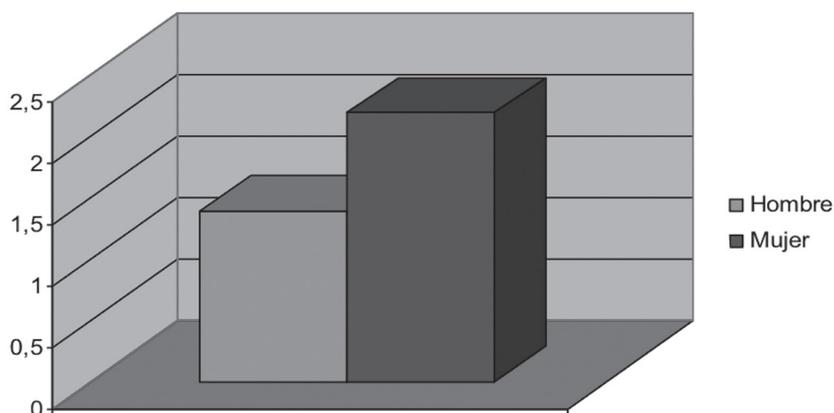


4.7. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE por la calle, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un índice mayor de conciencia lingüística (2,2), frente al sexo masculino, que obtiene un índice menor (1,4). Por otro lado, el índice total de ambos sexos ha respondido (1,8) a una mayor conciencia lingüística de la utilización de la LSE por la calle (véanse cuadro 4.7 y fig. 4.7).

CUADRO 4.7
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en la calle, en función de la variable sexo

	MÁS	%	IGUAL	%	MENOS	%	NS/NC	%	ÍNDICE
HOMBRE	9	20	20	44,4	14	31,1	2	4,4	1,4
MUJER	16	35,6	24	53,3	4	8,9	1	2,2	2,2
TOTAL	25	27,8	44	48,8	18	20	3	3,3	1,8

FIGURA 4.7
Índices de las actitudes lingüísticas hacia el uso de la LSE en la calle, en función de la variable sexo



4.8. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia el reconocimiento oficial de la lengua de señas, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un índice muy positivo (2,8), a escasa distancia del sexo masculino (2,7). Ambos sexos obtienen también un resultado alto (2,7) (véanse cuadro 4.8 y fig. 4.8).

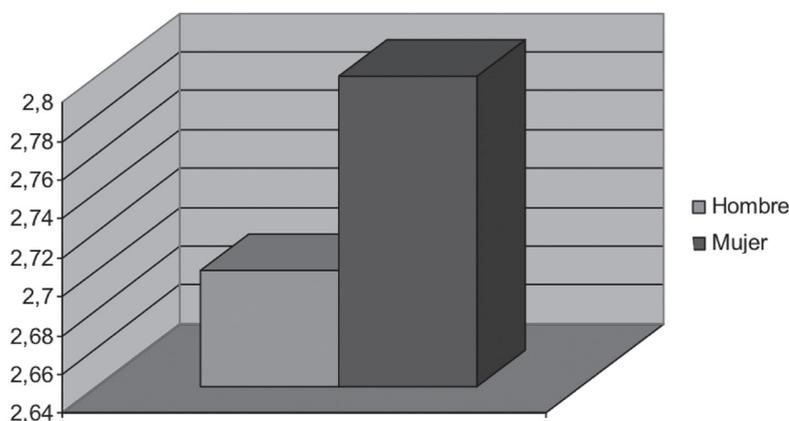
El reconocimiento oficial de la LSE dentro del ámbito nacional se materializó el día 24 de diciembre de 1998, en el que recogió oficialmente en la Constitución Española la LSE y la LSC (lengua de señas catalana).

CUADRO 4.8
Índices de las actitudes lingüísticas respecto al reconocimiento oficial de la LSE, en función de la variable sexo

	M.IMP.	%	IMP.	%	POCO	%	RID.	%	IND.	%	ÍNDICE
HOMBRE	34	75,6	8	17,8	1	2,2	0	0	0	0	2,7
MUJER	37	82,2	5	11,1	2	4,4	0	0	1	2,2	2,8
TOTAL	71	78,9	13	14,4	3	3,3	0	0	1	1,1	2,7

Ambos sexos han opinado que es muy importante el reconocimiento oficial de la LSE, puesto que supondrá el desarrollo y crecimiento, así como un estatus social reconocido de la LSE y de las comunidades de habla sordas (como minorías lingüísticas), por parte de la sociedad oyente.

FIGURA 4.8
 Índices de las actitudes lingüísticas respecto al reconocimiento oficial
 de la LSE, en función de la variable sexo



En suma, el colectivo sordo de la Comunidad Valenciana solicita a la sociedad la importancia del reconocimiento oficial de la LSE como lengua natural para la comunicación entre los sordos y los oyentes. Así pues, los grupos sociales sordos de la Comunidad Valenciana reivindican que su lengua esté presente en los estudios, la administración pública/privada, los actos oficiales y los medios de comunicación, con el objeto de facilitar la integración social de las personas sordas, en todos los contextos sociales, así como el reconocimiento oficial de la LSE.

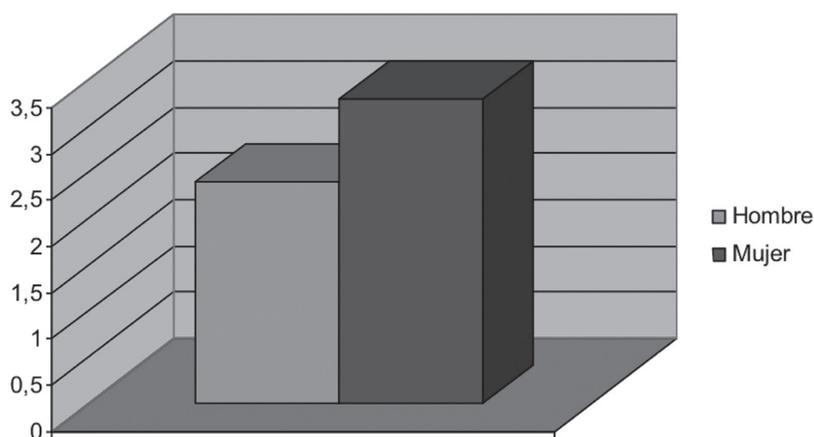
4.9. Los índices de las actitudes lingüísticas respecto al futuro próximo de las lenguas implicadas (LSE, LE y LV), dentro del contexto social de la Comunidad Valenciana, en función del sexo, muestran que el sexo femenino obtiene una mayor puntuación del uso indudable de las tres lenguas implicadas (3,3), frente al sexo masculino que obtiene un índice menor (2,4). De manera que ambos sexos obtienen un índice del uso indudable de las tres lenguas, e igualmente dejan constancia de una actitud lingüística positiva hacia el uso de las tres lenguas (LSE, LE y LV), aunque la competencia comunicativa de los grupos sociales sordos en las lenguas oficiales (español y valenciano) de la Comunidad Valenciana es mínima, ya que la falta de la enseñanza pública en LSE en el pasado ha creado una gran deficiencia en las competencias de lectura y escritura de las lenguas autonómicas. Por consiguiente, la jerarquización de funciones caracterizaría esta fase multilingüe de la diglosia estable, y suscitaría la oposición sociolingüística LSE/lengua española, en función de los grupos sociales sordos, de acuerdo con la primera hipótesis de trabajo (véanse cuadro 4.9 y fig. 4.9).

CUADRO 4.9
 Índices de las actitudes lingüísticas hacia el futuro próximo
 de la LSE, en función de la variable sexo

	LSE	%	LE	%	LV	%	L1,L2,L3	%	ÍNDICE
HOMBRE	17	37,8	5	11,1	1	2,2	19	42,2	2,4
MUJER	16	35,6	2	4,4	1	2,2	24	53,3	3,3
TOTAL	33	36,7	7	7,7	2	2,2	43	47,7	2,8

En suma, los índices de las actitudes lingüísticas de la comunidad sorda valenciana han mostrado la conciencia lingüística hacia el conocimiento y uso de las variedades implicadas en el contexto social de la Comunidad Valenciana (LV, LE y LSE). En este sentido, la incorporación de la enseñanza de LSE en el ámbito público sería necesario, con el fin de facilitar la normalización de la LSE y la integración social de los grupos sociales sordos de la Comunidad Valenciana, dentro del multilingüismo social.

FIGURA 4.9
 Índices de las actitudes lingüísticas hacia el futuro próximo de la
 LSE, en función de la variable sexo



4.10. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de un intérprete en la escuela, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un mayor índice de la importancia del intérprete (2,8), frente al sexo masculino, que obtiene un índice algo menor hacia la presencia del intérprete dentro de la escuela (2,6). En este caso, ambos sexos han tenido una actitud

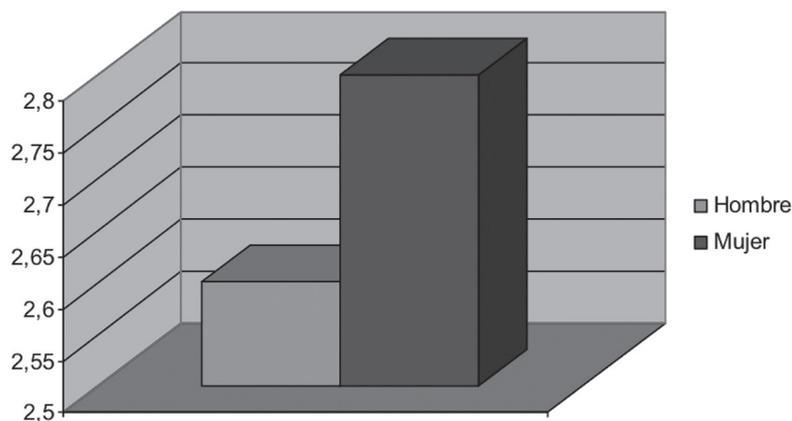
lingüística positiva respecto a la presencia del intérprete en la enseñanza (2,7) (véanse cuadro 4.10 y fig. 4.10).

CUADRO 4.10
*Índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia del intérprete
en la escuela, en función de la variable sexo*

	M.IMP.	%	IMP.	%	POCO	%	RIDIC.	%	IND.	%	ÍNDICE
HOMBRE	24	53,3	10	22	3	6,7	1	2,2	3	6,7	2,6
MUJER	33	73,3	6	13,3	1	2,2	4	8,9	1	2,2	2,8
TOTAL	57	63,1	16	17,7	4	4,4	5	5,4	4	4,4	2,7

De esta manera, los índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia del intérprete dentro de la escuela pública han sido muy positivos.

FIGURA 4.10
*Índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia del intérprete
en la escuela, en función de la variable sexo*

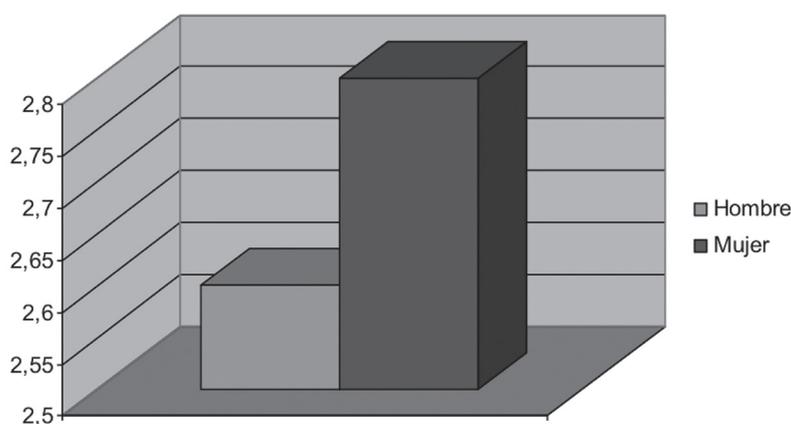


4.11. Los índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de un intérprete dentro de la administración pública/privada, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un mayor índice sobre la importancia del intérprete (2,8), frente al sexo masculino, que obtiene un índice algo menor (2,6). Ambos sexos han tenido una actitud lingüística muy positiva respecto a la presencia del intérprete en la administración (2,7) (véanse cuadro 4.11 y fig. 4.11).

CUADRO 4.11
 Índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia del intérprete
 de la LSE en la administración pública/privada, en función de la variable sexo

	M.IMP.	%	IMP.	%	POCO	%	RIDIC.	%	IND.	%	ÍNDICE
HOMBRE	30	66,7	10	22,2	3	6,7	0	0	2	4,4	2,6
MUJER	35	77,8	8	17,8	1	2,2	0	0	0	0	2,8
TOTAL	65	72	18	20	4	4,4	8	0	2	2,2	2,7

FIGURA 4.11
 Índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia del intérprete
 de la LSE en la administración pública/privada, en función de la variable sexo



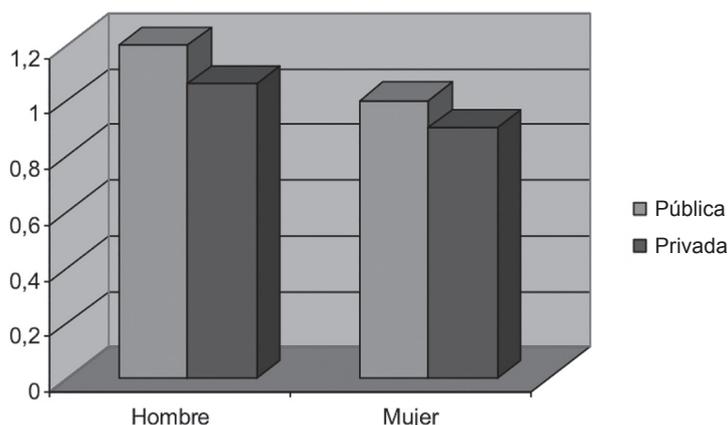
4.12. Los índices compuestos de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de la LSE en los medios de comunicación públicos/privados (TVE, T5 y A3), en función del sexo, muestran que el sexo masculino obtiene una mayor puntuación de la nula presencia de la LSE (índice compuesto de 1,1), frente al sexo femenino que obtiene un índice compuesto algo menor de la marginación de la LSE en los medios televisivos de comunicación, y más crítica (0,9) (véanse cuadro 4.12 y fig. 4.12).

CUADRO 4.12
 Índices compuestos de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de la LSE
 en los medios de comunicación públicos/privados, en función de la variable sexo

	POCO	%	NADA	%	POCO	%	NADA	%	NS/NC	%	ÍNDICES
HOMBRE	7	15,6	38	84	4	8	39	86	2	4	1,1
MUJER	8	17,8	37	82	3	6	41	9	1	2	0,9
TOTAL	15	16,7	75	83	7	7	80	88	2	3	1

El índice compuesto de ambos sexos con respecto a la presencia de las LSE en los medios de comunicación públicos/privados ha obtenido un índice medio de la nula presencia (1). Las columnas 1-4 se refieren a la televisión pública, y las columnas 5-10 se refieren a la televisión privada.

FIGURA 4.12
Índices de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de la LSE en los medios de comunicación públicos/privados, en función de la variable sexo



Los índices compuestos de las actitudes lingüísticas con respecto a la presencia de la LSE en los medios de comunicación públicos/privados, en función de la variable sexo, han sido negativos, ya que la LSE es marginada dentro de sus programaciones televisivas. En este sentido, se ha confirmado la cuarta hipótesis de trabajo, en relación con la nula presencia de la LSE en los medios de comunicación públicos /privados, y plantea la dinámica de conflicto lingüístico, con la sustitución de la LSE por las variedades orales en los medios de comunicación, en particular en la televisión pública/privada como canal mayoritario de información visual para los grupos sociales sordos.

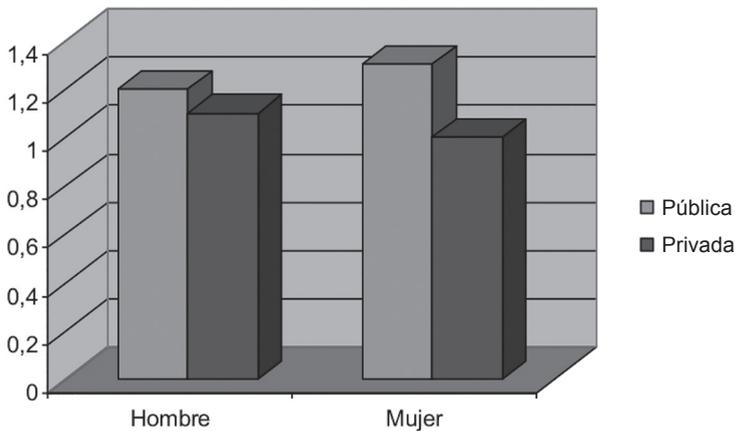
4.13. Los índices compuestos de la actitud lingüística con respecto a la presencia de la LSE en los medios de comunicación autonómicos/locales (C9 y C37), en función de la variable sexo, muestran que el sexo masculino obtiene una puntuación de nula presencia de las LSE (1,1), igual que el sexo femenino (1,1), y se confirma la cuarta hipótesis de trabajo. Las columnas 1-6 se refieren a la televisión autonómica, y las columnas 7-12 se refieren a la televisión local (véanse cuadro 4.13 y fig. 4.13).

CUADRO 4.13
 Índices compuestos de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de la LSE
 en los medios de comunicación autonómicos/locales, en función de la variable sexo

	B.B.	%	POCO	%	NADA	%	POCO	%	NADA	%	NS/NC	%	ÍNDICES
HOMBRE	0	0	8	17	37	82	4	8	34	75	10	2	1,1
MUJER	1	2	13	28	31	68	2	4	36	80	7	15	1,1
TOTAL	1	2	21	23	68	75	6	6	70	77	17	8	1,1

En suma, estos datos mínimos con respecto a la presencia de la LSE en los medios de comunicación autonómicos/locales han planteado que los grupos sociales sordos de la Comunidad Valenciana reivindican una información de los acontecimientos que ocurren dentro y fuera de su contexto social, con la utilización de la LSE en los medios informativos.

FIGURA 4.13
 Índices compuestos de las actitudes lingüísticas hacia la presencia de la LSE en los
 medios de comunicación autonómicos/locales, en función de la variable sexo



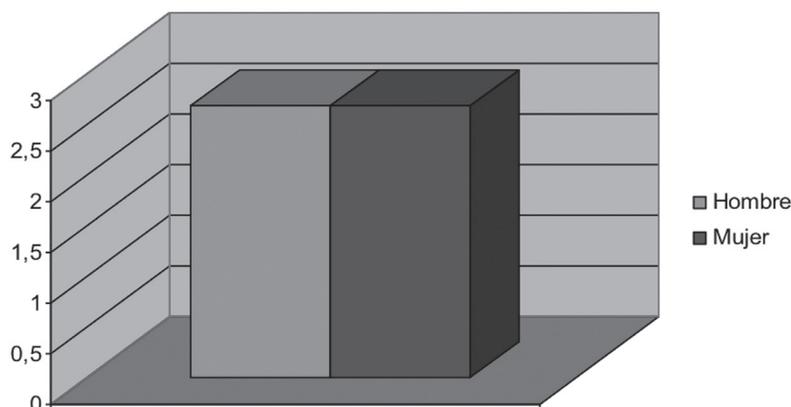
4.14. Los índices de las actitudes lingüísticas con respecto a la emisión de programas en LSE, en función de la variable sexo, muestran que el sexo femenino obtiene un índice de su importancia (2,7), igual que el sexo masculino (2,7) (véanse cuadro 4.14 y fig. 4.14).

CUADRO 4.14
*Índices de las actitudes lingüísticas hacia la emisión de programas
 en LSE, en función de la variable sexo*

	M.IMP.	%	IMP.	%	POCO	%	RID.	%	IND.	%	ÍNDICE
HOMBRE	33	73,3	7	15,6	2	4,4	2	4,4	1	2,2	2,7
MUJER	36	80	6	13,3	3	6,7	0	0	0	0	2,7
TOTAL	69	76,6	13	14,3	5	5,5	2	4,4	1	2,2	2,7

En líneas generales, el alto índice de las actitudes lingüísticas obtenidas por parte de ambos sexos ha mostrado una conciencia lingüística positiva con respecto a la presencia de la LSE en los medios de comunicación social.

FIGURA 4.14
*Índices de las actitudes lingüísticas hacia la emisión de programas
 en LSE, en función de la variable sexo*



5. CONCLUSIONES

El objetivo específico del artículo era plantear un análisis sociológico de la situación social de la LSE en la Comunidad Valenciana, en un amplio contexto de globalización económica y de respeto a la diversidad lingüística y cultural de las minorías lingüísticas, dentro de las claves del siglo XXI. Todas las lenguas de señas enriquecen a los grupos sociales con el contacto lingüístico, y reflejan las necesidades sociales y culturales de los señantes. Sin embargo, cualquier comunidad de señas minoritaria que no se percate de las coordinadas globalizadoras del mundo actual, y no se implique en la necesaria defensa de la diversidad lingüística y cultural, será testigo de la implacable sustitución de las lenguas minoritarias durante este siglo. Nuestras conclusiones sobre las

actitudes lingüísticas de la LSE en la Comunidad Valenciana se resumen en los siguientes puntos:

1. Con respecto a las hipótesis 1 y 2, hemos planteado que la situación social de los diferentes grupos sociales de la comunidad de habla sorda en la Comunidad Valenciana viene determinada bien por las coordenadas de una diglosia amplia estable, o bien por un conflicto lingüístico. En el pasado habíamos establecido una situación amplia estable entre la LSE y la LE con movilidad social. Sin embargo, la situación social de la LSE viene determinada en nuestros días por la globalización económica, y en particular por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que favorecen la interacción humana. Por consiguiente, responde a un conflicto lingüístico, sin movilidad social. Los medios de comunicación social juegan un papel clave en el proceso de formación y modificación de la opinión pública. Una de las principales características de la globalización ha radicado en el hecho de que ha favorecido un horizonte supranacional, que cierra posibilidades a la conservación a las lenguas minoritarias y a la transmisión intergeneracional de la LSE, así como a la sustitución lingüística, de manera que se confirma la segunda hipótesis.

2. Sobre la tercera hipótesis de trabajo, los índices de las actitudes lingüísticas sobre el uso en la LSE en la enseñanza pública, administración pública, actos oficiales, conferencias y actos públicos, en función de la variable sexo, son muy positivos, con lo cual dicha hipótesis queda confirmada, y en general el sexo femenino tiene una actitud lingüística mayoritaria.

3. Con respecto a la cuarta hipótesis de trabajo, los índices de las actitudes lingüísticas sobre la presencia de la LSE dentro de las programaciones y los medios televisivos públicos y privados, así como en los medios de comunicación autonómicos y locales, en función de la variable sexo, muestran índices negativos de la marginación social de la LSE en ambos sexos, y queda confirmada, aunque dicha situación en nuestros días está siendo alterada, con la presencia de un interés de la LSE en los informativos, documentales, programas de entretenimiento, tanto en los medios de comunicación públicos/privados como en autonómicos.

4. Sobre las actitudes lingüísticas con respecto a la presencia de la LSE desde la escuela infantil hasta los estudios universitarios, en función de la variable sexo, los índices son muy positivos, aunque la presencia de la LSE hasta ahora ha sido mínima. El sexo femenino obtiene una mayor puntuación en la respuesta frente al sexo masculino, y la respuesta de ambos sexos ha tenido una actitud lingüística positiva mayoritaria. De este modo, la comunidad de habla sorda ha reivindicado socialmente la necesidad de que su lengua natural esté presente dentro de los planes educativos de normalización lingüística de la Comunidad Valenciana, puesto que la ausencia de la lengua de señas en el pasado ha provocado la marginación de los grupos sociales sordos, con el consiguiente retraso cognitivo, y a su vez, ha conllevado la determinación de la exclusión de

la LSE del ámbito de uso público. La administración educativa debe favorecer el reconocimiento y estudio de la lengua de señas y facilitar su utilización en los centros docentes, con el fin de que escolaricen a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo. Deberá promoverse la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de señas, según el Real Decreto (28-4-98).

5. Los índices de las actitudes lingüísticas de la comunidad de habla sorda en la Comunidad Valenciana con respecto al reconocimiento oficial de la LSE son muy positivos, y el reconocimiento de la LSE con la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, ha sido establecido por el decreto de 27/2007 (23 de octubre), aunque su aplicación ha resultado deficiente y de escasa proyección social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUZÓN, JOSÉ MARÍA, GÓMEZ, MARÍA BEGOÑA y GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN, 2017, *Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana. Estudio longitudinal y análisis de tendencias*, Valencia, Tirant Humanidades
- CIFUENTES, JOSÉ LUIS *et al.* (eds.), 2010, *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a E. Alcaraz*, Alicante, Universidad de Alicante.
- DOPPELBAUER, MAX y CICHON, PETER, 2008, *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Viena, Praesens.
- FASOLD, RALPH W., 1984, *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor, 1996.
- FERGUSON, CHARLES A., 1959, "Diglossia", *Word*, 15, 325-40.
- FISHMAN, JOSHUA A., Cooper, Robert L. y Ma, Roxana *et al.*, 1971, *Bilingualism in the Barrio*, 2ª edn., rev., Bloomington, Universidad de Indiana, 1975.
- GASCÓN, A., 1998, "¿Señas o señas?: evolución histórica". En *Actas del I Congreso iberoamericano de educación bilingüe para sordos*, Lisboa.
- GASCÓN, A. y STORCH DE GRACIA, JOSÉ GABRIEL, 2004, *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid, R. Areces.
- GIMENO, FRANCISCO, 1986, "Sustitución lingüística en las comunidades de habla alicantinas", *ELUA*, 3, págs. 237-67.
- GIMENO, FRANCISCO, 1990, *Dialectología y sociolingüística españolas*. 2ª edn., Alicante, Universidad de Alicante, 1993.
- GIMENO, FRANCISCO, 2007, "La respuesta de la lengua española ante la globalización económica y el anglicismo léxico", en *Actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid, Universidad de Valladolid, págs. 251-68.

- GIMENO, FRANCISCO, 2008a, “La situación sociolingüística en la Comunidad Valenciana”, en Doppelbauer, M. y Cichon, P. (eds.) (2008), págs. 213-32.
- GIMENO, FRANCISCO y GIMENO, MARÍA VICTORIA, 2003, *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid, Cátedra.
- GIMENO, FRANCISCO y GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN, 2007, “Spanish and Catalan in the Community of Valencia”, *International Journal of the Sociology of Language*, 184, 95-107.
- GIMENO, FRANCISCO y RODRIGO, JOAQUÍN, 2002, “Aspectos sociolingüísticos de la Lengua de señas española en la Comunidad Valenciana”, en Saralegui, C. y Casado, M. (eds.), 2002, 605-24.
- INE (ed.), 1999, *Censo de personas con discapacidad auditiva*. Madrid.
- INE (ed.), 2008, *Censo de personas con discapacidad auditiva*, Madrid.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 1989, *Sociolingüística*, 3ª ed., Madrid, Gredos, 2004.
- MUÑOZ, INMACULADA, 1999, ¿Cómo se articula la Lengua de Señas Española?, Madrid, CNSE.
- POPLACK, SHANA, 1988, “Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle d’analyse variationniste”, *Langage et Société*, 43, 23-48.
- PULIDO, ANTONIO, 1972, *Estadística y técnicas de investigación social*, Madrid, Anaya.
- RODRIGO, JOAQUÍN, 1998, *Diccionario de lengua de señas: programa Señas 97-98*, vers. cederrón, Alicante, Universidad de Alicante y Cubic Informática.
- RODRIGO, JOAQUÍN, 2000, *Programa de transcripción de lengua de señas: seña-lectoescritura (TR 2)*, vers. cederrón, Alicante, FIBESORD.
- RODRIGO, JOAQUÍN, 2001, *Manual de iniciación a la traducción e interpretación de la lengua de señas española*, Alicante, FIBESORD.
- RODRIGO, JOAQUÍN, 2015, *Situación sociolingüística de la lengua de señas española en la Comunidad Valenciana*, Mannheim, Publicia.
- RODRIGO, JOAQUÍN, BOUKHERROUBA, HABIBA y GIMENO, FRANCISCO, 2010, “La situación social y jurídica de la lengua de señas española”, en Cifuentes, J. L. et al. (eds.), 2010, págs. 847-69.
- RODRÍGUEZ, MARÍA ÁNGELES, 1992, *Lenguaje de señas*, Madrid, CNSE.
- RYAN, ELLEN BOUCHARD, GILES, HOWARD y SEBASTIAN, RICHARD J., 1982, “An integrative perspective for the study of a attitudes toward language variation”, en Ryan, E. B. y Giles, H. (eds.), 1982, 1-19.
- RYAN, ELLEN BOUCHARD y GILES, HOWARD (eds.), 1982, *Attitudes toward language variation. Social and a applied contexts*, Londres, E. Arnold.
- SARALEGUI, CARMEN y CASADO, MANUEL (eds.), 2002, *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al Prof. Fernando González Ollé*, Pamplona, EUNSA.
- VEYRAT, M., 1998, *Bilingüismo, traducción e interpretación de lenguas. Aplicación al lenguaje de señas*, València, Universitat de València.

WEINREICH, URIEL, 1953, *Llengües en contacte*, Alzira, Bromera, 1996.
WÖLK, W., 1976, "Community profiles: an alternative to linguistic informant selection", *Internacional Journal of the Sociology of Language*, 9, 43-57.

12. INCIDENCIA DEL FACTOR SEXO/GÉNERO EN LA DISPONIBILIDAD LÉXICA DE NIÑOS GRANCANARIOS DE 6 AÑOS

Marta Samper Hernández
Clara Eugenia Hernández Cabrera
José Antonio Samper Padilla
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN. BASES DE LA INVESTIGACIÓN¹

En este artículo nos proponemos abordar la incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios que están estudiando el primer curso de Primaria. En trabajos recientes hemos comparado los resultados generales de la investigación con los que ofrecen otros estudios con el mismo tipo de informantes (Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2019) y también hemos analizado los términos dialectales que se registran en las encuestas (Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2019). Dado que ya hemos explicado los aspectos básicos del trabajo en las aportaciones citadas, ahora nos limitaremos a dar una información reducida de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.

Con el trabajo actual queremos comprobar si desde el punto de vista de la disponibilidad léxica los niños y niñas de seis años ofrecen diferencias cuantitativas y cualitativas relevantes y, en caso afirmativo, delimitar en qué aspectos concretos se manifiestan². Son datos importantes tanto para la Sociolingüística como para el estudio de la adquisición del lenguaje.

1. Esta publicación forma parte del proyecto de investigación “Estudio complementario de los patrones sociolingüísticos del español de España-Las Palmas de Gran Canaria (ECOPASOS)” (Referencia FFI2015-68171-C5-5-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

2. Ha sido más trabajada, lógicamente, la incidencia del factor sexo en la disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios, ya que son los estudiados en el “Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica”. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Trigo Ibáñez y González Martínez (2011), Pacheco Carpio, Cabrera Albert y González López (2017) o Calero Fernández y Serrano Zapata (2018), además de los datos que sobre este condicionante aportan Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003), Samper Padilla y Samper Hernández (2006) y Gómez Molina (2006).

Contar con otras investigaciones de disponibilidad léxica con informantes de distintas edades en la misma isla (véanse Samper Padilla y Hernández Cabrera, 1997; Samper Hernández, 2009; Cruz Ventura, 2016 y Medina Peñate, 2018) abre la posibilidad de comparar los resultados que encontremos ahora con los hallados en esos trabajos previos y permitirá conocer qué centros de interés, si los hay, propician diferencias entre los hablantes en razón de su sexo/género. También se cotejarán los resultados de la investigación en Gran Canaria con otras que han abordado el estudio del léxico disponible de niños de edad similar en otras comunidades hispanicas (véanse López Chávez y Madrid Guillén, 1993; Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 2006; y Cepeda, Granada y Pomes, 2014³).

Con esta investigación, además de profundizar en el estudio de la disponibilidad léxica en una parcela aún poco trabajada (es todavía escasa la bibliografía que analiza el léxico disponible de escolares de primer curso de primaria), consideramos que podemos aportar datos que pueden ser utilizados para la mejora de la enseñanza del léxico en los centros educativos de las Islas. López Morales, en un estudio clásico, dejó claro el interés de este último aspecto:

Un factor de gran importancia para la programación es conocer el vocabulario que traen consigo los niños a la escuela, qué palabras han incorporado ya a su competencia léxica [...] con ese vocabulario precisamente es con el que se han de preparar los primeros materiales para la lectura y la escritura. [...] La forma de conseguir esa información es mediante la preparación de listas de frecuencia y a través de investigaciones de disponibilidad léxica en la población infantil (1986: 78).

Vaquero, unos años más tarde, habla también de la atención que debe concederse a la enseñanza de un vocabulario como el que estudiamos en los primeros años de escolaridad:

Es muy importante planificar la enseñanza sistemática del léxico culto y técnico desde los primeros grados, pero es lamentable que descuidemos el vocabulario cotidiano pensando que se conoce bien, o que se adquiere por el solo hecho de vivir en sociedad. Aunque nos parezca mentira, mis datos prueban que no se dispone espontáneamente de palabras básicas que deberían ser manejadas sin ninguna vacilación [...]. Es necesario atender en la escuela determinados universos léxicos del diario vivir en los que, a la luz de este estudio, existen lagunas significativas (1995: 47).

3. Agradecemos al profesor Milko Cepeda su generosidad al enviarnos los datos cuantitativos que le solicitamos de la investigación que realizó en Talca.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS⁴

La muestra está formada por 40 alumnos del primer curso de enseñanza primaria; los informantes, por tanto, tenían entre seis y siete años en el momento en que se realizaron las encuestas, en el curso escolar 2016-17. La distribución de los sujetos según los factores sexo/género y tipo de centro se ajusta a los criterios de afijación uniforme (véase cuadro 1).

CUADRO 1
Estratificación de la muestra según los factores sexo/género y tipo de centro

	Centro público	Centro privado/concertado
Niños	10	10
Niñas	10	10
N = 40	20	20

Para la clasificación según el nivel sociocultural se tuvieron en cuenta los estudios realizados por los padres de los alumnos; a partir de ellos se establecieron cuatro grupos: bajo/medio-bajo (11), medio (12), medio-alto (10) y alto (7).

Se trabajaron cinco centros de interés: ‘Ropa’, ‘Alimentos y bebidas’, ‘Escuela’, ‘Animales’ y ‘Colores’. La reducción del número de campos léxicos en relación con otras investigaciones se justifica porque la encuesta debía hacerse oralmente (y, por tanto, se necesita mucho tiempo para reunir el material) y porque la propia edad de los niños no permitía realizar unas sesiones muy prolongadas. Se eligieron las cinco áreas léxicas citadas porque resultan familiares para informantes de esas edades, frente a otras parcelas que hubieran resultado inapropiadas por la capacidad cognitiva de los niños de seis años.

Cuatro de esos centros forman parte del repertorio que se viene utilizando en el proyecto panhispánico, a los que se ha unido el de ‘Colores’, que también ha sido contemplado en muchos trabajos de disponibilidad. Con respecto a los cuatro primeros centros, además de su presumible familiaridad para los niños, se tuvo en cuenta que son dominios que suelen aportar un número importante de respuestas en prácticamente todas las investigaciones de léxico disponible (véanse Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández, 2003; Samper Padilla y Samper Hernández, 2006).

4. Se aporta una información más amplia en Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2019.

Como ya se ha dicho, todas las encuestas se realizaron de forma oral debido a la edad de los alumnos; además, se adoptó la decisión de que fueran grabadas íntegramente⁵. Antes de empezar la prueba, se explicaba a cada niño en qué consistía la tarea, que se presentaba como una actividad lúdica con el fin de que no se vieran presionados por una situación de encuesta formal y para que no la consideraran una labor estrictamente académica. En todos los casos se contó con un aula que ofreció la dirección de cada centro para la realización de las pruebas⁶.

El tiempo para responder cada uno de los centros de interés fue, como en el proyecto panhispánico, de dos minutos⁷. Ese margen temporal fue suficiente en prácticamente todos los casos, si bien algún niño utilizó unos segundos extras para completar la enumeración de palabras, algo que ocurrió especialmente en el centro ‘Animales’. En general, como indicó Samper Hernández en su investigación con escolares grancanarios, “la prolongación del tiempo asignado a las respuestas de cada centro de interés habría alargado innecesariamente esta parte de la investigación” (2009: 58). Los criterios de edición de los materiales han sido los propuestos por Samper Padilla (1998), que coinciden con los propios del proyecto panhispánico.

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Aportamos ahora los resultados de los tres índices fundamentales que se contemplan en todos los trabajos de disponibilidad: el promedio de respuestas por sujeto⁸, el número de vocablos y el índice de cohesión. Contar con una muestra por afijación uniforme en lo relativo a la variable sexo/género permite realizar unas comparaciones directas también en cuanto al número de vocablos.

3.1. Promedio de respuestas por sujeto

Las 3480 palabras que se han recogido como respuestas totales se distribuyen según el condicionante sexo/género como muestra el cuadro 2.

5. Las encuestas fueron hechas por cuatro alumnas del último curso del grado de Lengua Española y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria –Cristina Castellano, Anna Debattisti, Yara García Cordero y Carla González Amador–, preparadas especialmente para esta tarea, que llevaron a cabo con gran rigor y entusiasmo.

6. Agradecemos la colaboración prestada por los profesores y directores de los cuatro centros donde se realizaron las encuestas.

7. Para las características de la encuesta oral, véase lo que señala Tomé (2015: 102-106).

8. Se trata, como es sabido, de un parámetro más útil que el del número total de palabras, por la dependencia que tiene este último indicador del tamaño de las muestras.

CUADRO 2
Total de palabras y promedio de respuestas por sujeto según el factor sexo/género en niños de 6 años de Gran Canaria

CI	Niños			Niñas		
	N	Promedio/sujeto	Rango	N	Promedio/sujeto	Rango
Ropa	288	14,40	4	353	17,65	4
Alimentos	376	18,80	2	395	19,75	1
Escuela	339	16,95	3	357	17,85	3
Animales	410	20,50	1	391	19,55	2
Colores	276	13,80	5	295	14,75	5
N	1689	16,89		1791	18,51	

Los datos indican que las niñas aportan un mayor número de palabras (un total de 102 más) que sus compañeros (18,51 frente a 16,89 en el promedio por sujeto). En todos los centros superan a los niños, salvo en ‘Animales’.

El cuadro 2 también muestra que los niños aportan el mayor número de palabras en ‘Animales’, mientras que las niñas lo hacen en ‘Alimentos’. El comportamiento masculino se corresponde con el que ha sido más general en casi todos los estudios de disponibilidad de los preuniversitarios al presentar el número de respuestas más alto en el centro ‘Animales’. Samper Padilla y Samper Hernández (2006: 30-31) constataron en distintos grupos de investigaciones del proyecto panhispanico unos promedios que oscilan entre las 26,9 y las 27,6 palabras para ‘Animales’, el más alto de todos los centros de interés; ‘Alimentos’ suele ocupar el segundo lugar, con unas medias generales que fluctúan entre las 25,5 y las 26,2 palabras.

El resultado del cuadro 2 coincide, en líneas generales, con el de otras investigaciones hispánicas sobre el mismo nivel de estudios contemplado en este artículo. Como puede verse en el cuadro 3, en la población chilena de Talca (Cepeda, Granada y Pomes, 2014), a pesar de que los promedios generales son muy cercanos, las niñas superan a los niños en cuatro de estos cinco campos⁹, aunque entre los escolares chilenos el centro de interés en que los niños obtienen un mejor resultado es el correspondiente a ‘Alimentos’; el de ‘Animales’ se comporta como los otros dominios, ya que también en él triunfan numéricamente las niñas.

9. El que los niños ofrezcan un número superior de palabras se explica porque la muestra no siguió el criterio de la afijación uniforme: en Talca se entrevistó a 25 niños y a 20 niñas.

CUADRO 3
Total de palabras y promedio de respuestas por sujeto según el factor sexo/género en niños de 6 años de Talca (Chile)

CI	Niños			Niñas		
	N	Promedio/sujeto	Rango	N	Promedio/sujeto	Rango
Ropa	312	9,18	5	175	10,29	5
Alimentos	448	13,18	1	203	11,94	3
Escuela	379	11,15	4	196	11,53	4
Animales	424	12,47	2	222	13,06	1
Colores	409	12,03	3	209	12,29	2
N	1972	11,60		1005	11,82	

De los tres centros comunes que se tuvieron en cuenta en la investigación de Costa Rica (Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 2006: 21), también las niñas superan a sus compañeros en dos de ellos. Como en Gran Canaria, ‘Animales’ es el dominio en el que los chicos muestran una media de respuestas más alta y ‘Alimentos’ es el que obtiene mejor promedio en el caso de las chicas.

CUADRO 4
Promedio de respuestas por sujeto según el factor sexo/género en niños de 6 años de Costa Rica¹⁰

CI	Niños		Niñas	
	Promedio/sujeto	Rango	Promedio/sujeto	Rango
Ropa	8,19	3	8,63	3
Alimentos	13,19	2	13,54	1
Animales	13,52	1	12,10	2
N	11,63		11,42	

Con respecto a la investigación de escolares de Las Palmas de Gran Canaria, podemos ver que los resultados de los alumnos de 3º de Primaria en los cinco centros comunes (Samper Hernández, 2009: 243-244) también coinciden en general con los que hemos obtenido entre los alumnos de 1º, puesto que, salvo en un campo, las niñas aventajan a los niños en los otros cuatro; hay, eso sí, una divergencia llamativa ya que en ‘Animales’ las niñas de 3º contestan más que sus compañeros (con un promedio de 14,9 frente a 13,4). Además, el promedio de respuestas en el caso de ‘Alimentos’ es idéntico en los niños y niñas de 8

10. En el libro de Sánchez Corrales y Murillo Rojas no se aporta el número de palabras. Lo mismo ocurre en el de Samper Hernández (2009), de donde extraemos los datos del cuadro 5.

años, con un 13,1 que sitúa este centro en la penúltima posición de la parte de la tabla correspondiente a las escolares.

CUADRO 5
Promedio de palabras por sujeto según el factor sexo/género en escolares de 3º de Primaria de Las Palmas de Gran Canaria

CI	Niños		Niñas	
	Promedio/sujeto	Rango	Promedio/sujeto	Rango
Ropa	10,0	5	11,2	5
Alimentos	13,1	2	13,1	4
Escuela	13,1	2	13,3	2
Animales	13,4	1	14,9	1
Colores	12,7	4	13,3	2
N	12,46		13,16	

Al hacer un análisis más detallado de los cinco centros de interés que estudiamos (véase cuadro 2), vemos que la diferencia es muy marcada en ‘Ropa’, con más de tres puntos de separación en las medias. Es sintomático que la mayor divergencia se produzca en un centro que se viene señalando como uno de los que propicia diferencias entre hombres y mujeres en distintas investigaciones con adultos (véanse Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández, 2003, y Samper Padilla y Samper Hernández, 2006). Nos parece interesante contrastar el resultado actual con los que han recogido distintas investigaciones en la misma comunidad: (a) la realizada dentro del PPDL (véase Samper Padilla y Hernández Cabrera, 1997), (b) la de escolares de los niveles primario y secundario (Samper Hernández, 2009), (c) la de hablantes adultos en el marco del PRESEEA (Medina Peñate, 2017) y (d) la de informantes “mayores” (Cruz Ventura, 2016).

CUADRO 6
Promedios de palabras por sujeto en el CI ‘Ropa’ según el factor sexo/género en distintas investigaciones grancanarias

	6 años	Escolares	COU	PRESEEA	Mayores
Hombres	14,40	16,0	22,27	21,94	14,88
Mujeres	17,65	16,9	23,45	22,40	16,76

Como indican las cifras del cuadro 6, aunque las diferencias pueden ser poco abultadas (como ocurre con los escolares), no puede pasarse por alto el hecho de que, sin ninguna excepción, sean las mujeres las que aportan un número mayor de respuestas. Llama asimismo la atención que la separación mayor se dé entre los niños de menor edad.

También en los estudios con niños de la misma edad en otras comunidades hispánicas ‘Ropa’ es uno de los centros de interés que suele obtener mejores resultados entre las mujeres que entre los hombres. Las diferencias en las investigaciones de Chile y Costa Rica, no obstante, no son tan marcadas como las que observamos en los niños grancanarios (véanse cuadros 3 y 4): en Costa Rica la diferencia oscila entre el 8,63 de las niñas y el 8,19 de los niños; en Talca se agranda un poco la distancia, ya que se sitúa entre el 10,29 y el 9,18 de niñas y niños, respectivamente.

El único centro de interés en que las niñas se ven superadas en Las Palmas por los niños, según este parámetro, es ‘Animales’, lo cual coincide con los resultados de las dos investigaciones con hablantes ya adultos de la misma comunidad, entre los que destaca la acusada diferenciación que se observa en las encuestas de PRESEEA. En los resultados con la población estudiantil, sin embargo, son las mujeres las que “ganan” en cuanto al número de respuestas: por un estrecho margen (una décima) entre los escolares y con algo más de amplitud (un punto y dos décimas) en el curso preuniversitario.

CUADRO 7
Promedios de palabras por sujeto en el CI ‘Animales’ según sexo/género en distintas investigaciones grancanarias

	6 años	Escolares	COU	PRESEEA	Mayores
Hombres	20,50	21,7	29,06	28,36	18,59
Mujeres	19,55	21,8	30,08	24,86	18,25

También los niños costarricenses superan a las niñas de su país en este campo léxico, según el estudio de Sánchez Corrales y Murillo Rojas (2006): 13,52 frente a 12,10. No ocurre lo mismo en la investigación con los niños de 6 años de Talca, como permitía ver el cuadro 3: la ligera ventaja de las niñas (13,06/12,47) está en la línea de la tendencia general en aquella comunidad, con mayor número de respuestas en cuatro de los cinco centros de interés que estamos analizando.

A partir de los datos cuantitativos expuestos, constatamos una respuesta superior de las niñas de seis años, sin que ahora quepa entrar en si esa diferencia se debe a causas biológicas, por la organización del cerebro o por su más temprana maduración cognitiva, o a causas sociales, por la influencia de las concepciones culturales asociadas a cada género y difundidas por la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación¹¹. El que sea tan marcada la diferencia en un campo como ‘Ropa’ podría dar la razón a aquellos que de-

11. Véase, para estos aspectos, un buen planteamiento en Jiménez Díaz (2010).

fienden que la diferencia se apoya en los esquemas sociales imperantes sobre la división de los roles de hombres y mujeres.

El análisis de varianza de un factor (ANOVA) confirma, como se observa en el cuadro 8, que el único centro en el que las diferencias según el factor sexo/género ofrecen significación estadística ($< .05$) es precisamente el relativo a 'Ropa', que, como hemos visto, es el que presenta las diferencias más acusadas.

CUADRO 8
ANOVA de los centros de interés según el factor sexo/género

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ropa	Inter-grupos	105,625	1	105,625	4,972	,032
	Intra-grupos	807,350	38	21,246		
	Total	912,975	39			
Alimentos	Inter-grupos	9,025	1	9,025	,236	,630
	Intra-grupos	1452,950	38	38,236		
	Total	1461,975	39			
Escuela	Inter-grupos	8,100	1	8,100	,283	,598
	Intra-grupos	1089,500	38	28,671		
	Total	1097,600	39			
Animales	Inter-grupos	9,025	1	9,025	,219	,643
	Intra-grupos	1567,950	38	41,262		
	Total	1576,975	39			
Colores	Inter-grupos	9,025	1	9,025	,994	,325
	Intra-grupos	344,950	38	9,078		
	Total	353,975	39			

3.2. Número de vocablos

Las 3480 palabras recogidas al conjunto de los informantes suponen un total de 736 vocablos (o palabras diferentes). Su distribución según el factor sexo/género se muestra en el cuadro 9.

CUADRO 9
Total de vocablos según el factor sexo/género en niños de 6 años de Gran Canaria¹²

CI	Niños		Niñas		%
	N	Rango	N	Rango	
Ropa	90	4	100	3	90
Alimentos	141	1	143	1	98,6
Escuela	130	2	128	2	98,46
Animales	128	3	99	4	77,34
Colores	43	5	49	5	87,76
N	532		519		

Los resultados del cuadro 9 permiten concluir que las niñas, aunque responden más palabras (como se veía en el cuadro 2), repiten los mismos términos en mayor medida que los varones, tal como se refleja en el menor número de vocablos totales.

Como puede observarse, los niños superan a las niñas en el centro ‘Animales’ no solo en lo relativo al número de respuestas (véase cuadro 2), sino también en cuanto a la variedad de las palabras que aportan: el número de vocablos recordados por las niñas supone solo un 77,34% del total de los que han enunciado sus compañeros.

A pesar de que el promedio de respuestas de las niñas es superior en el centro ‘Escuela’ no ocurre lo mismo cuando se examina el número de vocablos, aunque es cierto que la diferencia es muy pequeña (130/128) a favor de los niños.

Las niñas contribuyen con más vocablos en los tres centros restantes. La divergencia es muy poco representativa en ‘Alimentos’, pero aumenta en ‘Ropa’ y, algo más, en ‘Colores’, centros estos dos últimos en los que el número de palabras diferentes de los niños suponen respectivamente un 90% y un 87,76% del que han aportado sus compañeras. Nos encontramos, pues, con una diferencia marcada en estos dos campos léxicos desde una edad temprana.

Cuando establecemos una comparación con los datos de otras comunidades, observamos que el comportamiento de los niños canarios es similar al de los costarricenses (Sánchez Corrales y Murillo Rojas, 2006: 19) en los centros ‘Ropa’ (con más vocablos en los listados femeninos) y ‘Animales’ (con números muy superiores en los varones), y difieren en ‘Alimentos’, ya que en el país centroamericano son los niños los que ofrecen más términos diferentes.

12. En la última columna indicamos el porcentaje que representan las respuestas del grupo que aporta menos vocablos en relación con el otro.

CUADRO 10
 Total de vocablos según el factor sexo/género en niños de 6 años de Costa Rica

Cl	Niños		Niñas		%
	N	Rango	N	Rango	
Ropa	81	3	88	3	92,04
Alimentos	209	1	192	1	91,86
Animales	175	2	138	2	78,85
N	465		418		

Los resultados de los estudiantes grancanarios se diferencian algo más de los de los alumnos mexicanos (López Chávez y Madrid Guillén, 1993)¹³, puesto que en Ciudad de México las niñas aportan un número de vocablos superior al de los niños en los cuatro centros comunes que abordamos en este trabajo, con diferencias muy acusadas en ‘Alimentos’.

CUADRO 11
 Total de vocablos según el factor sexo/género en niños de 6 años de México

Cl	Niños		Niñas		%
	N	Rango	N	Rango	
Ropa	56	3	60	3	93,33
Alimentos	117	1	149	1	78,52
Escuela	44	4	54	4	81,48
Animales	98	2	104	2	94,23
N	315		367		

No podemos hacer la comparación con los resultados de la población chilena de Talca porque la muestra que utilizaron Cepeda *et al.* (2014) no contemplaba el mismo número de informantes según el factor que estamos trabajando. Los 25 niños encuestados aportan un total de 437 vocablos frente a los 324 que ofrecen sus 20 compañeras en el conjunto de los cinco campos que analizamos; ahora bien, puede resultar relevante el hecho de que en el dominio de la ropa el número de vocablos que aportan varones y mujeres es el mismo, algo que contrasta notoriamente con los cuatro centros restantes, en los que se produce una diferencia muy marcada: el número de vocablos que aportan las niñas significa aproximadamente solo un 70% del que ofrecen sus compañeros.

13. No nos ha sido posible obtener los resultados correspondientes al promedio de respuestas por informante ni al índice de cohesión de Ciudad de México según el factor sexo/género.

A partir de las comparaciones previas, podemos concluir que el centro ‘Ropa’, con diferencias más o menos acusadas, proporciona una mayor riqueza de vocablos entre las niñas, mientras que sucede lo contrario en ‘Animales’ con la única excepción de México (donde ellas son superiores en los cuatro centros que estudiamos). Se precisa disponer de más investigaciones en estos niveles educativos para comprobar si las tendencias que observamos en las cuatro comunidades analizadas tienen un alcance más general.

3.3. Grado de cohesión

CUADRO 12

Grado de cohesión según el factor sexo/género en niños de 6 años de Gran Canaria

CI	Niños		Niñas	
	IC	Rango	IC	Rango
Ropa	0,16	2	0,18	3
Alimentos	0,13	4	0,14	4
Escuela	0,13	4	0,14	4
Animales	0,16	2	0,20	2
Colores	0,32	1	0,30	1

Este cuadro viene a confirmar lo que adelantábamos en el apartado anterior: las respuestas de las niñas son más homogéneas; los niños coinciden menos entre sí y por eso sus índices de cohesión son siempre inferiores, con la única salvedad del dominio de los colores. Este comportamiento de los chicos se observa incluso en centros, como ‘Ropa’, en que aportan menos palabras y vocablos que sus compañeras. No obstante, las diferencias no son muy acusadas, con la excepción del centro ‘Animales’, en el que las niñas alcanzan el IC más diferenciado.

Los datos de otras investigaciones con alumnos de la misma edad aportan un resultado muy similar, por lo que podemos suponer que se trata de un comportamiento generalizado, cuya extensión real habrá que confirmar a partir de estudios futuros.

Los resultados de Costa Rica, que reflejamos en el cuadro 13, confirman que de los tres centros comparables, las niñas ofrecen un índice de cohesión superior en dos; en el tercero el IC es semejante para los dos sexos.

CUADRO 13
Grado de cohesión según el factor sexo/género en niños de 6 años de Costa Rica

CI	Niños		Niñas	
	IC	Rango	IC	Rango
Ropa	0,10	1	0,10	1
Alimentos	0,06	3	0,07	3
Animales	0,08	2	0,09	2

En Talca también el IC es claramente más alto entre las niñas, pero en este caso ha de tenerse en cuenta la mencionada diferencia en el número de alumnos y alumnas en la muestra de partida.

CUADRO 14
Grado de cohesión según el factor sexo/género en niños de 6 años de Talca (Chile)

CI	Niños		Niñas	
	IC	Rango	IC	Rango
Ropa	0,166	2	0,187	2
Alimentos	0,106	4	0,142	4
Escuela	0,095	5	0,138	5
Animales	0,117	3	0,169	3
Colores	0,343	1	0,491	1

4. ANÁLISIS CUALITATIVO

Para las comparaciones cualitativas hemos tomado como frontera delimitadora el 75% del índice de frecuencia acumulada (FA). Al establecer esa barrera, estamos seguros de que vamos a considerar el vocabulario que resulta más representativo de los distintos centros de interés y que es compartido por un amplio número de informantes. Se trata, además, de un índice relativo, “con la ventaja que esto supone para la discriminación entre los distintos centros según la cantidad de vocablos y según la distribución en cuanto al índice de disponibilidad de ese mismo léxico” (Samper Hernández, 2009: 276).

En el cuadro siguiente exponemos el número de vocablos que se integran dentro del 75% del índice de FA en cada lista.

CUADRO 15
 Total de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia
 acumulada en niños de 6 años de Gran Canaria

CI	Niños	Niñas
	N	N
Ropa	30	32
Alimentos	59	61
Escuela	54	47
Animales	44	39
Colores	13	14
N	200	193

4.1. CI 'Ropa'

No se observan, salvo las excepciones que indicaremos a continuación, grandes diferencias en los primeros puestos de las listas (véase cuadro 16). Podemos ver, por ejemplo, que coinciden los dos vocablos más disponibles, *pantalón* y *camiseta*, términos que designan prendas de vestir comunes a ambos sexos, y que en las diez primeras posiciones hay ocho vocablos comunes.

Lo dicho anteriormente no implica que no encontremos ejemplos muy significativos de diferenciación cuando se tiene en cuenta la ropa específica de cada sexo: *calzoncillo*, que aparece en sexto lugar en las listas masculinas, se retrasa hasta el 97 entre las niñas. Lo contrario ocurre con las prendas femeninas: *falda*, *vestido* y *traje* ocupan puestos destacados entre las niñas (4, 8 y 13), mientras que entre los chicos se posponen al 12, 70 y 40, respectivamente. Del mismo modo, *tacón*, *media*, *collar* y *pulsera* (rangos 19, 20, 27 y 28 en las listas femeninas) no aparecen hasta las posiciones 57, 49, 87 y 66, respectivamente, entre los niños. Fuera del 75% del índice de frecuencia acumulada, se observa el mismo comportamiento en otros términos, como *pintalabios* (32 en las chicas y 89, la penúltima posición, en sus compañeros); también *zarcillo* y *pendiente*, más utilizados tradicionalmente por la mujer que por el hombre, arrojan los resultados siguientes: 33 y 38 entre las niñas, y 78 y 81 entre los niños; por último, *diadema* y *tutú*, con los rangos 39 y 40 en el listado femenino, ni siquiera figuran en el masculino.

Frente a lo que hemos dicho, resulta llamativo que *sujetador* sea una palabra más disponible para los niños que para las niñas (26 vs. 56); en consonancia con esto último, puede observarse también que los niños parecen tener

más presente la ropa exclusivamente femenina (*falda, bikini, braga*¹⁴) que las niñas la del otro sexo (ellas no citan ningún vocablo exclusivamente masculino dentro del 75% de FA). También es verdad que la vestimenta femenina ofrece más referentes exclusivos que la masculina.

CUADRO 16
*Relación de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia acumulada en el CI 'Ropa' en niños de 6 años de Gran Canaria*¹⁵

	Niños	Niñas
1	pantalón	pantalón
2	camiseta	camiseta
3	calcetín	chaqueta
4	chaqueta	falda
5	bañador	zapato
6	calzoncillo (97)	gorro
7	zapato	calcetín
8	bufanda	vestido (70)
9	gorro	bañador
10	guante	bufanda
11	pulóver	bota
12	falda	guante
13	chándal	traje (40)
14	abrigo	pantalón corto
15	bota	pulóver
16	playera	blusa
17	blusa	bikini
18	(pantalón) vaquero (36)	playera

14. Este vocablo figura en la posición 36 en los listados de los niños y el 37 en los de las niñas. Nos referimos en este caso a la ropa interior, y no a la *braga de cuello*, que también figura entre las respuestas de nuestros informantes.

15. Los números entre paréntesis informan de la posición del vocablo en la otra lista; el doble asterisco indica que está ausente.

19	bikini	tacón (57)
20	pantalón corto	media (49)
21	uniforme **	camisa
22	camisa	abrigo
23	ropa **	pantalón largo
24	zapatilla (96) ¹	chola (60)
25	gorra (44)	sandalia (56)
26	sujetador (56)	chándal
27	pantalón largo	collar (87)
28	camiseta corta	pulsera (66)
29	panti	camiseta corta
30	ropa de superhéroes **	panti

4.2. CI 'Alimentos y bebidas'

Aunque ambos grupos coinciden en el vocablo más disponible (*agua*), en el cuadro 17 pueden observarse algunas diferencias destacables incluso desde las primeras posiciones; nos referimos a ejemplos como *puré*, *espagueti* y *sopa*, que figuran entre los términos más disponibles en las niñas (2, 4 y 6) mientras que en los listados masculinos se retrasan hasta las posiciones 17, 19 y 27, respectivamente. Se detecta, pues, entre las niñas una disponibilidad más inmediata de los nombres de comidas que implican cierta elaboración; lo mismo puede observarse también cuando se comparan los rangos de otros términos que aparecen en posiciones más retrasadas: *croqueta* (19 en las niñas; 63 en los niños), *salsa* (29/99) o *huevo frito* (50/77).

Por el contrario, en las listas de los niños se observa una posición más adelantada de los sustantivos que designan comida menos elaborada (más fácil de adquirir): *pizza* (rango 10, frente al 25 en las niñas); *galleta* (13/36), *bocadillo* (20/47), *yogur* (29/118), e incluso *pan* (30/77). En este mismo sentido puede interpretarse la disponibilidad más inmediata entre los chicos de los vocablos que se refieren a frutas: *manzana* (3), *plátano* (5), *pera* (7) o *naranja* (7) ocupan los lugares 7, 12, 10 y 24 entre las chicas. Algo similar ocurre con vocablos referidos a alimentos no tan imprescindibles en la dieta común, como los refrescos y golosinas: *coca-cola* (4/8), *refresco* (6/13), *clíper* (18/33); además de los que están ausentes entre las chicas entre los incluidos en el 75% de la FA: *seven-up* (34/65), *chocolate* (40/84) o *pepsi* (58/141) o alguno que ni siquiera son mencionados por ellas, como *polo*.

CUADRO 17
Relación de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia acumulada en el CI 'Alimentos y bebidas' en niños de 6 años de Gran Canaria

	Niños	Niñas
1	agua	agua
2	zumو	puré
3	manzana	zumو
4	coca-cola	espagueti
5	plátano	tomate
6	refresco	sopa
7	pera	manzana
8	naranja	coca-cola
9	macarrón	macarrón
10	pizza	pera
11	papa	lechuga
12	tomate	plátano
13	galleta	refresco
14	leche	pescado
15	pescado	papa
16	zanahoria	pollo
17	puré	leche
18	clipper	zanahoria
19	espagueti	croqueta **
20	bocadillo	ensalada
21	lechuga	albóndiga
22	cola-caó (62)	arroz
23	salchicha	huevo
24	helado	naranja
25	arroz	pizza
26	huevo	sándwich
27	sopa	tortilla
28	lenteja	salchicha
29	yogur (118)	salsa (99)
30	pan (77)	queso

31	verdura	helado
32	kiwi	tarta (114)
33	cebolla **	clipper
34	seven-up (65)	lenteja
35	hamburguesa	kiwi
36	jamón (91)	galleta
37	fresa	melocotón
38	fanta (de) naranja **	batido
39	nugget	verdura
40	chocolate (84)	cerveza **
41	ensalada	fresa
42	sándwich	kétchup (108)
43	tortilla	chuleta **
44	zum de melocotón (97)	gamba **
45	queso	papa frita
46	papa arrugada (114)	hamburguesa
47	batido	bocadillo
48	albóndiga	atún **
49	fruta	nugget
50	papa frita	huevo frito (77)
51	chuche **	papa sancochada (73)
52	pollo	sardina **
53	polo **	pepinillo (110)
54	arroz blanco **	potaje
55	potaje	almeja **
56	pimiento (83)	refresco de naranja **
57	melocotón	fruta
58	pepsi (141)	fanta (101)
59	arroz amarillo **	carne (109)

4.3. CI 'Escuela'

Como puede observarse en el cuadro 18, las respuestas no permiten vislumbrar comportamientos lingüísticos claramente diferenciados entre ambos sexos ante el estímulo propuesto.

CUADRO 18
Relación de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia acumulada en el CI 'Escuela' en niños de 6 años de Gran Canaria

	Niños	Niñas
1	lápiz	lápiz
2	mesa	mesa
3	goma	silla
4	estuche	pizarra
5	colores	estuche
6	pizarra	libro
7	silla	colores
8	mochila	goma
9	rotulador	libreta
10	libro	tiza
11	libreta	rotulador
12	tijera	mochila
13	tiza	afilador
14	papel	regla
15	bolí(grafo)	ventana
16	pegamento	tijera
17	folio	bolí(grafo)
18	casillero	papel
19	puerta	carpeta
20	profesor (52)	patio
21	patio	pegamento
22	afilador	cartel
23	regla	teléfono (113)
24	pizarra digital	armario (115)
25	basura (63)	casillero
26	clase (60)	material **
27	estantería	letra (56)
28	cera	ordenador
29	luz (61)	folio
30	ventana	cera

31	guitarra (93)	borrador (53)
32	lápices de colores (100)	estantería
33	cartulina (58)	puerta
34	cartel	pizarra digital
35	leer (50)	cortina **
36	ficha	deberes (112)
37	carpeta	plastilina (54)
38	ordenador	biblioteca (93)
39	matemáticas (114)	cabeza de trolls **
40	agenda (48)	mueble **
41	reloj (97)	televisión (119)
42	libro de lectura (64)	lápiz alpino **
43	uniforme **	ficha
44	lectura **	cuadro de María **
45	bocadillo **	árbol (120)
46	pared **	pincel **
47	hoja (84)	tarifario **

Los datos del cuadro anterior reflejan que en este centro hay un buen número de voces no coincidentes: en cada lista se cuentan 17 vocablos que no aparecen dentro del 75% de la FA en la otra; además, cuatro de los términos evocados por los niños no son mencionados por las niñas; en sentido inverso, ocho de los que fueron citados por las alumnas no aparecen entre sus compañeros. Este resultado puede estar relacionado con la propia índole del campo, que no resulta tan cohesionado como los otros (ocupa el último lugar, junto con 'Alimentos', en cuanto al IC, como se observa en el cuadro 12). En ese sentido, podemos ver en el cuadro 19 que tanto los niños como las niñas aportan en este centro de interés una cantidad notoriamente menor de palabras que en 'Animales', pero el número de vocablos es superior al de este último centro.

CUADRO 19

Total de palabras y vocablos en los centros 'Escuela' y 'Animales' según factor sexo/género en niños de 6 años de Gran Canaria

CI	Palabras		Vocablos	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Escuela	339	357	130	128
Animales	410	391	128	99

4.4. CI ‘Animales’

Este es el único centro de interés en el que no coincide la palabra más disponible en los dos listados. Los niños optan por *león*, con un índice de disponibilidad léxica (IDL) de 0,664, mientras que sus compañeras eligen *perro* (IDL: 0,630), la respuesta más general en las encuestas del PPDL.

Otra diferencia relevante –porque no suele ser habitual– es que el segundo vocablo de las niñas (*gato*) pase a ocupar la octava posición entre los niños. En este sentido, los chicos muestran un comportamiento que se aleja del más común, ya que cuando se habla de animales prototípicos, se suelen citar, casi sin excepciones, el perro y el gato; como han señalado Hernández Muñoz e Izura, “*perro* y *gato* son las palabras más disponibles para la mayor parte de los hablantes del castellano porque (1) funcionan como prototipos de animales, (2) de forma habitual entramos en contacto con el concepto al que representan y (3) las aprendimos a edad muy temprana” (2010: 2). Las niñas, pues, se adaptan al orden más esperable, mientras que los niños rompen con él.

Otro hecho perceptible es la tendencia de los niños a evocar más tempranamente animales salvajes, pues, además del ya citado *león*, otros como *leopardo*, *águila*, *rinoceronte* y *oso* obtienen índices destacados en relación con los que presentan en las listas femeninas (15/21, 16/27, 20/90 y 27/41, respectivamente). Las niñas, por el contrario, actualizan más veces y más rápidamente animales domésticos, más cercanos e incluso podríamos decir de imagen menos agresiva: además de la ya señalada diferencia en la posición de *gato*, ha de señalarse la de vocablos como *pájaro* (4/13), *mariposa* (16/33) y *conejo* (12/18).

Hemos de mencionar también que los animales prehistóricos están más disponibles entre los niños. Así, *dinosaurio* ocupa entre ellos la posición 29 mientras que las niñas retrasan su aparición hasta la 63; otros cuatro vocablos (*tiranosaurio rex*, *velociraptor*, *estegosaurio* y *triceratops*) figuran solo en las respuestas de los alumnos.

CUADRO 20
Relación de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia acumulada en el CI ‘Animales’ en niños de 6 años de Gran Canaria

	Niños	Niñas
1	león	perro
2	perro	gato
3	elefante	león
4	tigre	pájaro
5	caballo	pez
6	cerdo	tigre
7	pez	tiburón

8	gato	elefante
9	gallina	jirafa
10	vaca	vaca
11	tortuga	cerdo
12	tiburón	conejo
13	pájaro	tortuga
14	oveja	caballo
15	leopardo	ballena
16	águila	mariposa
17	jirafa	gallina
18	conejo	cebra
19	ballena	mono
20	rinoceronte (90)	pulpo
21	cebra	leopardo
22	mono	pato
23	paloma	delfín
24	pato	hipopótamo
25	loro	loro
26	pollo	ratón (61)
27	oso (41)	águila
28	hipopótamo	cocodrilo (48)
29	dinosaurio (63)	paloma
30	cabra	oveja
31	delfín	rata **
32	pulpo	(oso) panda (50)
33	mariposa	lobo
34	gusano (68)	canguro (43)
35	lobo	toro
36	poni **	gallo (40)
37	toro	pollo
38	avestruz (83)	foca (58)
39	hormiga (53)	cabra

4.5. CI 'Colores'

Puede observarse que en el 75% de la FA, que comprende solo 13 vocablos, se encuentran diez de las once categorías cromáticas que Berlin y Kay (1969)

(*apud* Paredes, 2006: 23) consideraban básicas: *blanco, negro, rojo, verde, amarillo, azul, marrón, rosa, naranja y gris*. Se trata de un resultado esperable por su uso frecuente y general en las lenguas. El único color básico que falta en el cuadro 21 es *violeta*, que aparece en la posición 15 entre los niños y 23 entre las niñas.

Las cuatro categorías primarias (*rojo, verde, azul y amarillo*) figuran en los primeros lugares: *rojo* es siempre el vocablo más disponible, mientras que hay ligeras diferencias entre las dos listas en cuanto a la posición de los otros tres; en todo caso, presentan un IDL muy cercano entre sí (entre 0,61 y 0,71). La aparición de los colores primarios en las cuatro primeras posiciones se rompe en la lista femenina por el lugar muy destacado (el 2º) que en ella presenta *rosa*, con un IDL muy cercano a *rojo* (0,75 y 0,77, respectivamente), situación que contrasta abiertamente con los muy diferenciados índices que ofrecen los dos colores entre los niños: en ellos el IDL de *rojo* es 0,78; el de *rosa*, 0,47.

Otra diferencia reseñable es la que se refiere a *lila*, más destacado en las respuestas femeninas (8º lugar) que en las de los chicos (puesto 11º). Entre los vocablos no incluidos en el 75% de la frecuencia acumulada, ha de tenerse en cuenta la presencia exclusiva de algunos colores en las listas de las niñas; nos referimos a *fucsia* (y el compuesto sintagmático *rojo fucsia*), a *transparente* y a los derivados *anaranjado, grisáceo y amarillento*.

CUADRO 21
Relación de vocablos que se sitúan dentro del 75% de frecuencia acumulada en el CI 'Colores' en niños de 6 años de Gran Canaria

	Niños	Niñas
1	rojo	rojo
2	verde	rosa
3	azul	amarillo
4	amarillo	azul
5	rosa	verde
6	naranja	naranja
7	negro	negro
8	marrón	lila
9	gris	blanco
10	blanco	gris
11	lila	marrón
12	morado (19)	carne
13	carne	plateado (18)

CONCLUSIONES

1. Nuestros resultados cuantitativos reflejan que las niñas aportan un mayor número de respuestas que sus compañeros, con una diferencia de 1,62 de promedio. Las listas femeninas acogen un número superior de palabras en todos los centros de interés, con la única excepción de ‘Animales’. Las diferencias son estadísticamente significativas en el campo ‘Ropa’.

2. Los resultados obtenidos en Gran Canaria son cercanos a los que se han alcanzado en otras comunidades hispanoamericanas (Costa Rica y Talca) y a los que han producido otras investigaciones en la isla.

3. Los datos cuantitativos parecen confirmar la teoría que defiende la diferencia entre niños y niñas por el más rápido desarrollo mental de estas. No obstante, el que las distancias mayores se produzcan en unos centros de interés determinados, como ‘Alimentos’ o ‘Ropa’, parece dar la razón a los defensores de la influencia de los hábitos sociales en el comportamiento discriminado del léxico entre niños y niñas. Hacen falta más estudios en otras comunidades para comprobar la validez de las dos teorías indicadas.

4. Aunque las niñas aportan más palabras, repiten los mismos términos en mayor medida que los varones, tal como refleja el menor número de vocablos totales que ofrecen. En consonancia con esto, el índice de cohesión resulta más alto entre las niñas en cuatro de los cinco centros analizados (‘Colores’ es el campo que constituye una excepción en nuestros resultados).

5. El análisis cualitativo ha permitido comprobar en prácticamente todos los centros de interés que determinados vocablos presentan índices de disponibilidad sustancialmente diferenciados según el factor sexo/género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALERO FERNÁNDEZ, M.^a ÁNGELES y MARIBEL SERRANO ZAPATA, 2019, “Incidencia del factor sexo en el léxico disponible de una comunidad bilingüe”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 25, 83-107.
- CEPEDA GUERRA, MILKO; MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA y MARÍA POMES CORRERA, 2014, “Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico”, *Literatura y Lingüística* 30, 181-206.
- CRUZ VENTURA, SARAI, 2016, *La disponibilidad léxica de hablantes canarios adultos y comparación con los corpus juveniles*, tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ R., 2006, “La variable ‘sexo’ en los estudios de disponibilidad léxica”, *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 44 / 1, 47-66.
- HERNÁNDEZ CABRERA, CLARA E. y JOSÉ A. SAMPER PADILLA, 2019, “Pervivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños grancanarios de seis años”, en C. Cazorla Vivas, M.^a Á. García Aranda y M.^a P. Nuño Álvarez

- (eds.), *Lo que hablan las palabras. Estudios de lexicología y lexicografía en honor a Manuel Alvar Ezquerro*, Lugo: Axac, 285-298.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, NATIVIDAD y CRISTINA IZURA, 2010, “¿Perro o musaraña? La recuperación léxica en las categorías semánticas”, *Ciencia Cognitiva* 4 /1, 1-3.
- JIMÉNEZ DÍAZ, ELSA, 2010, “El factor género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinarios”, *Linred: Lingüística en la red* 8, <http://hdl.handle.net/10017/24347>.
- LÓPEZ CHÁVEZ, JUAN y M.^a TRINIDAD MADRID GUILLÉN, 1993, *Léxico disponible de primer grado de primaria*, México: UNAM y Alhambra Mexicana.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, 1986, *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, 2.^a ed., Madrid: Playor.
- MEDINA PEÑATE, INMACULADA, 2017, *El léxico disponible en el marco del PRE-SEEA: investigación en Las Palmas de Gran Canaria y en Madrid*, tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
- PACHECO CARPIO, CARMEN R.; JUAN S. CABRERA ALBERT e ISELYS GONZÁLEZ LÓPEZ, 2017, “Incidencia de la variable ‘sexo’ en la disponibilidad léxica de estudiantes de preuniversitario en Pinar del Río, Cuba”, *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura* 22 /2, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322017000200237&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- PAREDES GARCÍA, FLORENTINO, 2006, “Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico de los colores”, *Lingüística* 18, 19-55.
- SAMPER HERNÁNDEZ, MARTA, 2009, *Evolución de la disponibilidad léxica en escolares grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*, Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ A., 1998, “Criterios de edición del léxico disponible”, *Lingüística* 10, 311-333.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ A. y CLARA E. HERNÁNDEZ CABRERA, 1997, “El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística”, en M. Almeida y J. Dorta (eds.): *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje a Ramón Trujillo Carreño*, Barcelona: Montesinos, tomo II, 229-239.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ A. y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2006, “Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica”, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 5, 5-95.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ A.; JUAN J. BELLÓN FERNÁNDEZ y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2003, “El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español» en R. Ávila et al., *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 27-140.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ A.; CLARA E. HERNÁNDEZ CABRERA y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2019, “Disponibilidad léxica en niños grancanarios de seis años.

- Comparación con México y Costa Rica”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 25, 139-163.
- SÁNCHEZ CORRALES, VÍCTOR M. y MARIELOS MURILLO ROJAS, 2006, *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*, San José C.R.: Universidad de Costa Rica.
- TOMÉ CORNEJO, CARMELA, 2015, *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- TRIGO IBÁÑEZ, ESTER y ADOLFO GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 2011, “Estudio del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos”, *Diálogo de la Lengua* 3, 28-41.
- VAQUERO, MARÍA, 1995, *Palabras de Puerto Rico*, San Juan de Puerto Rico: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

13. DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LAS COMUNIDADES BILINGÜES DE ESPAÑA

Maribel Serrano Zapata
Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del léxico disponible de las regiones bilingües de España, donde el español es cooficial con la lengua propia de cada comunidad, se ha centrado, en un primer momento, en el castellano (Etxebarria 1996a, Gómez Molina y Gómez Devís 2004, Serrano Zapata 2004) y, en una segunda fase, en las distintas lenguas autóctonas (Llopis y Gómez Devís 2010, López Meirama y Álvarez de la Granja 2014, Serrano Zapata 2014). En los siguientes apartados, realizamos un recorrido bibliográfico con el objetivo de ofrecer una visión general de estas investigaciones, ahondando en las peculiaridades que presentan, principalmente, la inclusión de variables sociales específicas y el análisis de elementos de contacto lingüístico¹. Cabe destacar que estos trabajos se enmarcan dentro del Proyecto Panhispánico de Estudio de la Disponibilidad Léxica² con lo que comparten la misma metodología: la inclusión de los dieciséis centros de interés clásicos, el tiempo de reacción de dos minutos frente a cada estímulo, el uso de informantes preuniversitarios y unas pautas generales con respecto a los criterios de edición de los resultados.

2. ESTUDIOS SOBRE EL ESPAÑOL

2.1. *En contacto con el euskera*

En el País Vasco los estudios sobre disponibilidad dentro del Proyecto Panhispá-

1. Nos referimos con exclusividad a los estudios realizados dentro de España y en los que el castellano convive con otra lengua con estatus de cooficialidad. Para una perspectiva más general sobre disponibilidad léxica y contacto de lenguas, véase Serrano Zapata (2014: 103-158).

2. Para más información, consúltese la página web www.dispalex.com y Bartol (2006). Existen pocos trabajos de disponibilidad en estas comunidades que no se ajusten a las directrices de este proyecto, no obstante, lo indicamos en nota cuando corresponde.

nico se inician con el trabajo de Maitena Etxebarria (1996a)³, quien lleva a cabo una investigación con 245 alumnos preuniversitarios del área metropolitana de Bilbao donde tiene en cuenta —además del sexo, el nivel sociocultural, el tipo de enseñanza o la ubicación de los centros educativos— otros factores como el modelo de enseñanza bilingüe cursado, la lengua materna y la lengua de uso predominante fuera del recinto escolar. En Etxebarria (1996b: 319) se constata que las diferencias en función del modelo de enseñanza cursado no son notables.

Años más tarde, empiezan las investigaciones sobre disponibilidad léxica en la comunidad foral de Navarra (Saralegui y Tabernero 2008). La situación lingüística de esta comunidad autónoma combina zonas de bilingüismo entre el euskera y el castellano —donde ambas lenguas son oficiales—, y otras zonas no vascófonas donde hay monolingüismo. Para estudiar mejor la influencia de todos estos condicionantes, en el análisis del léxico disponible de Navarra se contemplan la lengua materna y la de uso habitual, el modelo lingüístico, la modalidad de bachillerato, la zona dialectal o la procedencia de los progenitores.

Dicha investigación se realiza sobre una muestra de 430 informantes de todas las zonas de la región y de los distintos modelos de enseñanza vigentes. Una aportación muy interesante es la de Tabernero (2008a). Tras repasar la situación lingüística de la región y las características de la investigación, la autora analiza las transferencias del euskera en el léxico disponible de Navarra. Para empezar, detecta que unos centros propician más que otros la aparición de estos elementos, que la autora clasifica en *code-shifting*, interferencias y préstamos culturales. El primer caso alberga las sustituciones de código o términos del euskera introducidos por la imposibilidad de recordar la voz castellana correspondiente con la que no guardan similitud alguna. El segundo se refiere a los préstamos puntuales o esporádicos, que guardan una gran similitud con las palabras castellanas equivalentes y, en tercer lugar, los préstamos culturales son las voces del euskera que han pasado al castellano, algunas de las cuales ya se han adaptado ortográfica y gramaticalmente y se hallan en los diccionarios normativos.

Otro objetivo de esta autora es estudiar la influencia del modelo lingüístico cursado, por esta razón se analizan los resultados cuantitativos de cinco de los dieciséis centros de interés. Finalmente, se concluye que los peores resultados los proporciona el alumnado que sigue el modelo D (íntegramente en euskera)⁴.

3. Con anterioridad a este trabajo, la tesis doctoral de Azurmendi (1983) se dedica al bilingüismo vasco-español en la comarca de San Sebastián. A pesar de ser un estudio de disponibilidad léxica, la autora utiliza unas pautas metodológicas distintas de las del Proyecto Panhispánico.
4. También se comprueba estadísticamente “la coincidencia casi total de los alumnos del modelo D con aquellos que poseen el euskera como lengua materna y de uso, o al menos en una de estas dos posibilidades” (Tabernero 2008a: 560). De otra parte, en Tabernero (2008b) se analizan los regionalismos hallados en las encuestas, clasificados según su filiación vasca o romance y su distribución geográfica por la región.

El análisis cuantitativo y cualitativo global de los datos navarros constituye la tesis doctoral de Areta (2009). En ella, además de comprobarse tendencias comunes con las otras sintopías hispánicas, se deja constancia de las diferencias significativas que obtienen todas las variables del Proyecto Panhispánico, con la excepción del sexo. Las variables incluidas como consecuencia del bilingüismo resultan también relevantes: tanto la lengua materna como la de uso habitual y el modelo lingüístico denotan una superioridad de los castellanohablantes. De las restantes variables, solo la zona geográfica aporta resultados relevantes y muestra cómo los informantes de la Montaña, zona vascófona, obtienen promedios más bajos⁵.

2.2. *En contacto con el catalán*

En la Comunidad Valenciana hace ya algunos años que dieron comienzo los estudios de disponibilidad. Los datos de Castellón, provincia donde el bilingüismo se halla más extendido, han visto la luz recientemente (Casanova 2017), tras varios estudios exploratorios que analizaban la incidencia de algunas variables sobre el léxico disponible en castellano de esta comunidad (Blas y Casanova 2003a, Blas y Casanova 2003b, Blas y Casanova 2001-2003⁶).

Los diccionarios del léxico disponible de esta provincia se basan en una muestra de 354 informantes estratificados según el sexo, la lengua materna, el nivel educativo de las familias, la titularidad y la ubicación del centro educativo. Los resultados favorecen a las mujeres, a los alumnos de centros urbanos y de titularidad pública y a los hijos de familias con nivel educativo medio-alto. Los bilingües equilibrados (que dominan y usan las dos lenguas desde la infancia) son los informantes que obtienen un resultado cuantitativo mejor en la prueba de disponibilidad, seguidos de aquellos que tienen como lengua materna únicamente el castellano. Casanova (2017) también estudia los valencianismos hallados en su corpus y ofrece los índices relativos a la cantidad de vocablos valencianos hallados, tanto con respecto al total de palabras (0.55%)

5. También en Navarra, Jiménez Berrio (2019) estudia el léxico disponible de una muestra de escolares navarros de primaria y secundaria. Algunas de las variables que tiene en cuenta en este trabajo son la lengua de uso familiar, la lengua de uso escolar y el modelo lingüístico. El mismo autor se había dedicado con anterioridad al análisis del léxico disponible de los inmigrantes escolares no hispanohablantes (Jiménez Berrio 2013).

6. En Blas y Casanova (2003a) se expone la poca relevancia que el modelo de enseñanza tiene en los resultados recabados. En Blas y Casanova (2003b) se observa cómo la lengua materna incide leve pero significativamente en los resultados a favor del alumnado que se declara *castellanohablante* o que considera como maternas ambas lenguas. Los mismos autores profundizan en esta cuestión (Blas y Casanova 2001-2003) y muestran la correlación de esta variable con otros factores.

como de vocablos (1.56%), así como el porcentaje de valencianismos que presenta cada centro de interés. También analiza los fenómenos de contacto lingüístico de cada centro de interés y los clasifica en dobles, préstamos consolidados, préstamos no integrados y compuestos híbridos. Además, compara sus datos con los recogidos en distintos territorios donde también conviven el catalán y el castellano —como Alicante, Valencia o Lleida— y señala algunas tendencias comunes, como la mayor producción de catalanismos en torno a *Trabajos del campo y del jardín*, *El campo*, *Comidas y bebidas* o *Animales*. En último lugar, relaciona sus resultados con las cinco variables contempladas en su estudio y concluye que el prototipo de hablante que presenta más trasvase es un hombre, proveniente de un estrato cultural bajo, estudiante de un centro público ubicado en una zona rural y cuya lengua materna es el valenciano⁷.

Con respecto al léxico disponible en castellano de la provincia de Valencia, Gómez Molina y Gómez Devís (2004)⁸ acometen su estudio basándose en una muestra compuesta por 465 informantes que se distribuyen según las siguientes variables: sexo, tipo de centro, nivel sociocultural, lugar de residencia y lengua habitual (monolingües o bilingües)⁹.

Los investigadores valencianos llegan a la conclusión de que el factor que más incide en el léxico disponible es el tipo de centro educativo: el alumnado de los centros privados muestra una productividad mayor. Por el contrario, la lengua habitual del informante muestra una influencia mucho menor, apenas apreciable¹⁰, tal como los autores ya aventuran en las hipótesis iniciales (Gómez Molina y Gómez Devís 2004: 16), dado que todos los informantes han recibido doce años de escolarización mayoritariamente en lengua castellana.

Asimismo, también detectan la presencia de voces del catalán en los listados y diferencian entre préstamos puntuales, en vías de integración o integrados y sustituciones de código. Utilizan los índices de disponibilidad para mostrar el alcance de estos términos comparándolos con sus equivalentes en castellano y reconocen la dificultad de determinar qué realiza realmente el hablante: si una sustitución de código (al no recordar el término castellano) o un préstamo (al desconocer la denominación en castellano). Del mismo modo, según el índice de disponibilidad alcanzado clasifican estas voces en présta-

7. En un estudio anterior (Casanova 2013) la autora ya apunta este perfil sociológico y ofrece algunos datos relativos a los valencianismos hallados en su corpus. Además de los valencianismos, Casanova (2017) también estudia el peso de los anglicismos en los listados.

8. Con anterioridad a este trabajo existe una tesis de licenciatura (Terrádez 1996) sobre la disponibilidad léxica del español hablado en Valencia, realizada con hablantes de diferentes estratos sociales y generacionales.

9. Todos los hablantes monolingües son castellanohablantes y bilingües pasivos en valenciano.

10. Únicamente dos de los diecisiete centros de interés presentan diferencias significativas; y además, la distancia entre los promedios es la menor del conjunto de todas las variables.

mos culturales — vocablos con claro predominio del índice de disponibilidad en catalán, que reflejan cierto desconocimiento u olvido del término castellano y que podrían ser préstamos o sustituciones de código— y dobles, en los que el término en castellano tiene un índice superior de disponibilidad.

Por otra parte, la tesis doctoral de Martínez Olmos (2015) se dedica al análisis de la disponibilidad léxica en las comunidades de habla alicantinas. La muestra —compuesta por 460 informantes— se estratifica según el sexo, el tipo de centro, el tipo de hábitat, la ubicación geográfica, el nivel sociocultural y la comunidad de habla¹¹. Tras el análisis se constata cómo este último factor es el que más incide en la producción léxica siendo el promedio de palabras claramente superior en los informantes de la comunidad de habla más castellanizada¹².

El segundo objetivo del trabajo de Martínez Olmos (2015) es el análisis de las transferencias léxicas detectadas en las comunidades de habla. La investigadora analiza de forma cuantitativa —sirviéndose de los distintos índices que ofrece el programa *Lexidisp*— y de forma cualitativa todos los trasvases lingüísticos hallados en los listados y confirma la hipótesis inicial de que se producen más en aquellas comunidades de habla donde los hablantes poseen un mayor grado de competencia comunicativa bilingüe. En general, el número de catalanismos es escaso en el corpus, aunque su presencia se detecta principalmente en los centros de interés más próximos al ámbito familiar (*El campo, Alimentos y bebidas, Animales, La cocina...*) y, sobre todo, en *Trabajos del campo y del jardín*. Según el perfil sociológico de los informantes, se advierte una mayor tendencia al uso de las transferencias léxicas en las mujeres, en los informantes de centros públicos, en las comunidades con un bilingüismo más activo y en el alumnado ubicado en el nivel sociocultural medio. Para valorar el grado de integración social, la autora se vale de la frecuencia relativa y, así, determina que por debajo de un 1%, son interferencias y el cambio de código, en cambio, posee una frecuencia relativa del 3 al 15%. Tras aplicar este baremo, concluye que la mayor parte de los catalanismos hallados constituyen cambios de código, aunque también detecta algún caso aislado de calco e híbridos (derivados y compuestos)¹³.

11. Se establecen cuatro grupos de comarcas: (a) con bilingüismo activo con predominio del valenciano, (b) con bilingüismo activo con predominio del castellano, (c) con bilingüismo pasivo con dominio del castellano e históricamente parte del Reino de Valencia y (d) con bilingüismo pasivo con dominio del castellano, pero incorporadas a la provincia de Alicante durante el s.XIX.

12. La (d) según la clasificación de la nota anterior, esto es, la del Alto Vinalopó, que comprende las localidades de Villena y Sax.

13. Véase también al respecto Gimeno y Martínez Olmos (2008a) y Gimeno y Martínez Olmos (2008b).

Con respecto a Cataluña, tras un estudio exploratorio sobre el léxico disponible en castellano en la ciudad de Lleida (Serrano Zapata 2004), esta misma autora culmina en 2014 el análisis de la disponibilidad léxica de la provincia de Lleida desde una perspectiva novedosa que abarca las dos lenguas oficiales, esto es, el castellano y el catalán. Con este propósito, se estudian de forma comparada los datos de 240 informantes bilingües que completan la encuesta en dos ocasiones, una en cada lengua. Los parámetros cuantitativos referidos a la cantidad de palabras y de vocablos muestran la superioridad de la lengua catalana, que Serrano Zapata (2014: 571) justifica por los altos índices de uso de la lengua vernácula en la provincia, así como por el elevado porcentaje de población autóctona que reside en ella¹⁴. Tras aplicar el análisis T de Student para muestras emparejadas, se comprueba que la diferencia entre el promedio general en las dos lenguas es significativa, así como también lo es la observada en ocho centros de interés, donde el resultado es siempre favorable al catalán.

De otra parte, la estratificación que se observa en función de las variables sociales es idéntica en los dos corpus y otorga únicamente significación estadística a la lengua materna, al sexo¹⁵ y al nivel sociocultural. Con respecto a la lengua materna, en el cotejo se observa, con total claridad, cómo el colectivo que completa la encuesta en su lengua materna obtiene, tanto en el global como en la mayoría de centros de interés, un resultado superior al del grupo que está completando la encuesta en su segunda lengua. Además de analizar la incidencia de las variables en los dos corpus, Serrano Zapata (2014) también indaga las diferencias en la producción de cada grupo social teniendo en cuenta la lengua en que se completa la encuesta. En relación con los dos colectivos mayoritarios según su lengua inicial, el grupo castellanohablante muestra una preferencia clara por el castellano; de modo inverso, el colectivo integrado por los informantes cuya lengua materna es la catalana también presenta un promedio superior en dicha lengua; las dos diferencias son significativas desde un punto de vista estadístico. Es llamativo observar cómo la distancia entre los promedios de cada grupo, a favor de su propia lengua materna, es superior entre los informantes que tienen el catalán como primera lengua que entre los que tienen el castellano¹⁶.

14. Cabe añadir también que la mayoría de los informantes de la muestra, reflejo final del universo estudiado, tiene como lengua materna el catalán y que la escolarización de todos los informantes se realiza íntegramente en esta lengua.

15. En Calero y Serrano (2019) puede hallarse un análisis cuantitativo y cualitativo de la incidencia de esta variable.

16. Entre los catalanohablantes la diferencia se extiende a 1.62 respuestas, mientras que en los castellanohablantes esta cifra se sitúa en torno a la unidad. Cabe recordar que todos los informantes son bilingües.

Otro objetivo del trabajo de Serrano Zapata (2014) es el análisis del grado de interpenetración lingüística de las dos lenguas, esto es, en qué medida el léxico de cada lengua se ve influido por el de la otra. Con este propósito, la investigadora clasifica todos los fenómenos de contacto que halla en sus corpus, sirviéndose para ello del grado de integración social de cada término —medido a través de las menciones recibidas— y de la noción de gramaticalidad/agramaticalidad. De este modo obtiene la siguiente tipología: interferencias, préstamos en vías de integración, préstamos integrados, cambios de código, combinaciones híbridas, calcos sintácticos y calcos semánticos¹⁷.

En el análisis cuantitativo de este tipo de elementos, se estudia su alcance sobre el total de vocablos y de palabras. De esta forma, las respuestas en castellano con algún elemento transferido suponen el 2.07% del total; en catalán, esta cifra se eleva al 5.44%. La misma tendencia se aprecia al analizar el porcentaje que suponen las transferencias sobre el conjunto léxico total: tanto su valor absoluto como su proporción en relación con el total de vocablos son siempre superiores en el corpus catalán.

En dicha investigación también se comparan los campos semánticos que presentan un mayor porcentaje de trasvases lingüísticos en cada lengua¹⁸, y se lleva a cabo un estudio de los préstamos, comparándolos, en cada corpus respectivo, con el término equivalente en la lengua de la encuesta y cotejando tanto el porcentaje de aparición como el índice de disponibilidad de los dos términos. De esta forma comprueba que en muchas más ocasiones en el corpus catalán las palabras procedentes del castellano sustituyen el vocabulario básico cuando la lengua de la encuesta es el catalán. El predominio social que ha tenido el castellano en Cataluña sobre la lengua vernácula, favorecido por las circunstancias sociopolíticas de buena parte del siglo XX, explica esta importante presencia de los elementos procedentes del castellano en el catalán de Lleida.

2.3. *En contacto con el gallego*

López Meirama (2008) se encarga del estudio de la disponibilidad léxica en español en la comunidad autónoma de Galicia. Para la investigación sobre el

-
17. Las interferencias y los cambios de código presentan un porcentaje de aparición inferior al 5%; los préstamos en vías de integración, de entre el 5 y el 15%; finalmente, los préstamos integrados son voces que superan este último porcentaje. En el análisis de estos elementos, se constata cómo la mayoría son producciones individuales, ya estén dentro de la norma (cambios de código) o fuera de ella (interferencias). En Serrano Zapata (2006) puede verse una primera clasificación de los fenómenos de contacto lingüístico presentes en las encuestas en castellano.
 18. El único que contiene más transferencias en castellano que en catalán es *Trabajos del campo y del jardín*, hecho que refleja, en última instancia, la clara vinculación entre la lengua vernácula y los núcleos rurales.

léxico disponible se utiliza una muestra de 800 alumnos que se estratifican según el sexo, el tipo de población (del centro educativo y de la residencia familiar), el tipo de centro, el nivel sociocultural y la lengua habitual¹⁹. En cuanto a los estímulos verbales, son los dieciséis habituales más *Los colores* y *El mar*, este último indispensable en un entorno geográfico como el de Galicia.

En la edición de los materiales, la autora da cuenta de los múltiples errores ortográficos e indica, como es lógico, que ello se debe a la influencia de la lengua gallega. Asimismo, decide marcar con el símbolo “[g]” los numerosos galleguismos hallados en su corpus²⁰. La presencia de estas voces en los listados varía según el centro de interés del que se trate. En algunos centros, como *El campo* o *Trabajos del campo y del jardín* —precisamente donde más galleguismos se dan— aparecen incluso variantes dialectales.

Los resultados más significativos, a pesar de que no lo son estadísticamente, están relacionados con el tipo de centro y el nivel sociocultural: los centros privados y el alumnado del nivel social más alto obtiene, una vez más, los mejores resultados. El grupo castellano hablante obtiene mejores promedios, aunque este factor no parece tener una incidencia importante en la productividad léxica.

El estudio de López Meirama (2008) se complementa, años más tarde, con un volumen conjunto —editado por la misma autora (López Meirama 2011)— donde varios especialistas analizan otros aspectos del léxico disponible del español de Galicia. Álvarez de la Granja (2011) analiza los fenómenos de contacto lingüístico recogidos en este corpus. La autora basa su estudio en las palabras marcadas como gallegas y las analiza desde una doble perspectiva: formal y funcional. Desde la primera óptica, diferencia entre formas gallegas adaptadas al castellano y formas sin adaptar. Estas últimas, a su vez, pueden estar integradas lingüísticamente dependiendo de si poseen alguna característica formal que pone en evidencia su procedencia del gallego —lo que ocurre en las que no están integradas—, o si carecen de ella —como sucede cuando se ha producido la integración—. En general, las palabras adaptadas al español son escasas en el corpus y conviven con la correspondiente forma sin adaptación. La autora también atestigua la presencia de calcos semánticos²¹ y

19. Se establecen, en principio, cinco categorías según el uso preferente o exclusivo de una lengua u otra, aunque finalmente se reducen a tres (gallego/castellano/ambas).

20. Es importante aclarar que bajo esta etiqueta se señalan tanto las palabras escritas en gallego como los dialectalismos del español que están marcados en los diccionarios como propios de Galicia o de zonas afines.

21. En estos casos las entradas no vienen señaladas con la etiqueta [g], toda vez que se refieren a significantes castellanos que adquieren nuevos significados por influencia de una forma gallega con la que tienen proximidad semántica y/o formal (Álvarez de la Granja 2011: 33-35).

morfoléxicos, junto con expresiones de carácter híbrido y posibles influencias del gallego en distintos fenómenos lingüísticos.

En segundo lugar, se aborda la distribución funcional de los fenómenos de contacto lingüístico y se clasifican, de nuevo, los datos en préstamos integrados, interferencias léxicas, lapsus bilingües y cambios de código. En el primer grupo se sitúan las unidades léxicas con un cierto número de realizaciones, concretamente un mínimo de diez, hecho que puede indicar la integración social o idiolectal del vocablo. En el análisis cuantitativo de estos casos, se toma en consideración la frecuencia total del concepto, es decir, la suma de las actualizaciones del vocablo en gallego y del término correspondiente en castellano. Las interferencias léxicas son, para la investigadora, unidades que suponen una aproximación al castellano desde el gallego creadas en el momento de aplicación de la encuesta. Buena parte de las formas adaptadas y de los calcos, según la clasificación formal, puede formar parte de este grupo.

En último lugar, hallamos los lapsus bilingües y los cambios de código, que corresponden a palabras o expresiones gallegas, cuyo equivalente castellano es conocido sobradamente por los informantes. La diferencia radica en que, mientras los lapsus bilingües se insertan involuntariamente en los listados, los cambios de código se realizan de forma totalmente consciente con una motivación pragmática. El análisis cuantitativo —realizado conjuntamente sobre los dos fenómenos²²— revela que el alumnado que declara hablar solo gallego produce un número mayor de estas formas.

Para finalizar, en Álvarez de la Granja y López Meirama (2013) se analiza también la presencia del gallego en el léxico disponible del español de Galicia, aunque desde el punto de vista de su distribución. Tras observar la relación de la variable lengua habitual con las restantes variables sociales, se ofrecen los datos de las formas gallegas en relación con los índices de palabras y de vocablos o lemas. Con el objetivo de ofrecer un retrato más claro de las clases temáticas donde aparece este tipo de léxico, las autoras clasifican de nuevo estos elementos y establecen 21 grupos temáticos, entre los que destacan los animales, las plantas y las acciones del ámbito agrícola o ganadero. También observan cómo algunos factores de estratificación social, como el sexo o el nivel sociocultural, apenas influyen en la producción de formas gallegas, mientras que otros, como la lengua habitual y el tipo de población, sí muestran una correlación clara. De este modo, los informantes que viven en las poblaciones rurales y los que más hablan gallego son los que producen un número mayor de

22. Esto es así ya que la investigadora reconoce que, mediante un listado de palabras, es muy difícil dilucidar si estamos ante un uso consciente o inconsciente del término en cuestión (Álvarez de la Granja 2011: 65-66).

trasvases lingüísticos²³. Cualitativamente, también detectan diferencias entre los subgrupos sociales, por ejemplo, los castellanohablantes muestran preferencia por los préstamos integrados y los gallegohablantes por los cambios de código y los lapsus bilingües.

3. ESTUDIOS SOBRE EL CATALÁN

Los estudios que se han realizado, hasta la fecha, sobre la lengua catalana se circunscriben a la provincia de Valencia y a la de Lleida. El primer trabajo se realiza en 1995 gracias a una beca de la Generalitat Valenciana concedida a Gómez Devís para el estudio descriptivo de la disponibilidad léxica del valenciano en la ciudad de Valencia y el área metropolitana²⁴. Años más tarde, Llopis (2009) analiza la disponibilidad léxica en valenciano de los preuniversitarios de la provincia de Valencia²⁵, tarea que ya habían acometido con respecto al castellano Gómez Molina y Gómez Devís (2004). Llopis (2009) cuenta con una muestra muy parecida numéricamente, integrada por 464 informantes distribuidos según el sexo, el tipo de centro, el nivel sociocultural, el lugar de residencia, la lengua habitual, la lengua materna²⁶, el programa de educación bilingüe y la comunidad de habla, establecida en tres grupos según el grado de castellanización de las comarcas.

Los factores más influyentes en el léxico disponible catalán de los valencianos son el tipo de centro, la comunidad de habla y la residencia del alumno, dado que los estudiantes de colegios privados, de zonas bilingües con predominio del valenciano y semiurbanas obtienen resultados superiores. La lengua materna tiene un valor discriminante menor, mientras que el programa de educación y la lengua habitual muestran una influencia muy escasa en la covariación de los datos. En el análisis cualitativo, cabe destacar que se observa un menor número de transferencias del castellano en las comunidades de habla menos castellanizadas²⁷.

23. Este trabajo se basa solo en nueve centros de interés, los que presentan un porcentaje mayor de formas gallegas.

24. Este estudio inédito mantiene algunas de las pautas metodológicas del Proyecto Panhispánico, como los dieciséis centros de interés y la limitación temporal, pero se aleja de otras puesto que la edad se contempla como variable. En este trabajo se analizan las interferencias que superan el 0.5 de frecuencia relativa en cada centro de interés según distintas variables sociológicas. Se llega a la conclusión de que el prototipo sociológico que más favorece la aparición de este tipo de fenómenos es mujer, mayor de 55 años, de nivel sociocultural bajo y bilingüe (Gómez Devís 1995).

25. En Llopis y Gómez Devís (2010) puede hallarse un resumen de esta investigación.

26. Estas dos variables se subdividen en hablantes monolingües —que en realidad son bilingües pasivos— y bilingües activos. Es importante aclarar que en el trabajo de Llopis (2009) solo se tienen en cuenta las comarcas valencianohablantes de la provincia.

27. Estas son les Riberes, la Costera y la Vall d'Albaida, que alcanzan también, como ya hemos dicho, mejores promedios en el total de palabras y vocablos.

Otro punto importante del trabajo de Llopis (2009) es el estudio de las transferencias como resultado del contacto entre el valenciano y el castellano. El autor clasifica los fenómenos que encuentra en su corpus valenciano de la siguiente forma²⁸: interferencias (palabras agramaticales, inexistentes en ninguna de las lenguas y con una frecuencia inferior al 6%), préstamos en vías de integración (con una frecuencia entre el 6 y el 15%), préstamos integrados (con un índice superior al 15%), compuestos híbridos (sintagmas donde se combinan palabras de las dos lenguas), y sustituciones de código (palabras normativas en la otra lengua, actualizadas en muy pocas ocasiones). Tras analizar los ejemplos concretos para cada centro de interés de cada uno de los fenómenos de contacto lingüístico mencionados, se llega a la conclusión de que su presencia en el corpus es bastante notable, aunque distinta según el área temática.

En trabajos posteriores (Gómez Devís y Llopis 2010b, Llopis 2010, Llopis 2011, Llopis y López del Río 2013), se analizan las transferencias en este corpus desde distintas perspectivas y teniendo en cuenta algunas variables como la comunidad de habla y la lengua habitual. En este sentido, los investigadores valencianos aportan una nueva mirada al establecer la convergencia conceptual de los inventarios de léxico disponible —50 unidades con mayor índice de disponibilidad— en cada uno de los corpus, castellano y catalán (Gómez Devís y Llopis, 2010a) corroborando una alta confluencia semántica junto a la coaparición de dobles en ambas muestras, así como el abordaje de las redes semánticas establecidas en el test de disponibilidad según la variable lengua habitual (Gómez Devís y Llopis 2016).

Por último, y tal como hemos comentado en el apartado anterior, en el trabajo de Serrano Zapata (2014) también se aborda la disponibilidad léxica del catalán, ya que se estudia de forma comparada el léxico disponible de esta lengua y del castellano. Además, en Serrano Zapata (2016) puede hallarse un análisis exhaustivo de los fenómenos de contacto lingüístico procedentes del castellano hallados en el corpus catalán.

4. ESTUDIOS SOBRE EL GALLEGO

El Léxico disponible do galego (López Meirama y Álvarez de la Granja 2014) es una obra interesantísima que completa la investigación sobre disponibilidad léxica en Galicia. El trabajo sigue fielmente la metodología del léxico disponible del español de Galicia (López Meirama 2008) y, por tanto, consi-

28. En Llopis (2005) puede hallarse el análisis de estos fenómenos en tres centros de interés con una muestra de menor tamaño. Véase también Llopis (2008) para la clasificación de estos mismos fenómenos lingüísticos en otros tres centros de interés.

dera los mismos centros de interés y las mismas variables sociales, además de basarse en una muestra formada también por 800 estudiantes preuniversitarios. Como novedad, el *Léxico disponible do galego* incorpora como variable la lengua inicial y la tiene en cuenta junto con la lengua habitual. Las diferencias más destacables entre los dos corpus radican en la edición de los materiales, ya que la lematización del gallego provoca problemas diferentes y presenta dilemas complejos, prácticamente idénticos a los que se dan en las restantes comunidades bilingües²⁹. Los datos son procesados mediante *Dispogal*³⁰, un programa informático que permite integrar bajo un mismo lema normalizado todas las formas que están relacionadas con él y disponer de esa información en cualquier momento³¹. Con respecto al análisis, en la comparación entre los datos del castellano y los del gallego se comprueba que los promedios son superiores en lengua castellana en prácticamente todos los campos temáticos. El castellano también se impone en cuanto al número de vocablos o lemas. Con el objetivo de completar este estudio comparativo, se cotejan también los datos de los dos proyectos en función de la lengua habitual del informante; en este caso las divergencias, lejos de disminuir, se acentúan. En relación con la incidencia de los factores sociales, al igual que sucedía en el léxico del español de Galicia, ninguna de las diferencias halladas entre los promedios es significativa estadísticamente. Ni la lengua inicial ni la habitual provocan divergencias acusadas en los centros de interés. Las diferencias tampoco se incrementan al tener en consideración las dos variables de forma conjunta, aunque en este caso sí se aprecia una mayor distancia en algunas áreas como *El campo* o *Trabajos del campo y del jardín*, a favor de los gallegohablantes. La variable tipo de centro, que en el caso del español otorga mejores resultados a los informantes de los centros privados, favorece

-
29. En general, el criterio aplicado en Galicia es más restrictivo que el de Llopis (2009) o el de Serrano Zapata (2014) quienes optan por mantener más variantes a caballo entre las dos lenguas, lo cual también es lógico puesto que estos autores dedican parte de su trabajo al estudio de estos fenómenos. De otra parte, las autoras justifican el gran número de variantes halladas con la siguiente afirmación sobre la lengua gallega: “é un idioma altamente interferido polo castelán, cun código normativo de recente creación, e aínda non demasiado ben coñecido por parte dunha boa parte dos galegos [...] e cun claro retroceso no uso, sobre todo por parte da xente máis nova” (López Meirama y Álvarez de la Granja 2014: 58).
30. En la página web <http://gramatica.usc.es/disposal/> cualquier usuario puede consultar tanto los datos del léxico disponible del español como los del gallego. Guillermo Rojo es el creador del programa *Dispogal*.
31. Esta opción supone un gran avance, sobre todo para las investigaciones en comunidades bilingües donde se trabaja con un gran número de variantes. En concreto, en la investigación gallega se agrupan bajo un mismo lema no solo las variantes flexivas u ortográficas, sino también las variantes fónicas, morfológicas y los cognados del castellano.

aquí, en cambio, a los informantes de los centros públicos³². Las autoras ofrecen muchos otros datos en su obra con los que caracterizan la cohesión de las distintas áreas temáticas y describen la compatibilidad léxica existente entre los distintos grupos de informantes.

5. RECAPITULACIÓN

A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar cómo los estudios seleccionados, además de contemplar el marco metodológico de la disponibilidad léxica, comparten y observan otras variables que no son habituales³³. Una de las más frecuentes, sin duda, es la lengua materna. Esta se incluye en muchos trabajos de este tipo (Etxebarria 1996a, Areta 2009, López Meirama y Álvarez de la Granja 2014, Serrano Zapata 2014, Casanova 2017)³⁴ y ha demostrado que tiene un efecto directo en la disponibilidad léxica, puesto que alcanzan mejores resultados los informantes que completan la encuesta en su propia lengua materna, ya sea el castellano (Areta 2009, Serrano Zapata 2014) u otra lengua, como el catalán (Llopis y Gómez Devís 2010, Serrano Zapata 2014)³⁵.

Otro factor frecuentemente analizado es la lengua habitual que —con la excepción de Areta (2009)— no parece tener una incidencia importante en la productividad léxica, al menos comparado con otros condicionantes (Gómez Molina y Gómez Devís 2004, López Meirama 2008, Llopis y Gómez Devís 2010, López Meirama y Álvarez de la Granja 2014). También ha surgido interés por saber si en las comunidades bilingües en las que hay distintos modelos de enseñanza según la lengua predominante, estos influyen en la productividad léxica del alumno. En este sentido, mientras Etxebarria (1996b), Blas y Casanova (2003a) y Llopis (2009) constatan que las diferencias según este factor son escasas, Taberero (2008a) y Areta (2009) comprueban estadísticamente cómo

32. En el apartado metodológico las investigadoras observan la relación existente entre la lengua habitual y las restantes variables analizadas y así se constata cómo los alumnos de los centros privados prácticamente desechan el uso del gallego en favor del castellano.

33. Véase una perspectiva de los factores sociales analizados en estas comunidades en Samper, Bellón y Samper Hernández (2003: 87-89), Samper Padilla y Samper Hernández (2006: 79-84) y, más recientemente, en Mas y Santos (2014).

34. En López Meirama y Álvarez de la Granja (2014) aparece bajo la denominación de 'lengua inicial'. También Ayora (2006) y Escoriza (2007) añaden esta variable en estudios de disponibilidad léxica sobre otras situaciones de contacto lingüístico.

35. Sin embargo, no se aprecian diferencias relevantes, según la lengua inicial, en el léxico disponible del gallego y es el grupo que aprendió a hablar en ambas lenguas el que presenta promedios ligeramente superiores (López Meirama y Álvarez de la Granja 2014: 164). En el trabajo de Casanova (2017) sobre Castellón son los bilingües equilibrados los que alcanzan índices superiores, seguidos, eso sí, de los castellanohablantes.

el alumnado que sigue el modelo D, con el euskera como lengua vehicular, obtiene peores resultados en el léxico disponible castellano³⁶.

Por otro lado, una variable que ha mostrado tener mucha relevancia en las comunidades con dos lenguas oficiales es la comunidad de habla. En el trabajo de Llopis (2009) se observa cómo las comunidades de habla bilingües con predominio del valenciano alcanzan promedios más favorables en lengua catalana y en Martínez Olmos (2015) es el factor que presenta una mayor covariación con los resultados, a favor de las comunidades de habla más castellanizadas. Asimismo, Areta (2009) incorpora la variable zona geográfica y demuestra que en Navarra los informantes de la zona vascófona obtienen peores resultados en castellano.

En relación con los estudios dedicados a la comparación de los inventarios de léxico disponible de dos lenguas cooficiales en un mismo territorio y con objeto de observar cuál de las dos lenguas ha conseguido mayor caudal léxico se ha constatado que en Lleida (Serrano Zapata 2014) los promedios de palabras por centro de interés son superiores en lengua catalana, salvo en *Calefacción, iluminación y formas de airear un recinto, La ciudad y Juegos y distracciones*; y que con respecto al número de vocablos, los índices en catalán superan al castellano en once de las diecisiete áreas³⁷. Además, en los centros en que el castellano obtiene un número de vocablos mayor, la diferencia es menor a la que se observa en dirección inversa.

Estos datos contrastan con los hallados en Galicia, analizados por López Meirama y Álvarez de la Granja (2014), donde la situación sociolingüística es harto distinta. En esta comunidad, la productividad léxica en castellano es superior en todas las áreas con la única excepción de *Trabajos del campo y del jardín*. En este mismo centro de interés también se recaba un número mayor de lemas en gallego, aunque con una diferencia mínima. Solo en otro centro más, *Juegos y distracciones*, se obtienen más vocablos en lengua gallega, aunque en este caso las autoras justifican esta circunstancia por las diferencias con respecto al criterio de inclusión de marcas comerciales, que se aplicó de forma más estricta en el léxico disponible del español (López Meirama y Álvarez de la Granja 2014: 155-156)³⁸.

36. La mayoría de los alumnos que sigue este modelo tiene el euskera como lengua materna o habitual. Taberero (2008a) examina únicamente cinco centros de interés, mientras que el estudio de Areta (2009) analiza todos los datos.

37. Serrano Zapata (2014) contempla los dieciséis centros clásicos y *Los colores*.

38. El total de vocablos es comparable en estas investigaciones puesto que cuentan con muestras idénticas numéricamente. De hecho, en la provincia catalana son los mismos informantes quienes completan la encuesta dos veces, con un transcurso de tiempo mínimo de dos semanas. Intuitivamente parece este el transcurso necesario para que el informante haya olvidado las respuestas anteriores y deba realizar de nuevo las asociaciones pertinentes. De otro lado, necesitaríamos contar con más investigaciones de este tipo para que pudieran contrastarse las diferentes opciones metodológicas y se determinara si es relevante o no, por ejemplo, el hecho de que sean los mismos informantes quienes completen la encuesta por duplicado.

Tanto en esta investigación como en la realizada en Lleida, se analizan de forma comparada los datos de cada corpus teniendo en cuenta la lengua materna o habitual de los informantes. Los resultados también difieren en este punto: mientras que en Galicia la distancia entre los dos colectivos (gallegohablante y castellano hablante) se acentúa cuando se analiza la producción en cada lengua en función de la lengua habitual respectiva³⁹, en Lleida se obtiene un resultado más equilibrado y las diferencias entre castellano hablantes y catalano hablantes se atenúan al valorar el resultado final que obtiene cada grupo al completar la encuesta en su propia lengua materna.

En Valencia, por otra parte, Gómez Devís y Llopis (2010a) realizan un cotejo de las unidades que mayor índice de disponibilidad han obtenido en los corpus respectivos para averiguar tanto el grado de convergencia semántica entre ellos como la presencia y estabilidad de determinadas unidades léxicas (dobletes y trasvases).

De hecho, es frecuente que al recoger los datos de una lengua o de las dos se observen trasvases de elementos, ya sea en el nivel gráfico, en el fónico, en el morfológico e incluso en el sintáctico⁴⁰. Muchos investigadores relatan los problemas que suponen las interferencias gráficas (López Meirama 2008, Taberner 2008a, Casanova 2013...), sobre todo, respecto a los criterios de edición. La mayoría de los estudios llevados a cabo en las comunidades bilingües intenta detallar el peso que estas palabras tienen en el corpus final, o, dicho de otra forma, el porcentaje de vocabulario disponible que suponen. También indican qué centros propician más su aparición, con lo que ya se pueden reconocer algunas tendencias comunes, por ejemplo, al empleo del vernáculo en *El campo y Trabajos del campo y del jardín*.

Más compleja resulta la forma de clasificar estos fenómenos, aunque los términos empleados para ello se repiten en las distintas comunidades:

- a) *calcos* (Álvarez de la Granja 2011, Serrano Zapata 2014, Martínez Olmos 2015),
- b) *compuestos* o *combinaciones híbridas* (Serrano Zapata 2014, López

39. Se ofrecen varias explicaciones a este resultado (López Meirama y Álvarez de la Granja, 2014: 157-160).

40. A pesar de que, en los primeros trabajos sobre disponibilidad, no siempre estas transferencias o elementos a caballo se analizan, desde el primer momento se deja por escrito constancia de su presencia. Así, por ejemplo, Njock (1978) detecta préstamos, aunque no los examina, y Dimitrijevic (1981) también afirma que los bilingües proporcionan palabras de su dialecto al completar la encuesta en la segunda lengua. Otros van más allá, como Bailey Victory (1971), que ofrece un elenco de las interferencias halladas, o Mackey (1971 y 1976), quien compara los dobles, indica el porcentaje que suponen las palabras del inglés en las listas francesas e inventa una fórmula para conocer el grado de integración de estas palabras en el francés.

- Meirama 2008, Martínez Olmos 2015, Llopis y Gómez Devís 2010, Casanova 2017),
- c) *derivados híbridos* (Serrano Zapata 2006, Casanova 2013, Martínez Olmos 2015),
- d) *dobletes* (Gómez Molina y Gómez Devís 2004, Llopis 2009, Llopis y Gómez Devís 2010, Casanova 2017),
- e) *interferencias* (Tabernerero 2008a, Llopis y Gómez Devís 2010, Álvarez de la Granja 2011, Serrano Zapata 2014),
- f) *préstamos culturales* (Gómez Molina y Gómez Devís 2004, Tabernerero 2008a),
- g) *préstamos en vías de integración o asimilados o consolidados o integrados* (Gómez Molina y Gómez Devís 2004, Llopis y Gómez Devís 2010, Álvarez de la Granja 2011, Serrano Zapata 2014, Casanova 2017), o
- h) *sustituciones o cambios de código* (Gómez Molina y Gómez Devís 2004, Tabernerero 2008a, Llopis y Gómez Devís 2010, Álvarez de la Granja 2011, Serrano Zapata 2014, Martínez Olmos 2015).

El hecho de que el test de disponibilidad sea insuficiente por sí mismo para analizar el alcance de estos elementos —sin que pueda verse cómo se integran en un discurso real— hace que no se haya llegado a un acuerdo sobre cómo valorar su presencia en los listados. El único intento, hasta el momento, de comprobar si estas unidades aparecen en el habla espontánea es el de Calero y Serrano (2017), quienes comparan las transferencias léxicas del catalán halladas en las listas de disponibilidad y en el corpus del PRESEEA-Lérida para acabar constatando que son pocas las unidades de este tipo compartidas.

En este sentido, algunos de los criterios utilizados para diferenciar entre los distintos fenómenos han sido la noción de gramaticalidad/agramaticalidad o el grado de integración social, medido a través de las menciones de cada palabra⁴¹. Por otro lado, la presencia de estos elementos hace que algunos investigadores se planteen hasta qué punto tiene valor el análisis cuantitativo general que se realiza, dado que estas palabras no se suprimen y se consideran siempre como parte del caudal léxico que tiene el alumnado en la lengua en que completa la encuesta, a pesar de no pertenecer estrictamente a ella (López Meirama y Álvarez de la Granja 2014: 163-164, Serrano Zapata 2014: 545).

41. Sin embargo, no hay un acuerdo común y en cada comunidad se tienen en cuenta unos baremos distintos, por ejemplo, Martínez Olmos (2015) considera interferencia el vocablo con un porcentaje de aparición inferior al 1%, Serrano Zapata (2014) cuando no sobrepasa el 5% y Llopis (2009), en cambio, cuando no llega al 6%. Casanova (2017) diferencia entre préstamos consolidados y no integrados, pero no indica qué porcentaje de frecuencia de uso utiliza para establecer tal distinción.

También ha habido un interés creciente por conocer cuál es el perfil sociológico que arroja el mayor número de trasvases lingüísticos. Serrano Zapata (2004) comprueba cómo el alumnado cuya lengua materna es el catalán produce un número mayor de interferencias del catalán al castellano. En Castellón, Casanova (2017) concluye que son los varones de nivel sociocultural bajo, de centros públicos, de zona rural y con lengua materna valenciana los que mayor número de trasvases producen. Los resultados exhaustivos de Álvarez de la Granja y López Meirama (2013) también apuntan a que los informantes que se decantan más por el uso del gallego y que viven en poblaciones rurales producen más formas gallegas en el léxico disponible castellano. Martínez Olmos (2015) también determina cuál es el patrón social que propicia la aparición de estos elementos: las mujeres, los informantes de centros públicos, las comunidades con un bilingüismo más activo y el alumnado ubicado en el nivel sociocultural medio. Otro investigador que se interesa por analizar las transferencias recabadas desde esta perspectiva es Llopis (2009), quien concluye en sus estudios sobre el catalán en Valencia que la comunidad de habla que presenta un mayor número de estos fenómenos es aquella en la que existe un bilingüismo activo con un uso equilibrado de las dos lenguas; de otra parte, los monolingües —en realidad bilingües pasivos— actualizan más transferencias en sus listados que los bilingües (Gómez Devís y Llopis 2010b).

Otra cuestión relevante es cuantificar el peso de los fenómenos de contacto lingüístico en distintas comunidades y así poder observar en cuáles de ellas está más presente la lengua vernácula. Concretamente, Bartol (2011) analiza los datos aportados por distintas investigaciones realizadas en territorios españoles con dos lenguas en contacto —concretamente en Galicia, Valencia, Lleida, Vizcaya, Álava y Navarra⁴²— con la finalidad de buscar tendencias comunes. De este modo, por ejemplo, con respecto a los centros de interés, llega a la conclusión de que algunos favorecen más que otros la presencia de elementos de la otra lengua, como ocurre en *El campo*, *Trabajos del campo y del jardín*, *Animales* o *Partes de la casa*. En cambio, la presencia de términos de la lengua vernácula es minoritaria en *La Escuela*, *La ciudad*, *Los muebles de la casa* o *Calefacción e iluminación*.

El investigador también mide el peso que suponen las interferencias léxicas en el conjunto de los léxicos disponibles regionales y concluye que Lleida es la zona donde se registra un mayor porcentaje de palabras de la lengua vernácula en el léxico disponible en castellano, seguida de Galicia⁴³. Cabe señalar

42. Los datos de Vizcaya y Álava —de los que no hablamos en el presente trabajo— son obtenidos a partir de su colaboración en el Léxico disponible de España (Bartol 2011: 159).

43. Además, el autor analiza la integración de los préstamos en cada una de las comunidades de habla. Con posterioridad a Bartol, también Casanova (2013) compara sus datos con los de otros territorios donde conviven el catalán y el castellano.

que los datos que usa Bartol (2011) de la provincia leridana corresponden a un estudio preliminar llevado a cabo únicamente con seis centros de interés (Serrano Zapata 2006). Si tenemos en cuenta los datos más recientes de Serrano Zapata (2014) sobre Lleida y los de Casanova (2017) sobre Castellón, el mayor volumen de palabras procedentes de la lengua vernácula se sigue dando en Lleida, donde las transferencias suponen el 7.08% del total de vocablos⁴⁴. Galicia sigue ocupando la segunda posición, con casi un 3% de vocablos gallegos (concretamente un 2.88%), seguida de Vizcaya (con un 2.35%) y de Valencia (con un 2.3%). Algo menor es la proporción de catalanismos en Castellón, donde supone el 1.56% del total de vocablos, y aún es más escaso el porcentaje de elementos de la lengua autóctona en el castellano en Álava (0.83%), Alicante (0.57%) y Navarra (0.55%). En estas diferencias es posible apreciar las distintas situaciones sociolingüísticas que se dan en la Península, determinadas por el prestigio y la extensión social del vernáculo en cada región.

Tampoco es escasa la influencia que ejerce el castellano sobre el léxico de las lenguas vernáculas peninsulares. Los únicos autores que analizan sus datos desde esta perspectiva son Llopis (2009) y Serrano Zapata (2014). La media del porcentaje de fenómenos de contacto presentes en el catalán es, en el caso de Valencia, del 28.38%⁴⁵, cifra bastante superior a la que se registra en Lleida, situada en 13.38%. La situación sociolingüística del catalán y del castellano en las dos provincias explica estas diferencias con respecto al volumen de fenómenos de contacto lingüístico. Aunque el promedio de respuestas por centro de interés en lengua catalana es bastante similar en las dos comunidades (18.30 en Valencia y 18.64 en Lleida), el alumnado valencianohablante parece desconocer, en mayor medida, el léxico catalán normativo, al menos en las condiciones artificiales de la encuesta de disponibilidad, lo que provoca una sustitución mayor del vocabulario de esta lengua por el de la lengua castellana.

En conclusión, son muchas las posibilidades de análisis que se ofrecen en los trabajos de disponibilidad léxica dedicados a comunidades con más de una lengua oficial. Su estudio nos permite conocer de forma fidedigna las consecuencias que se observan en el nivel léxico y que son debidas a la convivencia continuada de dos lenguas en un mismo territorio.

44. En ninguna de las sintopías analizadas la lengua vernácula, u otra cualquiera distinta al español, tiene una extensión social ni siquiera similar a la del catalán en Lleida. Asimismo, esta provincia es el único territorio donde, con independencia de su lengua materna, no hay ningún informante escolarizado en lengua castellana (Serrano Zapata 2014: 560-561).

45. Cifra calculada por nosotros a partir de los datos que da el autor de cada uno de los centros de interés (Llopis 2009: 321-323). Entre los fenómenos de contacto el autor incluye aquellos procedentes de otras lenguas distintas al castellano, clasificados como cambios de código. Estas voces son claramente minoritarias en su corpus, frente a las que proceden del castellano.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DE LA GRANJA, MARÍA, 2011, “La presencia del gallego en el léxico disponible del español de Galicia. Análisis formal y funcional”, en B. López Meirama (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 17-102.
- ÁLVAREZ DE LA GRANJA, MARÍA y BELÉN LÓPEZ MEIRAMA, 2013, “A presenza do galego no léxico dispoñible do español de Galicia. Análise distribucional”, en E. Gungenberger, H. Monteagudo y G. Rei-Doval (eds.), *Contacto de linguas, hibridade, cambio: conextos, procesos e consecuencias*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega/Instituto da Lingua Galega, 49-96.
- ARETA LARA, MARÍA, 2009, *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios navarros. Estudio sociolingüístico*, Pamplona, Universidad de Navarra (Tesis doctoral inédita).
- AYORA ESTEBAN, CARMEN, 2006, *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- AZURMENDI, MARÍA JOSÉ, 1983, *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial a la comarca de San Sebastián*, San Sebastián, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.
- BAILEY VICTERY, JOHN, 1971, *A study of lexical availability among monolingual-bilingual speakers of spanish and English*, Houston, Rice University (Tesis inédita).
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO, 2006, “La disponibilidad léxica”, *Revista Española de Lingüística (RSEL)* 36, 379-384.
- BARTOL HERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO, 2011, “Léxicos disponibles de zonas bilingües: interferencias sobre el español”, en B. López Meirama (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 157-188.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS y MANUELA CASANOVA ÁVALOS, 2001-2003, “Interacción de factores sociales y de adscripción lingüística en el léxico disponible de una comunidad escolar española”, *Lenguas Modernas*, 28-29, 165-189.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS y MANUELA CASANOVA ÁVALOS, 2003a, “La influencia de la red educativa y del entorno sociocultural en la disponibilidad léxica: estudio de las comunidades de habla castellonenses”, en F. Sánchez Miret (ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Salamanca-Tübingen, Niemeyer, 17-33.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS y MANUELA CASANOVA ÁVALOS, 2003b, “La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica. Estudio de las comunidades de habla castellonenes”, en I. Doval y M^a R. Pérez (eds.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Vigo, Universidade de Vigo, 49-61.

- CALERO FERNÁNDEZ, M^a ÁNGELES y MARIBEL SERRANO ZAPATA, 2017, “Transferencias léxicas del catalán al español de Lleida”, *Lingüística en la Red (Linred)*, XV, 1-17
- CALERO FERNÁNDEZ, M^a ÁNGELES y MARIBEL SERRANO ZAPATA, 2019, “Incidencia del factor sexo en el léxico disponible de una comunidad bilingüe”, *Ogigia*, 25, 83-107.
- CASANOVA ÁVALOS, MANUELA, 2013, “Valencianismos en el léxico disponible de Castellón”, en E. Casanova y C. Calvo (eds.), *Actas del XXVI Congreso internacional de Lingüística y Filología Románicas*, De Gruyter, 531-543.
- CASANOVA ÁVALOS, MANUELA. 2017. *Léxico disponible de Castellón. Estudio y diccionarios*. Castellón, Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/405703>
- DIMITRIJEVIC, NAUM R, 1981, “A comparative study of the lexical availability of monolingual and bilingual schoolchildren”, *Studia Anglica Posnaniensa*, 13, 109-130.
- ESCORIZA MORERA, LUIS, 2007, “Disponibilidad léxica y multilingüismo: el contacto entre inglés y español en Gibraltar”, en P. Cano (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco Libros, 2477-2484.
- ETXEBARRÍA AROSTEGUI, MAITENA, 1996a. “Variación e interferencia en una comunidad bilingüe: vasco y español en contacto”, en M. Arjona *et al.* (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ALFAL*, México, UNAM, 908-912.
- ETXEBARRÍA AROSTEGUI, MAITENA, 1996b, “Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe”, *REL*, 26/2, 301- 325.
- GIMENO MENÉNDEZ, FRANCISCO y ESTHER MARTÍNEZ OLMOS, 2008a, “La transición graduada de la frontera catalano-castellana meridional”, en E. Casanova (ed.), *Els altres parlars valencians. I Jornada de parlars valencians de base castellano-aragonesa*, Paiporta, Denes, 269-287.
- GIMENO MENÉNDEZ, FRANCISCO y ESTHER MARTÍNEZ OLMOS, 2008b, “Estándar y comunidad de habla en los estudios de disponibilidad léxica”, en A. Álvarez (ed.), *Lengua Viva: estudios ofrecidos a César Hernández Alonso*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 373-387.
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA, 1995, *Estudi descriptiu sobre disponibilitat lèxica del valencià en la ciutat de València i àrea metropolitana*, Universitat de València, Pla Eva (Trabajo inédito).
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2010a, “El léxico disponible de Valencia: convergencia conceptual”, *Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas*, 5, 53-76.
- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2010b, “El léxico disponible del catalán de Valencia. Hacia la necesaria planificación lingüística de una lengua minoritaria”, *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4/2, 1-28.

- GÓMEZ DEVÍS, BEGOÑA y FRANCESC LLOPIS RODRIGO, 2016, “Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València. Una aproximació al lexicó bilingüe”, *Studia Romanica Posnaniensa*, 43/2, 65-83.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN y M^a BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS, 2004, *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*, Valencia, Universitat de València.
- JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE, 2013, *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperable de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27719>
- JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE, 2019, *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*, Eunsa, Pamplona.
- LÓPEZ MEIRAMA, BELÉN, 2008, *Léxico disponible en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- LÓPEZ MEIRAMA, BELÉN (ed.), 2011, *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- LÓPEZ MEIRAMA, BELÉN y MARÍA ÁLVAREZ DE LA GRANJA, 2014, *Léxico disponible do galego*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2005, “Transferències lèxiques en una comunitat de llengües en contacte”, *Lenguaje y Textos*, 23, 59-68.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2008, “Disponibilitat lèxica del valencià: classificació dels fenòmens de contacte lingüístic”, en J. L. Blas *et al.* (eds.), *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 457-469.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2009, *El lèxic del valencià central: un estudi de disponibilitat lèxica*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2010, “Convergència semàntica en comunitats de parla bilingües”, en M. García *et al.* (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Universitat de València, 257-264.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC, 2011, “El lèxic valencià en els estudiants”, *Aula de Lletres Valencianes. Revista Valenciana de Filologia*, 1, 113-135.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC y BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS, 2010, *El lèxic disponible de València*. Valencia, Denes.
- LLOPIS RODRIGO, FRANCESC y JOAQUIM LÓPEZ RÍO, 2013, “Transferències lèxiques en el estudiants valencians”, en E. Casanova y C. Calvo (eds.), *Actas del XXVI Congreso internacional de Lingüística y Filología Románicas (Valencia 6-11 de septiembre de 2010)*, De Gruyter, 4493-5004.
- MACKAY, WILLIAM F, 1971, *Le vocabulaire disponible du Français*, Paris-Bruselas- Montreal, Didier.

- MACKAY, WILLIAM, 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MARTÍNEZ OLMOS, ESTHER, 2015, *El léxico disponible de las comunidades de habla alicantinas. Estudio sociolingüístico y diccionarios*, Alicante, Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- MAS ÁLVAREZ, INMA y XANDRA SANTOS PALMOU, 2014, "Disponibilidad léxica y contacto del español con otras lenguas. Algunas adaptaciones metodológicas", en J. M^a Santos (ed.), *Fronteras y diálogos. El español y otras lenguas*, Lugo, Axac, 25-38.
- NJOCK, P. E., 1979, *L'univers familier de l'enfant africain*, Québec, CIRB.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO, JUAN JOSÉ BELLÓN FERNÁNDEZ y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2003, "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", en R. Ávila et al. (ed.) *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Verbuert, 27-139.
- SAMPER PADILLA, JOSÉ ANTONIO y MARTA SAMPER HERNÁNDEZ, 2006, "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- SARALEGUI, CARMEN y CRISTINA TABERNERO, 2008, "Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra", en I. Olza et al. (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona, Universidad de Navarra, 745-761.
- SERRANO ZAPATA, MARIBEL, 2004, "Aspectos sociolingüísticos del léxico disponible castellano de los preuniversitarios leridanos", *Pragmalingüística*, 12, 147-165.
- SERRANO ZAPATA, MARIBEL, 2006, "Consecuencias del contacto de lenguas en Lérida: interferencias detectadas en las encuestas de disponibilidad léxica", en J. L. Blas et al. (eds.), *Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en su contexto social*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 811-829.
- SERRANO ZAPATA, MARIBEL, 2014, *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*, Lleida, Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/285008>
- SERRANO ZAPATA, MARIBEL, 2016, "Fenòmens de contacte lingüístic en el lèxic disponible català de Lleida", *Studia Romanica Posnaniensa*, 43/2, 51-64.
- TABERNERO, CRISTINA, 2008a, "Disponibilidad léxica y contacto de lenguas", *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 23, 545-565.
- TABERNERO, CRISTINA, 2008b, "El léxico disponible como fuente de aproximación al estudio de regionalismos", en I. Olza et al. (ed.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona, Universidad de Navarra, 811-824.
- TERRÁDEZ GURREA, MARCIAL, 1996, *La disponibilidad léxica del español hablado en Valencia* (tesis de licenciatura inédita), Universitat de València.

14. EL CAMBIO DE CÓDIGO EN CLASE DE ELE

Luiza Valozic
Universidad de Belgrado

1. INTRODUCCIÓN

El particular foco de interés de este artículo es el proceso de aprendizaje del español como L2 y LE¹, y más precisamente el uso del cambio de código de L1 y de otras lenguas conocidas por el aprendiente en el aula de español como L2 o LE. Las materias en las que nos centraremos son las siguientes: presentar algunos puntos de vista sobre la presencia y el uso de otras lenguas en clase de L2 y LE; exponer de manera breve los resultados de algunas investigaciones que se han ocupado de este tema y otros relacionados con el aprendizaje de L2 y LE desde diferentes perspectivas de estudio, a saber, la adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL), la psicolingüística y la sociolingüística; comentar algunas concepciones teóricas de la sociolingüística que consideramos relevantes para este ámbito de estudio y exponer las observaciones y reflexiones a partir de nuestra propia experiencia docente sobre el cambio de código de L1 y otras lenguas en clase de ELE. Nuestro objetivo es perfilar una imagen global, y por ello nos limitaremos a esbozar de manera sucinta los temas anteriormente citados dada la complejidad que entraña cada uno de ellos.

Diferentes autores han destacado que a lo largo de la mayor parte del siglo XX en el aula de L2 y LE predominó la tendencia del uso exclusivo de la lengua meta con el propósito de aumentar al máximo la exposición del alumno a dicha lengua. Debido a ello, la presencia de L1 ha sido relegada a una función prácticamente inexistente e incluso sancionable desde el punto de vista pedagógico. Sin embargo, esta situación ha ido cambiando desde mediados del siglo XX. Muchos investigadores, profesores y alumnos comenzaron a cuestionar la tendencia de no poder acudir al uso de L1 en el aula de L2 o LE (Ga-

1. En cuanto a la nomenclatura de español L2 o LE, seguimos la diferenciación de español L2 (aprendizaje en un país hispanohablante), y español LE (aprendizaje fuera de un país hispanohablante).

lindo Merino 2011). La misma realidad del aula ha estimulado la reflexión en esta dirección, así como el desarrollo de investigaciones en este ámbito.

La enseñanza de L2 o LE es un proceso complejo en el que influyen multitud de elementos diferentes. Dichos elementos se encuentran plasmados en el trabajo de Moreno Fernández (2000). El primero que cita el autor es la lengua que se desea aprender, el objeto de aprendizaje lingüístico, es decir, la denominada lengua meta. El segundo elemento es el adquiriente, aprendiz o estudiante, el sujeto del aprendizaje lingüístico. En tercer lugar, tenemos el contexto social del aprendizaje, que sería el medio o ambiente para el aprendizaje.

Cada uno de estos elementos entraña por su parte una complejidad propia. La lengua meta la representa normalmente una lengua natural, sin embargo, no todas las lenguas tienen la misma configuración, no están expuestas a los mismos procesos de estandarización o tipificación, tampoco se manifiestan de la misma forma y, además, no tienen el mismo grado de vitalidad.

El aprendiz está condicionado por diversas dimensiones como son la cognoscitiva, la afectiva y la de la conducta. La edad, así como las características personales también influyen en el aprendiz y en su manera de aprender una lengua.

El contexto de aprendizaje puede variar de una manera significativa. La primera lengua, o la lengua materna, se adquiere habitualmente en el contexto familiar, mientras que la segunda lengua o la lengua extranjera se aprenden en la escuela. Por otra parte, el contexto social está compuesto por elementos personales y no personales. Los elementos personales incluyen a la familia y amigos, al profesor de segunda lengua, a los compañeros de clase y los rasgos de la comunidad a la que pertenece el aprendiz. Por su parte, los elementos no personales se pueden dividir en los lingüístico-discursivos, relacionados con el uso de la lengua en contexto, y los situacionales, que hacen referencia, por ejemplo, al lugar donde se usa la lengua, la actividad social para la que se usa, o el contexto público o privado dentro del cual se usa la lengua meta (Moreno Fernández 2000: 7-9). Por lo tanto, el aprendizaje de L2 es un proceso complejo que muchas veces se extiende fuera del aula.

Uno de los elementos que también hemos de tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2 o LE es el uso de L1. En este sentido, nuestra propia experiencia profesional en el aula de L2 y LE ha sido clave en el desarrollo de estas reflexiones. Consideramos, pues, que el uso de L1 e incluso el cambio de código de otras lenguas conocidas por los aprendientes en clase de L2 y LE puede ser una herramienta muy útil para el aprendizaje. Aporta evidencias a favor de este planteamiento el hecho de que la investigación ha demostrado que el cambio de código es un comportamiento natural en personas bilingües y multilingües. Veremos más adelante que para la definición de una persona bilingüe partimos de una concepción amplia y, por lo tanto, situamos dentro de la definición de bilingüe a personas con un conocimiento básico de

otra lengua. Disponemos, así, de un comportamiento natural de cambio de código que puede ser aprovechado como una herramienta de aprendizaje de otras lenguas. Se trata de ayudar al alumno y apoyarlo para que pueda aprovechar todo el potencial del que ya dispone a la hora de aprender una lengua nueva.

Otro aspecto favorable que nos puede aportar este planteamiento es la potenciación de una visión positiva del multilingüismo. En la sociedad actual, el multilingüismo, el conocimiento de varias lenguas por parte de un individuo, es visto, en términos generales, como algo beneficioso. Una de las características naturales del bilingüe o multilingüe es el cambio de código, y sin embargo, en el aula este puede suponer un comportamiento sancionable. Por ello, el uso del cambio de código como una estrategia más de aprendizaje podría influir en que este comportamiento no fuera considerado como algo negativo por parte de los aprendientes y los profesores.

No debemos olvidar, por otra parte, los aspectos negativos o los posibles peligros que puede entrañar la adopción del cambio de código como estrategia de aprendizaje. En un aula con alumnos que comparten una L1 entre sí y con el profesor, y que están aprendiendo una L2 o LE, el uso de L1 como estrategia de aprendizaje podría ser más ágil y más fácil de controlar para el profesor, incluso en el caso de que en la misma aula hubiera alumnos que tuvieran conocimientos de otras lenguas. Pero los contextos de aprendizaje de lenguas pueden ser mucho más complejos, por poner un ejemplo, el profesor y los alumnos pueden no compartir la L1 y sí compartir una L2 o incluso una L3, y no todos los alumnos compartir el mismo conocimiento de dichas lenguas, entonces sería más complejo elegir la mejor estrategia de uso de una lengua distinta a la lengua meta en el aula, lo que, en principio, nos devolvería al punto de inicio, y nos sugeriría establecer la lengua meta como la única lengua viable en el aula.

La complejidad a la que hemos aludido anteriormente nos indica que, claramente, el uso del cambio de código en el aula de L2 o LE no debería desarrollarse de una manera indiscriminada, no debería ser usado como un recurso aleatorio cuando la situación en clase haga de alguna manera su uso indispensable. Por lo tanto, debemos usar la investigación con el propósito de descubrir qué estrategias de uso del cambio de código son válidas y beneficiosas a la hora de aprender una lengua nueva. Más adelante veremos que numerosos investigadores han señalado también esta necesidad de describir y definir tales estrategias beneficiosas.

Otro aspecto relacionado con la investigación del cambio de código en el aula de L2 o LE que han destacado numerosos autores es que esta puede aportar también información relevante sobre el mismo proceso de aprendizaje de una lengua y sobre el comportamiento de personas bilingües y multilingües y sus estrategias de comunicación.

2. PERSPECTIVAS DE ESTUDIO SOBRE LA PRESENCIA L1 EN CLASE DE L2 Y LE

El uso o no de la L1 en el contexto de aprendizaje de una L2 ha sido y es un tema que ha suscitado una discusión activa. En el ámbito de la lingüística aplicada a lo largo de las últimas décadas numerosos investigadores y profesores han planteado que el uso de L1 en clase de L2 puede aportar elementos positivos para el aprendizaje.

De manera breve perfilaremos a continuación las líneas generales de este debate amplio. Diferentes autores han señalado que durante un largo período, sobre todo en el siglo XX, en las metodologías pedagógicas de L2 predominó la perspectiva de que el uso de L1 debe ser completamente excluido de las aulas de L2. Macaro (2001: 532-534) también alude a esta perspectiva predominante, y sostiene que él y otros autores han destacado que excluir L1 del aula de L2 no es útil y, además, puede privar a los alumnos del uso de una herramienta importante para el aprendizaje de lenguas.

En cuanto a las tendencias predominantes sobre el uso de L1 en el aula de L2, Macaro (2001: 535) recoge las directrices básicas de tres perspectivas teóricas. De acuerdo con el primer planteamiento, el aula de L2 debe ser considerada un contexto análogo al país de habla de L2 y, por lo tanto, el uso de L1 carece de cualquier valor pedagógico y está prohibido. El segundo planteamiento presenta un enfoque en el que L1 tampoco tiene valor pedagógico, pero contempla que dado que no existen unas condiciones de enseñanza y aprendizaje ideales el profesor se vea obligado a recurrir a ella en determinadas situaciones. Por último, el tercer planteamiento reconoce cierto valor pedagógico de L1 en cuanto a que podría mejorar algunos aspectos del aprendizaje, así que su uso debe ser examinado con el fin de determinar si es justificado o no.

En este mismo artículo, el autor presenta las conclusiones de un estudio del uso de L1 (inglés) en clase de L2 (francés) (Macaro 2001: 544-545) por parte de profesores en prácticas. Desde el punto de vista cuantitativo, los profesores en prácticas usaban poco L1, la duración de las intervenciones en L1 era bastante breve, y además, su uso de L1 no potenciaba un mayor uso de L1 por parte de los alumnos. Se observó, asimismo, que no había una relación entre el nivel de conocimiento de L2 con la cantidad de L1 usada en clase. Esto indica que el cambio de código realizado tanto por los alumnos como por los profesores está condicionado por otros factores más complejos. Respecto a los usos de L1, los profesores en prácticas la usaban para dar instrucciones sobre algunas actividades en clase, para mantener el control de la clase o para reñir a los alumnos. El autor termina diciendo que es preciso definir a través de la investigación los parámetros de uso de L1 en clase de L2 con el objetivo de deslindar los usos de L1 que son beneficiosos para el aprendizaje de aquellos que no lo son, y así trabajar hacia la creación de una teoría que recogería sus usos óptimos.

Butzkamm (2007: 80) defiende la postura de que el aprendizaje de la lengua materna nos proporciona unos conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación que nos sirven de base para aprender lenguas nuevas. Cita una de las conclusiones de la obra de Ganschow y Sparks (2001) que recoge investigaciones que se ocupan de este aspecto en la que sostienen que las habilidades lingüísticas de un hablante nativo forman la base para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Butzkamm añade que a lo largo de un siglo muchos profesionales de la enseñanza habían obviado esta base sobre la que se construye el aprendizaje de lenguas.

Según el autor (Butzkamm 2007: 83), se puede prohibir el uso de L1 en la clase de una lengua extranjera, pero no se puede desterrar este uso de la mente del estudiante. De aquí se sigue que, si esta tendencia es natural, si no la podemos evitar, pues la debemos aceptar sin más. Pero no se trata simplemente de aceptar esta tendencia solo porque sea natural, sino porque representa una estrategia de aprendizaje importante para los alumnos principiantes. El uso de la lengua materna proporciona un mecanismo de acceso rápido al significado, por lo que el profesor ha de ayudar a los alumnos en esta tarea, en lugar de ignorar, o incluso reprimir, lo que ocurre en la mente del alumno.

Investigaciones de lingüística aplicada también se han ocupado del estudio de los pros y los contras del uso de L1 en el ámbito de enseñanza de ELE. Una de las visiones favorables a este respecto la encontramos en los trabajos de Galindo Merino (2011, 2016). Respecto al uso de L1, Galindo Merino (2011: 163-165) destaca también la mencionada tendencia imperante de prohibir L1 en el aula de L2. La autora asimismo comenta que muchos investigadores y profesores han expresado su desacuerdo con este planteamiento basado en la prohibición del uso de L1, y una de las observaciones es que esta estrategia puede incluso provocar sensaciones de malestar en el aula. Pues el uso de L1 no tiene por qué significar su dominio en clase, sino que, marcado por unos límites, puede proporcionar herramientas útiles desde el punto de vista pedagógico.

Montes Granado (2000) presenta los hallazgos de un estudio etnográfico basado en la metodología de la observación. Se trata de un estudio dentro del contexto universitario de Filología inglesa donde la lengua vehicular de las clases es el inglés y la L1 es el español. En el estudio se ha observado que algunas de las funciones que cumple el cambio de código del inglés al español dentro de aula son las siguientes (Montes Granado 2000: 62):

el español sirve para reiterar un punto conceptual difícil, clarificar o ampliar una explicación, introducir una anécdota interesante y así crear un ambiente más agradable y cercano al alumno, o bien para dar su opinión personal o hacer un comentario marginal.

La autora también habla de algunos usos del cambio de código de L1 que califica de nefastos. Un ejemplo de estos usos nefastos sería el cambio de código realizado de una forma caótica, carente de sistematización y coherencia, donde el criterio imperante es la comodidad del profesor.

El uso de diferentes códigos en clase, la alternancia de códigos, tiene la capacidad de crear una sensación de identidad colectiva. Al recurrir a dos lenguas y a distintos registros se crea un código distintivo, lo que Gumperz (1982) denomina *'we code'*, opuesto al *'they code'*. De acuerdo con la autora, el código propio (*'we code'*) dependerá del estadio en el que se encuentren el emisor y el receptor tanto a nivel lingüístico como comunicativo (Montes Granado 2000: 62). En consonancia con esta consideración de la utilidad y pertinencia del planteamiento teórico de Gumperz (1982), más adelante veremos que algunos cambios de código que hemos observado en nuestras clases se pueden identificar con ciertas funciones conversacionales del cambio de código definidas por él.

El estudio de Palikuća y Novelliere (2012) se centra en el análisis del uso del inglés como lengua vehicular en el aula de ELE, y sobre todo en el cambio de código entre el inglés y el español en el aula por parte del profesor. Las autoras diferencian tres tipos de uso de L1 o inglés como lenguas vehiculares en el aula de ELE, desde el menos usado, al usado constantemente, esto es, la traducción de términos que dificultan la comprensión, ejemplos de expresiones y textos y de la comparación para la explicación de los diferentes usos, y explicaciones en inglés donde el español es usado solo para poner ejemplos. Hacen referencia al hecho de que la profesora cuya comunicación en clase analizaron no controlaba su discurso, lo que hacía que este fuera incoherente en ocasiones. En las conclusiones de su estudio hacen referencia a que es preciso tomar conciencia del uso del inglés como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE y analizarlo con el objetivo de constatar su eficacia real.

El estudio del multilingüismo en el aula también ha suscitado nuevas propuestas de investigación. Jessner (2008) presenta las líneas generales que definen el ámbito de estudio de la adquisición de terceras lenguas (L3), donde entre los aspectos clave se encuentra la relación entre el bilingüismo y su influencia en la adquisición de una tercera lengua.

Uno de los conceptos cruciales para este campo de estudio es el concepto de multilingüismo, que engloba el estudio de la adquisición de cualquier lengua y el estudio de los cambios cualitativos implicados en el incremento del número de lenguas estudiadas y usadas. Esta definición no implica que se consideren como sinónimos los conceptos de bilingüismo y multilingüismo, como tampoco implica la equiparación de los ámbitos de estudio de la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de terceras lenguas. Además, en la definición del concepto de multilingüismo se incluyen sus dos dimensiones, la individual y la social.

Diferentes estudios, sobre todo desde la perspectiva psicolingüística, han demostrado que los alumnos bilingües muestran mejores resultados en el aprendizaje de nuevas lenguas que los alumnos monolingües, lo cual indica que su competencia no es igual, y que no se puede considerar que un individuo bilingüe o multilingüe pueda ser identificado con uno monolingüe. Con el objetivo de definir este tipo de competencia, Jessner propone el concepto de multicompetencia, desarrollado por Cook (2003, 2006), que se basa en consideraciones de Grosjean (1985, 2001). El concepto de multicompetencia presupone que, en comparación con los monolingües, los bilingües y multilingües tienen unos conocimientos diferentes de L1 y de L2, una conciencia lingüística diferente, así como un sistema diferente de procesamiento del lenguaje (Jessner 2008: 20-21).

Según el punto de vista de la autora, el dinamismo que entraña el fenómeno del multilingüismo hace necesario un planteamiento teórico de carácter holístico, que adoptan Herdina y Jessner (2002), y que expone en este trabajo. Desarrollan la propuesta teórica denominada el Modelo dinámico de multilingüismo, según el cual el desarrollo de un sistema multilingüe cambia con el tiempo, no es lineal, es reversible y complejo. Además es altamente variable, ya que depende de factores psicolingüísticos, sociales e individuales, y es influenciado por los contextos de enseñanza de lenguas. Apoyan la idea de que los estudios futuros sobre la adquisición de lenguas han de ir más allá del estudio del contacto entre dos lenguas, y centrarse en el estudio del trilingüismo y otras formas de multilingüismo (Jessner 2008: 25).

Uno de los aspectos más estudiados en la tradición de investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ha sido la influencia de L1 en L2. En un sistema multilingüe, tal como expone Jessner, esta influencia se complica, y puede resultar en una relación entre L1 y L2, L2 y L3, o bien entre L1 y L3. Hace mención de diferentes estudios que se han ocupado de estas interrelaciones entre sistemas lingüísticos, y que han descubierto que muchos estudiantes de L3 no se apoyan en sus conocimientos de L1, sino de L2. Esto se ha demostrado en investigaciones sobre situaciones de aprendizaje de L3, donde L3 es una lengua de origen indoeuropeo, y se ha observado que los alumnos con una L1 de tipología no relacionada con L2 y/o L3, mostraban la tendencia de transferir sus conocimientos de L2, o en el caso de bilingües, sus conocimientos de L1 de tipología cercana (Jessner 2008: 31). A este respecto cabría decir que, como veremos más adelante, en nuestra propia experiencia como profesores de ELE hemos podido observar esta tendencia en los alumnos de acudir a sus conocimientos de otras lenguas distintas de su L1 como herramientas de análisis y aprendizaje del español.

De Angelis y Selinker (2001) adoptan un punto de vista psicolingüístico y se centran en el estudio de la transferencia de la lengua nativa o no nativa a la

interlengua. Tal y como señalan, el estudio de la transferencia se había basado anteriormente solo en el estudio de la transferencia de L1 a L2.

Definen la transferencia en la interlengua como la transferencia de una lengua no nativa a otra lengua no nativa. Centran su investigación en dos subtipos de transferencia de interlengua: la transferencia léxica, que consiste en el uso de una palabra de otra lengua en la lengua meta, y la transferencia morfológica, donde morfemas libres o trabados de otra lengua se unen a otros morfemas libres o trabados de la lengua meta. Con el objetivo de comprender la transferencia en la interlengua, se asume que todos los sistemas lingüísticos presentes en la mente del hablante son susceptibles de interactuar y competir de manera simultánea (2001: 43-44).

Desde el punto de vista teórico, el planteamiento de la transferencia en la interlengua ha de presuponer a un hablante multilingüe. Como punto de partida citan la definición de Grosjean (1985) de un hablante bilingüe que no es considerado como la suma de dos hablantes monolingües, sino como un hablante con una configuración lingüística única. Un hablante multilingüe es un hablante que conoce tres o más lenguas y posee una configuración lingüística particular, condicionada por su historia individual. Además, para los autores, el estudio del multilingüismo no puede ser considerado como una extensión de la de adquisición de segundas lenguas o del bilingüismo (2001: 45).

En su estudio de dos individuos multilingües, los autores encontraron evidencias en el corpus de datos tanto de transferencia léxica como de transferencia morfológica, y que este tipo de transferencia se ve favorecido por el hecho de que dos lenguas sean de tipología similar.

Un concepto relevante en el ámbito de estudio del procesamiento del lenguaje que citan los autores es el concepto de activación, un proceso que se realiza de manera inconsciente, propuesto por Dell (1986) para el procesamiento de hablantes monolingües. Al extender este concepto a hablantes multilingües, presuponen que palabras similares desde el punto de vista fonológico y semántico pueden ser activadas entre diferentes lenguas. A partir de los datos de su estudio sobre el italiano y el español encontraron evidencias de que los morfemas trabados pueden ser activados entre diferentes lenguas dando lugar a invenciones léxicas (2001: 49-53).

3. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y SOCIOLINGÜÍSTICA

Una presentación clara y sistemática del contacto entre la ASL y la sociolingüística se realiza en el trabajo de Moreno Fernández (1994). Uno de los aspectos en el que incide el autor es el hecho de que el acercamiento entre ambas disciplinas no había sido inmediato, pero que fue en aumento a lo largo de los años. Otros investigadores también señalan que había existido esta carencia

desde el punto de vista de trabajo convergente, como Young y Preston (Moreno Fernández 2000). En estudios más recientes se puede observar un acercamiento mayor entre la sociolingüística y, sobre todo, entre el variacionismo y ASL (Bayley 2005, Moreno Fernández 2007).

Las ramas de la sociolingüística que, como indica Moreno Fernández (1994), más se han ocupado de diferentes maneras del estudio de los contextos de enseñanza y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras son la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, el variacionismo y las lenguas en contacto. Muchos conceptos teóricos desarrollados por estas disciplinas sociolingüísticas han influenciado los planteamientos teóricos y metodológicos de la investigación de ASL.

El autor señala algunas observaciones de Corder (1973) desde el punto de vista de la lingüística aplicada. En este sentido, Corder sostiene que los resultados de la enseñanza son mejores cuando se tienen en cuenta las necesidades funcionales de los estudiantes. La enseñanza de primeras lenguas y la de lenguas extranjeras no deben ignorar la existencia de las variedades de la lengua, tanto sociales como dialectales, estos es, han de tener en cuenta la lengua en su contexto social (Moreno Fernández 1994: 111).

Como hemos destacado al principio de este artículo, nuestro interés se centra en las investigaciones sobre el cambio de código presente en el aula de L2 y LE. Muchas investigaciones del variacionismo se han ocupado en las últimas décadas de estudiar la variación presente en el contexto de ASL. Estamos de acuerdo en que es un planteamiento metodológico que también puede enriquecer con sus conclusiones el estudio del cambio de código en el aula de L2 y LE.

Uno de los trabajos significativos que se ocupa del estudio de la variación ligada a la ASL es el trabajo de Young (1989). Además de exponer los resultados de su estudio, el autor presenta en este trabajo un planteamiento teórico basado en el análisis multivariable, y más concretamente, en el procedimiento definido por VARBRUL. La variación debe ser entendida de un modo amplio como la alternancia de las diferentes maneras de expresar lo mismo. La investigación basada en los fundamentos teóricos del análisis multivariable ha demostrado que la variación en la interlengua es condicionada por diversos factores, como el contexto situacional, el grado de desarrollo de la interlengua, el entorno lingüístico y posiblemente la L1 del alumno. En este estudio Young comenta el hallazgo de que diferentes factores ejercen una influencia diferente en la variación según el alumno va adquiriendo una mayor competencia en la lengua meta. Un ejemplo de ello es que el entorno fonológico se ha demostrado como un factor significativo en alumnos con una competencia menor, mientras que no es significativo en alumnos con una competencia superior de la lengua meta. La convergencia social con un hablante nativo de inglés (lengua meta) se ha mostrado como un factor relevante en la variación presente en los alumnos

con una competencia superior. El autor sostiene (Young 1989) que el estudio de los estados avanzados de interlengua debería centrarse en la descripción del contexto situacional mediante las categorías de formalidad, tipo de tarea o el grado de atención involucrado en el habla.

Bayley (2005) comenta diferentes contribuciones que el variacionismo puede aportar a la investigación de ASL. Si la L1 del alumno se incluye en el modelo estadístico de estudio, esto permitirá medir su influencia sobre un amplio abanico de variables. En segundo lugar, la sociolingüística cuantitativa aporta datos de los análisis de las formas variables presentes en diferentes comunidades de habla alrededor del mundo, lo cual proporciona una visión mucho más realista de cómo funciona una lengua meta de la que pueden presentar las gramáticas tradicionales. Una tercera contribución destacada por Bayley consiste en que el análisis variacionista permite estudiar el proceso de ASL con el objetivo de comprobar si se trata de un proceso que está en constante reestructuración, o bien de un proceso que se desarrolla de manera gradual sobre un continuo multidimensional. Por último, mediante el variacionismo se puede medir si los alumnos progresan o no en cuanto a la adquisición de otros estilos aparte del estilo formal ligado al contexto del aula.

En el artículo de Bayley y Preston (2008) se perfila el modelo psicolingüístico cuyo objetivo es explicar la variación en L1 y L2. Este modelo está compuesto por tres niveles, el primero hace referencia a la influencia de factores sociales, en el segundo nivel están los factores lingüísticos y en el tercero el cambio que se da a lo largo del tiempo. Este modelo también asume la existencia de un 'mecanismo de selección socio-cultural' (Moreno Fernández 2007: 61). El mecanismo de selección sociocultural guía al hablante para que seleccione, dentro de su competencia, el elemento adecuado a las circunstancias. Este mecanismo también puede ser ampliado e incluir varias gramáticas de las que se puede elegir el elemento adecuado. Para el caso de la existencia de dos gramáticas, el ejemplo que consta en el artículo (Bayley y Preston 2008) es el de un hablante bilingüe competente que al disponer de mayores conocimientos de dos lenguas elegirá la forma adecuada, mientras que un hablante menos competente puede disponer en su competencia solo de una forma, y esta puede no ser apropiada en ciertas circunstancias.

4. CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

En este apartado comentaremos algunas de las concepciones teóricas básicas de la sociolingüística que consideramos adecuadas para el estudio del cambio de código en el aula de L2 o LE.

La definición de bilingüismo ha sido y es discutida ampliamente entre los investigadores. Optamos por una concepción amplia donde sostenemos que

para ser considerado bilingüe no es necesario el uso alternativo de lenguas, sino que basta con el hecho de que sean conocidas. No debemos dejar de lado el hecho de que el individuo bilingüe forma parte de una comunidad de habla y, además, es condicionado por factores socioculturales de la comunidad (Gimeno y Gimeno 2003: 25).

Una de las concepciones teóricas de mayor relevancia en cuanto al estudio de la complejidad de la actuación lingüística la representa la propuesta de Hymes (1968: 37) de la competencia comunicativa, formada por un sistema de reglas que superponen los dos subcomponentes (lingüístico y social), y que engloba actitudes, valores y motivaciones que conciernen tanto a la lengua como a la interrelación de esta con otros códigos de conducta comunicativa.

Canale (1983) realizó una reformulación del término de la competencia comunicativa con el objetivo de integrarla en el marco teórico de la didáctica. Identifica, en este sentido, cuatro componentes de conocimiento y habilidad que están incluidos en la competencia comunicativa. Estos cuatro componentes son los siguientes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La competencia sociolingüística engloba la producción y la comprensión de las expresiones, y la manera en la que son entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos y condicionadas por factores contextuales (Canale 1983: 63-71).

Desde el punto de vista teórico consideramos que esta definición amplia de la competencia comunicativa es adecuada para el estudio de la actuación lingüística, ya que tiene en cuenta la complejidad de los contextos sociolingüísticos que engloban elementos individuales, culturales, sociales y contextuales.

La competencia sociolingüística está formada por el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para alcanzar un uso de la lengua adecuado a un contexto social y un entorno cultural. Es la habilidad de usar una lengua acorde con las exigencias contextuales. En este sentido la ASL ha de situarse en contextos y situaciones comunicativas concretos y tener en cuenta todos los elementos que los forman, el interlocutor, el espacio y el tiempo (Moreno Fernández 2007: 62).

Los hablantes bilingües y su comportamiento sirven de base para los estudios del proceso sociolingüístico de la transferencia léxica que abarca los diferentes grados de interferencia, cambio de código, calco y préstamo. El préstamo puede darse en hablantes monolingües, pero el cambio de código y el calco implican siempre cierto grado de competencia bilingüe. El proceso de integración lingüística y social marca la diferenciación necesaria entre préstamos integrados y no integrados.

El cambio de código se define como el uso de dos lenguas por un solo hablante en el transcurso de una conversación, y puede presentarse en forma de elementos léxicos, proposiciones u oraciones. El cambio de código se caracte-

riza por total ausencia de cualquier tipo de integración lingüística (fonológica, morfológica o sintáctica) en la lengua base.

El cambio de código puede ocurrir en diferentes niveles de la estructura lingüística, esto es, puede ser intraoracional, interoracional y emblemático², de acuerdo con Poplack (1980, 1981). A su vez, el cambio de código puede ser fluido, no repentino, y producirse sin pausa o duda, o bien, puede ser señalado, y en este caso se utiliza como estrategia discursiva para atraer la atención con diversos propósitos (Gimeno y Gimeno 2003: 101-118).

En cuanto a la interferencia cabe destacar que es una característica del habla y consiste en usos que son infracciones a la norma de L2 (Gimeno y Gimeno 2003: 75).

De particular interés para el estudio del cambio de código en clase de ELE es el trabajo desarrollado por Gumperz (1982). En este importante estudio sociolingüístico, Gumperz (1982: 75-84) elabora una tipología de las funciones conversacionales del cambio de código. Dichas funciones son las siguientes: a) citas, b) especificación del destinatario, c) interjecciones, d) reiteración, e) calificación del mensaje y f) personificación frente a objetivación. En el siguiente apartado veremos que algunos cambios de código que hemos observado en clase se pueden identificar con estas funciones.

5. PRESENCIA DEL CAMBIO DE CÓDIGO EN CLASE DE ELE. OBSERVACIONES

Dentro del contexto de enseñanza de ELE en el ámbito universitario a hablantes de serbio como L1 hemos observado diferentes estrategias de cambio de código tanto entre L1 con el español como de otras LE con el español, que esbozaremos en líneas generales a continuación. Comentaremos aquí solamente algunas que consideramos que poseen un potencial beneficioso, ya que claramente es preciso que su utilidad sea investigada con el fin de descubrir si es pertinente ponerlas en práctica, y de qué manera.

Son observaciones que han ido surgiendo a partir de nuestra propia experiencia profesional. No se trata de un estudio ni de un seguimiento planificado, ni de las anotaciones de un diario de clase, sino de la observación propia y directa de lo que sucedía en el aula. La misma realidad comunicativa del aula nos ha hecho plantearnos ciertas estrategias de comunicación en cuanto al uso o no de L1 o de otras lenguas en clase de ELE. La presencia del cambio de código tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos ha suscitado nuestro interés y atención, así como la reflexión sobre si su presencia o uso

2. “El tipo emblemático (o «de etiqueta») se caracteriza por una mayor incidencia de modismos, interjecciones, sustantivos aislados y muletillas (=ing. *tags*), y puede ser colocado en casi cualquier punto de la oración sin temor a violar una regla sintáctica.” (Gimeno y Gimeno 2003: 117)

son adecuados para el aprendizaje del español, y si lo son, qué estrategias usar, cuándo usarlas, cómo y en qué medida (véanse Valozic, 2015, 2016, 2017).

Cabe destacar que en el contexto de enseñanza en nuestro caso, el perfil predominante de alumno es un hablante bilingüe, y L1 es el serbio. La L2 en términos generales es el inglés, y su aprendizaje se inicia generalmente en la enseñanza preescolar. En menor medida, también tenemos alumnos que hablan una L3, que suele ser una lengua romance, como el francés, el italiano o portugués, aunque también se puede dar que L3 sea el ruso o el alemán. Por lo tanto, tenemos alumnos bilingües o multilingües, que aprenden el español generalmente como L3, y en menor medida como L4 o incluso L5.

En nuestro caso, tenemos un contexto concreto de enseñanza de español, donde la lengua meta es la lengua vehicular de las clases desde el primer día. Además, la comunicación relacionada con las preguntas fuera de clase, también se da en español. Esta comunicación predominante en español se desarrolla de una forma espontánea entre el profesor y los alumnos, podríamos decir, incluso a pesar del hecho de que el profesor comparte la L1 con los alumnos.

A partir de este contexto comunicativo esbozaremos a continuación los casos de cambio de código que se dan dentro de las clases de español.

En primer lugar nos centraremos en las estrategias de cambio de código que se dan por parte de los alumnos. El primer caso de cambio de código que hemos observado corresponde a la necesidad de expresar una palabra desconocida en español. En este caso, el cambio de código se realiza generalmente en L1, se introduce de forma más o menos espontánea una palabra en L1 dentro del discurso en español. Sin embargo, en este tipo de cambio de código, también se puede dar el caso del uso del inglés, en lugar de decir la palabra desconocida en español en L1, se dice en inglés. El inglés es la lengua más usada sobre todo para el vocabulario relacionado con la informática, internet, la tecnología y el ámbito relacionado con algunas profesiones, como, por ejemplo: *manager*, *PR assistant*, *salesman*, etc. Cuando se introduce una palabra desconocida en español en L1, el profesor proporciona la palabra en español y entonces se da la repetición, se repite el concepto en L1 y en español, o bien por parte de los alumnos o del profesor. En menor medida, este tipo de cambio de código también se puede dar con otras lenguas romances, como el italiano, el francés o el portugués. Esta estrategia del cambio de código correspondería a la función destacada por Gumperz (1982) de reiteración, se repite lo mismo usando el cambio de código. En cuanto a las dos siguientes tipologías de cambio de código que hemos observado en clase encontramos que convergen con las funciones de cita y reiteración, señaladas por Gumperz (1982).

Otra estrategia de cambio de código se da cuando el alumno reconoce una estructura gramatical del español que se asemeja a una estructura gramatical de L1, o bien de otra lengua conocida. En este caso, normalmente se repite la

estructura nueva y se compara con la estructura conocida. También hemos observado que los alumnos que conocen otras lenguas, aportan matices sobre la estructura en cuestión relacionada con otra lengua. De esta manera se destacan las similitudes y diferencias entre una estructura del español y otra lengua o lenguas.

En nuestra experiencia, este tipo de comparación no ha producido efectos adversos en clase, más bien todo lo contrario, los alumnos se animan a hacer aportaciones sobre su conocimiento gramatical de otras lenguas. Obviamente, hay que tener presente la evidente potencial desventaja de este tipo de cambio de código que puede confundir a un alumno que no tenga la misma estrategia de aprendizaje, o puede causar aburrimiento por amontonamiento estéril de información y entorpecer la clase.

En tercer lugar, se da el cambio de código del español a L1 cuando se plantea la duda de cómo expresar una idea concreta, una expresión, un matiz especial. En estos casos, dentro del discurso en español se introduce el cambio de código en L1 que contiene la expresión, idea o matiz que se desea decir o escribir en español. Para este fin específico también se ha dado el cambio de código de otras lenguas, de nuevo predominantemente del inglés. El alumno conoce una expresión o una frase hecha en inglés, y desea expresar lo mismo, o algo parecido, en español.

Desde el punto de vista del profesor, hemos observado la utilidad de hacer cambio de código en L1 a la hora de aprender vocabulario nuevo, pero no siempre, sino con la enseñanza de conceptos abstractos o palabras cuya explicación podría llevar a error o podría resultar demasiado largo e infructífero el circunloquio en español. Particularmente no se ven afectadas por el uso del cambio de código las explicaciones o exposiciones que tienen que ver con la cultura, ciertas particularidades relacionadas con alguna área geográfica concreta, o las costumbres locales.

Otro contexto propicio para el cambio de código, también señalado por otros autores, es el de la explicación de algún aspecto gramatical particularmente complejo.

En relación con la dinámica de clase, el cambio de código a L1 parece necesario cuando se observa que los alumnos no entienden la explicación del desarrollo de una actividad en clase. Si el profesor observa que los alumnos no han entendido las instrucciones, se puede ver en la necesidad de seguir explicando en la lengua meta el objetivo del ejercicio. En el caso de que las alternativas a la primera explicación en la lengua meta se hagan demasiado largas y no surtan efecto en los alumnos, la actividad en sí puede perder todo el sentido. El objetivo principal sería que los alumnos entendieran las instrucciones y desarrollaran la actividad, si las instrucciones no se comprenden, la misma actividad, y posiblemente la clase, se verán entorpecidos.

Hemos visto que algunos investigadores y profesores hacen referencia al uso de L1 para controlar la disciplina o hacer reprimendas a los alumnos. A partir de nuestras observaciones, hemos podido concluir que las reprimendas en español no han tenido un efecto menguado o carente de eficacia comunicativa, más bien lo contrario.

6. CONCLUSIONES

El hecho de que los alumnos conozcan más de una lengua extranjera se proyecta en el aula de ELE. Tanto su conocimiento formal de las gramáticas como de las estrategias comunicativas de otras lenguas concurre con los nuevos conocimientos que adquieren en el aula de ELE. Consideramos pues que este conocimiento y estas estrategias de aprendizaje no son negativos para la adquisición de la lengua meta (en nuestro caso el español), y no deberían ser vistos como tales, ya que permiten al alumno desarrollar todo el potencial del que dispone como hablante bilingüe o multilingüe.

Sobre todo creemos que es muy útil investigar y analizar el cambio de código en el aula de L2 o LE, para evitar el recurso a L1 (u otra lengua) como último recurso, como un comportamiento no controlado, o bien por parte del profesor o de los alumnos, que induzca a un ambiente caótico en clase. Si partimos de la base de prohibir L1 en clase y usar la lengua meta como único vehículo de comunicación, puede darse el caso de que la dinámica misma de lo que ocurra en el aula pida de alguna manera pasar a L1, y si no lo hacemos de un modo estratégico y sí de un modo disperso, podemos crear un entorno de incomodidad e ineficacia comunicativa en el aula. Consideramos que este es uno de los mayores inconvenientes de no desarrollar estrategias de cambio de código en clase de ELE, que la clase se convierta en un vaivén aleatorio de cambio de código donde el profesor pierde el control de la clase y los alumnos se ven expuestos a un caos comunicativo que entorpece su aprendizaje. Dado que el cambio de código es un comportamiento natural, puede imponerse fácilmente y convertir la comunicación de clase en un sinfín de intercambios estériles desde el punto de vista tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Creemos que no es conveniente que el único motor del uso del cambio de código en clase sea la pura intuición del profesor, esto es, pasar de manera inconsciente al cambio de código. Si disponemos de unas estrategias claras y definidas, será mucho más fácil y productivo seleccionar el tipo de discurso apropiado en cada momento. En ocasiones, el mismo contexto comunicativo real de alguna manera pide ese cambio de código, pero si abordamos esas situaciones de manera ordenada, la enseñanza y el aprendizaje no solo serán más efectivos, sino también más amenos.

La investigación en diferentes ámbitos como la ASL, la lingüística aplicada, la sociolingüística y la psicolingüística ha aportado en las últimas décadas datos

valiosos sobre el aprendizaje de lenguas, el bilingüismo, el multilingüismo, y el cambio de código. Enfoques de investigación interdisciplinarios nos pueden seguir proporcionando la amplitud necesaria para conocer mejor el complejo proceso de aprendizaje de lenguas y los contextos de multilingüismo tanto en el aula de L2 o LE como fuera de ellas, y en particular, proporcionarnos los datos necesarios para evaluar qué estrategias de cambio de código hemos de utilizar en el aula con el objetivo de propiciar y facilitar el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BAYLEY, ROBERT, 2005, "Second Language Acquisition and Sociolinguistic Variation", *Intercultural Communication Studies*, XIV, 2, 1-13.
- BAYLEY, ROBERT y PRESTON, DENNIS R., 2008, "Variation and Second Language Grammars: Toward a Model of Interlanguage Variation", *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 1, 2, 385-398.
- BUTZKAMM, WOLFGANG, 2007, "Native Language Skills as a Foundation for Foreign Language Learning", en W. Kindermann (ed.), *Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann Brennecke*, Berlin, Lit Verlag, 71-85.
- CANALE, MICHAEL, 1983, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera *et al.*, 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-81.
- COOK, VIVIAN J., 2003, "The changing L1 in the L2 user's mind", en Cook, Vivian J., (ed.), *Effects of the second language on the first*, Clevedon, Multilingual Matters, 1-18.
- COOK, VIVIAN J., 2006, "The nature of the L2 user", Ponencia plenaria de EUROSLA 2006, Ankara, <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/EURO2006.htm>
- CORDER, S. PIT, 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- DE ANGELIS, GESSICA y SELINKER, LARRY, 2001, "Interlanguage transfer and competing linguistic systems", en Cenoz *et al.* (eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 42-58.
- DELL, GARY S., 1986, "A spreading activation theory of retrieval in sentence production", *Psychological Review*, 93, 283-321.
- GALINDO MERINO, M.^a MAR, 2011, "L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?", *ELUA*, 25, 163-204.
- GALINDO MERINO, M.^a MAR, 2016, *La lengua materna en el aula de ELE*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrn564>

- GANSCHOW, LEONORE y SPARKS, RICHARD, 2001, "Learning Difficulties and Foreign Language Learning: A Review of Research and Instruction", *Language Teaching*, 34, 79-98.
- GIMENO MENÉNDEZ, FRANCISCO Y GIMENO MENÉNDEZ, MARÍA VICTORIA, 2003, *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid, Cátedra.
- GROSJEAN, FRANÇOIS, 1985, "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- GROSJEAN, FRANÇOIS, 2001, "The bilingual's language modes", en Nicol, Janet L., (ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*, Oxford, Blackwell, 1-25.
- GUMPERZ, JOHN J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HERDINA, PHILIP y JESSNER, ULRIKE, 2002, *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HYMES, DELL, 1968, "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera et al., 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 27-46.
- JESSNER, ULRIKE, 2008, "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Language Teaching*, 41, 1, 15-56.
- MACARO, ERNESTO, 2001, "Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making", *The Modern Language Journal*, 85, IV, 531-548.
- MONTES GRANADO, CONSUELO, 2000, "Deconstruyendo la falacia del monolingüismo. Análisis etnográfico del cambio de código como estrategia pedagógica en la enseñanza de contenidos", *Aula*, 12, 55-67.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, 1994, "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *REALE*, 1, 107-135.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, 2000, *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, 2007, "Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística", *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- PALIKUĆA, AMILA y NOVELLIERE, VALERIA, 2012, "Estudio sobre el uso del inglés en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE", *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*, Centro Virtual Cervantes, 114-132, http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/13_palikuca_novelliere.pdf
- POPLACK, SHANA, 1980, "Sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español: Toward a typology of code-switching", *Linguistics*, 18, 581-618.

- POPLACK, SHANA, 1981, "Syntactic structure and social function of code-switching", en Durán, Richard P., (ed.), *Latino Language and communicative behavior*, Norwood, Ablex, 169-184.
- YOUNG, RICHARD, 1989, "Ends and Means: Methods for the Study of Interlanguage Variation", en Gass, Susan, Madden Carolyn, Preston Dennis, Selinker Larry, (eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic Issues*, Volume 2, Philadelphia, Multilingual Matters, 65-90.
- VALOZIC, LUIZA, 2015, *El anglicismo léxico en la publicidad*, Sant Vicent del Raspeig, Universidad de Alicante.
- VALOZIC, LUIZA, 2016, "El anglicismo en clase de ELE", *Actos de la primera conferencia nacional de Hispanistas serbios*, Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac, 257-261.
- VALOZIC, LUIZA, 2017, "Cambios de código y uso de otras lenguas por parte de los alumnos en clase de español L2", *Beoiberística*, 1,1,165-177.

