

La variedad léxica del español en ELE/L2 fuentes de referencia y consulta

Carmen Chacón^A y M.^a Antonieta Andión Herrero^B
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

RESUMEN: El tratamiento de la diversidad léxica del español en clase de E-LE/L2 goza de gran interés hoy. Sin embargo, presenta varias carencias importantes. Primero, se ofrece como “léxico estándar” la variedad seleccionada por el profesor o el manual. Segundo, los geosinónimos no aparecen secuenciados según criterios de frecuencia, nivel de dificultad o extensión. Tercero, se ignoran las marcas sociolingüísticas, o se es poco riguroso en acotar su vitalidad geográfica. Y cuarto, se evita tratar los falsos cognados dialectales del tabú. Presentamos a continuación una reflexión sobre el tratamiento didáctico de la variación léxica, señalando los ámbitos de la diversidad, analizando fuentes de referencia y consulta, y aportando, por último, criterios para la programación curricular a través de un ejemplo aplicado.

Introducción

Desde finales de los años 80 ha aumentado notablemente la importancia que se da al componente léxico en clase de español lengua extranjera (ELE). A partir de las investigaciones de Michel Lewis (1993, 1997), el léxico en la clase de idiomas se ha considerado esencial y decisivo para garantizar la comunicación eficaz de los aprendices. Tanto en los manuales de español como en las publicaciones científicas observamos un acuciante interés respecto al tratamiento de esta competencia.

Aprender el léxico de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) no carece de complejidad: la dificultad de determinar el significado de las palabras, sobre todo fuera de contexto; la existencia de voces abstractas, que no evocan una imagen concreta en la conciencia del hablante; las palabras multifuncionales; la heterogeneidad e interferencia entre los campos léxicos, su carácter poco sistemático, etc. hacen de este componente, uno de los más complejos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Como profesores de idiomas, nos planteamos de qué manera enseñamos el vocabulario en nuestras clases, garantizando su tratamiento

^A **Carmen Chacón García** es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha cursado másteres de especialización en Formación de Profesores de ELE (Universidad de Barcelona) y en TIC para la enseñanza de lenguas (UNED). Actualmente tiene una beca de Formación de Profesorado Universitario e Investigador en el departamento de Lengua Española y Lingüística General de la UNED, donde realiza su tesis sobre variedades léxicas panhispánicas. Ha sido profesora de español en las universidades Paris-Dauphine y Panthéon-Assas, y ha trabajado en el Instituto Cervantes de París. Dirección de correo electrónico: cchacon@flog.uned.es

^B **M.^a Antonieta Andión Herrero** es doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alcalá. Es Profesora Titular del departamento de Lengua Española y Lingüística General de la UNED y Vicedecana de Calidad e Innovación de la Facultad de Filología. Ha participado en proyectos de la Academia de Ciencias de Cuba, el Instituto Cervantes y la Real Academia de la Lengua Española. Autora de artículos científicos, diccionarios, libros y manuales de ELE/L2, ha dirigido numerosos trabajos de investigación, tesis doctorales y memorias de másteres en el área de Lingüística Aplicada y Dialectología. Dirección de correo electrónico: maandion@flog.uned.es

explícito e implícito y potenciando, en la medida de lo posible, aquellas estrategias de aprendizaje que favorezcan este proceso¹.

Partimos de la base de que la adquisición léxica es un proceso dinámico, cognitivo y procesual, en el que se realizan tres tareas interconectadas que permiten incorporar las palabras a nuestro lexicón mental²: etiquetar, empaquetar y construir una red estructurada (Aitchison, 1994). El hecho de conocer una palabra implica, por tanto, incorporar numerosa información sobre ella así como establecer una gran cantidad de relaciones fónicas, morfológicas, sintácticas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas (Higueras García, 1996; Baralo, 2007; Grünwald y Roviró, 2007). Para enseñar el léxico los profesores de ELE desempeñamos diferentes tareas:

a) Seleccionar qué unidades léxicas vamos a enseñar.

Es fundamental ser conscientes de aquellas unidades léxicas que queremos que nuestros estudiantes aprendan. Se suele partir de campos léxicos o áreas temáticas secuenciadas por niveles, como "la alimentación", "las prendas de vestir" o "la vivienda". El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), por ejemplo, ofrece inventarios de nociones clasificadas por campos léxicos (Instituto Cervantes, 2006).

Las unidades seleccionadas dependerán de las funciones lingüísticas exigidas por las situaciones comunicativas a las que se enfrenten los aprendices. En este sentido, debemos tener en cuenta dos aspectos:

- La rentabilidad: El profesor debe enseñar primero aquellos términos que son más generales, puesto que el estudiante los empleará con mayor frecuencia en mayor número de contextos. En niveles superiores, se introducirán variedades léxicas específicas que, aunque sean menos rentables, pueden ser igualmente necesarias para el aprendiz, garantizándole mayor riqueza léxica y expresiva.
- La extensión: el docente presentará en los primeros niveles de enseñanza aquellos términos que tengan mayor extensión geográfica, dejando para los niveles superiores aquellos términos regionales que exigen, en consecuencia, un mayor dominio lingüístico.

Así, los términos absolutamente fundamentales para el estudiante de español son aquellos que gozan de mayor extensión y rentabilidad. Ya sea por eliminación o inclusión, el léxico de ELE nunca es ajeno a la variedad léxica.

b) Secuenciar el orden en que enseñamos las unidades léxicas, es decir, decidir cuándo vamos a introducirlas en el aula.

Dependiendo de la rentabilidad y la extensión de los términos, el léxico se distribuye en los diferentes niveles de aprendizaje. Pero la secuenciación no solo se refiere a incorporar unas palabras u otras según el dominio lingüístico sino que además hace referencia a que una misma unidad léxica va "completando" su significado a lo largo del proceso de aprendizaje, adquiriendo nuevos niveles de profundidad. Los estudiantes no aprenden una palabra con todas sus acepciones, como si la estudiaran del diccionario. Los estudiantes incorporan, a lo largo de diferentes niveles y fases, nuevos significados de una misma unidad léxica, lo que permite que esta se revise, reactive y complete continuamente.

c) Poner en práctica la enseñanza de las unidades léxicas.

Para introducir los elementos léxicos es fundamental desarrollar una enseñanza explícita e implícita del vocabulario. Los ejercicios de práctica deben presentar una tipología variada, atractiva y significativa. Además, un número adecuado de exposiciones, en contexto (en una *situación comunicativa*) y cotexto (acompañada de otras unidades lingüísticas), favorece la adquisición de la palabra y su red de asociaciones, lo que además debe complementarse con un entrenamiento en técnicas y estrategias de aprendizaje³. El éxito de la retención de las palabras depende, en gran medida, de esta fase práctica. Cuanto más se procesa y manipula el léxico, mayores garantías tenemos de incorporarlo.

d) Reactivar las unidades aprendidas y evaluar el proceso.

Para garantizar su incorporación a la memoria a largo plazo es preciso realizar ejercicios de consolidación léxica, con el fin de reutilizar los elementos estudiados. Si no incluimos actividades de reutilización de vocabulario, las unidades léxicas no se fijan en la mente, independientemente de la calidad que tengan las actividades de presentación de vocabulario o de práctica que hayamos incluido en el currículo. A lo largo de este proceso de adquisición, las técnicas de evaluación son fundamentales para revelar si somos capaces o no de utilizar de manera activa las palabras aprendidas.

La variedad léxica del español

El español es un idioma multiétnico y plurinacional. Partiendo de esa base, proponemos que el *input* lingüístico que se presente en el aula de ELE sea variado y plurinormativo, sin importar cuál sea la variedad de procedencia del profesor.

La variedad del español –cualidad que le aporta riqueza y flexibilidad dentro de su unidad– se manifiesta con diferente intensidad en los distintos niveles de la lengua. En el plano léxico encontramos, seguramente, la mayor diversidad, sobre todo en lo que se refiere al léxico regional y rural. Esta disparidad en el léxico se explica por razones históricas, por la enorme extensión geográfica de nuestra lengua y la consecuente idiosincrasia sociocultural de sus hablantes así como por la convivencia de lenguas distintas en un mismo territorio. La diversidad lingüística se traduce así en implicaciones diversas, costumbres y tradiciones heterogéneas que ponen de manifiesto la realidad múltiple de los hispanohablantes.

Toda esta diversidad hace que el tratamiento de la variedad en el plano léxico resulte difícil de sistematizar. No obstante, los hispanohablantes contamos con dos grandes ventajas:

- Existe un léxico fundamental hispánico que es común a todos los hablantes y garantiza el éxito comunicativo entre todas las personas que hablan español.
- Muchas de las diferencias léxicas entre el español peninsular y las variedades americanas pueden deducirse por contexto.

La tendencia hacia el panhispanismo está cada vez más presente en los medios de comunicación, el cine, el fenómeno de las telenovelas americanas, la literatura y, por supuesto, Internet. Todo ello contribuye a una cierta homogeneización léxica que va dando forma a un español cada vez más global. Para el docente es imprescindible conocer ese léxico común, el léxico de convergencia. Este léxico neutralizado panhispánico es el que no puede faltar en el aula de español, puesto que garantiza la comunicación de los aprendices con un mayor número de hablantes⁴. Por cuestiones de tiempo, no nos podemos detener aquí en ello.

Cuando adoptamos una actitud abierta ante la variedad, no existe ningún impedimento para comprender a hablantes de lugares tan alejados como Colombia o España. Pero en convivencia flexible, nadie ignora la presencia de la diversidad. De ahí que para un profesor de español conocer y referirse a otras variedades lingüísticas sea condición necesaria. No pretendemos enseñar “todo” el léxico

hispanico a los aprendices sino hacerles conscientes de la heterogeneidad normativa que es inherente a nuestra lengua. La formación del profesor en este ámbito le permitirá acercarse sin miedo a la variedad y sentirse capaz de abordarla con criterio: las variedades se deben enseñar atendiendo a las necesidades comunicativas de los aprendices y a la idoneidad pragmática de las mismas.

Enseñar exclusivamente la variedad nativa —y todos tenemos la nuestra— como preferente es una limitación que puede salvarse. No parece justificado omitir que el español es una lengua diversa, o presentar como léxico del español —entiéndase del “español general”— palabras que en realidad pertenecen a una de sus normas cultas y, por tanto, son válidas exclusivamente en una geografía acotada del mundo hispanico.

Es esperable que los manuales se centren en una variedad, ya hemos hablado de ello en varias publicaciones; y que siendo de factoría española, esta puede muy bien ser, entre otras, la castellana (septentrional peninsular), pero es absolutamente conveniente que seleccionemos un material que muestre la variedad de la lengua; y si no fuera así, debemos complementar nuestras clases con esa información. Pero la cuestión que aquí nos ocupa es: ¿Cómo podemos aproximarnos a la variedad léxica en clase de ELE/L2?

Fenómenos específicos de variedad léxica

La variedad léxica del español puede manifestarse en diferentes ámbitos⁵:

- Encuentro de culturas: vocabulario de civilización. Se trata de palabras derivadas del contacto entre hablantes de diversas procedencias, muchas de ellas relacionadas con el campo léxico de las comidas (*arepa*, *gazpacho*, *ajíaco*) o de los animales (*carpincho*). Si echamos la vista atrás, hacia la historia de nuestra lengua, el último gran momento de crecimiento léxico del español se produjo como consecuencia del encuentro con las culturas y lenguas americanas. De la primera etapa de la colonización, pasaron voces del área del Caribe que han permanecido en el léxico activo de todos los hispanohablantes hasta nuestros días, como *canoas*, *hamacas* o *iguana*. En América —el gran escenario actual del español— quedan otras muchas voces supervivientes de ese primer momento, desconocidas en España, como *guacamayo* (papagayo) o *guanaxa* (pavo). En una segunda etapa de extensión

geográfica, el español tomó palabras del náhuatl (*tomate*), del quechua (*papa*), del aymara (*chinchilla*) y del guaraní (*piraña*). En sus zonas de pervivencia, estas lenguas —y otras de menor extensión— tuvieron una influencia más intensa. La realidad colonial y poscolonial de los pueblos americanos ha propiciado la recepción de préstamos de otras lenguas europeas, asiáticas y africanas que no pasaron al español europeo: africanismos (*ñanguear*), anglicismos (*living*), italianismos (*boliche*), catalanismos (*faena*), lusismos (*changador*), galicismos (*afiche*), germanismos (*chop*), filipinismos (*philip*).

- Vitalidad de las palabras: falsos arcaísmos. Son palabras del léxico actual americano que hace más de un siglo se dejaron de usar en España y generan diversidad léxica: *bravo* (irritado), *chancho* (cerdo), *durazno* (melocotón), *liviano* (ligero), *pollera* (falda), *recordar* (despertar), *retar* (reprender), *vidriera* (escaparate).
- Usos excluyentes: españolismos vs. americanismos. Palabras del español europeo (Es) desconocidas o no frecuentes en Hispanoamérica (Hi) y viceversa; por ejemplo, *ultramarinos* (Es) - *abarrotes/ almacén de comestibles* (Hi), *raíl* (Es) - *riel* (Hi), *albornoz* (Es) - *bata de baño* (Hi), *tahona* (Es) - *horno de pan* (Hi), *americana* (Es) - *saco* (Hi), *disco* (Es) - *semáforo* (Hi), *esquirol* (Es) - *rompehuelgas* (Hi), *pantano* (Es) - *embalse* (Hi), *patata* (Es) - *papa* (Hi).
- Desplazamientos de significados: homonimia y polisemia. Palabras con significados diferentes en el mundo hispánico. Por ejemplo, *guapo/a* puede tener varios significados: en Cuba, República Dominicana, Colombia, Bolivia y Argentina es '(persona) que enfrenta con coraje una situación difícil'; en Colombia, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay es '(persona) muy decidida para el trabajo o para las tareas más pesadas'; en España, '(persona) bien parecida, bien vestida'; en México, '(mujer) hábil en las labores domésticas'; en Cuba y Puerto Rico, 'agresivo, pendenciero; (persona) orgullosa y altanera'; en Chile, '(persona) estricta y severa'. Las diferencias pueden alcanzar frases; por ejemplo, el ofrecimiento colombiano *¿Le provoca un tinto?* equivale en España a *¿Le apetece un café?*
- Equivalencias de significados: geosinonimia. Palabras diferentes para un mismo concepto. Un 'vehículo automóvil de transporte público y trayecto fijo que se emplea habitualmente en el servicio urbano' puede ser designado como

autobús (España), *guagua* (Antillas, Canarias), *camión* (México), *chiva* (Panamá), *góndola* (Perú), *colectivo/ omni* (Argentina) o *micro/ liebre* (Chile). También existen exponentes diversos para una misma función, por ejemplo, las fórmulas para contestar al teléfono pueden ser diferentes en los países hispánicos: *diga(me)* (España), *¡hola!* (Argentina, Uruguay), *¡aló!* (Centroamérica, Caribe, Andes, Río de la Plata, Chile), *¿¡bueno!?* (México), *oigo* (Cuba).

- Diferencias estilísticas. Palabras equivalentes y conocidas en el mundo hispánico pero con preferencia de uso según zonas; por ejemplo, en el español europeo se prefieren las voces *estrecho*, *enfadarse*, *mono*, *tardar*, mientras que en el español americano se usan *angosto*, *enojarse*, *lindo*, *demorarse*.
- Diferencias morfológicas. Palabras que se distinguen por su proceso de afijación o derivación; por ejemplo, *cansadazo-cansadísimo*, *conferencista-conferenciante*, *matrimoniarse-casarse*, *florería-floristería*, *frutilla-fresa*.
- Diferencias pragmáticas. Frases que evidencian diferencias expresivas de interacción oral entre las distintas zonas hispanohablantes. Así, en Bogotá, por ejemplo, son usuales frases como: —*Mamita, ¿quiere cafecito? ¿Con lechecita? —Ahoritica se lo preparo*. Su equivalente en el español europeo (—*¿Madre (mamá), quieres café? ¿Con leche? —Ahora te lo preparo*) resultaría descortés o frío en muchas zonas americanas, evidenciando la tendencia mitigadora de esas variedades del español.
- *Palabras tabú, disfemismos y eufemismos*. Palabras que están dentro o fuera de áreas tabuizadas del español según países. Aunque más adelante dedicaremos un apartado a este fenómeno, sirva de ejemplo la palabra *culo*, usada actualmente en España sin apenas restricciones de registro, pero que en Hispanoamérica se considera grosera e insultante. De igual manera, son malsonantes: *coger* ‘acto sexual’ en México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Venezuela, Bolivia, Argentina, Uruguay; *concha* ‘vulva’ en Guatemala, El Salvador, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina, Uruguay, Chile; *pico* ‘pene’ en El Salvador, Costa Rica, Panamá, Cuba, Bolivia, Chile; o *bicho* ‘pene’ en Honduras, Nicaragua, Panamá, Cuba, Puerto Rico, Venezuela.

El tratamiento de la variedad léxica en clase de ELE/L2

Sobre todo en el terreno léxico, los hablantes tendemos a identificar nuestros propios usos lingüísticos (idiolecto) con la norma general del idioma. Pensamos que lo que decimos es “lo que se dice”, “lo correcto”, “lo más común”. Esta actitud es habitual entre los hablantes, resistentes a aceptar otras variedades dialectales con el afán de proteger la suya propia. El docente, como profesional dedicado a la enseñanza de la lengua, debe transmitir en el aula una actitud abierta ante las variedades, haciendo conscientes a los aprendices de que una lengua hablada en más de veinte países y distribuida a lo largo de miles de kilómetros se caracteriza, precisamente, por una pluralidad normativa y una heterogeneidad en el uso.

Como ya hemos apuntado, la formación del profesor es esencial para tratar la variedad léxica en el aula de ELE/L2. Lógicamente, el profesor no puede conocer todas las variedades léxicas del español —algo seguramente imposible— pero es condición obligada que conozca las fuentes y materiales a los que puede recurrir para conocer la diversidad léxica hispánica.

Es necesario señalar que el docente no es —o no tiene por qué ser— el investigador que realice un estudio sobre variedad léxica. Por ello, es fundamental que cuente con el resultado aplicado de estas investigaciones, de manera que pueda incorporar con mayor rigor el tratamiento de la variedad y su secuenciación en el aula de idiomas.

Fuentes de referencia y consulta

El interés por la variedad léxica del español ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas. Podemos destacar algunos proyectos de investigación lingüística, como el *Diccionario de americanismos*; el *Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*; el proyecto *VARILEX*, centrado en el estudio de la variación léxica del español en el mundo; o el *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, con el objetivo de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica en las diversas zonas del mundo hispánico.

Los datos que arrojan las investigaciones de los proyectos mencionados así como los numerosos estudios sobre la enseñanza del vocabulario en clase de ELE/L2, nos permiten reflexionar sobre el tratamiento de la variedad léxica que realizamos como docentes. Para ello, es necesario analizar, en primer lugar, la diversidad léxica del español. ¿De qué variedades estamos hablando? ¿Cuáles y cuántas son?

Para analizar la variedad proponemos trabajar a partir de campos léxicos, con el fin de crear redes que asocien unas palabras con otras en nuestro lexicón mental. Lógicamente, no vamos a encontrar el mismo nivel de diversidad en todos los campos léxicos. Por ejemplo, encontraremos una variedad mayor en el campo de “la alimentación” que en el correspondiente a “las partes del cuerpo”. Una vez seleccionado un campo, nos acercaremos a su diversidad a partir de materiales fiables que arrojen datos concretos sobre variedad. Veamos algunos de ellos:

Diccionario de americanismos

El *Diccionario de americanismos*, publicado en el año 2010, constituye una herramienta de gran utilidad para estudiar la heterogeneidad léxica de los países de América⁶. Se trata de un diccionario diferencial, en el sentido de que incorpora únicamente el léxico no general del español. Así, dejando a un lado las palabras comunes a todos los hispanohablantes (que constituyen más del 80%) este diccionario presenta un glosario de términos habituales en América. El objetivo del diccionario es recoger el léxico de mayor frecuencia de uso en los últimos 50 años, incluyendo:

- Lexemas autóctonos de América.
- Creaciones originales americanas.
- Criollismos morfológicos.
- Lexemas de procedencia española con cambios semánticos.
- Arcaísmos españoles.
- Lexemas procedentes de otras lenguas.

Este diccionario resulta valiosísimo para estudiar la variedad léxica puesto que especifica las zonas geográficas en que se emplean las diferentes voces junto a sus acepciones.

VARILEX

Este proyecto muestra, en forma de mapas, la distribución geográfica de la variedad léxica. Los datos se presentan a través de campos léxicos y no como entradas de un diccionario, lo que nos permite analizar la variedad de un conjunto de palabras que se relacionan por su semántica. Los campos léxicos que por el momento ha estudiado *VARILEX* son los siguientes: casa, ciudad, comida, deporte, escritorio, general, juego, música, naturaleza, ocio, persona, prenda, social, transporte. A

través de su página web, accedemos a una serie de datos muy valiosos que reflejan la extensión geográfica de las variaciones léxicas de nuestra lengua.

Veamos el ejemplo de “air-bag”. Esta noción con el significado de “dispositivo que evita el choque directo con el volante”, muestra la siguiente variación léxica (marcamos en cursiva los anglicismos).

[AIR-BAG]

aerobag, *air-bag*, almohadón, bolsa de aire, bolsa de seguridad, globo de seguridad, guarda-volante, parachoque, parachoques, protector

Además de tener acceso a la lista de variedades léxicas de la noción, lo más interesante de VARILEX es que nos muestra la distribución geográfica de todas las variedades a través de mapas. De este modo, si seleccionamos una palabra se genera automáticamente un mapa con la variedad léxica que se ha registrado hasta ese mismo día. Podemos descubrir así que *bolsa de aire*, por ejemplo, tiene menor extensión geográfica en el uso de los hispanohablantes que el anglicismo *aerobag*⁷; así puede comprobarse en una vista general de los mapas.

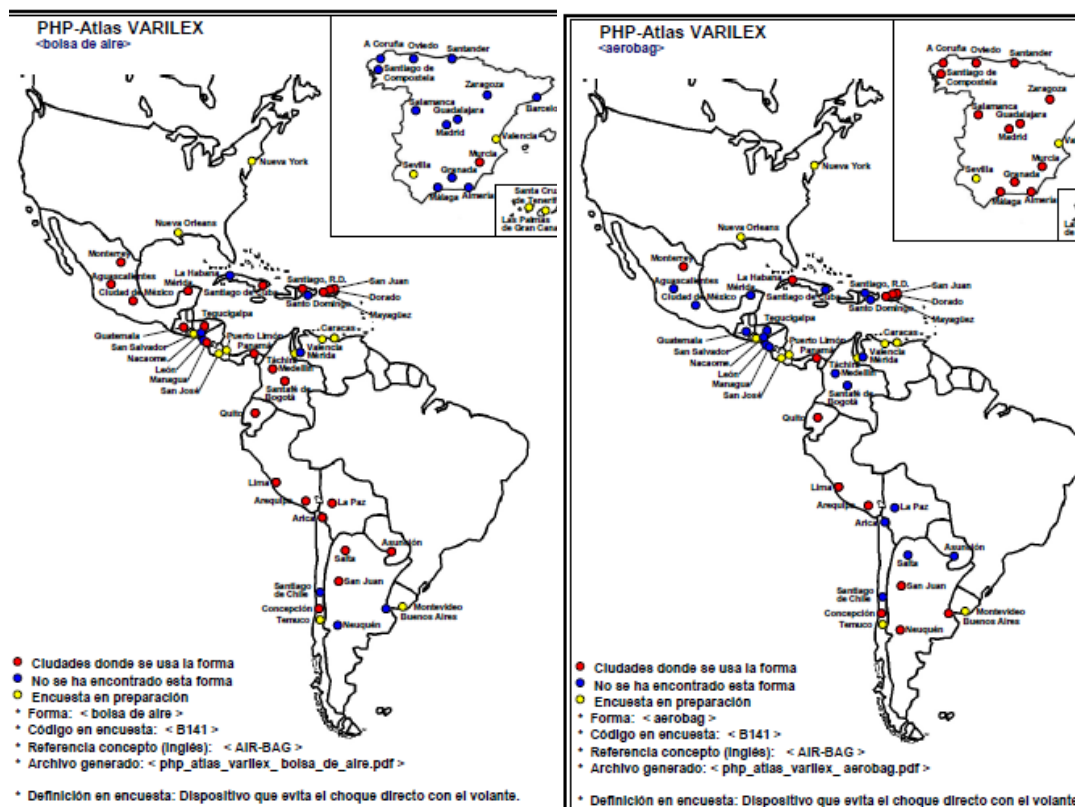


Figura 1. Mapas de la distribución de *bolsa de aire* y de *aerobag*. Fuente: VARILEX.

Lingüística de corpus

También es importante incorporar a nuestro análisis los datos que ofrecen diversos corpus que representan el habla viva actual del español en el mundo, algo enormemente útil para extraer conclusiones lingüísticas. De hecho, los corpus son imprescindibles para mostrar de manera objetiva y fiable la frecuencia léxica. La elección del corpus no es tarea sencilla. Es necesario saber escoger el corpus adecuado que refleje tanto la lengua oral como la escrita y que sea representativo de las hablas del español en sus diferentes geografías. Veamos algunos ejemplos:

- *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América*. Cuenta con 84 horas de grabación y está transcrito ortográficamente. Recoge la variedad geográfica de doce ciudades hispanicas. Ofrece variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), profesión y ciudad de residencia de cada informante. Se puede acceder a los textos aunque no a las grabaciones.
- *Corpus PRESEEA: Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América*. Presenta una serie de entrevistas semidirigidas estratificadas y recoge variedades geográficas de España e Hispanoamérica. Ofrece variables sociolingüísticas (edad, sexo y nivel sociocultural). Al proyecto se han incorporado diferentes grupos de trabajo de diversas zonas geográficas que trabajan con una metodología común y van publicando poco a poco sus propios corpus.
- *Corpus CUMBRE*. Se trata de una enorme base de datos que contiene veinte millones de palabras extraídas de textos orales y escritos en España e Hispanoamérica. Resulta excelente para el trabajo léxico, por lo que se utilizó para la publicación del *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*. Su gran inconveniente es que no es de acceso público sino que pertenece a la editorial SGEL.

¿Cómo trabajar con la variedad?

Una vez que conocemos la variedad de un concepto léxico en la globalidad del mundo hispanico, el siguiente paso es analizar las áreas geográficas en que se presenta esta diversidad. No perdamos de vista que el objetivo último de este análisis es determinar cómo introducir las variedades lingüísticas en el aula de

ELE/L2. Para incluir determinadas nociones en el *input* que ofreceremos al estudiante de español, estas deben tener un área de validez considerablemente amplia. Es fundamental, por tanto, estudiar la extensión geográfica global que representa cada variedad.

Gracias a la información que nos ofrecen las herramientas de análisis que hemos presentado sabemos en qué países se utilizan las distintas variedades. Para que sea posible analizar la diversidad de un territorio tan extenso necesitamos establecer áreas lingüísticas que agrupen las diferentes regiones hispánicas, aún sabiendo que no existe una correspondencia biunívoca entre isoglosas lingüísticas y países:

Zonas geográficas para analizar la variedad léxica
<i>Centroamérica:</i> México + Am. Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica)
<i>Antillas:</i> Venezuela + Caribe (Cuba , República Dominicana, Puerto Rico, Panamá)
<i>Andina:</i> Colombia , Perú, Ecuador, Bolivia
<i>Rioplatense:</i> Argentina , Uruguay, Paraguay
<i>Chilena:</i> Chile
<i>Peninsular:</i> España

Tabla 1. Zonas geográficas para el análisis de la variedad léxica.

Aunque los grupos nos resultan muy útiles para el estudio del léxico, no todos los países representan al mismo número de hablantes. Para afirmar con seguridad que existe una voz viva en una de las áreas nos basaremos en criterios demográficos. En el cuadro aparecen subrayados aquellos países con mayor peso demográfico en las diferentes zonas⁸.

Ejemplo práctico

Dado que esta presentación tiene un tiempo limitado, no podemos presentar aquí el tratamiento exhaustivo de la variedad de un campo léxico. Pondremos un ejemplo sobre cómo un profesor podría afrontar el tratamiento de la variedad léxica valiéndonos de las herramientas anteriormente expuestas.

La noción correspondiente a la prenda que designa la ‘parte superior del traje masculino con mangas largas que cubre hombros y torso hasta los muslos, abierta en la parte delantera, con solapa y botones’⁹ presenta las siguientes variedades léxicas: *americana, chaqueta, gabán, saco, saco de terno, saco de traje, vestón*¹⁰.

La consulta del *Diccionario de americanismos* y de los datos de *VARILEX* nos permite conocer los países en que se emplea cada palabra de manera significativa. Si agrupamos los países en zonas geográficas y analizamos el peso demográfico de cada uno de ellos, obtenemos las siguientes conclusiones:

- La palabra *chaqueta* está presente en todo el dominio hispánico, aunque hay que matizar que no en todos los países de cada zona.
- La palabra *saco*, es la siguiente más extendida. Se usa en muchos países —en más que *chaqueta*— pero no en todas las zonas: en España (solo se documenta en Murcia, para el resto del país tendría que estar en contexto ya que no es preferente) ni en Chile.
- La palabra *americana* está presente en las zonas española, mexicana (no centroamericana), caribeña y andina (solo Perú).
- Las palabras restantes (*capa, vestón, gabán*) están presentes en países aislados, sin llegar a representar la totalidad de las zonas geográficas correspondientes: *vestón*, en Bolivia y Chile; *gabán*, en Puerto Rico.

Siguiendo criterios de rentabilidad, frecuencia, especificidad y extensión léxica, proponemos el siguiente tratamiento de la variedad para la palabra:

Variedades léxicas	A1	A2	B1	B2	C1	C2
chaqueta	√	√				
saco	√	√				
americana	√	√				
vestón					√	√
gabán					√	√

Tabla 2. Propuesta del tratamiento de la variedad de la noción [Jacket].

Como vemos, la variedad más general se introduce en los primeros niveles de aprendizaje. Las variedades locales, en cambio, quedan relegadas a un nivel superior. No obstante, en caso de que el contexto de aprendizaje haga pertinente incluir con anterioridad alguna variedad local, el profesor debe hacerlo. Imaginemos, por ejemplo, que impartimos clase de español a aprendices extranjeros en Bolivia, o que nuestro grupo de alumnos va a estudiar el próximo curso en la Universidad de Santiago de Chile. En ese caso, el término *vestón* será el adecuado, además de los más generales *saco* y *chaqueta*.

Si ampliamos la mirada a un campo léxico, por ejemplo, al de “prendas de vestir”, con los mismos criterios usados anteriormente, encontramos que la propuesta de variantes se amplía, como aparece ejemplificado para algunos conceptos en la tabla que ofrecemos a continuación.

CONCEPTOS Y VARIANTES	ZONAS GEOGRÁFICAS					
	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
‘Prenda que se lleva pegada al cuerpo lisa o con adornos y leyendas. (No es una prenda interior)’						
<i>camiseta</i>	√	√	√	√	√	√
<i>playera</i>	√	√ (+Mx, CR, Gu)	√ (-Cu)	√ (+Ec)		
<i>t-shirt</i>		√ (+CR, EIS)	√ (+Pn, PR)			
<i>polera</i>			√ (+Pn, PR, RD)	√ (+Bo)		√
<i>franela</i>			√ (-Cu)			
<i>remera</i>				√ (+Bo)		√
<i>polo</i>	√			√ (+Pe)		√
<i>poloshirt</i>			√ (-Cu)			
<i>pulóver</i>			√			
<i>niqui</i>	√					
‘Prenda de vestir femenina que cubre de la	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>

cintura para abajo'						
<i>falda</i>	√	√	√	√	√ (+Ar)	√
<i>pollera</i>					√	√
<i>saya</i>	√		√			
'Prenda de vestir que se usa en invierno y se pone sobre todas las demás para ir por la calle'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>abrigo</i>	√	√	√	√	√	√
<i>chaquetón</i>	√		√	√ (+Pe)		√
sacón 'más largo que una chaqueta'				√	√	
<i>tapado</i> 'largo y cerrado'				√	√	
<i>chompa</i>				√	√ (-Ar)	
<i>cazadora</i> 'corta y ajustada'	√					
'Prenda de punto que recubre el pie'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>calcetines</i>	√	√	√	√	√	√
<i>medias</i>	√	√	√		√	√
<i>soquetes</i>				√ (+Bo)	√	√
<i>calcetas</i> 'gruesas y deportivas'		√				√
'Prenda interior femenina que recubre la parte inferior de la cintura'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>ropa interior</i>	√	√	√	√	√	√
<i>calzón(es)</i>		√ (-Mx)		√		√
<i>blúmer(s)</i>		√	√			
<i>panti(s)</i>		√	√ (-Cu)	√		√
<i>bombacha</i>				√ (-Ec)	√	√
<i>braga(s)</i>	√					

<i>pantaleta(s)</i>		√	√ (-Cu, RD)			
<i>interiores</i>			√ (+RD, Co)	√ (+Ec)		
<i>pantaloncillos</i>			√ (-Cu)	√ (+Ec, Pe)		
<i>calzonarios</i>				√ (+Ec, Pe)		
<i>cuadros</i>						√
'Prenda interior femenina que se utiliza para sujetar los senos'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>sostén</i>	√	√	√	√	√	√
<i>brasier</i>		√	√	√	√	√
<i>corpiño</i>		√			√	√
<i>sujetador</i>	√		√ (+Cu)	√ (+Pe)		
<i>ajustador</i>	√		√			
<i>portaseno</i>			√ (+RD)			√
<i>tallador</i>		√ (+CR)				
'Prenda interior masculina algo ajustada que se pone debajo de los pantalones'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>ropa interior</i>	√	√	√	√	√	√
<i>calzoncillo(s)</i>	√	√	√	√	√	√
<i>slip</i>	√	√ (+Mx)	√ (+Pn)	√ (+Bo)	√	√
<i>bóxer 'ceñido'</i>		√	√			
<i>trusa</i>		√ (+Mx)		√ (+Pe)		
<i>pantaloncillos</i>			√ (-Pn, Cu)	√ (+Ec)		
<i>anatómico 'ceñido'</i>					√	
<i>interior</i>			√ (+RD, Ve)			

Tabla 3. Propuesta del tratamiento de la variedad del campo léxico "prendas de vestir". Así:

- La 'Prenda (no interior) que se lleva pegada al cuerpo lisa o con adornos y

leyendas' tiene las variantes ordenadas por extensión de usuarios → *camiseta, playera, t-shirt, polera, franela, remera, polo, poloshirt, pulóver y niqui*.

- La 'Prenda de vestir femenina que cubre de la cintura para abajo' → *falda, pollera y saya*.
- La 'Prenda de vestir que se usa en invierno y se pone sobre todas las demás para ir por la calle' → *abrigo, chaquetón, sacón* 'más largo que una chaqueta', *tapado* 'largo y cerrado', *chompa* y *cazadora* 'corta y ajustada'.

Y así sucesivamente. Si tomáramos como documento de referencia el *PCIC*, y teniendo en cuenta que este tiene la variedad castellana como preferente, cada una de las variantes propuestas encontraría su lugar de inserción en las nociones específicas relativas a la ropa en el apartado Ropa, calzado y complementos, secuenciadas de acuerdo con los niveles de dominio.

Reflexiones finales

Para concluir queremos compartir con ustedes algunas consideraciones:

Consideramos poco recomendable —y prácticamente imposible— presentar en clase de español todas las variedades léxicas de un concepto. Dado el tratamiento que tiene la variedad léxica en los manuales de español consultados y aunque el objetivo no sea llevar al aula estas listas de variedades léxicas, es fundamental que el profesor conozca su funcionamiento y distribución, puesto que le permitirá:

- Seleccionar con rigor científico las variedades léxicas que quiere llevar al aula.
- Ser crítico con los materiales de enseñanza cuando presenten como generales nociones léxicas que son exclusivas de alguna variedad concreta.
- Tomar conciencia de que nuestra variedad es una frente a muchas otras del mundo hispánico, y que, en ocasiones, nuestra variedad representa una minoría.
- Conocer aquellas variedades léxicas panhispánicas comunes a las distintas regiones de habla española.

Las variedades léxicas que introduzca el profesor de español dependerán de las necesidades de aprendizaje de sus aprendices. La secuenciación de la variedad es

un aspecto de la enseñanza muy difícil de sistematizar y siempre debe adecuarse al contexto de aprendizaje. Siguiendo los criterios expuestos, y a partir de la consulta de las obras de referencia a las que nos hemos referido, el docente escogerá con mayor rigor las variedades léxicas.

Es absolutamente necesario que el profesor cuente con un material de referencia que le permita conocer, optar y secuenciar la variedad léxica, según los diferentes contextos de aprendizaje. No conocemos una publicación que recoja las variedades léxicas del español agrupadas por campos léxicos, niveles de dominio y áreas geográficas, a la que pueda recurrir el docente de español con el fin de garantizar rentabilidad y adecuación léxica en sus clases. Confiamos en que pronto comenzarán a publicarse los resultados de las investigaciones actuales para garantizar una enseñanza significativa de la variedad léxica en clase de español.

Es importante invertir tiempo en nuestra formación y el tratamiento de la variedad debe ser uno de los objetivos: formación en conocimientos, en estrategias de autoaprendizaje y en actitudes.

Bibliografía

- Aitchison, Jean (1994): *Words in The Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Baralo, Marta (2007), *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. [online], Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf> 1 de septiembre de 2014.
- Buesa Oliver, Tomás/Enguita Utrilla, José María (1992): *Léxico del Español de América: Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Colecciones Mapfre.
- Cotton, Eleanor/Sharp, John (1988): *Spanish in the Americas*. Washington: Georgetown University Press.
- Grünwald, Andreas/Roviró, Barbara (2007), “La enciclopedia mental y las implicaciones para el trabajo de vocabulario en la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Pulso: Revista de educación*, [online], 30, 11-26. Accesible desde <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498203>> 1 de septiembre de 2014.
- Higuera García, Marta (1996): “Aprender y enseñar léxico”. En: Miquel, Lourdes/Sans, Neus (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 111-126.
- Haensch, Günther (2002), “Español de América y español de Europa (2ª parte)”, *Panacea@*, [online], vol. 3, n.º 7, 37-64. Accesible desde <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7_G_Haensch7.pdf> 1 de septiembre de 2014.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lewis, Michael (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- (1997): *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Moreno de Alba, José G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.
- Vidiella Andreu, Mercè (2012), *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. [online] Suplementos MarcoELE, 14. Accesible desde < <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>>

¹ Para ampliar información sobre el enfoque léxico y su aplicación en los manuales de ELE/L2 recomendamos el trabajo de Vidiella Andreu (2012).

² El aprendizaje de una palabra es un proceso complejo que solo es posible gracias a la dotación genética que los humanos tenemos para desarrollar el lenguaje. Cada vez que aprendemos un elemento léxico, nuestra mente realiza una serie de operaciones para incorporarla de manera eficaz a un almacén de palabras que denominamos *lexicón mental*. Se trata de un conjunto de piezas léxicas que constituye un sistema articulado de rasgos, donde se especifican las propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas de las palabras. El lexicón permite tanto la comprensión (vocabulario *pasivo* o *receptivo*) como la producción del habla (vocabulario *activo* o *productivo*). Además de estos dos tipos de vocabulario existe el vocabulario *en potencia*, que representa aquellas palabras que, aunque no forman parte del lexicón, se pueden deducir mediante estrategias.

³ Además de la práctica, la adquisición también debe estar orientada a mejorar las estrategias de aprendizaje. Son interesantes las actividades de retención y memorización, el aprendizaje de reglas mnemotécnicas o los ejercicios de descubrimiento de nuevas palabras. Es interesante además trabajar la inferencia del significado, puesto que el estudiante de segundas lenguas (como también nos ocurre a los hablantes nativos) encontrará siempre nuevas palabras cuyo significado desconoce y debe saber cómo interpretarlas.

⁴ Los medios de comunicación hacen que entremos en contacto con distintas variedades léxicas, aunque obviamente no todos los países tienen la misma proyección internacional. Estamos ante un proceso de homogeneización que supone un enriquecimiento mutuo progresivo y que permite conocer el léxico más importante de cada país. En recientes investigaciones, se ha comprobado que en los medios de comunicación de todo el mundo hispano el léxico coincide entre un 92% y un 100%. Esto significa que si se compara el vocabulario empleado en los medios, nos encontramos precisamente ante una verdadera convergencia léxica. El español internacional se extiende al léxico general, neutralizando las variantes regionales en favor de palabras comunes panhispánicas, lo que permite que voces que hasta hace muy poco eran exclusivamente americanas ahora se conozcan también en España (*pibe, chau, auto, extrañar, computadora, platicar, chance*, etc.)

⁵ Para acceder a un análisis exhaustivo de la variedad léxica del español recomendamos las publicaciones de Moreno de Alba (1992), Buesa Oliver y Enguita Utrilla (1992) y, especialmente, Haensch (2002).

⁶ El *Diccionario de americanismos* representa el resultado del trabajo común de las veintidós Academias de la lengua española y de la supervisión de una Comisión Interacadémica. La idea de crear un diccionario de americanismos nació ya a finales del siglo XIX pero no fue hasta los años 50, con la fundación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, cuando se iniciaron trabajos sobre la unidad y la diversidad del español en el mundo.

⁷ Indudablemente, el proyecto de *VARILEX* es muy valioso desde un punto de vista representativo de las variedades léxicas del español. Nos presenta una idea bastante aproximada de las formas dialectales que se utilizan en todo el territorio hispánico. No obstante, la consulta directa de los mapas presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, sabemos que en América se prefiere el término *computador*, frente a *ordenador*, pero ¿en qué porcentaje? ¿A partir de cuántas encuestas se marcan las nociones en los mapas? Una fuente de referencia que puede guiarnos en el estudio de la diversidad léxica es el *Diccionario de americanismos*, que ejercerá de filtro riguroso a través del cual validaremos los datos de *VARILEX*.

⁸ Como podemos observar, proponemos una agrupación de todas las variedades peninsulares en un solo grupo, sin distinguir zonas (castellana, catalana, gallega, vasca, andaluza, extremeña, murciana y canaria). Esta agrupación es necesaria para realizar un estudio contrastivo de variedades, dada la enormidad geográfica en que se distribuye nuestro idioma. Respecto a las áreas americanas, nuestra agrupación responde a su relativa unidad y está basada en Cotton y Sharp (1988), que siguen la tradición más extendida de Henríquez Ureña. Sería más preciso trabajar con áreas genuinamente lingüísticas pero debido a las características del *Diccionario de americanismos*, proponemos una clasificación geográfica en seis grupos de países.

⁹ Para *VARILEX* es la noción [Jacket] como 'prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. (No es de paño con botones dorados)'.

¹⁰ Aunque el inventario que ofrece *VARILEX* a este concepto incluye *chaleco* y *capa*, los desestimamos por considerarlo una imprecisión del sistema posiblemente causada por un error del informante. Ninguna fuente fiable del léxico americano consultada los corrobora.