



RILEX

REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS

VOLUMEN III - NÚMERO 2

DICIEMBRE, 2020

Manuel José Aguilar Ruiz
Grecia Isabel Benítez González
Carla Gutiérrez Fernández
Lucila María Pérez Fernández
Daniela Soledad González
María del Carmen Méndez Santos
Bianca González Ortega
Iban Mañas Navarrete

REVISTAS CIENTÍFICAS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Los estudios e investigaciones que se recogen en esta revista están sujetos a una licencia de reconocimiento de *Creative Commons*. Esta licencia permite **compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y **adaptar** (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente) el material siempre que se indique adecuadamente el origen y los cambios

© 2020

Universidad de Jaén

RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas

ISSNe: 2605-3136

CONSEJO EDITORIAL

EDITORA

Dr.^a M.^a Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

DIRECTOR EDITORIAL

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

SECRETARÍA

Dr.^a Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECCIÓN

Dr.^a M.^a Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

SUBDIRECCIÓN/SECRETARÍA

Dr.^a Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

VOCALES

Dr.^a Eleni Leontaridi (Aristotle University of Thessaloniki)

Dr.^a Elisabeth Fernández Martín (Universidad de Almería)

Dr. Francisco Pedro Pla Colomer (Universidad de Jaén)

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

Dr. Matías Hidalgo Gallardo (Università degli Studi di Bergamo)

Dr. Narciso Contreras Izquierdo (Universidad de Jaén)

Dr. Tibor Berta (Universidad de Szeged)

Dr.^a Victoria Rodrigo (Georgia Satate University)

EQUIPO TÉCNICO

EDITOR TÉCNICO

Dr. Jesús Camacho Niño

ASISTENCIA TÉCNICA

Alicia Arjonilla Sampedro (Universidad de Jaén)

Inmaculada Ruiz Sánchez (Universidad de Jaén)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ángel López García-Molins, Universidad de Valencia, España

Cecilio Garriga Escribano, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Concepción Maldonado González, Universidad Complutense de Madrid, España

Dolores Azorín Fernández, Universidad de Alicante, España

Giuseppe Trovato, Universidad de Venecia, Italia

Gloria Clavería Nadal, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Humberto Hernández Hernández, Universidad de La Laguna, España

Josefina Prado Aragonés, Universidad de Huelva, España

José Ignacio Pérez Pascual, Universidad de A Coruña, España

José Ramón Carriazo Ruiz, Universidad Nacional del Educación a Distancia, España

Mar Campos Souto, Universidad de Santiago de Compostela, España

Mar Cruz Piñol, Universidad de Barcelona, España

M.^a Luisa Calero Vaquera, Universidad de Córdoba, España

Marta Higuera García, Instituto Cervantes, España

Matteo de Beni, Universidad de Verona, Italia

Pedro Fuertes-Olivera, Universidad de Valladolid, España

Stefan Ruhstaller, Universidad Pablo de Olavide, España

Sven Tarp, Universidad de Aarhus, Dinamarca

ÍNDICE

Manuel José Aguilar Ruiz

Sobre la configuración formal de galicismos léxicos como palabras idiomáticas en estructuras locucionales en español7

Grecia Isabel Benítez González

Un análisis onomasiológico de los sufijos nominalizadores de cualidad.....32

Carla Gutiérrez Fernández y Lucila María Pérez Fernández

La neología por préstamo en el ámbito de la moda: ¿necesidad denominativa o recurso estilístico?59

Daniela Soledad González

Los cambios de clases de palabras como expresiones de metáforas y metonimias.....78

María del Carmen Méndez Santos

Acercamiento a la desmotivación experimentada por parte de alumnado adulto durante el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera103

Bianca González Ortega e Iban Mañas Navarrete

Efectos de los subtítulos intralingüísticos y los subtítulos bilingües aumentados sobre el aprendizaje incidental de vocabulario en español como lengua extranjera.....125



SOBRE LA CONFIGURACIÓN FORMAL DE GALICISMOS LÉXICOS COMO PALABRAS IDIOMÁTICAS EN ESTRUCTURAS LOCUCIONALES EN ESPAÑOL

MORPHOLOGY OF LOANWORDS FROM FRENCH AS IDIOMATIC WORDS IN SPANISH IDIOMS

Manuel José Aguilar Ruiz
Universidad de Valencia
Manuel.J.Aguilar@uv.es

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es ofrecer un análisis de la configuración formal de un tipo muy concreto de palabras idiomáticas: nueve préstamos léxicos procedentes del francés que sobreviven insertos en locuciones en español. Para ello, delimitaremos los conceptos de *palabra idiomática*, *préstamo léxico* y *galicismo*, y expondremos un procedimiento metodológico lexicográfico para recopilar este tipo de voces en diccionarios generales actuales como el *DLE* y el *DEA*. A continuación, se procederá al análisis lexiconómico y morfológico de las nueve voces idiomáticas, para intentar extraer una valoración global sobre su configuración.

Palabras clave: fraseología, locución, español, galicismo, palabra idiomática.

ABSTRACT

The aim of this paper is to offer an analysis of the morphology of a very specific kind of idiomatic words: nine loanwords from French that survive inserted in Spanish idioms. We will first define the concepts *idiomatic word*, *loanword*, and *loanword from French*, and then we expose a lexicographical method to compile this kind of words in general dictionaries such as *DLE* or *DEA*. Next, we will proceed to an etymological and morphological analysis of the nine idiomatic words, so that try to extract a global assessment of their configuration.

Keywords: phraseology; idiom; Spanish; loanword from French; idiomatic word.

Recibido: 12-06-2020
Aceptado: 18-10-2020

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5600>



1. EL CONCEPTO DE PALABRA IDIOMÁTICA O PALABRA DIACRÍTICA. LOS PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS COMO PALABRAS IDIOMÁTICAS

En los últimos años, las investigaciones y publicaciones relativas a la fraseología en español han conocido un considerable impulso. En estos estudios, se han venido conociendo bajo las denominaciones de *palabras idiomáticas* o *diacríticas* aquellas piezas léxicas que carecen de significado y limitan su posibilidad de aparición dentro de un fraseologismo¹. Serían voces como *rajatabla*, *vilo* o *tutiplén*, presentes en las locuciones adverbiales *a rajatabla*², *en vilo*³ y *a tutiplén*⁴, respectivamente, caracterizadas, pues, por: 1) su falta de autonomía semántica, ya que son palabras que carecen de un significado específico, hasta el punto de que los diccionarios difícilmente pueden ofrecer una definición concreta para ellas, y 2) su falta de autonomía sintáctica, debida a su incapacidad general de aparición en la sintaxis libre, pues parecen tener reducida su posibilidad de actualización exclusivamente al “discurso repetido” (Boer, 1954; Coseriu, 1986), esto es, a las unidades fraseológicas que las contienen. Esta concepción basada en la total asemantividad y la imposibilidad de aparición en el discurso libre se inserta en una perspectiva muy estricta del concepto de *palabra diacrítica* o *idiomática*, ya que desde concepciones más amplias puede ser suficiente con la susceptible pérdida de disponibilidad léxica de una voz para que esta pueda concebirse como idiomática (Ruiz Gurillo, 1997, pp. 75-76, 1998, pp. 19-22 y 2001, pp. 52-53; Martínez López, 1997-1998, pp. 864-865), matizando la restricción de significado (García-Page Sánchez, 2008, p. 353).

Respecto a su clasificación, los distintos fraseólogos han solido dividir las palabras idiomáticas dependiendo del origen de estas⁵. Algunas suponen piezas léxicas supervivientes de épocas pretéritas del castellano que no llegaron a consolidarse de

¹ Cfr. Zuluaga Ospina (1980, pp. 102-103); García-Page Sánchez (1990, 1991, 2008, pp. 352-362); Corpas Pastor (1996, pp. 115-116); Ruiz Gurillo (1997, pp. 75-76, 1998, pp. 19-21, 2001, pp. 21-25, 52-53); Martínez López (1997-1998, pp. 859-860); Zurita (2008) y Aguilar Ruiz (2010, 2014, pp. 267-268), entre otros.

² ‘loc. adv. De manera estricta, precisa o rigurosa’ (DLE, s. v. *rajatabla*).

³ ‘1. loc. adv. Sin el apoyo físico necesario o sin estabilidad. 2. loc. adv. Con indecisión, inquietud y zozobra’ (DLE, s. v. *vilo*).

⁴ ‘loc. adv. En abundancia, a porrillo’ (DLE, s. v. *tutiplén*).

⁵ Cfr., como visión sinóptica, García-Page Sánchez (2008: 355 y sigs.).

manera definitiva en el sistema y que permanecen, en la sincronía actual, insertas dentro de una unidad fraseológica, como *ende* o *volandas* en las locuciones adverbiales *por ende*⁶ y *en volandas*⁷; son los denominados *fósiles fraseológicos* (Aguilar Ruiz, 2010, 2011). Otras, los *neologismos fraseológicos* (Aguilar Ruiz, 2010, 2012), se han originado a través de los mecanismos internos de los que dispone la lengua para multiplicar su léxico (los procedimientos de derivación, composición, parasíntesis, etc.; cfr. Moreno Cabrera, 2004, p. 145; Penny, 2014, p. 234), como *antemano*, *horcajadas* o *rajatabla* en las locuciones adverbiales *de antemano*⁸, *a horcajadas*⁹ y *a rajatabla*¹⁰. La tercera gran fuente de formación de palabras idiomáticas que los estudiosos suelen reconocer consiste en la importación de piezas léxicas foráneas cuya única posibilidad de actualización ocurre dentro de un fraseologismo, como *detall* y *granel*, provenientes de la lengua catalana e integrantes de las locuciones *al detall*¹¹ y *a granel*¹² (Aguilar Ruiz, en prensa); a estas las hemos venido conociendo con el nombre de *préstamos fraseológicos* (Aguilar Ruiz, 2010), y pueden clasificarse según la lengua histórica, distinta del español, de la que proceden (Ruiz Gurillo, 1997, p. 75), de manera que podemos hablar, por ejemplo, de *latinismos*, *arabismos*, *catalanismos* o *italianismos fraseológicos*.

Nuestra propuesta clasificatoria pretende resumir estas tres fuentes generales de formación y adquisición de voces idiomáticas en el esquema tripartito con el que en la tradición hispánica Seco Reymundo (1991), Álvarez de Miranda (2009, 2013) y Battaner Arias y López Ferrero (2019), entre otros autores, categorizan el léxico general respecto a su origen, como son el “léxico heredado” o “voces patrimoniales” (nuestros “fósiles fraseológicos”), el “léxico adquirido” o “voces prestadas” (nuestros “préstamos fraseológicos”) y, por último, el “léxico multiplicado” o “creaciones

⁶ ‘loc. adv. por tanto’ (DLE, s. v. *ende*).

⁷ ‘1. loc. adv. Por el aire o levantado del suelo y como que va volando. 2. loc. adv. coloq. Rápidamente, en un instante’ (DLE, s. v. *volandas*).

⁸ ‘loc. adv. Con anticipación, anteriormente’ (DLE, s. v. *antemano*).

⁹ ‘loc. adv. Dicho de montar, cabalgar o sentarse: Con una pierna a cada lado de la caballería, persona o cosa sobre la que se está’ (DLE, s. v. *horcajadas*).

¹⁰ ‘1. loc. adv. De manera estricta, precisa o rigurosa. 2. loc. adv. p. us. A toda costa y resueltamente, pese a los riesgos o dificultades’ (DLE, s. v. *rajatabla*).

¹¹ ‘loc. adv. Al por menor. U. t. c. loc. adj.’ (DLE, s. v. *detall*).

¹² ‘1. loc. adj. Dicho de cosas menudas, como trigo, centeno, etc.: Sin orden, número ni medida. U. t. c. loc. adv. 2. loc. adj. Dicho de un género: Sin envase, sin empaquetar. U. t. c. loc. adv.’ (DLE, s. v. *granel*).

internas de la lengua” (nuestros “neologismos fraseológicos”). Otras voces con difícil atribución de un significado preciso (Corpas Pastor, 1996: 116) contemplables como idiomáticas, como nombres propios del tipo *Carracuca*¹³, *Maricastaña*¹⁴, *Picio*¹⁵ o *Villadiego*¹⁶, podrían insertarse, según su proceso de lexicogénesis, en uno de estos tres grupos generales, al igual que las originadas mediante deformaciones fónicas del tipo *pispás*¹⁷, *lirondo*¹⁸ o *tuntún*¹⁹ o seudosufijos latinizantes o falsos cortes como *extranjis*²⁰, *bóbilis*²¹ o *busilis*²² (cfr. García-Page Sánchez, 2008, pp. 361-362).

2. OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA RECOPIACIÓN DE PALABRAS IDIOMÁTICAS

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo un análisis de lo que podríamos denominar *galicismos fraseológicos*, esto es, de aquellas palabras idiomáticas que, en calidad de préstamos del francés, han quedado insertas en unidades fraseológicas españolas. Nos limitamos, desde una perspectiva estrecha de la concepción de la fraseología (García-Page Sánchez, 2008; Penadés Martínez, 2012, pp. 63-65), al ámbito fraseológico de las locuciones, dejando a un lado, pues, fraseologismos que puedan catalogarse como colocaciones o paremias (cfr. Corpas Pastor, 1996).

Una forma de inventariar las palabras idiomáticas en español, concebidas desde una perspectiva estrecha y ya llevada a cabo en trabajos anteriores (Aguilar Ruiz, 2019, 2020 y en prensa), consistiría en ayudarnos del especial tratamiento lexicográfico que estas voces anómalas reciben por parte de los diccionarios, sirviéndonos de las numerosas

¹³ Presente en la construcción fija *estar más perdido que Carracuca [alguien]* (‘loc. verb. U. para ponderar la situación angustiosa o comprometida de alguien’, *DLE*, s. v. *Carracuca*).

¹⁴ En *(en tiempos) de Maricastaña* (‘loc. adv. coloq. [Tiempo] muy remoto. Con intención ponderativa’, *DEA*, s. v. *Maricastaña*).

¹⁵ En *más feo que Picio* (‘loc. adj. coloq. Dicho de una persona: Excesivamente fea’, *DLE*, s. v. *Picio*).

¹⁶ En *{coger/tomar} las de Villadiego [alguien]* (‘loc. verb. coloq. Ausentarse impensadamente, de ordinario por huir de un riesgo o compromiso’, *DLE*, s. v. *Villadiego*).

¹⁷ Presente en la locución adverbial *en un {pispás/pis pás/plis-plas/plis plas}* (‘loc. adv. En un santiamén’, *DLE*, s. v. *pispás*).

¹⁸ En *mondo y lirondo* (‘loc. adj. coloq. Limpio, sin añadidura alguna’, *DLE*, s. v. *lirondo*).

¹⁹ En *al (buen) {tuntún/tun-tun/tun tun}* (‘loc. adv. coloq. Sin cálculo ni reflexión o sin conocimiento del asunto’, *DLE*, s. v. *tuntún*).

²⁰ En *de extranjis* (‘loc. adv. De tapadillo, subrepticamente’, *DLE*, s. v. *extranjis*).

²¹ En *de bóbilis, bóbilis* (‘loc. adv. coloq. 1. De balde. 2. Sin trabajo’, *DLE*, s. v. *bóbilis*).

²² En *dar en el busilis [alguien]* (‘loc. verb. coloq. Dar en el hito’, *DLE*, s. v. *busilis*).

contribuciones que los estudios lexicográficos ofrecen para las investigaciones fraseológicas (Ruiz Gurillo, 1997, p. 40, 2001, 62-64). De esta manera, siguiendo una técnica lexicográfica planteada por Haensch (1982, p. 456), las palabras idiomáticas suelen lematizarse en un repertorio léxico como entradas independientes en el aparato macroestructural y, seguidamente (ante la incapacidad de definición del lema), se remite de forma inmediata a la(s) locución(es) de la que forman parte (Haensch, 1982, p. 456; Wotjak, 1998, p. 352; Ruiz Gurillo, 2000, p. 264; Castillo Carballo, 2003, p. 93), siendo sustituida la voz idiomática lematizada por una virgulilla (~).²³ Como ejemplo de esta técnica lexicográfica podría tomarse el tratamiento del lema *tutiplén* por parte del diccionario académico (*DLE*, 2014), en la figura 1:

tutiplén. (Forma viciosa del lat. *totus* ‘todo’ y *plenus* ‘lleno’). **a ~.** loc. adv. coloq. En abundancia, a porrillo.

FIGURA 1. Tratamiento lexicográfico del *DLE* de la palabra idiomática *tutiplén*

Así pues, en el presente artículo recogemos aquellas voces idiomáticas lematizadas con la técnica lexicográfica de Haensch (1982, p. 456) en dos diccionarios generales de

²³ Como se ha comentado antes, esta perspectiva obedece a una concepción estrecha del concepto de *palabra idiomática*. Algunos autores pueden sentir como tales voces (si bien no galicismos) del tipo *ambages*, *polvorosa* o *soslayo*, integrantes de las locuciones *sin ambages* (‘loc. adv. Sin rodeos o circunloquios’, *DFDEA*, s. v. *ambages*), *poner pies en polvorosa [alguien]* (‘loc. verb. coloq. Huir’, *DEA*; s. v. *pie*) y *{al/de} soslayo* (‘loc. adv. Oblicuamente. De costado y perfilando bien el cuerpo para pasar por alguna estrechura’, *DLE*, s. v. *soslayo*). Sin embargo, para estas voces que difícilmente podrían actualizarse fuera del discurso repetido (Ruiz Gurillo, 2001, p. 52), el diccionario académico ofrece una definición específica como piezas léxicas independientes (en concreto, para *ambages*, ‘m. pl. Rodeos de palabras o circunloquios’; para *polvorosa*, ‘adj. Que tiene mucho polvo’, y para *soslayo*, ‘adj. Soslayado, oblicuo’). La recopilación de este tipo de palabras, si se conciben como idiomáticas desde una perspectiva amplia, conllevaría emplear procedimientos metodológicos distintos a los empleados aquí (por ejemplo, una recopilación de todos los lemas que el diccionario académico ofrezca como préstamos del francés e integrantes de una locución, con la posterior documentación exhaustiva en corpus para comprobar su posibilidad de aparición en la sintaxis libre en la sincronía actual, con lo que verificar si su aparición se reduce efectivamente a los marcos locucionales de los que forman parte). Entre las limitaciones observables en nuestro procedimiento metodológico, cabría la ausencia de voces —en este caso, no galicismos— que diversos autores (García-Page Sánchez, 2008, pp. 352-362; Martí Contreras, 2003, 2005; Zurita, 2008, etc.) evidencian como idiomáticas, pero que la tradición lexicográfica académica o el *DEA* no han llegado a lematizar, del tipo *boquiqui*, *Guateteor* y *miranda* en los fraseologismos *ser un boquiqui [alguien]* (‘Hablar en demasía, por lo general de lo que no se debe’, *DDFH*, s. v. *ser un bocazas*), *salir de Guatemala {y/para} meterse en Guateteor [alguien]* (‘inf. Frase con que se describe o comenta el hecho de acabar una situación mala o desagradable y caer en otra que lo es todavía más’, *DUE*, s. v. *Guateteor*), *estar de miranda [alguien]* (‘Estar observando algo, sin hacer nada’, *DDFH*), o los compuestos lexicalizados *bañalomo*, *rajacínche*, *revientacalderas* o *trompatalega* en las locuciones *a bañalomo*, *a rajacínche*, *a revientacalderas* y *a trompatalega* (apud García-Page Sánchez, 1990, 1991 y 2008).

español de distinta planta —el diccionario académico (*DLE*, 2014), por un lado, y el *Diccionario del español actual* (*DEA*) de Seco Reymundo, Andrés Puente y Ramos González (2011), por otro— a las que diccionarios con información etimológica como el propio *DLE* o el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (*DCECH*) de Coromines i Vigneaux y Pascual Rodríguez (1980-1992) atribuyen un origen a partir de la lengua francesa. En ocasiones puntuales esta atribución se ha contrastado con la información recopilada en diccionarios históricos y etimológicos de la lengua francesa, como el *Dictionnaire historique de la langue française* (*LRDHLE*) de Rey (2000) o el *Dictionnaire étymologique du français* (*DEF*) de Picoche (1991), el *Le Petit Robert-Langue française* (*LPRLF*) de Rey, Rey-Debove y Robert (2004) y también mediante la consulta de un diccionario especializado (fraseológico) como el *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española* (*DTLCCE*) de Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina (2004).

Hemos excluido, pues, lemas de origen francés para los que los diccionarios son capaces de ofrecer una definición concreta como piezas léxicas, como el sustantivo *bies* (presente en la locución adverbial *al bies*²⁴), el cual, desde una perspectiva amplia del fenómeno léxico-fraseológico que aquí nos ocupa, se ha solido citar como palabra idiomática (Corpas Pastor, 1996, p. 116; Ruiz Gurillo, 2001, p. 52; Aguilar Ruiz, 2010, p. 373; etc.), a pesar de que el diccionario académico presenta un significado específico como pieza léxica²⁵. También se han desechado lemas que han desaparecido del aparato macroestructural de los diccionarios empleados, a pesar de que se lematizaran como voces idiomáticas en versiones anteriores, como *forve*, que suponía un préstamo del francés en el fraseologismo *tour de forve*²⁶ según la edición anterior del diccionario académico (*DRAE22*, s. v. *forve*), pero que ha desaparecido de la macroestructura de la nueva edición del *DLE* (en el que se lematiza como una locución enteramente importada²⁷).

²⁴ 'loc. adv. Al sesgo, en diagonal' (*DLE*, s. v. *bies*).

²⁵ '(Del fr. *biais*, 'sesgo'). m. Trozo de tela cortado al sesgo respecto al hilo, que se aplica a los bordes de algunas prendas, (*DLE*, s. v. *bies*).

²⁶ 'm. Esfuerzo grande, físico o anímico' (*DRAE22*, s. v. *tour*).

²⁷ '(Loc. fr.). m. Esfuerzo grande, físico o anímico' (*DLE*, s. v. *tour de forve*). Así, esta construcción habría de considerarse como una locución de origen foráneo enteramente importada y sin presencia de voces

No se ha contado, además, con palabras idiomáticas que tienen una etimología francesa dudosa o insegura, como *cupitel*, *garete*, *remanguillé* y *ultranza* (presentes en las locuciones *tirar de cupitel* [alguien]²⁸, *al garete*²⁹, *irse al garete* [algo]³⁰, *a la remanguillé*³¹ y *a ultranza*³²), de etimología problemática, ya que suponen voces con étimos inseguros y oscuros para los que el *DLE* y el *DCECH* presentan discrepancias, por lo que se optaría por considerarlas como voces idiomáticas “inclasificadas” o “de etimología imprecisa”. Por último, tampoco forma parte de los galicismos fraseológicos aquí estudiados la voz idiomática *chápiro*, ya que, según la información etimológica del *DLE* (s. v. *chápiro*) y del *DCECH* (s. v. *capa*), su proceso lexicogenético ha tenido lugar mediante un proceso interno de sufijación, partiendo de la base de una voz tomada del francés, de manera que no sería propiamente un galicismo, sino una palabra diacrítica originada mediante mecanismos morfológicos del español (en concreto, por sufijación).

3. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS GALICISMOS COMO PRÉSTAMOS LÉXICOS

Los *galicismos* (cfr. Pottier, 1967, p. 126; Lapesa Melgar, 1981, p. 168; Penny, 2014, p. 299) son los préstamos léxicos procedentes de la lengua francesa. Suele apuntarse (Posner, 1998, p. 233; Medina López, 1997, p. 15) que la afluencia de galicismos en español ha sido una constante a lo largo de la historia, debido al continuo contacto de ambas lenguas. De hecho, autores como Pottier (1967, p. 128) y Colón Doménech (2002, p. 36) observan que el grado de contacto entre catalán y español ha sido tal, que

españolas en su fijación formal, del mismo tipo que las locuciones latinas *ex cathedra* ('loc. adv. despect. En tono magistral y decisivo', *DLE*, s. v. *ex cathedra*), *in albis* ('loc. adv. 1. Sin lograr lo que se esperaba. 2. En blanco (|| sin comprender lo que se oye o lee', *DLE*, s. v. *in albis*), *ipso facto* ('loc. adv. Por el mismo hecho, inmediatamente, en el acto', *DLE*, s. v. *ipso facto*) o *post mortem* ('loc. adj. Después de la muerte. U. t. c. loc. adv.', *DLE*, s. v. *post mortem*) (vid. Aguilar Ruiz, 2014: 273-276), y no como una pieza léxica prestada insertada en una locución en español (esto es, una palabra diacrítica).

²⁸ 'loc. verb. En el juego de bochas, arrojar por alto la bola para que, al caer, dé a otra contraria y la aparte' (*DLE*, s. v. *cupitel*).

²⁹ 'loc. adv. A la deriva' (*DLE*, s. v. *garete*).

³⁰ 'loc. verb. coloq. Fracasarse o malograrse. Su fortuna se fue al garete' (*DLE*, s. v. *garete*).

³¹ 'loc. adv. y adj. coloq. 1. De forma desordenada. 2. De manera descuidada o imprecisa. 3. De forma inadecuada' (*DLE*, s. v. *remanguillé*).

³² 'loc. adv. 1. A muerte. 2. A todo trance, resueltamente' (*DLE*, s. v. *ultranza*).

el francés puede considerarse como la lengua románica que más voces ha prestado al español, seguida del italiano (Álvarez de Miranda, 2013, p. 1052-1054). Por su parte, los préstamos de los demás romances parecen haber sido más limitados (cfr. Lapesa Melgar, 1981, p. 456).

Sin embargo, la afluencia de préstamos léxicos procedentes de la francesa no ha sido siempre constante, sino que es posible establecer determinadas periodizaciones. Un estudio que se ha venido considerado muy relevante para la investigación sobre la adquisición de galicismos en España y su periodización es Pottier (1967)³³. Con él y otros estudiosos podemos resumir que el influjo del francés sobre el español tuvo cierta relevancia entre los siglos XI-XIII (Cano Aguilar, 2015, p. 238), sobre todo por la llegada de cluniacenses y cistercenses (Colón Doménech, 2002, p. 36), aunque, como observan diversos estudiosos (Lapesa Melgar, 1981, p. 199; Pico Graña y Corbella Díaz, 1987-1988, p. 368; Clavería Nadal, 2013, p. 481; Penny, 2014, p. 300), en dicho periodo puede resultar difícil diferenciar frecuentemente este tipo de préstamo léxico de los *occitanismos* (es decir, de los préstamos léxicos procedentes de la lengua occitana; cfr. Clavería Nadal, 2013, p. 481). La incorporación de galicismos decayó a partir del siglo XIV (Colón Doménech, 2002, p. 36), para elevar al máximo de nuevo su influencia en el XVIII (Pico Graña y Corbella Díaz, 1987-1988, p. 387), hasta el punto de que apunta Posner (1998, p. 232) que los siglos XVIII y XIX supusieron el momento álgido de los galicismos en todas las lenguas romances. La influencia del francés retrocedió otra vez en el siglo XX (Colón Doménech, 2002, p. 37; Cano Aguilar, 2015, p. 286) para acabar cediendo al inglés su condición de primera lengua proporcionadora de préstamos en español (Lorenzo Criado, 1996, p. 23). De este modo, como se puede resumir a partir de Penny (2014, pp. 300-302), la afluencia masiva de galicismos ha coincidido, de manera general, con dos momentos históricos puntuales de la importancia cultural de Francia, como son la Baja Edad Media y el periodo comprendido entre los siglos XVIII y XIX, por lo que la adopción de galicismos en español ha venido motivada fundamentalmente, como suele ser usual,

³³ Aunque dicho trabajo pudiera precisar, en la actualidad, cierta revisión, como observa Álvarez de Miranda (2013, p. 1053).

no solo por la intensidad del fenómeno de contacto entre ambas lenguas, sino también por el factor de prestigio de la lengua exportadora (Lapesa Melgar, 1981, p. 200; Campbell, 1999, pp. 59-60; Cano Aguilar, 2015, p. 275).

Respecto a los campos léxicos que se han enriquecido en castellano a través de los préstamos léxicos procedentes del francés, suelen reseñarse el mundo de la milicia y el naval, el literario, el religioso, el ámbito privado del hogar (mobiliario, vestimenta, moda), el de los alimentos y las cuestiones culinarias, las finanzas, el comercio, etc. (cfr. Lapesa Melgar, 1981, p. 410; Clavería Nadal, 2013, p. 481; Penny, 2014, p. 300-302; Cano Aguilar, 2015, p. 286-287).

4. CORPUS DE TRABAJO: GALICISMOS COMO PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS EN LOCUCIONES ESPAÑOLAS

Como puede verse en la tabla 1, como resultado de nuestro vaciado del *DLE* y del *DEA* contamos con nueve voces idiomáticas procedentes de la lengua francesa. Conforman un total de once locuciones distintas, pues dos de estas palabras (*rondón* y *vis*) integran dos locuciones cada una (la adverbial *de rondón* y la verbal *entrar de rondón [alguien]*, por un lado, y la locución adverbial y sustantiva *vis a vis*, por otro). Solo una de estas voces (*garsón* y sus variantes *garçon* y *garçonne*) se encuentra lematizada exclusivamente en el *DEA*; las restantes provienen de su lematización en el diccionario académico.

PALABRA IDIOMÁTICA	ETIMOLOGÍA	LOCUCIÓN, TIPO Y SIGNIFICADO
bote	Del francés antiguo <i>bout</i> , imitación de la locución <i>de bout en bout</i> , ‘de un extremo al otro’ (<i>DCECH</i> , s. v. <i>bote</i> IV; <i>LPRLF</i> , s. v. <i>bout</i> ; <i>DTLCCE</i> , s. v. <i>bote</i>)	<i>de bote</i> {a/en} <i>bote</i> loc. adj. [coloq.] ‘Dicho de un sitio o de un local: Lleno de gente completamente’ (<i>DLE</i> , s. v. <i>bote</i> 5)
estricote	Quizá de un francés antiguo * <i>estricot</i> (hoy <i>tricot</i>), ‘garrote’ (<i>DCECH</i> , s. v. <i>al estricote</i>). La base <i>tricot</i> deriva del verbo <i>tricoter</i> (<i>LRDHLF</i> , s. v. <i>tricot</i>)	<i>al estricote</i> loc. adv. ‘Al retortero o a mal traer’ (<i>DLE</i> , s. v. <i>estricote</i>)
garsón/garçon/garçonne	Tomado del fr. <i>garçon</i> ‘muchacho’ (<i>DCECH</i> , s. v. <i>garzón</i>)	<i>a lo</i> {garsón/garçon/garçonne} loc. policat. (adj. y adv.)

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA
 SOBRE LA CONFIGURACIÓN FORMAL DE GALICISMOS LÉXICOS COMO PALABRAS IDIOMÁTICAS EN
 ESTRUCTURAS LOCUCIONALES EN ESPAÑOL
 Manuel José Aguilar Ruiz

	Imitada de <i>à la garçon</i> ‘Avec des allures de garçon’ (LPRLF, s. v. <i>garçon</i>)	‘Al estilo de los muchachos. Referido especialmente al corte de pelo en las mujeres’ (DEA, s. v. <i>garçon</i>)
gogó	Del francés <i>à gogo</i> (DLE, s. v. <i>gogó</i>), voz que supone también una palabra idiomática en lengua francesa (LPRLF, s. v. <i>à gogo</i>), relacionada con la antigua <i>gogue</i> (‘Rejouissance, liesse’, DEF y LRDHLE, s. v. <i>gogue</i>)	<u><i>a gogó</i></u> loc. adv. [coloq.] ‘Sin límite’ (DLE, s. v. <i>gogó</i>)
gratín	Del francés <i>au gratin</i> (DLE, s. v. <i>gratín</i>)	<u><i>al gratín</i></u> loc. adj. ‘Dicho de un alimento: Metido en el horno después de cocinado, para que se gratine’ (DLE, s. v. <i>gratín</i>)
pitimini	Del francés <i>petit</i> , ‘pequeño’, y <i>menu</i> , ‘menudo’ (DLE, s. v. <i>pitimini</i>) Del fr. <i>petit</i> y <i>menu</i> , ‘menudo’ (DCECH, s. v. <i>pepitoria</i>)	<u><i>de pitimini</i></u> loc. adj. ‘De poca importancia’ (DLE, s. v. <i>pitimini</i>)
rondón/rendón	Del francés antiguo <i>randon</i> (DLE, s. v. <i>rondón</i>) Tomado del fr. ant. <i>de randon</i> , ‘corriendo, rápidamente’ (DCECH, s. v. <i>de rondón</i>)	<u><i>de {rondón/rendón}</i></u> loc. adv. ‘Intrépidamente y sin reparo’ (DLE, s. v. <i>rondón</i>) <u><i>entrar de rondón [alguien]</i></u> loc. verb. [coloq.] ‘Entrar de repente y con familiaridad, sin llamar a la puerta, dar aviso, tener licencia ni esperar ser llamado’ (DLE, s. v. <i>rondón</i>)
virulé	Del francés <i>bas roulé</i> , que se aplicó originariamente a la manera de llevar las medias (DLE, s. v. <i>virulé</i>) Parece ser alteración del fr. <i>bas roulé</i> , ‘media arrollada’ (DCECH, s. v. <i>bajo</i>)	<u><i>a la virulé</i></u> loc. adj. ‘1. Desordenado, de mala traza 2. Estropeado, torcido o en mal estado 3. [coloq.] Chiflado. 4. [desus.] Dicho de una media: Arrollada en su parte superior’ (DLE, s. v. <i>virulé</i>)
vis	Del francés <i>vis-à-vis</i> (DLE, s. v. <i>vis2</i>) Tomada de la loc. adv. y adj. francesa <i>vis-à-vis</i> (‘Face à face; Position de deux personnes, deux choses qui se font face, tête-à-tête’, LPRLF, s. v. <i>vis</i>), formada a partir de	<u><i>vis a vis</i></u> loc. adv. ‘Cara a cara’ (DLE, s. v. <i>vis</i>) <u><i>vis a vis</i></u> loc. sust. ‘En las prisiones, encuentro a solas con un visitante, que se autoriza a los presos’ (DLE, s. v. <i>vis</i>)

duplicación de la voz
 arcaica *vis* ('Visage', DEF,
 LRDHLE)

TABLA 1. Corpus de galicismos como préstamos fraseológicos presentes en locuciones españolas. Se observa: a) la voz idiomática que supone una palabra fósil; b) La etimología de la voz tratada, procedente de diccionarios con información etimológica (DLE) o etimológicos propiamente dichos (DCECH); c) La locución en la que se inserta la palabra idiomática, el tipo de locución que constituye y el significado de esta, según el DLE o el DEA, además de las marcaciones de uso (entre corchetes). Abreviaturas: adj. y adv. ([locución] adjetiva y adverbial), coloq. (coloquial), desus. (desusado/-a), loc. adj. (locución adjetiva), loc. adv. (locución adverbial), loc. policat. (locución policategorial), loc. verb. (locución verbal), s. v. (*sub voce*)

Como se puede comprobar, las once locuciones suponen un conjunto heterogéneo, ya que conforman hasta cinco tipos distintos de construcciones locucionales, que se distribuyen de la siguiente manera: cuatro locuciones adverbiales (*al estricote*, *a gogó*, *de {rondón/rendón}* y *vis a vis*), cuatro adjetivas (*de bote en bote*, *al gratín*, *de pitimini* y *a la virulê*), una verbal (*entrar de rondón [alguien]*), una sustantiva (*vis a vis*) y una policategorial o polifuncional³⁴ (*a lo {garsón/garçon/garçonne}*), ya que tiene la capacidad de funcionar como adjetiva y como adverbial.

5. ANÁLISIS DEL CORPUS: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS GALICISMOS COMO PRÉSTAMOS FRASEOLÓGICOS

En el presente apartado realizaremos un análisis léxico-morfológico, partiendo de los planteamientos fraseológicos de Ruiz Gurillo (2001, pp. 52-53 y García-Page Sánchez (2008, pp. 352-387), mediante el cual examinaremos la configuración formal con la que han quedado fijadas las nueve piezas léxicas idiomáticas tomadas del francés insertas en las once locuciones en español que hemos inventariado. Comentaremos brevemente los aspectos adaptativos o conservadores que han influido en su proceso de adquisición como préstamos, poniendo especial interés en las adaptaciones o mantenimientos gráficos, fonológicos y morfológicos que han experimentado estas nueve voces idiomáticas. Seguimos para ello las directrices de estudio de las adquisiciones léxicas planteadas en las monografías de Gómez Capuz (2005) y Giménez Folqués (2012) y en las siguientes obras académicas: el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, 2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009) y la *Ortografía de la lengua española* (OLE, 2010).

³⁴ Cfr. Castillo Carballo (2000); García-Page Sánchez (2008, p. 119).

Puede comprobarse que los galicismos léxicos que se han incorporado como palabras idiomáticas insertas en locuciones españolas han experimentado unos procesos de adaptación muy concretos, llegando a transferirse como préstamos adaptados (esto es, como voces que se han acomodado a los patrones fonológicos, silábicos, prosódicos, ortográficos y morfológicos característicos de la lengua meta o receptora, en este caso, el español³⁵; cfr. *OLE* § VI, 1; Gómez Capuz, 2005, pp. 14-15), aunque algunos también conservan ciertos rasgos no acomodativos a la lengua meta que delatarían su procedencia foránea como piezas léxicas (es decir, como extranjerismos crudos o préstamos que manifiestan mayor resistencia a su acomodación en la lengua receptora, por lo que conservan, en mayor o menor medida, la grafía y pronunciación originarias; cfr. *OLE* § VI, 1; Gómez Capuz, 2005, pp. 14-15; Casado Velarde, 2015, p. 125).

5.1. Respecto a los procedimientos de asimilación que estos galicismos han experimentado para integrarse como préstamos adaptados en el léxico español, podemos destacar los siguientes:

5.1.1. En primer lugar, se observan determinadas asimilaciones puramente fónicas, sin repercusiones gráficas, como:

5.1.1.1. La pérdida de la naturaleza uvular originaria de la /R/ francesa (Fagyal, Kibbee *et al*, 2006, p. 46) para adaptarse en español, bien como vibrante simple (/r/) en *estricote* (< **estricot*), *gratín* (< *gratin*), *virulé* (< *bas roulé*) y el set de variantes *garsón/garçon/garçonne* (< *garçon*) (en clúster consonántico en *garsón/garçon/garçonne*, *estricote* y *gratín*, o en posición intervocálica en *virulé*), bien como vibrante múltiple (/r̄/) en las variantes fónico-gráficas *rondón/rendón* (< *random*) (en este caso, por presentarse dicho fonema en inicial de palabra).

5.1.1.2. La conversión de la fricativa labiodental sonora (/v/) (Yllera Fernández, 1991, p. 242) en la oclusiva bilabial sonora (/b/) –o en su alófono fricativo /b̥/– en *vis a vis*

³⁵ Hasta el punto de que pueda darse la posibilidad de que no exista en la conciencia lingüística del hablante el carácter de préstamo de estos (cfr. *OLE* § VI, 1; Casado Velarde, 2015, p. 125; Moreno Cabrera, 2016, pp. 85-86).

(/bi.sa.βis/). Supone un hecho de adaptación puramente fonológico, ya que en español se mantiene la grafía *v-* originaria.

5.1.2. También presentan algunas adaptaciones de carácter estrictamente gráfico, sin repercusiones fónicas, de entre las que destacamos las siguientes:

5.1.2.1. Se observa la colocación de la tilde según las normas de acentuación en español de las palabras oxítonas (OLE § II 3.4.1.2.1) en las voces originarias francesas polisilábicas que no han experimentado paragoge vocálica, esto es, en *gratín* (< *gratin*), *rondón/rendón* (< *randon*) y la variante *garsón* (< *garçon*), o en las terminadas en vocal *gogó* (< *gogo*) y *pitimini* (< *petit + menu*). A la inversa, se ha eliminado el acento grave originario francés de la preposición *à* en el caso de los *calcos fraseológicos* (Maíllo Salgado, 1983, pp. 339-340)³⁶ *a gogó* (< *à gogo*) y *vis a vis* (< *vis-à-vis*), mientras que se ha mantenido, por las normas generales de acentuación de las voces agudas en español, la tilde sobre la vocal final originaria en *virulé* (< *bas roulé*).

5.1.2.2. Se han producido dos pérdidas de grafemas originarios destacables, ocurridas en las dos voces originadas mediante coalescencia o fusión gráfica de lemas franceses: por un lado, la eliminación de la grafía *-s-* en posición medial en *virulé* (< *bas roulé*), y por otro, la pérdida de la grafía *-t-* en posición medial en *pitimini* (< *petit + menu*). Como puede observarse, ambas grafías se eliminan cuando pasan a ocupar posición intermedia, al perder su condición final en la primera base léxica de sus respectivos compuestos. Además, estas grafías no se correspondían con ninguna realización fonética en la lengua de origen.

5.1.2.3. Otra adaptación gráfica es la adopción de la grafía *-s-* para la *ce cedilla* (-ç-) en la variante *garsón* (< *garçon*). La supresión de la grafía *-ç-* tuvo lugar en 1726 con la publicación del primer tomo de *Autoridades*, el primer diccionario académico (Ariza Viguera, 1998, p. 11), con la finalidad de reformar la ortografía y aportar coherencia al

³⁶ O «incorporaciones fraseológicas» (Lapesa Melgar, 1981, p. 155), esto es, trasvase de material fraseológico de una lengua foránea al español mediante la incorporación o traducción, más o menos literal, como síntoma de intercambio cultural. Nótese que los componentes léxicos de sentido gramatical o «categorías vacías» (Bosque Muñoz, 2007, p. 30) (básicamente, preposiciones y determinantes artículos) coinciden formalmente con sus homónimos equivalentes en la lengua meta, de manera que estos elementos pueden sentirse como nativos, aislando el núcleo locucional inserto en una estructura española (cfr. Aguilar Ruiz, 2014): *de bote en bote* (< *de bout en bout*), *a lo* {*garsón/garçon/garçonne*} (< *à la garçonne*), *a gogó* (< *à gogo*), *al gratín* (< *au gratin*), *de* {*rondón/rendón*} (< *de randon*) y *vis a vis* (< *vis-à-vis*).

sistema ortográfico español (García de la Concha, 2014, p. 59). Ha de notarse, sin embargo, que en las otras dos variantes gráficas que presenta esta misma voz se ha mantenido la grafía con *-ç-* originaria, como extranjerismo crudo: *a lo garçon* (< *garçon*) y *a lo garçonne* (< *garçonne*).

5.1.2.4. La grafía *v-* en el español *virulé* ha sustituido la grafía *b-* originaria francesa (*bas roulé*), sin consecuencias fonológicas en la lengua receptora, al representar ambas grafías en español la oclusiva bilabial sonora (o su alófono aproximante, por su posición intervocálica dentro de su construcción locucional, *a la virulé*).

5.1.2.5. Puede apreciarse, además, la sustitución gráfica del fonema vocálico cerrado posterior /u/, representado por el dígrafo originario *-ou-* (como suele ser usual; cfr. Yllera Fernández, 1991, p. 151), por la grafía *-u-* en español, en *virulé* (< *bas roulé*). Esta grafía resulta la transcripción usual en español (OLE § VI 3a; Giménez Folqués, 2012, p. 47)³⁷.

5.1.2.6. Una última adaptación gráfica observable, al suponer la locución *vis a vis* un calco fraseológico de la estructura francesa *vis-à-vis* (según la información etimológica del DLE, s. v. *vis*³), sería la eliminación de los guiones de la estructura locucional originaria (*vis-à-vis* > *vis a vis*).

5.1.3. Respecto a las asimilaciones fónico-gráficas (ya que un cambio fónico comporta un cambio gráfico; cfr. García-Page Sánchez, 2008, p. 227), se pueden rastrear las siguientes:

5.1.3.1. Paragoge vocálica, o desarrollo de una vocal final de apoyo (Lausberg, 1984, p. 27; Campbell, 1999, p. 35), en *boté* (< *bout*) y *estricoté* (< **estricot*), recurso normalmente aplicado a galicismos y anglicismos (Gómez Capuz, 2005, p. 18). Con ello se intentaría evitar un “final consonántico duro” (Lapesa Melgar, 1981, p. 410) como resulta una consonante *-t* en posición final de palabra, anómala en español (Gómez Capuz, 2005, p. 18).

5.1.3.2. En su trasvase al español, algunas voces francesas han cerrado las vocales originarias /a/ y /ə/ (gráficamente, *-a-* y *-e-*) en la vocal anterior cerrada /i/

³⁷ Como los casos de *glamur* (< *glamuur*), *limusina* (< *limusine*) o *suvenir* (< *suvenir*) (Giménez Folqués, 2012, p. 47).

(gráficamente, *-i-*), en los casos de *virulé* (< *bas* + *roulé*) y *pitiminí* (< *petit* + *menu*). Ha sucedido, como se puede observar, en los dos casos en los que la voz diacrítica española se ha formado mediante la fusión gráfica de dos bases originarias francesas que constituían sílaba tónica. En sus resultados fusionados adaptados en español han perdido la tonicidad: la *-a-* tónica de *bas* ha perdido su tonicidad en la adaptación soldada *virulé*, mientras que la *-i-* tónica de *petit* ha desplazado igualmente su tonicidad a la última sílaba en *pitiminí*. Por el contrario, la *-e-* cerrada a *-i-* *piti* (*petit*) y *-menu* (*-mini*) de *pitiminí* no cumple esta condición de tonicidad originaria.

5.1.3.3. Se puede observar también el cierre de la vocal anterior cerrada labializada /y/ en posición final de la voz francesa *menu* (/məny/) (representada con la grafía *-u*, que es la más frecuente para este fonema; cfr. Yllera Fernández, 1991, p. 150). El fonema ha perdido su carácter labializado y se representa en español como una cerrada anterior (/i/), con la grafía *-i*, en *-mini* (*pitiminí*).

5.1.3.4. La única abertura de timbre observable en una vocal originaria francesa ha sido la abertura en /o/ de la /u/ originaria, gráficamente *-ou-*, en *bote* (< *bout*). Si bien esta no suele ser la transcripción usual de la pronunciación y grafía francesa del dígrafo *-ou-* (OLE § VI 3a), el timbre vocálico /o/ se deba quizá por analogía con su voz homónima en español *bote*³⁸.

5.1.3.5. Una observación fónico-gráfica reseñable tiene que ver con la posición de la sílaba tónica con la que han entrado en castellano las piezas léxicas aquí estudiadas. Del total de nueve, seis de ellas (*garsón/garçon/garçonne*, *gogó*, *gratín*, *pitiminí*, *rondón/rendón* y *virulé*) se han incorporado como voces oxítonas, que al terminar en consonante *-n* o en vocal han incorporado un acento gráfico de acuerdo con la acentuación de las voces agudas en español (OLE § II 3.4.1.2.1). Las tres únicas voces que no se han incorporado como oxítonas son la monosilábica *vis* y las que han experimentado paragoge vocálica (*bote* y *estricote*, ambas paroxítonas). Esta tendencia a la configuración como piezas léxicas oxítonas de los préstamos fraseológicos originarios del francés se

³⁸ ‘Salto que da una pelota u otro cuerpo elástico que sale despedido al chocar contra una superficie dura’ (DLE, s. v. *bote*); ‘Embarcación pequeña de remo, sin cubierta y cruzada de tablones que sirven de asiento’ (DLE, s. v. *bote*³).

observa como relevante si se compara con la disposición acentual dispar de otras voces idiomáticas adquiridas como préstamos, tales como los latinismos³⁹, catalanismos⁴⁰, arabismos⁴¹ o italianismos⁴², por ejemplo.

5.1.4. Estos galicismos fraseológicos presentan, además, determinadas adaptaciones morfológicas en la lengua meta (Gómez Capuz, 2005, pp. 21 y ss.). En efecto, de los nueve préstamos de origen francés que en español se manifiestan como palabras diacríticas, cuatro voces (*estricote*, *gratín*, *virulé* y las variantes *garsón/garçon/garçonne*) evidencian en su estructura fija locucional una marca gramatical de género, explícito mediante un determinante artículo definido para las cuatro (*a* *estricote*, *a* *gratín*, *a* *la virulé* y *a* *la garsón/garçon/garçonne*, respectivamente). En dos casos (*estricote* y *gratín*, provenientes de **estricot* y de la estructura *au gratin*) la adaptación se ha realizado en género masculino, aunque el resultado en español ha amalgamado el artículo masculino (*el*) con la preposición *a* (*a* + *el estricote* > *al estricote*; *a* + *el gratín* > *al gratín*)⁴³. En un tercer caso (*a la virulé*) la adaptación ha tenido lugar en femenino, probablemente mediante la omisión del sustantivo *media* que parece haber originado, según el DLE (*s. v. virulé*) y el DCECH (*s. v. bajo*), la locución en español ([*media*] *a la virulé* < [Ø] *bas roulé*), tomando, como observa Gómez Capuz (2005, p. 22), el género gramatical del

³⁹ Las voces idiomáticas *ave, fas y nefas, oremus, pópulo, proviso y quisque*, presentes en las locuciones *ave maría (purísima)* ('1. Denota asombro o extrañeza. 2. U. como saludo al llamar a la puerta o entrar en una casa', DLE, *s. v. ave*), *por fas o por nefas* ('Justa o injustamente', DLE, *s. v. fas*), *perder el oremus [alguien]* ('Dicho de una persona: Perder el juicio o la cordura', DLE, *s. v. oremus*), *hacer una de pópulo bárbaro [alguien]* ('Tomar una resolución violenta o desatinada, sin reparar en inconvenientes', DLE, *s. v. pópulo*), *al proviso* ('Al instante', DLE, *s. v. proviso*) y {*todo/cada*} {*quisque/-i*} ('Cada cual, o cualquier persona', DLE, *s. v. quisque*).

⁴⁰ *Corda, derrería, detall y granel*, presentes en las locuciones *estar a la corda [alguien/algo]* ('Mar. Capear', DLE, *s. v. corda*), *a la derrería* ('A la postre, al fin o al cabo', DLE, *s. v. derrería*), *al detall* ('Al por menor', DLE, *s. v. detall*) y *a granel* ('1. Dicho de cosas menudas, como trigo, centeno, etc.: Sin orden, número ni medida. 2. Dicho de un género: Sin envase, sin empaquetar. 3. De montón, en abundancia', DLE, *s. v. granel*) (Aguilar Ruiz, en prensa).

⁴¹ *Balde, guájete y (h)erre*, presentes en las locuciones *de balde* ('1. Gratuitamente, sin coste alguno. 2. En vano. 3. Sin motivo, sin causa', DLE, *s. v. balde*), *en balde* ('En vano', DLE, *s. v. balde*), *estar de balde [alguien]* ('Estar de más, estar ocioso', DLE, *s. v. balde*), *guájete por guájete* ('Tanto por tanto, una cosa por otra', DLE, *s. v. guájete*), *(h)erre que (h)erre* ('Porfiadamente, tercamente', DLE, *s. v. erre*²) y *estar (h)erre [alguien]* ('Mantenerse firme en un propósito', DLE, *s. v. erre*²).

⁴² *Berlina, dente y ufo*, presentes en las locuciones *en berlina* ('En ridículo. *Poner, quedar en berlina*', DLE, *s. v. berlina*²), *al dente* ('Dicho de los tallarines, los macarrones, etc.: Cocidos de manera que conserven una cierta consistencia', DLE, *s. v. dente*) y *a ufo* ('De gorra, de mogollón, sin ser convidado ni llamado', DLE, *s. v. ufo*).

⁴³ En *au gratin*, en concreto, la forma *au* es la forma contracta de la preposición *à* más la forma masculina del artículo *le* (Wilmet, 1997, p. 136).

equivalente o parasinónimo de la lengua meta (en este caso, el sustantivo *media*). No obstante, la aparición de este determinante artículo definido en femenino supone también, como observa Ruiz Gurillo (1998, pp. 22-24), un procedimiento de fijación locucional para expresar la manera o resultado de la acción verbal, contemplable como una anomalía estructural, “sin que exista [en la estructura locucional] una verdadera razón de concordancia o de otro tipo para ello” (Ruiz Gurillo, 1998, p. 22). El cuarto y último caso de adaptación morfológica manifiesta en una fijación locucional lo constituye la aparición de un artículo definido neutro *lo* en *a lo* {*garsón/garçon/garçonne*}, señalado también como un procedimiento recurrente para originar estructuras fijas locucionales, al igual que el artículo femenino *la*, con el que alterna en ocasiones (cfr. Mariner Bigorra, 1968, pp. 1301-1302).

El total de los distintos tipos de adaptaciones que han experimentado este tipo de préstamos fraseológicos de origen francés se ofrece resumido en la tabla 2.

ADAPTACIONES FONOLÓGICAS	
Pérdida de la naturaleza uvular de la /ʀ/	<i>estricote</i> <i>garsón/garçon/garçonne</i> <i>gratin</i> <i>rondón/réndón</i> <i>virulé</i>
Fricativa labiodental sonora (/v/) > oclusiva/aproximante bilabial sonora (/b/ o /β/)	<i>vis a vis</i> (< <i>vis-à-vis</i>)

ADAPTACIONES GRÁFICAS

Tilde	variante <i>garsón</i> <i>gogó</i> <i>gratín</i> <i>pitimini</i> <i>rondón/rendón</i> <i>virulé</i>
Pérdida de tilde en la preposición <i>à</i>: <i>à</i> > <i>a</i>	<i>vis a vis</i> (< <i>vis-à-vis</i>) <i>a gogó</i> (< <i>à gogó</i>)
Grafía -<i>ç</i>- > -<i>s</i>-	variante <i>garsón</i> (< <i>garçon</i>)
Pérdida de -<i>s</i>- en posición medial	<i>virulé</i> (< <i>bas roulé</i>)
Pérdida de -<i>t</i>- en posición medial	<i>pitimini</i> (< <i>petit + menu</i>)
Grafía -<i>ou</i>- > -<i>u</i>-	<i>virulé</i> (< <i>bas roulé</i>)
Oclusiva bilabial sonora (/b/) en aproximante bilabial sonora (/ɸ/): (/b/) > (/ɸ/)	[la] <i>virulé</i> (< <i>bas roulé</i>)
Eliminación de los guiones originarios	<i>vis a vis</i> (< <i>vis-à-vis</i>)

ADAPTACIONES FÓNICO-GRÁFICAS

Paragoge	<i>boté</i> (< <i>bout</i>) <i>estricoté</i> (< <i>estricot</i>)
Abertura /u/ (-<i>ou</i>-) > /o/ (-<i>o</i>-)	<i>bote</i> (< <i>bout</i>)
Cierre /ə/ > /i/	<i>pitimini</i> (< /pəti/ + /məny/)
Cierre de /ɛ/ abierta nasalizada en /i/ (/ɛ/ > /i/)	<i>gratín</i> (< /gRatɛ/)
Cierre de la vocal abierta central originaria /a/ a cerrada anterior /i/	<i>virulé</i> (< <i>bas roulé</i>)
Cierre del carácter redondeado de la vocal /y/: /y/ (-<i>u</i>-) > /i/	<i>pitimini</i> (< /pəti/ + /məny/)
Cierre de /a/ en las vocales medias /e/ y /o/	<i>rondón/rendón</i> (< <i>randon</i>)

ADAPTACIONES MORFOLÓGICAS

Mediante determinante artículo (masculino singular)	<i>el estricote</i> <i>el gratín</i>
Mediante determinante artículo (femenino singular)	<i>la virulé</i>
Mediante determinante artículo (neutro)	<i>lo garsón/garçon/garçonne</i>

TABLA 2. Adaptaciones observadas en los galicismos fraseológicos

5.2. Por otro lado, también pueden observarse determinados mantenimientos gráficos que delatarían la procedencia foránea de este léxico (OLE § VI, 1; Casado Velarde, 2015, p. 125; Moreno Cabrera, 2016, pp. 85-86). Así:

5.2.1. No se ha tildado, según las normas generales de acentuación de las voces oxítonas en español (OLE § II 3.4.1.2.1), la variante *garçon* (< *garçon*).

5.2.2. Se ha mantenido la grafía -ç- (eliminada en español, como se ha comentado, en 1726, en el prólogo de *Autoridades*) en las variantes *garçon* y *garçonne* (a lo {*garçon/garçonne*}), frente a la variante plenamente adaptada *garsón* (a lo *garsón*).

5.2.3. Se observa la geminación de las nasales -nn- en la variante *garçonne*.

5.2.4. Podría apuntarse, por último, la no pronunciación de la -e final en *garçonne*, fiel a la pronunciación original.

Como se puede observar en la tabla 3, todas las características anteriores se presentan en las variantes *garçon* y *garçonne*, y suponen los mantenimientos gráficos más llamativos, ya que evidencian ambas variantes como extranjerismos crudos, no adaptados (DPD, pp. XIX-XX; OLE § VI, 1).

MANTENIMIENTOS

Ausencia de acento gráfico acorde con la acentuación de las oxítonas	variante <i>garçon</i> (< <i>garçon</i>)
Grafía -ç-	variante <i>garçon</i> (< <i>garçon</i>) variante <i>garçonne</i> (< <i>garçonne</i>)
Geminación de nasales -nn-	variante <i>garçonne</i> (< <i>garçonne</i>)
No pronunciación de la -e final	variante <i>garçonne</i> (< <i>garçonne</i>)

TABLA 3. Mantenimientos observados en los galicismos fraseológicos

7. CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha analizado la configuración formal con la que han quedado fijados en su estructura locucional los nueve galicismos fraseológicos con los que contamos en nuestro inventario de palabras idiomáticas. En estas nueve piezas léxicas diacríticas pueden verse reflejados los dos procedimientos extremos que pueden recibir las voces incorporadas en calidad de préstamos léxicos: en primer lugar, la total adaptación, según la pronunciación y grafías originales, sin tener en cuenta su grafía y sin hallar mayores problemas gráficos, fonológicos y morfológicos en español, necesitando un mínimo de adaptación, que resulta la tendencia mayoritaria. En segundo lugar, se puede observar también la opción opuesta a la anterior, que consiste en su aceptación en crudo, como extranjerismos sin adaptar, en las variantes *garçon* y *garçonne*. Estos últimos presentan, por un lado, grafías que delatan su condición de xenismos, como la ce cedilla (-ç-) en las variantes *garçon* y *garçonne* y, por otro, encuentros consonánticos anómalos, como la doble consonante nasal alveolar (-nn-) en la variante *garçonne*. Los procedimientos de adaptación han sido muy variados, ya que se puede observar distintos tipos de adaptaciones fónico-gráficas (paragoge, cambios vocálicos, desnasalizaciones, etc.), adaptaciones puramente fonológicas, sin repercusiones gráficas (como la pérdida de la uvularidad de la /R/ originaria francesa), acomodaciones puramente gráficas, sin consecuencias fonológicas (adición de tilde, adaptaciones de grafías, eliminación de guiones originarios, etc.) y adaptaciones morfológicas (mediante la adición de un determinante artículo en la fijación formal locucional).

En nuestro corpus global de palabras idiomáticas presentes en locuciones españolas recopiladas en el *DLE* y el *DEA*, contamos con un total de treinta y siete préstamos fraseológicos, procedentes de hasta diez lenguas distintas. Según el estado actual de nuestra investigación, se puede afirmar que las palabras idiomáticas procedentes de la lengua francesa suponen los préstamos más numerosos en la masa fraseológica en español en lo que se refiere a voces diacríticas desde una concepción estrecha, pues, efectivamente, los nueve galicismos fraseológicos aquí estudiados convierten el francés en la lengua que más préstamos idiomáticos ha aportado al español (con las nueve

piezas léxicas presentes en este estudio), seguido de la lengua latina (con siete casos, antes mencionados en la nota a pie núm. 39) y de la catalana (con los cuatro casos comentados *supra*, en la nota 40). Otras lenguas se reparten la representación con hasta tres préstamos, como los procedentes del árabe y del italiano (comentados antes, en las notas 41 y 42) o del inglés (Aguilar Ruiz, 2020), entre otros orígenes.

Podríamos aventurar que el eje diacrónico puede suponer un factor clave en el grado de adaptación de estos préstamos fraseológicos, ya que, extrapolando nuestras observaciones al tratamiento de los préstamos del léxico general (siguiendo a Gómez Capuz, 2005, pp. 18 y ss. y la OLE § VI 1), en las voces más antiguas suele optarse por la adaptación casi total (hasta el punto de que no se les podría intuir un origen foráneo), sobre todo *bote* (< *bout*) y *estricote* (< **estricot*), que han experimentado paragoge vocálica para evitar un “final consonántico duro” (Lapesa Melgar, 1981, p. 410), mientras que las incorporaciones más recientes (como las variantes *garçon* y *garçonne*) suelen presentarse más reacias a la adaptación, quedando como extranjerismos crudos.

Hemos centrado exclusivamente este estudio, no obstante, en la configuración formal de estos nueve galicismos idiomáticos en español, pero el presente análisis supone tan solo una primera aproximación a estas voces anómalas actualizables únicamente dentro de locuciones en español. Quedan abiertas aún diversas líneas de investigación desde el punto de vista fraseológico, como serían, por ejemplo, el análisis detallado de la configuración sintagmática y funcional que manifiestan las locuciones aquí reseñadas, o la indagación sobre sus comportamientos semánticos o pragmáticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ruiz, M. J. (2010). Las *palabras diacríticas* en español: notas para su estudio e intento de clasificación. *Interlingüística XXI. Actuales líneas de investigación en el panorama internacional de los jóvenes lingüistas*, pp. 367-377.
- Aguilar Ruiz, M. J. (2011). *Vilo, repente y santiamén*: los fósiles fraseológicos como palabras diacríticas en la fraseología española. En E. Carmona Yanes y S. del Rey Quesada (Eds.). *Id est, loquendi peritia. Aportaciones a la Lingüística Diacrónica de los Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 87-96. (CD-ROM). [En línea] <http://institucional.us.es/destloquendi/> [18/05/2020].
- Aguilar Ruiz, M. J. (2012). “Neologismos fraseológicos” como palabras diacríticas en las locuciones en español. *Paremia*, 21, pp. 47-57. [En línea] http://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/021/005_aguilar.pdf [18/05/2020].
- Aguilar Ruiz, M. J. (2014). Locuciones españolas con latinismos como palabras diacríticas. En V. Álvarez Vives, E. Díez del Corral Eleta y N. Reynaud Oudot (Eds.). 2014. *Dándole cuerda al reloj. Ampliando perspectivas en lingüística histórica de la lengua española*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 267-284.
- Aguilar Ruiz, M. J. (2019). Palabras idiomáticas como “pistas perdidas” en la última edición del diccionario académico (DLE, 2014). En M. Quilis Merín y J. Sanmartín Sáez (Eds.). *Historia e historiografía de los diccionarios del español*. Anejo núm. 11 de *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, pp. 323-328. [En línea] https://www.uv.es/normas/2019/anejos/historia_historiografia.pdf [18/05/2020].
- Aguilar Ruiz, M. J. (2020). “Por si las flais”, “ni flowers” y “en off”: la configuración formal de los anglicismos léxicos como palabras idiomáticas en locuciones en español. *Tonos Digital*, 39(II), pp. 1-21. [En línea] <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/2550> [19/10/2020].
- Aguilar Ruiz, M. J. (en prensa). Configuración formal de cuatro catalanismos léxicos como palabras idiomáticas en locuciones en español. *Actas del XXXIV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Universitat de València, Valencia.
- Álvarez de Miranda de la Gándara, P. (2009). Neología y pérdida léxica. En E. de Miguel Aparicio (Ed.). *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, pp. 133-158.
- Álvarez de Miranda de la Gándara, P. (2013 [2004]). El léxico español, desde el siglo XVIII hasta hoy. En R. Cano Aguilar (Coord.). *op. cit.*, pp. 1037-1064.
- Ariza Viguera, M. (1998). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco Libros.
- Battaner Arias, P. y C. López Ferrero (2019): *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra, pp. 89-129.
- Boer, C. de 1954 [1947]. *Syntaxe dy français moderne*. Leiden: Universitaire Pers Leiden.
- Bosque Muñoz, I. (2007 [1990]). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Campbell, L. (1999): *Historical linguistics: an introduction*. MIT: Cambridge, Massachusetts.
- Cano Aguilar, R. (Coord.) (2013 [2004]). *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Cano Aguilar, R. (2015 [1988]). *El español a través de los tiempos* [8.ª edición]. Madrid: Arco Libros.

- Casado Velarde, M. (2015). *La innovación léxica en el español actual*. Madrid: Síntesis.
- Castillo Carballo, M.^a A. (2000). Nuevo tipo de locuciones: las adjetivo-adverbiales. En A. Pamies Bertrán y J. de D. Luque Durán (Coords.). *Trabajos de lexicología y fraseología contrastivas*. Granada: Método, pp. 137-144.
- Castillo Carballo, M.^a A. (2003). La macroestructura del diccionario. En A. M.^a Medina Guerra (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, pp. 79-101.
- Clavería Nadal, G. (2013). Los caracteres de la lengua en el siglo XIII: el léxico. En R. Cano Aguilar (Coord.). *op. cit.*, pp. 473-504.
- Colón Doménech, G. (2002). *Para la historia del léxico español (I)* [Edición preparada por A. Soler y N. Mañé]. Madrid: Arco Libros.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corriente Córdoba, F. (2013). El elemento árabe en la historia lingüística peninsular: actuación directa e indirecta. Los arabismos en los romances peninsulares (en especial, en castellano). En R. Cano Aguilar (Coord.). *op. cit.*, pp. 185-206.
- Coseriu, E. (1986 [1967]). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- DCECH = J. Coromines i Vigneaux y J. A. Pascual Rodríguez (1980-1992). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- DDFH = Buitrago Jiménez, A. (2007 [1995]). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.
- DEA = Seco Reymundo, M., O. Andrés Puente y G. Ramos González (2011). *Diccionario del español actual* (2.^a edición actualizada). Madrid: Aguilar.
- DEF = Picoche, J. (1991^[1983]). *Dictionnaire étymologique du français*. Montreal: Le Robert.
- DFDEA = Seco Reymundo, M., O. Andrés Puente y G. Ramos González (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.
- DLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a edición). Madrid: Espasa.
- DPD = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- DRAE22 = Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a edición). Madrid: Espasa Calpe.
- DTLCCE = Sevilla Muñoz, J. y J. Cantera Ortiz de Urbina (2004). *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española*. Madrid: Gredos.
- DUE = Moliner, M. (2007^[1967]). *Diccionario de uso del español* (3.^a edición). Madrid: Gredos [edición en CD-ROM, versión 3.0.].
- Fagyal, Z., D. Kibbee y F. Jenkins (2006). *French: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791185>
- García de la Concha, V. (2014). *La Real Academia Española. Vida e historia*. Barcelona: Espasa. <https://doi.org/10.6035/Humanitats.2005.19>

- García-Page Sánchez, M. (1990). Léxico y sintaxis locucionales: algunas consideraciones sobre las palabras “idiomáticas”. *Estudios Humanísticos. Filología*, 12: 279-290. <https://doi.org/10.18002/chf.v0i12.4052>
- García-Page Sánchez, M. (1991). Locuciones adverbiales con palabras “idiomáticas”. *Revista Española de Lingüística*, 21(2): 211-264.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona, Ánthropos.
- Giménez Folqués, D. (2012). *Los extranjerismos en el español académico del siglo XXI*. Anexo núm. 3 de *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. [En línea] https://www.uv.es/normas/2012/ANEJOS/Libro%20Gimenez_2012.pdf [20/05/2020].
- Gómez Capuz, J. (2005). *La inmigración léxica*. Madrid: Arco Libros.
- Haensch, G. (1982). Aspectos prácticos en la elaboración de diccionarios. En G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner (Eds.) (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, pp. 395-534.
- Lapesa Melgar, R. (1981 [1942]). *Historia de la lengua española* (novena edición, corregida y aumentada). Madrid: Gredos.
- Lausberg, H. (1984 [1967]). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- Lorenzo Criado, E. (1996). *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos.
- LPRLF = Rey, A., J. Rey-Debove y P. Robert (2004 [1967]). *Le Petit Robert- Langue française*. París: Dictionnaires Le Robert
- LRDHLF = Rey, A. (dir.) (2000 [1992]). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. París: Dictionnaires Le Robert.
- Maíllo Salgado, F. (1983). *Los arabismos del castellano en la Baja Edad Media (Consideraciones históricas y filológicas)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca-Instituto Hispanoárabe de cultura.
- Mariner Bigorra, S. (1968). El femenino de indeterminación. En A. Quilis Morales, R. Blanco Carril y M. Canterero (Eds.). *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Madrid: CSIC, pp. 1297-1314.
- Martí Contreras, J. (2003). Introducción a las unidades fraseológicas: las palabras diacríticas en los diccionarios españoles. *Interlingüística*, 14: pp. 661-670. [En línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918796> [20/10/2020].
- Martí Contreras, J. (2005). “Ni fu ni fa” o del estudio de las palabras diacríticas dentro de las unidades fraseológicas españolas. En M.^a del C. Cazorla Vivas, N. M. Contreras Izquierdo, M.^a Á. García Aranda y M.^a Á. Moreno Moreno (Coords.). *Estudios de historia de la lengua e historiografía lingüística (Actas del III Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española)*. Madrid: AJIHLE, pp. 287-294.
- Martínez López, J. A. (1997-1998). La palabra como unidad de significado: Algunas excepciones al respecto. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 20-21, vol. 2 (Homenaje a Amado Alonso [1986-1996]), pp. 845-871. [En línea] http://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_39.pdf [18/05/2020].

- Medina López, J. (1997). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.
- Medina López, J. (1999). *Historia de la lengua española I. Español medieval*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Síntesis.
- NGLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- OLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Penny, R. (2014 [1993]). *Gramática histórica del español* [Traducción de J. I. Pérez Pascual y M.^a E. Pérez Pascual]. Barcelona: Ariel.
- Pico Graña, B. y D. Corbella Díaz (1987-1988). Galicismos en español medieval. Modificaciones de contenido en los sustantivos de clasema “persona”. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 6 y 7, pp. 367-394. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9168426/05/2020>.
- Posner, R. (1998 [1996]). *Las lenguas romances* [Traducción al español de S. Iglesias]. Madrid: Cátedra.
- Pottier, B. (1967). Galicismos. En M. Alvar López *et al.* (Eds.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica [tomo II: Elementos constitutivos y fuentes]*. Madrid: CSIC, pp. 126-151.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española* (Anejo XXIV de *Cuadernos de Filología*). Valencia: Universitat de València.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2000). Cómo integrar la fraseología en los diccionarios monolingües. En G. Corpas Pastor (Ed.). *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 261-274.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Seco Reymundo, M. (1991 [1989]). La vida de las palabras. En M. Seco Reymundo (1991 [1989]). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua* [2.^a edición, revisada y aumentada]. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 223-247.
- Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du Français*. Louvain-la-Neuve: Ducolot Hachette.
- Wotjak, B. (1998). Unidades fraseológicas en un diccionario de aprendizaje del alemán como lengua extranjera. En G. Wotjak (Ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español*. Frankfurt y Madrid: Vervuert Iberoamericana, pp. 343-363. <https://doi.org/10.31819/9783865278371-020>
- Yllera Fernández, M.^a A. (1991). *Fonética y fonología francesas*. Madrid: UNED.
- Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt y Berna: Peter D. Lang Verlag.
- Zurita, M.^a E. (2008). Palabras diacríticas y anomalías estructurales. Comunicación en el XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa Fe, 9-12 de abril de 2008.



ANÁLISIS ONOMASIOLÓGICO DE LOS SUFIJOS NOMINALIZADORES DE CUALIDAD

AN ONOMASIOLOGICAL ANALYSIS OF THE NOMINALIZER SUFFIXES OF QUALITY

Grecia Isabel Benítez González
Universidad Nacional Autónoma de México
isabel.gben18@gmail.com

RESUMEN

En español, los sufijos nominalizadores de cualidad *-ez*, *-eza*, *-dad*, *-era*, *-ura*, *-ería*, *-ía* y *-ncia* se unen a adjetivos y forman sustantivos femeninos. Estos sufijos comparten un mismo campo de adjunción y, por lo tanto, rivalizan para categorizar un lexema. Esta rivalidad se analiza desde un enfoque onomasiológico, pues prioriza el significado antes que la estructura. Este enfoque asume que la selección de los sufijos depende de fenómenos extralingüísticos y de procesos cognoscitivos de los hablantes tanto como de factores estructurales. Este trabajo busca describir los parámetros estructurales de selección de cada sufijo y su productividad a través del análisis del corpus de neologismos *Morfolex*, a partir del cual se podrá observar cómo se comporta este paradigma actualmente. Los resultados sugieren que los sufijos nominalizadores de cualidad predominantes son *-dad* y *-ez*, afijos no polisémicos y con perfiles estructurales que los diferencian claramente, de tal manera que su copresencia en este paradigma es posible.

Palabras clave: esquemas rivales, enfoque onomasiológico, sufijos nominalizadores de cualidad, productividad, neologismos.

ABSTRACT

In Spanish, the nominalizer suffixes of quality *-ez*, *-eza*, *-dad*, *-era*, *-ura*, *-ería*, *-ía* and *-ncia* attach to adjectives to create feminine nouns. These suffixes share some semantic properties and, therefore, they compete to categorize a lexeme. This rivalry will be analyzed following an onomasiological approach, which prioritizes meaning over structure. This framework assumes that suffix selection depends on extra-linguistic phenomena and the cognitive processes of speakers as much as it does on structural factors. In this paper, the selection parameters of each suffix and its productivity will be characterized through the analysis of corpus of neologisms *Morfolex*, from which it will be possible to determine how this paradigm behaves currently. From this analysis, it is concluded that the predominant nominalizer suffixes of quality are *-dad* and *-ez*, non-polysemic suffixes with structural profiles that clearly differentiate them, in such a way that their co-presence in this paradigm is possible.

Keywords: competing schemes, onomasiological approach, nominalizer suffixes of quality, productivity, neologisms.



1. INTRODUCCIÓN¹

El objetivo del presente trabajo es desarrollar una descripción estructural de los sufijos nominalizadores de cualidad, teniendo como base principal los neologismos del corpus *Morfolex*, ya que reflejan los procesos de formación de palabras más utilizados en el español actual de México. A partir de este análisis, se delimitará y se describirá el paradigma de nominalizadores de cualidad. Además, se mostrará un panorama previo sobre el comportamiento de estos sufijos con apoyo del *Diccionario inverso de la lengua española* (Bosque y Pérez, 1987), en adelante *DILE*, pues un corpus lexicográfico elaborado a partir de este diccionario permitirá obtener palabras de distintos periodos de la lengua y de distintas regiones, lo que ayuda a tener una muestra amplia sobre palabras derivadas con estos sufijos y, sobre todo, ver cómo la coexistencia de dobletes léxicos puede deberse a factores diacrónicos, diatópicos, diastráticos y diafásicos.

Además de la descripción que hace la *Nueva gramática de la lengua española* de los sufijos de cualidad, en adelante *NGLE* (2010), la que hace de forma breve Varela (1990, 2005) sobre los sufijos *-ez* y *-eza*, y de los alomorfos de *-dad*, *-edad* e *-idad*, la que hacen sobre los derivados nominales Santiago y Bustos (1999) en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999) y Moreno de Alba (1986), los trabajos más notables son los de Ambadiang y Camus (2001), Camus (1998) y Arellanes (2011). Estos tres trabajos solo se enfocan en la descripción de algunos sufijos de cualidad, el primero con una investigación sobre estos sufijos a partir de un experimento, que será descrito más adelante, el segundo sobre el sufijo *-ez* y el último del sufijo *-ería*. Aunque las gramáticas ya hicieron una descripción de los nominalizadores en general, es necesario revisitar sus conclusiones y ver qué es lo que ocurre cuando se estudian datos provenientes de un corpus dedicado a recolectar neologismos, cuyo análisis podría arrojar datos nuevos sobre este paradigma y, como se mencionó anteriormente, señalar cuáles de estos sufijos son verdaderamente productivos en México en la actualidad.

¹ Esta investigación está basada en un trabajo de licenciatura realizado dentro del marco del proyecto PAPIIT IN402020 “Léxico neológico del español de México. Esquemas productivos e identidad lingüística”, bajo la coordinación del Dr. Ramón Felipe Zacarías Ponce de León.

1.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS SUFIJOS NOMINALIZADORES DE CUALIDAD

Sobre los sufijos *-ez* y *-eza* se señala que solamente el primero se mantiene productivo, mientras que el segundo no (Camus, 1998, p. 369; Santiago y Bustos, 1999, p. 4562; Pharies, 2002; RAE y ASALE, 2010, p. 118). Acerca de la estructura, el sufijo *-ez* se adjunta a bases de más de dos sílabas, mientras que *-eza* prefiere bases bisilábicas (Varela, 1990; RAE y ASALE, 2010), aunque hay excepciones considerables que son notadas en muchos estudios (Camus, 1998; Ambadiang y Camus, 2001; RAE y ASALE, 2010), las cuales se explican tanto en la gramática como en Ambadiang y Camus (2001) por la productividad de *-ez*, pues ante la ausencia de *-eza*, *-ez* empezó a adjuntarse también sobre bases cortas. Camus (1998) dice que *-ez* prefiere bases simples.

Acerca de la semántica, los sufijos *-ez*, *-era* y *-ería* prefieren bases con connotaciones despectivas. Este hecho es ampliamente corroborado en esta investigación, como se verá más adelante. El sufijo *-era* se especializa en señalar carencias físicas, mientras que *-ería* designa cosas peyorativas preferentemente en bases terminadas en *vocal tónica + n*, aunque en algunos casos la connotación despectiva no es aportada por la base, sino por el derivado, como en *gramática/gramatiquería* (Santiago y Bustos, 1999; RAE y ASALE, 2010, pp. 118-121). Acerca del sufijo *-era*, Santiago y Bustos (1999) no consideran que designe ‘cualidad’ y de hecho no están de acuerdo en considerarlo un sufijo diferente de *-ero/era*. Pharies (2002) tampoco le otorga una entrada particular, pero sí reconoce que el femenino se especializa en designar cualidad.

El sufijo *-dad* es el más productivo, sobre todo su variante *-idad*, que puede adherirse a adjetivos terminados en *-al* (*casualidad*), *-z* (*atrocidad*), *-il* (*debilidad*), *-ar* (*familiaridad*), *-ivo* (*colectividad*), *-oso* (*luminosidad*), *-ico* (*comicidad*) y *-ble* (*amabilidad*) (RAE y ASALE, 2010, p. 117). El alomorfo *-idad* prefiere bases de tres sílabas o más, o bisílabos terminados en consonantes. El alomorfo *-edad* se adjunta a bases bisilábicas o a cualquier base terminada en *-io* (Santiago y Bustos, 1999, p. 4536; Varela, 2005, p. 24). Pharies (2002) añade que el alomorfo *-edad* fue muy productivo en latín.

De los sufijos *-ía*, *-ura* y *-ncia* (Santiago y Bustos, 1999) no se mencionan características estructurales particulares, ni siquiera que *-ncia* se adhiere a bases terminadas en *-nte*, pues esto la NGLE lo atribuye sobre todo al sufijo *-ia* (*audacia*) (RAE

y ASALE, 2010, p. 120), aspecto con el que no se está de acuerdo en esta investigación, pues *-nte* y *-ncia* trabajan en solidaridad² (Beniers, 1996) y tienen un proceso de derivación no concatenativo³. Santiago y Bustos (1999), en cambio, señalan que el sufijo *-ía* se puede adherir a bases terminadas en *-or*, aunque estos derivados no designan cualidad, o a bases derivadas en *-ero*.

Moreno de Alba (1986) hace una descripción a partir de un corpus de diversos derivados nominales, no solo los de cualidad. Mide las frecuencias de aparición y posteriormente trata de establecer las características en torno a la forma de la base que prefieren los sufijos. No obstante, no trata de manera específica los sufijos de cualidad, ni tampoco ofrece características estructurales relevantes.

Arellanes (2011) describe los derivados en *-ería* a partir de un análisis categorial, semántico y morfofonológico. Concluye de manera general que hay tres tipos de sufijos *-ería*⁴: el que selecciona bases nominales, que designa locativos (*librería*), oficios (*sastrería*) y conjuntos (*muchachería*); el que se adhiere a bases adjetivales y señala condición (*soltería*) y acto concreto (*majadería*); el que se adjunta a bases verbales e indica locativos (*destilería*). Este último es muy poco productivo, mientras que el primero, con valor de oficio, es muy productivo. Finalmente, Arellanes (2011, p. 233) menciona la importancia de trabajar con una visión global, sin privilegiar la forma sobre el significado, ni viceversa.

Camus (1998) hace un análisis paradigmático del sufijo *-ez*. Desde la fonología, dice que este afijo prefiere palabras terminadas en *-ado*, *-ido*, *-udo*, *-ndo*, *-to* y bases esdrújulas finalizadas en *-ido*. Aunque hay muchas excepciones, suele adjuntarse a bases trisilábicas. Como restricciones semánticas, observa una tendencia del sufijo *-ez* a adjuntarse a bases con connotaciones despectivas.

² La solidaridad entre sufijos implica una relación circular, donde uno se implica o se relaciona con otro. Ej. *-ismo/-ista* en *comunismo/comunista* (Beniers, 1996, p. 33).

³ Varela (2005, p. 46) señala que hay una “sustitución de uno por otro, y no una relación de derivación morfológica”: *eufemismo/eufemista, evidente/evidencia*.

⁴ Varela (2005, p. 45) observa dos tipos de sufijo *-ería*, es decir dos sufijos homófonos: uno que designa cualidad, como en *bobería*, y otro locativo, como en *hamburguesería*. En este trabajo, en cambio, se trata a los sufijos como polisémicos.

La investigación de Ambadiang y Camus (2001) consistió en un test en donde un grupo de hablantes de España tenía que derivar de manera espontánea una base adjetival. Los resultados que encontraron son muy llamativos, pues realmente no confirman las tendencias, es decir, hay una alta variabilidad. Ambadiang y Camus sostienen, a partir de los resultados de su test, que los sufijos nominalizadores siempre están disponibles en los procesos derivativos y que incluso se pueden inducir⁵. Por último, concluyeron que las Reglas de Formación de Palabras, que son “las regulaciones presentes en el proceso de formación de palabras a partir de las ya existentes” (Pena, 2000, p. 236), no podían dar cuenta de estos datos tan variados e irregulares. Mientras que esto se evidenció en su prueba, la posibilidad de emplear distintos morfemas derivativos libremente no implica que en efecto se observe ese uso en la realidad. Por eso, en este trabajo se analizarán datos de corpus en donde se observa la distribución de estos morfemas, y se postula que su uso se favorece en situaciones específicas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La NGLE agrupa los sufijos nominales *-ez*, *-eza*, *-dad*, *-era*, *-ura*, *-ería*, *-ía* y *-ncia* bajo la etiqueta de *nombres de cualidad, estado y condición*, por considerar que poseen “un fondo significativo común” (RAE y ASALE, 2010, p. 117). Al asumir este rasgo esencial que comparte el grupo de afijos mencionado, pareciera que en el proceso de derivación es equivalente usar el sufijo *-ez* o cualquier otro, como se puede apreciar en los pares de palabras *simpleza/simplicidad* y *riqueza/ricura*. En vista de ello, se podría afirmar que se puede usar uno u otro libremente. Sin embargo, los sufijos de cualidad no pueden adjuntarse a cualquier tipo de base, como se puede observar en las derivaciones *alegrancia* y *constitucionalanza*, por lo tanto, su uso está restringido. Teniendo en cuenta lo anterior, la hipótesis de este estudio es que hay distintos perfiles formales y semánticos que influyen en la selección de un sufijo sobre otro, y en el caso de la existencia de

⁵ Por ejemplo, la palabra *rengo* tuvo varias respuestas vacías, pero cuando se asimiló con *cojera*, entonces los hablantes comenzaron a crear la palabra *renguera*, por lo que concluyeron que el conocimiento del significado de la base sí puede influir en el proceso derivativo (Ambadiang y Camus, 2001, p. 14).

dobletes léxicos, es evidente que su copresencia en el léxico del español se debe a que presentan claras diferencias semánticas.

Es así que estos sufijos configuran una rivalidad o competencia, que implica que “exista más de una estructura válida para crear una nueva palabra, o bien que dos palabras derivadas con significados semejantes puedan coexistir” (Zacarías, 2016a, p. 9).

Dicho lo anterior, los objetivos de esta investigación son: a) establecer las restricciones estructurales y semánticas de los sufijos de cualidad y su papel en la definición de esta rivalidad, b) analizar los dobletes léxicos y c) señalar la productividad de los nominalizadores de cualidad a partir de su frecuencia de aparición en el corpus de neologismos *Morfolex* y ofrecer una posible explicación en torno a los resultados encontrados en este corpus.

3. ENFOQUE ONOMASIOLÓGICO EN EL MODELO DE ESQUEMAS RIVALES

El estudio de los sufijos de cualidad se hizo a partir del modelo de esquemas rivales desarrollado por Zacarías (2010, 2016a), el cual tiene como base una visión onomasiológica del estudio del léxico, ya que este enfoque se basa en el concepto o significado antes que en la estructura (Kastovsky, 2005, p. 109). Zacarías (2010, p. 60) define un esquema como “una estructura conceptual que sirve para comprender un conjunto de datos de la realidad y darles sentido”. Estos esquemas tienen que coincidir semánticamente, pues la formación de palabras se estudia a partir de los significados que otorgan los sufijos a los derivados (Zacarías, 2016a, p. 25). De este modo, en el modelo de esquemas rivales se observa un conjunto de sufijos que comparten una misma acepción y que compiten para categorizar las estructuras lingüísticas.

En la rivalidad entre los sufijos prevalece el que comunica mejor la realidad que se quiere nombrar. No obstante, esta selección no es constante. Es en este sentido que los sufijos nominalizadores de cualidad están todos disponibles en el proceso de formación de palabras, que ocasiona que a menudo se creen palabras que tienen una misma base, pero distinta sufijación.

El acto de nombrar para Štekauer (2005) implica una interrelación entre la comunidad de hablantes y la realidad extralingüística, que surge de la necesidad del hablante por nombrar un objeto de su entorno. A partir de este momento, comienza el proceso de conceptualización, que inicia con el análisis del objeto, o más bien, de una clase de objetos que comparte ciertas características con lo que se desea nombrar. Este proceso abarca cuatro niveles: 1) el semántico, 2) el onomasiológico, 3) el onomatológico y 4) el fonológico. En el nivel semántico se ancla el objeto de la realidad extralingüística a un análisis lingüístico, que permite entender la naturaleza del mismo. En el nivel onomasiológico se establece una base, la cual denota una clase, y una marca, que se subdivide en el constituyente determinante y el constituyente determinado, que siempre establece un tipo de acción, ya sea una acción propiamente dicha, un proceso, o un estado. La relación semántica que se establece entre estos tres elementos constituye la estructura onomasiológica. En el nivel onomatológico se dispara un abanico de posibilidades con las que es posible denominar ese elemento y se selecciona aquel que exprese más adecuadamente el objeto que se quiere nombrar en la realidad extralingüística. En el nivel fonológico se expresa el objeto de denominación.

Para entender mejor lo anterior, es necesario revisar los fenómenos de categorización y estructura activa de Langacker (1999), que son los antecedentes cognoscitivos de los esquemas rivales. En la categorización, un esquema establecido actúa como el elemento comparativo, mientras que una unidad lingüística nueva es el objetivo de dicha comparación, para hacer nuevas formaciones a partir del esquema de comparación o para interpretar un esquema parecido al elemento de comparación, siempre que estén en un mismo campo conceptual. Cuando hay varios esquemas formativos disponibles para categorizar alguna unidad lingüística en particular, entonces hay una disponibilidad múltiple de esquemas. Langacker lo describe del siguiente modo:

A particular target of categorization tends to activate a variety of established units, any one of which could in principle serve to categorize it. Let us call this set of units [...] the activation set of the target. [...] One member of the activation set eventually wins the competition in the sense of becoming highly active relative to all the others (Langacker, 1999, p. 10).

Este modelo de Langacker se puede ejemplificar lingüísticamente con los esquemas rivales de nominalizadores de cualidad. Para la formación de un sustantivo de cualidad a partir de un adjetivo, se dispara un conjunto de activación, en el cual estarán los ocho esquemas de nominalizadores de cualidad. Estos esquemas rivalizarán para categorizar un elemento lingüístico, que en este caso será un adjetivo (nivel onomatológico). El esquema que logre categorizar al adjetivo se denominará estructura activa (que es la que se expresará en el nivel fonológico).

Para Langacker (1999, pp. 105-106), la selección de la estructura activa depende de tres factores:

- La probabilidad inherente de activación, que quiere decir que el esquema más preponderante o más productivo es el que probablemente será seleccionado.
- El contexto, que determinará la estructura activa.
- El traslape de características, que implica que la estructura activa será aquella que comparta más características con el objeto de categorización.

En atención a lo anterior, Zacarías (2010, 2016a) propone que las restricciones estructurales y contextuales que intervienen en la elección de un sufijo para convertirse en la estructura activa que se deben de estudiar son, en las primeras, la categoría de la base, el significado de la base, la forma de la base, el significado del derivado y la forma del derivado, que permitirán determinar los perfiles formales y semánticos de estos sufijos; en las segundas, factores diacrónicos, diatópicos, diastráticos, diafásicos y la oponibilidad paradigmática. Solo se recurrirá a las restricciones contextuales cuando sea necesario explicar la existencia de dobles léxicos.

4. METODOLOGÍA

Para cumplir los objetivos anteriores, se analizaron dos corpus. El primero se elaboró a partir de entradas del *DILE*, del cual se obtuvieron 1885 sustantivos de cualidad. Esto se hizo con el propósito de observar la presencia dentro de la lengua española de estos derivados nominales y bosquejar de manera previa los factores estructurales que rigen a cada uno de estos sufijos, además de observar los dobles léxicos ya asentados en el

vocabulario⁶. El segundo se elaboró a partir del corpus de neologismos *Morfolex*⁷, del que se extrajeron 99 sustantivos de cualidad. Esta parte del análisis permitió observar cuáles son los sufijos de cualidad más productivos y sus respectivas caracterizaciones formales en el español de México. A partir de este corpus fue posible delimitar el paradigma de los sufijos de cualidad y ver las características fundamentales de los sufijos más productivos, de tal forma que puedan coexistir en el sistema.

Los neologismos estudiados son aquellas palabras nuevas, no registradas en el *Diccionario de la lengua española*, en adelante *DLE*, formadas a partir de un proceso de derivación, pues es en el léxico y en este procedimiento donde se expresa la creatividad lingüística de los hablantes (Zacarías, 2013, p. 83). Por otro lado, el estudio de los neologismos a partir de la formación de palabras permite observar los mecanismos más productivos. Se entiende como productividad a “la capacidad de un elemento para generar nuevas palabras” (Almela, 1999, p. 44).

Para completar el análisis, estos esquemas rivales se estudian siguiendo el método onomasiológico propuesto por Zacarías (2010; 2016a), que consiste en analizar los factores estructurales y contextuales ya señalados arriba. Asimismo, esta metodología ha sido adoptada en el estudio de los prefijos negativos (Carrillo, 2011), de los sufijos de gentilicios (Esquivel, 2017) y de los sufijos agentivos (Vázquez, 2020). Con esta metodología, se busca contribuir con datos nuevos acerca del comportamiento de estos sufijos, pero no como sufijos independientes entre sí, sino como componentes de un mismo campo de adjunción.

4.1. CRITERIOS PARA EL ETIQUETADO

Del corpus lexicográfico solo se tomaron 1305 palabras de las 1885 que designan cualidad. Se descartaron las palabras con prefijos de negación o algún otro que alterara el significado de la base, porque lo más importante era observar las características propias del lexema. Además, sería redundante observar, por ejemplo, las palabras

⁶ Además, como se verá más adelante, a excepción de los sufijos más productivos, no se encontraron suficientes datos para obtener las características estructurales del resto de los sufijos en *Morfolex*. De hecho, del sufijo *-era* no se encontró ningún dato donde designara defecto físico, por eso también fue necesario crear un corpus lexicográfico.

⁷ *Morfolex* es un corpus de neologismos formados en México que se originó en 2008 y actualmente tiene 15000 datos recopilados y analizados morfológicamente (Zacarías, 2016b, p. 13).

productivo e *improductivo*, donde prácticamente se estaría analizando dos veces *productivo*. También se descartaron los términos en desuso para la descripción de los factores estructurales de los nominales de cualidad. Del corpus *Morfolex* se revisaron todos los datos (99 palabras), pues la existencia de un neologismo como *intransitibilidad* no implica la existencia de *transitabilidad*, además de que el neologismo pudo haberse formado por un proceso de prefijación. En el análisis de ambos corpus, se tuvo en cuenta el significado de la base, en donde se midió si la base del derivado conllevaba significados peyorativos, si se utilizaba para insultar, o si era ofensiva. La forma de la base fue especialmente relevante para este estudio, así que se consideró la cantidad silábica, la terminación de la base, el acento, el tema *t/d* solo para el sufijo *-ez*. Se consideraron estos parámetros porque ya habían sido observados en los trabajos anteriormente citados. Con respecto a la forma del derivado, se observó cuántas sílabas se incrementaba la base una vez que había sido derivada. El significado del derivado se tuvo en cuenta para analizar los dobletes léxicos y para ver si el sufijo otorgaba otras particularidades semánticas al derivado.

5. ANÁLISIS ONOMASIOLÓGICO DE LOS SUFIJOS NOMINALIZADORES DE CUALIDAD

5.1. LOS NOMINALES EN EL *DILE*

A continuación, se muestra en el cuadro 1 la distribución de los sufijos de cualidad en el *DILE*. Los tres más frecuentes son *-dad* (*amabilidad, habilidad, honestidad*) con el 50%, *-ncia* (*extravagancia, arrogancia, exuberancia*) con el 15% y *-ez* (*flacidez, idiotez, sencillez*) con el 9%. Esto sugiere que los sufijos no polisémicos, como en el caso de *-ez* y *-dad*, o con una polisemia menor, como sucede con el sufijo *-ncia*, están entre los tres más frecuentes para derivar sustantivos de cualidad.

Sufijos	Porcentajes
<i>-ez</i>	9% (170)
<i>-eza</i>	6% (107)
<i>-dad</i>	50% (945)
<i>-era</i>	2% (35)
<i>-ura</i>	4% (78)
<i>-ería</i>	6% (107)
<i>-ía</i>	8% (152)
<i>-ncia</i>	15% (291)
Total	100% (1885)

CUADRO 1. Distribución de los sufijos nominalizadores de cualidad en el *DILE*

5.1.1. Dobletes y tripletes léxicos en el *DILE*

Se encontraron 153 dobletes y 32 tripletes léxicos en el *DILE*. Incluso hay casos de combinaciones léxicas con cuatro palabras (4 casos). En el cuadro 2 se observa cuántas palabras de una misma base se derivan con sufijos diferentes en la primera columna, y en la segunda, cuántos de esos derivados se vieron favorecidos, es decir, los derivados con la misma base que se mantuvieron en uso sobre otros⁸.

⁸ Para explicar los dobletes y tripletes léxicos, me apoyé en las definiciones del *DLE* sobre estas palabras, pues el diccionario indica el uso o desuso de los derivados, si generaron significados distintos, usos coloquiales o interpretaciones específicas de dialectos particulares.

Sufijo	Combinaciones léxicas	Sufijo favorecido
-ez	37% (58/156)	20% (32/156)
-eza	71% (71/100)	30% (30/100)
-dad	10% (74/759)	6% (48/759)
-era	58% (21/36)	39% (14/36)
-ura	63% (47/74)	35% (26/74)
-ería	31% (33/105)	21% (22/105)
-ía	22% (33/147)	9% (13/47)
-ncia	0,9% (2/15)	0% (0/215)

CUADRO 2. Distribución de las combinaciones léxicas en el DILE

Es interesante medir esto porque hay algunos sufijos que tienen muchos derivados que participan en dobles o tripletes léxicos, como *-eza*, *-era* y *-ura*, que tienen más de la mitad de sus derivados en estas combinaciones. Cabe mencionar que del sufijo *-era* no se encontraron neologismos, y de los sufijos *-eza* y *-ura* solo se encontró un caso para cada uno, como se verá más adelante.

Los sufijos *-eza* (71%), *-era* (58%) y *-ura* (63%) son los que más palabras tienen en combinaciones léxicas. En el caso del sufijo *-eza*, solo el 30% de las palabras prevaleció sobre las otras (*aspereza/asperidad/asperura*; *delicadeza/delicadez, delicadura*); con respecto al sufijo *-era*, solo el 39% prevaleció sobre el resto (*ceguera/ceguedad/flojera/flojedad/flojura*) y, en el caso del sufijo *-ura*, únicamente el 35% del total se mantuvo en uso (*tersura/tersidad; llenura/llenez/llenera*). En general, en estas combinaciones léxicas se favoreció solo un derivado de dos, tres, o cuatro posibles. Por ejemplo, en los dobles léxicos *agudez/agudeza*, *dulceza/dulzura*, *hidalguéz/hidalguía*, los términos *agudeza*, *dulzura* e *hidalguía* se mantienen en uso, mientras que los otros no. En el triplete léxico *ufaneza/ufanidad/ufanía*, todos están desusados, excepto *ufanía*. Del conjunto *bajez/bajeza/bajura/bajedad* se prefiere usar el término *bajeza*.

También ocurre que ambas palabras se usan, pero con distinciones de significado, como en *simpleza/simplicidad*, en donde el primer término se usa de un modo despectivo, mientras que el segundo tiene un uso más neutro. En otros ejemplos, las distinciones son determinadas por usos coloquiales, como en *pelonía/pelonería* y *locura/loquera*, donde los primeros términos se usan de manera neutra y los segundos son coloquiales. A veces las diferencias son dialectales, como en *tochedad* y *tochura*; esta segunda palabra utilizada en Asturias, Burgos y Cantabria.

En resumen, en estos grupos de palabras solo un término se mantuvo en uso o, por el contrario, la coexistencia de más derivados con una misma base se debió a que desarrollaron diferencias semánticas, o distinciones dialectales o coloquiales, como se vio en los últimos ejemplos citados⁹. Con respecto a los términos que cayeron en desuso por completo, probablemente se debió a cuestiones estructurales o a que sus pares léxicos ampliaron su significado. Por ejemplo, la palabra *agudeza* no solo es la ‘cualidad de agudo’, sino que también es ser perspicaz. El término *dulzura* no se limita a designar ‘la cualidad de dulce’, sino también la de ser bondadoso. Probablemente *ufanía* prevaleció sobre los demás derivados por mantener una transparencia semántica con la base *ufano*, además de que no es extraño que *-ía*, como se verá más adelante, se adjunte a bases que designen defectos o aspectos negativos. Los sufijos *-eza* y *-ura* no muestran tendencias a adjuntarse a bases que designen cosas peyorativas, aunque la excepción es *bajeza*, que justamente designa ‘hechos viles o decaimiento de ánimo’. Finalmente, es importante destacar que la presencia de los sufijos *-eza*, *-era* y *-ura* en estas combinaciones probablemente se deba a que comparten restricciones estructurales similares, que serán descritas más adelante. Los sufijos *-ería* e *-ía* tienen poca participación, quizá por su menor preferencia para designar cualidad. Sobre el sufijo *-dad*, aunque tiene un porcentaje de participación bajo, sí formó muchas combinaciones léxicas con el resto de los sufijos (77 casos)¹⁰, solo que es un sufijo más

⁹ En seis casos, el *DLE* no hace ningún tipo de distinción, es decir, define las palabras exactamente igual: *magrez/magrura*; *manquedad/manquera*; *robustez/robusteza*; *rustiquez/rustiqueza/rusticidad*; *turbidez/turbieza/turbiedad*; *venustez/venustidad*.

¹⁰ De hecho, 49 casos (64%) prevalecieron sobre los otros, lo cual es un indicio de la prominencia del sufijo *-dad* para designar cualidad sobre el resto. Por ejemplo, *falsedad/falsía*; *livandad/livaneza*.

especializado en adjuntarse a adjetivos relacionales, como señalaré más adelante. El sufijo *-ncia* formó los dobles *majeza/majencia* y *nocturnidad/nocturnancia*, cuyas formas en *-ncia* fueron las que quedaron desusadas, quizá porque este sufijo trabaja en solidaridad con *-nte*.

En el apartado siguiente, se profundizará sobre los factores estructurales que, como ya se observó, pueden aportar datos acerca de por qué algunos derivados se prefirieron sobre otros.

5.1.2. Los factores estructurales en el *DILE*

5.1.2.1. Categoría de la base

La categoría de la base no es trascendente en este análisis, pues de modo general los sufijos nominalizadores de cualidad se adjuntan a adjetivos. En algunos casos también pueden extenderse a sustantivos, como en *hombre/hombría*. No obstante, estos nombres pueden ser recategorizados como adjetivos, por ejemplo, en la oración *Juan es muy hombre*.

5.1.2.2. Significado de la base

En el cuadro 3 se señala la distribución semántica de los nominalizadores de cualidad. En la primera columna se muestran las bases con significados despectivos y en la segunda, las bases con significados neutros, como *amargo*, *blanco*, *sensato*, *espantoso*.

Sufijo	Bases despectivas	Bases neutras
-ez	32% (50/156)	68% (106/156)
-eza	18% (18/100)	82% (82/100)
-dad	11% (85/759)	89% (674/759)
-era	73% (24/33)	27% (9/33)
-ura	16% (12/73)	84% (61/73)
-ería	85% (81/105)	15% (24/105)
-ía	29% (43/147)	71% (104/147)
-ncia	9% (20/215)	91% (195)

CUADRO 3. Distribución semántica en el *DILE*

De acuerdo con los datos del cuadro anterior, los tres sufijos que presentan más bases con connotaciones ofensivas o sobre defectos son *-era* (*ceguera*) con el 73%, *-ería* (*bolgazanería*) con el 85% y *-ez* (*idiotez*) con el 32%. Los sufijos con menor porcentaje de bases que designan rasgos semánticos de este tipo son *-ncia* (*arrogancia*) con el 9%, *-dad* (*mezquindad*) con el 11% y *-ura* (*gordura*) con el 16%.

5.1.2.3. Forma de la base

De 118 datos, el sufijo *-ez* se adjunta en un 70% (83) a bases con *tema en -d-* (*desnudo-desnudez*, *rápido-rapidez*, *pálido-palidez*), o en *-t-* (*adulto-aduldez*, *robusto-robustez*, *idiota-idiotez*). El otro 30% (35) no muestra ninguna regularidad notable, por ejemplo, *ronco-ronquez*, *párvulo-parvulez*, *ñoño-ñoñez*. Por otro lado, en el 9% (11) de los casos la base presenta una derivación previa antes de la adhesión de *-ez*, 5% (6) del total son derivados en participio, *dejado-dejadez*, *malcriado-malcriadez*, *pesado-pesadez*, y 4% (5) son derivados con los sufijos *-udo* (*sesudo-sesudez*) y *-nte* (*brillante-brillantez*). Este sufijo deriva sobre todo bases de tres o más sílabas, 87 % (103), como *florido-floridez*, *insípido-insípidez*, *minusválido-minusválidez*. En menor medida deriva bases bisilábicas, 13% (15), como *rojo-rojez*, *mudomudez*. En el 35% (41) de los casos deriva palabras esdrújulas, 31% (36) del total terminadas en *-ido* (*lánguido-languidez*, *tímido-timidez*); en el 65% (77) a palabras graves (*enjuto-enjutez*, *redondo-redondez*), y ni un caso con palabras agudas.

Se analizaron 46 datos del sufijo *-eza*. Este sufijo se adjunta a bases simples, es decir, no derivadas (*duro-dureza*, *llano-llaneza*). Con respecto a la cantidad silábica, *-eza* se puede adherir a bases de una a cuatro sílabas, aunque solo hay un caso de base monosilábica (*vil-vileza*) y uno de base tetrasilábica (*delicado-delicadeza*); 76% (35) de los casos son derivados de bases bisilábicas (*bello-belleza*, *tibio-tibieza*); y 20% (9) derivados de bases trisilábicas (*áspero-aspereza*, *extraño-extrañeza*). Es notable que *-ez* favorezca bases trisilábicas y *-eza* bases bisilábicas. El 11% (5) de los casos son derivados de bases agudas (*gentil-gentileza*, *sutil-sutileza*); 4% (2) derivados de bases esdrújulas (*áspero-aspereza*, *rústico-rustiqueza*), y 85% (39) derivados de bases graves (*bajo-bajeza*, *puro-pureza*). Es notable que el sufijo *-ez* no tenga ningún derivado de bases agudas y *-eza* sí.

De 693 datos analizados, el sufijo *-dad* se adjunta en el 14% (96) de los casos a bases terminadas en *-ble* (*amable-amabilidad*, *adaptable-adaptabilidad*), en el 17% (118) del total

deriva bases terminadas en *-oso* (*dadivoso-dadivosidad, animoso-animosidad*) y en el 19% (129) de los datos deriva bases terminadas en *-al* (*accidental-accidentalidad, bestial-bestialidad*) y en *-il* (*pueril-puerilidad, viril-virilidad*). En reducidos casos se adjunta a bases terminadas en *-ico*, 4% (25), como en *crónico-cronicidad, calórico-caloricidad*; en *-ivo*, en el 5% (29) de los casos, como en *agresivo-agresividad, creativo-creatividad*; en *vocal tónica + z*, en el 3% (22) de los casos, como en *atroz-atrocidad, voraz-voracidad*, y en *-ar*, en el 2% (14) de los casos, como en *espectacular-espectacularidad, familiar-familiaridad*. El 36% (280) de los casos no presenta una regularidad notable en torno a la terminación, como en *austero-austeridad, clandestino-clandestinidad, enorme-enormidad*. Con respecto a la cantidad silábica, este sufijo se puede adjuntar a bases monosilábicas, 1 % (9) de los datos, como en *cruel-crueldad*; a bisilábicas, 26% (182) de los casos, como en *brutal-brutalidad*; y evidentemente a bases de tres o más sílabas, por su capacidad de adjuntarse a bases complejas, en el 73% (502) de los datos, como en *constitucional-constitucionalidad, contemporáneo-contemporaneidad*. Se adjunta en el 23% (161) de los casos a bases agudas (*corporal-corporalidad*); en el 10% (65) del total a bases esdrújulas (*simultáneo-simultaneidad*), y en el restante, 67% (467), a bases graves (*cotidiano-cotidianidad*). En el 1% de los datos (10) las bases esdrújulas terminan en *-eo*. Es evidente que este sufijo se adjunta mayoritariamente a bases con una derivación previa.

De 22 casos, el sufijo *-era* no presenta ninguna preferencia notable por la terminación de la base. No se adjunta a bases que ya presentan una derivación previa y solo se adhiere a palabras graves. Deriva bisílabos (*cojo-cojera, flojo-flojera, ciego-ceguera*), a excepción de un caso trisilábico (*patojo-patojera*). Por lo tanto, este sufijo en general se adhiere a bases simples graves bisilábicas.

De 45 casos, el sufijo *-ura* no tiene ninguna preferencia notable por la terminación de la base. Solo hay un dato donde se adhiere a una base con una derivación en participio (*esquinado-esquinadura*), que también es el único caso tetrasilábico. También solo en un caso se adjunta a una base pentasilábica (*desgalichado-desgalichadura*). En el 22% (10) de los datos se adjunta a trisílabos (*hermoso-hermosura, precioso-preciosura*), y en el 74% (33) del total a bisílabos (*blanco-blancura, blando-blandura*). En solo un caso se adjunta a una base aguda (*galán-galanura*), y en el resto, 98% (44), son palabras graves

(*dulce-dulzura, amargo-amargura*). Aunque los sufijos *-eza* y *-ura* presentan casos donde se adjuntan a palabras agudas o bases con una derivación previa, en general estos sufijos se comportan de manera similar al sufijo *-era*, es decir, se adhieren a bases simples bisilábicas graves.

De 84 datos estudiados, el sufijo *-ería* se adjunta en el 32% (27) de los casos a bases terminadas en *-ón* y *-án* (*maricón-mariconería* y *barragán-barraganería*). En dos casos se adjunta a bases derivadas en *-oso* (*raposo-raposería* y *roñoso-roñosería*). Acepta bases bisilábicas, 43% (36), como en *bribón-bribonería*, y en el 57% (48) de los casos se adjunta a bases de tres o más sílabas (*fanfarrón-fanfarronería, mojigato-mojigatería*. Se adhiere a bases agudas en el 38% (32) de los casos, como en *bonachón-bonachonería*. Excepcionalmente se adjunta a bases esdrújulas (4 casos), como en *finústico-finustiquería, zángano-zanganería, gárrulo-garrulería, gramática-gramatiquería*. Las bases graves, que son el 57% (48) del total, no presentan ninguna regularidad en su terminación, como *galante-galantería, marrano-marranería, farsante-farsantería*.

De 100 datos, el sufijo *-ía* se adjunta en el 26% (26) de los casos a bases terminadas en *-ero* (*altanero-altanería, putañero-putañería*) y en el 14% (14) a bases terminadas en *-ano* (*castellano-castellanía, lozano-lozanía*). En el 7% (7) de los casos se adjunta a bases terminadas en *-ón*. En el 20% (20) de los datos se adjunta a bisílabos (*hombre-hombría*) y en el 80% (80) del total a bases de tres o más sílabas (*huraño-hurañía, altanero-altanería, camandulero-camandulería*). En el 18% (18) de los datos se adjunta a bases agudas (*felón-felonía*); en el 14% (14) del total se adjunta a bases esdrújulas (*nictálope-nictalopía, isómero-isomería*), y en el 68% (68) de los casos a bases graves (*medroso-medrosía, osado-osadía*). En las palabras esdrújulas y graves es donde hay más irregularidades en torno a la terminación.

Se analizaron 197 datos del sufijo *-ncia*. En general, se adjunta a bases terminadas en *-nte* (*extravagante-extravangancia*) y pocos casos en *-nto*, 6% (12), como *corpulento-corpulencia*. Hay casos excepcionales (2) donde esta tendencia no se cumple (*parvífico-parvificencia, menudo-menudencia*).

5.1.2.4. Significado del derivado

Aunque todos estos sufijos tienen la capacidad de otorgar el significado de cualidad a la base adjetival a la que se adhieren, cinco de estos ocho sufijos también pueden dar otros significados y de adjuntarse a otro tipo de palabras. El sufijo *-era* prefiere designar ‘objetos’; el sufijo *-ería* suele indicar ‘oficio o lugar’, y el sufijo *-ía* tiene preferencia por señalar ‘dignidad o jurisdicción’. Es decir que la inclinación de estos sufijos por designar significados particulares sí puede ser relevante en su productividad para designar cualidad, que se evidencia en el hecho de que ninguno de los tres está entre los más frecuentes en el *DILE*.

Sobre los sufijos *-ura* y *-ncia*, ambos tienden más a designar ‘cualidad’, pero también dan otros significados a las bases a las que se adhieren. El primero tiene una serie de derivaciones que no son de ‘cualidad’, sino que señalan ‘cosas concretas’, como *vestidura*, o ‘cosas abstractas’, como *pavura*. El segundo, no solo es capaz de derivar adjetivos, sino también verbos. Los derivados de verbos indican ‘acción’, como en *advertencia*, que se define como la ‘acción y efecto de advertir’.

Sobre si el sufijo le otorga la connotación peyorativa al derivado, se observa que más bien es un rasgo exclusivo de la base. A excepción del ejemplo que dan la *NGLE* (2010) y Santiago y Bustos (1999), que se mostró en 1.1., en donde el derivado *gramatiquería* sí es despectivo, y no la base, no hay más casos en el *DILE* donde se encuentre este fenómeno exactamente, pues si el derivado es peyorativo, también lo es la base.

5.1.2.5. Forma del derivado

La forma del derivado puede influir en la rivalidad de estos esquemas, pues si el derivado aumenta mucho la cantidad silábica de la base, entonces la productividad puede verse afectada. El sufijo *-ex* aumenta una sílaba menos la cantidad silábica de la base que los otros, y *-ncia* no acrecienta la cantidad silábica por ser un sufijo no concatenativo. En el proceso de derivación, todos los sufijos cambian el acento de la base, menos el sufijo *-ncia*. Ambos sufijos están entre los tres más frecuentes.

5.2. LOS NOMINALES EN *MORFOLEX*

Una vez realizado este análisis, el paso siguiente es observar la distribución de estos sufijos de cualidad en el español actual de los hablantes de México a través del corpus de neologismos *Morfolex*, del cual se obtuvieron 99 datos que designan ‘cualidad’. En el cuadro 4 se observa la distribución actual de estos nominalizadores de cualidad.

Sufijos	Porcentajes
-ez	31 % (31)
<i>-eza</i>	1 % (1)
-dad	51 % (50)
<i>-ura</i>	1 % (1)
-ería	10 % (10)
<i>-ía</i>	2 % (2)
<i>-ncia</i>	4 % (4)
Total	100 % (99)

CUADRO 4. Distribución de los sufijos nominalizadores de cualidad en *Morfolex*.

Lo más destacable es que los más productivos son *-dad* (*trampeabilidad, viralidad, definitividad*), con el 51% y *-ez* (*guandajonez, chipilez, corrientez*), con el 31%. El tercero más productivo es *-ería* (*chingonería, cachondería, puritanería*), con el 10%. Además, es notable que del sufijo *-era* ya no se hayan encontrado neologismos que designen ‘cualidad’.

5.2.1. Dobletes léxicos en *Morfolex*

En *Morfolex*, únicamente se encontró el doblete *naquez* y *naquería*. Ambas palabras provienen de la base adjetiva *naco*, la cual tiene una connotación despectiva.

(1) *-ería*.

Fácil: Siendo, como son, niños y niñas bien, están por encima del vulgo domesticado, y en la trampa, tienen resistencias de clase contra la *naquería* de la tv, y están por eso moralmente obligados a cuidar al pueblo bueno (pero tonto). Es difícil incurrir en una arrogancia clasista más insolente (Milenio, Al Frente. González de Alba, 2012, p. 2).

(2) *-ez*

¿Qué se puede esperar de un país en el que un diputado local como Leobardo Urbina juega a ser el lobo que pastorea a las ovejas, siendo al mismo tiempo "papá pidata" y miembro de la Comisión de Transporte en la Asamblea Legislativa? Y que, no contento con ello, se haga el prepotente, causando una mega chorchá con su *naquez* irredenta, con tal de evitar que su vehículo vaya al corralón (Reforma, Mirón de Palo. Lara, 2012, p. 2).

Para Zacarías (2018, p. 60), estas palabras se distinguen semánticamente porque *naquez* designa propiamente la cualidad moral, la ‘cualidad de naco’ del diputado Leobardo Urbina, en específico, y *naquería* señala acciones, las ‘acciones nacas’ que presenta la tv, en este caso.

A pesar de que el segundo neologismo no designa ‘cualidad’, ambos derivados se relacionan en que comparten una misma base y en que denotan algo despectivo. Estas palabras también conviven con otro término, *nacada*, no estudiado en esta investigación por ser un derivado en *-ada*. Esta palabra, sin embargo, estaría más en tensión con *naquería* que con *naquez*, porque también designa ‘acciones’, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

- (3) Diosito dame conciencia para nunca cometer la *nacada* de besar a alguien por quien no siento nada (Twitter).

5.2.2. Factores estructurales en *Morfolex*

5.2.2.1. Significado de la base

Sobre el significado de la base, el sufijo *-ería* mantiene su preferencia por adjuntarse a bases con connotaciones despectivas, 80% (8), como en *mamón-mamonería*, *chambón-chambonería*, *díscolo-discoería*. Solamente dos casos, *cachondo-cachondería* y *chingón-chingonería*, son la excepción. Asimismo, el sufijo *-ez* tiene una alta frecuencia para adherirse a bases con connotaciones despectivas, con el 74% (23) del total, como en *jodido-jodidez*, *nefasto-nefastez*, *ojete-ojetez*, el 26% (8) de los casos restantes se adjunta a bases con significados neutros (*bueno-buenez*, *chusco-chusquez*, *prematureo-prematurez*). El sufijo *-dad* se adjunta en su totalidad a bases con significados neutros, como en *amoroso-amorosidad*, *práctico-practicidad*, *disfuncional-disfuncionalidad*.

5.2.2.2. Forma de la base

De 31 datos, el sufijo *-ez* se adjunta en el 52% (16) de los casos a bases con un *tema* en *-t-* o *-d-*, como en *absurdo-absurdez*, *manirroto-manirrotez*, *timorato-timoratez*; en el 19% (6) del total a bases derivadas en participio (*atarantado-atarantadez*, *sobrado-sobradez*, *echado-echadez*). El resto de los datos, 48% (15), no presenta ninguna regularidad (*chilango-chilanguez*, *pacheco-pachequez*, *chueco-chuequez*). En el 23% (7) de los datos se adjunta a bisílabos (*nerdo-nerdez*, *chipil-chipilez*, *naco-naquez*); en el 58% (18) de los casos se adhiere a trisílabos (*gandalla-gandallez*, *fodongo-fodonguez*, *novato-novatez*); en el 17% (5) de los datos a tetrasílabos (*buenaonda-buenaondez*, *timorato-timoratez*), y solo en un caso derivó una base pentasilábica (*atarantado-atarantadez*). Hay tres casos en donde se adjunta a bases agudas (*chipil-chipilez*, *español-españolez*, *farol-farolez*), un caso a una base esdrújula (*rispido-rispidez*) y el resto, 87% (27), son palabras graves (*manchado-manchadez*, *guandajo-guandajonez*, *marrano-marranez*).

De 50 datos, el sufijo *-dad* se adhiere en el 38% (19) de los casos a bases terminadas en *-ble* (*intransitable-intransitabilidad*, *biodegradable-biodegradabilidad*, *empleable-empleabilidad*); en el 26% (13) del total a bases terminadas en *-al* (*ministerial-ministerialidad*, *fantasmal-fantasmalidad*, *genital-genitalidad*); en el 14% (7) de los casos a bases terminadas en *-ivo* (*explosivo-explosividad*, *reflectivo-reflectividad*, *posesivo-posesividad*); en el 6% (3) de los datos a bases terminadas en *-oso* (*amoroso-amorosidad*, *litigioso-litigiosidad*, *espantoso-espantosidad*), y en el 6% (3) de los casos deriva bases terminadas en *-io* (*complementario-complementariedad*, *tapatío-tapatiedad*, *vinculatorio-vinculatoriedad*). En el 8% (4) de los casos se adjunta a bisílabos (*global-globalidad*, *viral-viralidad*, *migral-migralidad*, *laico-laicidad*); en el 26% (13) de los casos a trisílabos (*trazable-trazabilidad*, *transversal-transversalidad*); en el 52% (26) del total a tetrasílabos (*sancionable-sancionabilidad*, *impregnable-impregnabilidad*), y en el 14% (7) de los casos a pentasílabos (*vinculatorio-vinculatoriedad*, *complementario-complementariedad*). En el 28% (14) del total se adjunta a bases agudas (*conyugal-conyugalidad*, *convivencial-convivencialidad*); en solo un caso se adjunta a una base esdrújula (*práctico-practicidad*), y en el resto, 70% (35), a bases graves (*permisible-permisibilidad*, *portable-portabilidad*, *obsesivo-obsesividad*).

De 10 casos, el sufijo *-ería* se adhiere en un 40% (4) a bases agudas bisílabas derivadas en *-ón*, y que, a excepción de *chingón-chingonería*, denotan connotaciones despectivas (*chambón-chambonería*, *mamón-mamonería*). Se adjunta a bases trisilábicas en un 40% (4) de los casos, como *cachondo-cachondería* y *mafujo-mafujería*, y en un solo caso a una base tetrasilábica (*puritano-puritanería*). Solo en dos casos se adjunta a bases esdrújulas (*vándalo-vandalería* y *discolo-discolería*), y en el resto, 40% (4), a bases graves (*naco-naquería*, *mafujo-mafujería*).

5.2.2.3. Significado del derivado

Los sufijos *-ez* y *-dad*, que son los más productivos, únicamente otorgan el valor de ‘cualidad’ a la base a la que se adjuntan. A pesar de que el sufijo *-ería* es muy polisémico y se especializa en designar ‘oficios’, está en tercer lugar de productividad. Esto puede deberse a que este sufijo parece diferenciarse de *-ez* en que designa más ‘acción o hecho’ que ‘cualidad’, o por lo menos hay cierta ambigüedad, como se puede observar en los siguientes ejemplos de *Morfolex*.

- (4) Pero en forma espontánea y muy coloquial, el secretario de Gobernación cambió súbitamente el tema y soltó parcialmente información que este mediodía será oficial. “Lo que es una *chingonería* es lo de Los Rojos”, celebró en corto (Excelsior, Opinión. Garfias, 2014, en línea).
- (5) A mí el que me da pena en todo esto es el doctor Mancera, caray; tan contento que estaba. Y me pregunto, ¿qué necesidad hay de tanta *discolería*? ¿Qué les hubiera costado darle esa única alegría al pobrecito, con tanto que le ha llovido, y que le va a llover, literal y metafóricamente, en estos días? ¿Qué les costaba darle su reforma y dejarlo que la capitalizara en las elecciones? No tienen perdón. Porque, uno como quiera, pero ¿y Mancerita? (Reforma, Ciudad. Dehesa, 2015, p. 2).

Por otro lado, en *puritanería* sí parece que el sufijo es el que otorga una connotación despectiva al derivado, tal como señalan los estudios previos. Sin embargo, es el único dato en *Morfolex* donde ocurre esto, pues como mencioné anteriormente, en el resto de los casos, si el derivado es despectivo, también lo es la base.

- (6) Puuuutooo!!
Entiendo que haya buenas consciencias y corazones sangrantes que se den por ofendidos con lo que oyen, aunque no con lo que hacen, pero este arranque de *puritanería*, fraseen con cuidado, es un acto de hipocresía para ocultar desvíos multimillonarios que pasan por aprobación de las sedes mundialistas de Rusia y, sobre todo, de Qatar (Milenio, Firmas. López, 2014, en línea).

5.2.2.4. Forma del derivado

En comparación con los sufijos *-era*, *-eza* y *-ura*, que más o menos comparten restricciones estructurales similares, *-ez* aumenta una sílaba menos la cantidad silábica en el derivado, por lo que este rasgo parece ser determinante en la prominencia de este sufijo para designar cualidad. Resulta extraño que el sufijo *-ería*, que es de los que más aumentan la cantidad silábica de la base, esté en tercer lugar de productividad en *Morfolex*, así que parece que las cuestiones semánticas son tan determinantes como los factores estructurales.

5. 3. CARACTERIZACIÓN DE LOS SUFIJOS DE CUALIDAD

El sufijo *-dad* es el más productivo para designar cualidad. Este sufijo no presenta polisemia. Se especializa en adherirse a bases complejas, sobre todo a bases terminadas en *-al* y *-ble*.

Los sufijos *-eza*, *-era*, *-ura* comparten muchas similitudes entre sus restricciones, que se evidencian en la cantidad de dobletes léxicos que se formaron en el *DILE*. Incluso los sufijos *-era* y *-ura* no tienen diferencias estructurales notables. Los tres prefieren bases bisilábicas simples terminadas en vocal. Sobre el sufijo *-era*, este se adhiere a bases despectivas que designan defectos, ya sea físicos o morales. Sin embargo, el sufijo *-ez* predominó en esta rivalidad por su capacidad de adjuntarse tanto a bases con connotaciones despectivas como neutras, por adherirse tanto a bases trisilábicas como bisilábicas, por adjuntarse tanto a bases complejas como simples y por aumentar menos la cantidad silábica de la base en el proceso derivativo en comparación con los otros.

Los sufijos *-ería* e *-ía* se diferencian en las terminaciones que prefieren y en su semántica. El primero tiene facilidad para adjuntarse a bases con connotaciones despectivas y terminadas en *-ón*, mientras que el segundo la tiene para adherirse a bases derivadas en *-ano* y *-ero*. Además, el sufijo *-ía* parece haber entrado en un claro desuso para designar cualidad con respecto a *-ería*, pues solo se tienen dos casos en *Morfolex*, *localía* y *mexicanía*. Claramente este sufijo polisémico se inclina por dar otros significados sobre el de cualidad. Finalmente, salvo algunas posibles excepciones, la mayor restricción del sufijo *-ncia* es que las bases tienen que terminar en *-nte*¹¹, que pudo haber

¹¹ Con excepción del neologismo *rarencia*.

influido en su productividad en *Morfolex*, además de que también presenta polisemia. Este sufijo se distingue de los otros en que es el único que no modifica el acento de la base.

En resumen, a pesar de las excepciones, se puede predecir que las bases con oclusivas dentales, las palabras en participio y las palabras con connotaciones negativas no terminadas en *-ón* preferirán el sufijo *-ez*, como en *atarantado/atarantadez*, *jodido/jodidez* y *timorato/timoratez*, y las bases con una derivación previa, sobre todo en *-ble* (*replicable/replicabilidad*) y *-al* (*sacramental/sacramentalidad*), preferirán *-dad*. En el caso del sufijo *-ería*, si es una palabra bisilábica con una connotación despectiva terminada en *-ón*, preferirá entonces este sufijo, como en *mamón/mamonería*.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis onomasiológico fue posible observar estos esquemas nominalizadores de cualidad como componentes de un mismo campo de adjunción, pues todos tienen la capacidad de otorgar la misma acepción a la base a la que se adhieren, a veces incluso creando dobles. Esta competencia generada por la rivalidad se decantó por aquellos sufijos con perfiles formales y semánticos bien establecidos, de tal forma que una base es más claramente adecuada para derivarse con un sufijo y no con otro. En ambos corpus fue visible que la *semántica de la base* ejerce una fuerte influencia sobre el sufijo. También es notable que en *Morfolex* se encontraran más regularidades en torno a la terminación de la base que en el *DILE*, posiblemente porque este diccionario no está asentado en una época ni en una región determinada, incluso con algunos términos ya en desuso. Cabe señalar que, aunque las descripciones que se hicieron en este trabajo no contradicen tajantemente lo dicho en los trabajos previos (salvo en el caso de *-ncia*, donde la postura fue marcadamente distinta), sí sirvieron para señalar qué rasgos son más prominentes que otros, y cómo desde el enfoque onomasiológico las restricciones estructurales fueron fundamentales en la definición de esta rivalidad, de tal forma que permitieron dilucidar argumentos para entender mejor los resultados obtenidos en *Morfolex*, que a continuación se resumirán brevemente.

El sufijo *-ez* se está especializando en adjuntarse a bases con connotaciones despectivas (74%). Sobre el sufijo *-dad*, el alomorfo *-idad* es el más productivo, aunque también se encontraron dos neologismos en *-edad* sobre bases terminadas en *-io* (*tapatiedad* y *vinculatoriedad*, aunque *complementario* derivó en *complementariedad*). En la mayoría de los casos se adjunta a bases terminadas en *-ble* y *-al*, y en menor medida en *-ivo* y en *-oso*, por lo que claramente este sufijo se especializa en derivar adjetivos relacionales, además de los adjetivos pasivos derivados con *-ble*. Finalmente, en el caso del sufijo *-ería*, en el 40% de los casos se adjunta a bases terminadas en *-ón*, generalmente despectivas, por lo que este sufijo también logró hacerse de una especialización de adjunción dentro de este paradigma. Acerca del resto de los sufijos, su aparición en *Morfolex* fue baja. El sufijo *-era* ya no produce neologismos; los sufijos *-eza* y *-ura* solo tienen un neologismo cada uno (*tonteza* y *malhechura*); el sufijo *-ía*, dos casos (*mexicanía* y *localía*), y el sufijo *-ncia*, cuatro casos (*coadyuvancia*, *rarencia*, *derechobabiencia* y *cuentahabiencia*).

Estas restricciones estructurales no solo sirvieron para poder hacer una descripción de cada sufijo de manera individual, sino que también pudieron haber influido en la productividad de cada uno, la cual se estableció a partir de la cantidad de neologismos que formaba cada esquema. Fue posible observar esto gracias al corpus de neologismos *Morfolex*. Los sufijos *-ez*, *-eza*, *-era* y *-ura* competían muy directamente al tener restricciones estructurales similares. Sin embargo, el sufijo *-ez* se estableció como el segundo sufijo más productivo en derivar nominales de cualidad, posiblemente por su capacidad para derivar bases despectivas simples, por aumentar menos que los otros la cantidad silábica de la base y porque solo se especializa en dar este significado. Lo mismo ocurrió con los sufijos *-ería* e *-ía*, los cuales también compartían restricciones similares. No obstante, el sufijo *-ería* se distingue de su rival por tener la capacidad de adjuntarse a bases complejas con connotaciones despectivas. El sufijo *-ncia* tiene una restricción muy fuerte al trabajar en solidaridad con el sufijo *-nte*, a pesar de las excepciones encontradas en el *DILE* y en *Morfolex*. Esto pudo haber influido en su poca productividad, además del hecho de que este sufijo también tiene la capacidad de derivar verbos y formar sustantivos de acción. Se puede pensar que se está

especializando en solo hacer este tipo de derivaciones. Finalmente, la variante del sufijo *-dad, -idad*, es la más productiva en hacer nominalizaciones de cualidad, aunque el alomorfo *-edad* aún no está en desuso por completo.

En conclusión, los sufijos no polisémicos, que son *-ez* y *-dad*, junto con el sufijo *-ería*, son los afijos con mayor rendimiento o productividad en el español de México. Cada uno de estos tres sufijos coexisten dentro de este paradigma porque no intervienen en el campo de adjunción del otro. Lo que no puede derivar *-ez* lo hace *-dad*, y asimismo lo que no puede derivar *-dad*, entonces lo puede derivar *-ería*. Así, el neologismo *integralidad* viene del adjetivo *integral*, el neologismo *jodidez* viene del adjetivo con connotaciones despectivas *jodido* y *mamonería* del adjetivo con connotaciones despectivas *mamón*. Aunque los sufijos *-ez* y *-ería* rivalizan para categorizar adjetivos peyorativos, cuya prueba de rivalidad se observa en que el único doblete que se formó en *Morfolex* fue con estos sufijos, tienen preferencias de adjunción claras: *-ería* con bases terminadas en *-ón* y *-ez* con el resto de los casos, además de que al parecer *-ez* denota más cualidad y *-ería* más acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Almela, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Ambadiang, T. y B. Camus (2001). Sobre modelos de formación de palabras: observaciones a partir de producciones de hablantes nativos de español. *Verba*, 48, pp. 7-19.
- Arellanes, F. (2011). Análisis categorial, semántico y morfofonológico de los derivados en *-ería*. En F. Arellanes, S. Ibáñez y C. Rojas (Eds.), *De morfología y temas asociados. Homenaje a Elizabeth Beniers Jacobs*. México: UNAM, pp. 173-235.
- Beniers, E. (1996). El sufijo *-ista* y la solidaridad entre sufijos. En Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva, G. López Cruz (Eds.), *III Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. Sonora: Unison, pp. 29-39.
- Bosque, I. y M. Pérez (1987). *Diccionario inverso de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Camus, B. (1998). Paradigmas en morfología derivativa: sustantivos españoles en *-ez*. *Verba*, 25, pp. 357-374.
- Carrillo, E. (2011). *Antónimos morfológicos*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, UNAM.
- Esquivel, S. (2018). Sufijos gentilicios en el español de México. Rivalidad y restricciones de aplicabilidad. *Anuario de letras. Lingüística y filología*, 2(5), pp. 67-90.
<https://doi.org/10.19130/iifl.adel.5.2.2017.1474>

- Kastovsky, D. (2005). Hans Marchand and the Marchandians. En P. Stekauer y R. Lieber (Eds.), *Handbook of Word-formation*. Dordrecht: Springer, pp. 99-124. https://doi.org/10.1007/1-4020-3596-9_5
- Moreno de Alba, J. (1986). *Morfología derivativa nominal en el español de México*. México: UNAM.
- Morfolex: (en línea). *Estudio de la morfología y el léxico del español*. [en línea] <http://www.morfolex.org/>. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, PFIyL 2015-006 [7 de mayo del 2018].
- Pena, J. (2000). *Introducción a la lingüística española*. Madrid: Ariel.
- Pharies, D. (2002). *Diccionario etimológico de los sufijos españoles y de otros elementos finales*. Madrid: Gredos.
- RAE y ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y ASALE (2014 [2017]). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [en línea] <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Santiago, R. y E. Bustos (1999). La derivación nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4505-4594.
- Stekauer, P. (2005). Onomasiological approach to Word-formation. En P. Stekauer y R. Lieber (Eds.), *Handbook of Word-formation*. Dordrecht: Springer, pp. 207-232. https://doi.org/10.1007/1-4020-3596-9_9
- Varela, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Varela, S. (2005). *Morfología léxica: La formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- Vázquez, E. (2020). Análisis onomasiológico de los agentivos deverbales *-nte*, *-dor* y *-ón*. *Boletín de filología*, 1(LV), pp. 405-427. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032020000100405>
- Zacarias, R. (2010). Esquemas rivales en la formación de palabras en español. *Onomazein*, 22(2), pp. 59-82.
- Zacarias, R. (2013). El Buzón Buscapalabras. Procesos de formación de neologismos. *Anuario de Letras Hispánicas. Glosas Hispánicas*, 2, pp. 81-89.
- Zacarias, R. (2016a). *Rivalidad entre esquemas de formación de palabras*. México: UNAM.
- Zacarias, R. (2016b). Morfología léxica en el español actual de México: neología y productividad. *Estudios de lingüística aplicada*, 64, pp. 11-31.
- Zacarias, R. (2018). *¿Cómo se forman las palabras?: Claves de combinación*. México: UNAM.



LA NEOLOGÍA POR PRÉSTAMO EN EL ÁMBITO DE LA MODA: ¿NECESIDAD DENOMINATIVA O RECURSO ESTILÍSTICO?

LOANWORDS IN THE FIELD OF FASHION: A DENOMINATIVE NEED OR A STYLISTIC RESOURCE?

Carla Gutiérrez Fernández
Universidad Europea del Atlántico
carlagutierrezfernandez@gmail.com

Lucila María Pérez Fernández
Universidad de Málaga
perezfernandezlucila@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio pretende analizar si el uso de vocablos extranjeros en el ámbito de la moda se debe a una necesidad denominativa o si se trata de un recurso estilístico empleado por los escritores especializados en este ámbito. Para ello, se han examinado los meses de marzo y abril de 2018, 2019 y 2020 de la versión en línea de las revistas *Marie Claire*, *Cosmopolitan* y *Glamour*. Los resultados del estudio muestran que no es posible indicar un único motivo por el que se emplean los préstamos, sino que las razones para su empleo difieren en cada caso. Mientras que en algunas situaciones su uso es necesario, puesto que no existe un equivalente en la lengua de destino o no, al menos, un equivalente exacto, en otras ocasiones su uso puede deberse a razones como la eliminación de alguna posible ambigüedad, la falta de sistematización de términos entre los diversos países de habla española y en sus respectivas regiones, el contacto entre culturas y la inclusión de elementos culturales foráneos, el estatus privilegiado o de elegancia de la lengua extranjera, la economía del lenguaje, la importación de una nueva realidad creada en el extranjero o simplemente como recurso estilístico.

Palabras clave: moda, revista, préstamo, neologismos, neología denominativa, neología estilística.

ABSTRACT

This study aims to analyze whether the use of foreign words in the field of fashion is due to a denominative need or used as a stylistic resource. To this end, the issues of March and April 2018, 2019 and 2020 of *Marie Claire*, *Cosmopolitan* and *Glamour* have been analyzed. Results show that it is not possible to pinpoint one single reason for the use of loanwords, since they vary depending on each individual case. While sometimes loanwords are used because of the lack of an equivalent word in the target language, it is not always the case. In other occasions they may be used due to the need to eradicate any possible confusion, the lack of systematization of words within the different Spanish-speaking countries and their regions, the contact between cultures and the inclusion of foreign cultural elements, the privileged status of a foreign language, the economy of language, the importation of a new reality created abroad or just as a stylistic resource.

Keywords: fashion, magazine, loanword, neologism, denominative neologism, stylistic neologism.



1. INTRODUCCIÓN

Los avances y cambios que se producen continuamente hacen que surjan nuevos objetos, escenarios y conceptos que denominar y, por consiguiente, que se originen nuevas palabras de forma ininterrumpida. Debido a la globalización, estas nuevas realidades pasan a conocerse en todo el mundo, lo que hace que, en algunas ocasiones, el término acuñado en la lengua de origen se mantenga en todos los idiomas, mientras que en otras se crea una nueva palabra en la lengua de destino. El mundo de la moda, nuestro objeto de interés, no es una excepción. No obstante, no todas las voces foráneas que encontramos en este ámbito se deben a nuevas creaciones.

El objetivo primordial de este artículo es analizar las razones principales por las que se emplean los préstamos en el ámbito de la moda. En otras palabras, se pretende estudiar si se trata de una necesidad o si, por el contrario, las voces extranjeras se utilizan por motivos meramente estilísticos.

La hipótesis inicial de la que se partía antes de realizar el estudio es que el fenómeno de la globalización que existe en la actualidad ha causado que, junto con las nuevas realidades, se importe su denominación original. Asimismo, se consideró que las tendencias, tan frecuentes y volátiles en el mundo de la moda, hacen imposible que un fenómeno permanezca el tiempo suficiente como para atribuirle un nombre propio en la lengua de destino. Por último, la tercera hipótesis se refiere al inglés como lengua de prestigio, lo que hace que, aunque en algunos casos no sea necesario el uso de palabras propias de este idioma, se emplean igualmente con la finalidad de aportar modernidad y sofisticación al texto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA NEOLOGÍA POR PRÉSTAMO

La neología léxica es el fenómeno a través del cual se le otorgan nuevas denominaciones a nuevas realidades o se introduce algún tipo de matiz nuevo a una unidad léxica ya existente. De este modo, se hace posible disponer de un nombre para designar cualquier realidad y, al mismo tiempo, se cubren las necesidades denominativas de las personas que hablan dicha lengua (Gerding, Cañete y Adam, 2018b). Cabré (2006) clasifica los neologismos en cinco categorías: neologismos de

forma, neologismos sintácticos, neologismos semánticos, préstamos y otros. El presente estudio se centra en uno de esos cinco tipos: la neología por préstamo.

Desde el Observatorio de Neología de la Universidad Pompeu Fabra (OBNEO, 2004) se afirma que los *préstamos* son aquellas unidades de una lengua extranjera importadas al español, con o sin adaptación. De acuerdo con Gómez (2009, p. 4), la noción de *préstamo* es “muy extensa” y un tanto heterogénea. Esto se debe a que “por un lado hay préstamos cuya forma es la de la lengua modelo y por otro hay préstamos adaptados a las pautas de la lengua receptora” (Gómez, 2009, p. 4), de ahí que realice una distinción entre lo que él denomina *préstamo adaptado* y *extranjerismo* (o *préstamo no adaptado*).

Al igual que Gómez (2009), Guerrero (1995) distingue entre *palabra extranjera* (*xenismo*) y *préstamo*. Según esta autora, una palabra extranjera es aquella que no se ha adaptado a la grafía propia de la lengua de destino, mientras que un préstamo es aquel término que ha sido sometido a un proceso de adaptación gráfica a las características del idioma receptor. Guerrero (1995) llega a la conclusión de que la mayoría de las importaciones que se observan en la lengua española provienen del inglés y que estas tienden a conservar su grafía original. En cambio, los préstamos que provienen de otras lenguas suelen hispanizarse.

Guerrero (1995) también habla del fenómeno de la *anglomanía*, que hace referencia a la difusión de anglicismos o pseudoanglicismos perfectamente reemplazables por términos propios del español. A este respecto, hay que comentar que hoy en día es innegable la influencia que la lengua inglesa, tanto a nivel lingüístico como en el ámbito de la cultura, ejerce en una gran parte del mundo. Este influjo se debe a la potencia económica, cultural, militar, política y científica que es Estados Unidos (Gerding, Fuentes y Kotz, 2012). La lengua no es una excepción y, por ello, esta influencia se traslada al español a través de la importación de vocablos procedentes del inglés (Gerding, Cañete y Adam, 2018b). Autores como Cabré (1993), Alvar (1999), Diéguez (2004), Guerrero (2013) o Gerding, Cañete y Adam (2018b) explican que las razones por las que esto sucede son variadas. Entre ellas, destacan la necesidad de cubrir un vacío denominativo, que lleva a tomar de forma anticipada una voz extranjera ante la

aparición repentina de una nueva realidad, o la necesidad de hacer llegar un concepto propio de un campo especializado al público general. Otras razones pueden tener que ver con la economía del lenguaje, el reconocimiento del idioma de partida, la falta de conocimiento de la denominación ya existente en la lengua propia, el contacto entre dos idiomas y sus correspondientes culturas, la efectividad en el proceso de comunicación o el estilo.

De forma similar, y en lo que respecta a la motivación de creación neológica, Cabré (2002) distingue entre *neología denominativa* y *neología estilística*. La neología denominativa es aquella que surge de la necesidad de denominar nuevas realidades o variantes de estas. Así, en este caso, el neologismo destaca una característica concreta o novedosa que diferencia al producto de otros. Por su parte, la neología estilística tiene una motivación más subjetiva, pues su principal objetivo es llamar la atención, por lo que podría considerarse prescindible. No obstante, la distinción entre *denominativo* y *estilístico* no siempre es tan clara, debido a que un mismo préstamo puede emplearse tanto por razones denominativas como estilísticas (Llopart-Saumell, 2016).

Alvar (1998) manifiesta que el triunfo de un nuevo término está subordinado a la acogida que este tenga por parte de los hablantes, quienes se ven notablemente influenciados por los medios de comunicación. A este respecto, Guerrero (2008) señala que el mejor método que existe para analizar el éxito de un nuevo término es la prensa, dado que en esta se evidencia el uso real que la sociedad lingüística hace del mismo. De igual manera, Gerding, Cañete y Adam (2018a) destacan el papel del periodista como figura principal en la divulgación y en la incorporación de nuevos términos o voces procedentes de otros idiomas. Por su parte, Gómez (2000, p. 23) señala que “los medios de comunicación son el mecanismo difusor de los préstamos técnicos hacia la lengua común, el procedimiento que pone a disposición de los hablantes préstamos técnicos hasta entonces restringidos a sus lenguas especiales”. A continuación, nos centraremos exclusivamente en el papel de las revistas de moda como medio de divulgación de neologismos por préstamo.

2.2. LA NEOLOGÍA POR PRÉSTAMO EN LAS REVISTAS DE MODA

El lenguaje de la moda constituye un lenguaje de especialidad, dado que reúne unas características comunes, se centra en un ámbito del saber específico y en él predomina la función comunicativa. Las voces especializadas suelen ser variables, no se emplean durante un largo periodo de tiempo y varían en función de los influjos sociales y económicos y de las diversas culturas. Esto hace que se originen nuevos conceptos y realidades que estarán en auge durante un cierto periodo de tiempo y que, si mantienen su fuerza expresiva, conseguirán prolongarse a lo largo de los años y contendrán el suficiente contenido lingüístico como para llegar a usarse en el lenguaje común (Alessandra, 2015). De esta forma, el lenguaje de la moda, como cualquier otro lenguaje de especialidad, no se presenta separado del lenguaje común, sino que forma parte del mismo (Cabré, 1993). Esto se ve ejemplificado de forma clara en las revistas de moda, que presentan dicho lenguaje al público general (Alessandra, 2015), lo que hace que desempeñen un papel fundamental a la hora de acercar este campo del saber a la población en general.

Los préstamos, y más en concreto los anglicismos, suelen aparecer frecuentemente en los textos periodísticos con el propósito de presentar las novedades que se producen en el mundo y a las cuales se suele hacer referencia mediante vocablos extranjeros. Esto hace que continuamente se introduzcan nuevas palabras foráneas, cuyo uso se puede restringir a un determinado ámbito del saber especializado o extender al saber general. En ese último caso, el término se puede seguir usando con el paso de los años o emplearse únicamente durante un breve periodo de tiempo (Estornell, 2009).

Para Romero (2000), el aumento del número de voces foráneas se debe, muchas veces, a la holgazanería de los autores de los artículos o a la ausencia de conocimiento de léxico. Sin embargo, otros autores, como Casasús (1992), defienden el uso de términos extranjeros, ya que aportan matices al lenguaje, o, como señala Alvar (1999), cubren una necesidad de denominación. No obstante, el lenguaje de la moda no solo se caracteriza por la inclusión e importación de préstamos lingüísticos. En él también se pueden apreciar de forma frecuente juegos de palabras deliberados, palabras de reciente creación e incluso erratas debidas a la premura que experimentan actualmente

los medios de comunicación en su afán de ser los primeros en publicar las novedades (Bonvin, 2012).

Gerding, Cañete y Adam (2018a) aluden también a la premura que algunos periodistas pueden experimentar a la hora de escribir sus artículos, lo que puede influir en la selección de extranjerismos, especialmente anglicismos, para hacer referencia a determinadas realidades. Pérez y Gutiérrez (2019) abordan el ámbito concreto de la moda y señalan que los anglicismos son los préstamos más empleados. Añaden además que, en bastantes ocasiones, su uso no obedece a una necesidad denominativa, sino que lo que se persigue es llamar la atención de los lectores. De esta manera, se consigue dotar a las revistas de un “un estilo moderno, fresco, novedoso, original e internacional” (Estornell, 2012, p. 64), de forma que los lectores perciban dicha revista como “moderna, actual y atractiva” (Estornell, 2012, p. 64).

3. METODOLOGÍA

3.1. CONSTITUCIÓN DEL CORPUS DE ANÁLISIS

Este estudio parte del análisis de tres revistas cuyo ámbito de especialidad es la moda: *Marie Claire*, *Cosmopolitan* y *Glamour*. Son diversos los motivos por los que se eligieron estas tres revistas: en España se publican una vez al mes, se pueden consultar tanto en papel como digitalmente, su público objetivo es principalmente femenino, gozan de un alto nivel de popularidad y la moda es su centro temático.

De las revistas mencionadas en el párrafo anterior, se han analizado, para este estudio, los meses de marzo y abril de 2018, 2019 y 2020 de las versiones disponibles en línea. La elección de los meses se debe a que, en estos dos meses, se genera una gran cantidad de información nueva en este campo, puesto que se celebran diversas semanas de la moda y, además, se produce el cambio de estación, lo que implica, de forma intrínseca, el surgimiento de nuevas tendencias y vestimentas. De igual manera, la elección de los años se debe a que son los más recientes y, en consiguiente, las conclusiones y los resultados que se obtienen a partir del estudio están actualizados conforme a la realidad del momento en el que se desarrolla el estudio.

Asimismo, es necesario poner de manifiesto que no se han analizado todas las secciones de los meses y años indicados de cada revista, sino que se han estudiado

exclusivamente aquellos que tienen la moda como enfoque principal, si bien es cierto que no es infrecuente encontrar en el resto de secciones vocabulario relativo al campo de estudio que nos concierne en este artículo. Debido a esto, se hace indispensable mencionar de forma explícita que en las tres revistas se ha analizado la sección denominada “Moda”. Sin embargo, mientras que en *Cosmopolitan* y en *Glamour* dicho apartado no está constituido por ningún subapartado, en *Marie Claire* el apartado “Moda” está formado por ocho subapartados: “actualidad”, “tendencias”, “shoes & bags”, “joyas”, “pasarela”, “wikimoda”, “101 consejos” y “moda infantil”. Todas estas subdivisiones han sido examinadas a los efectos del estudio.

Del mismo modo, hay que poner de relieve que solo se han computado aquellos préstamos que están relacionados de forma directa con el ámbito de la moda o que, al menos, así se presenta en las muestras del estudio. El conjunto de préstamos hallados en la investigación se ha organizado en función de su categoría gramatical, de su ámbito temático y según el tipo de préstamo; es decir, si se trata de un préstamo o de un préstamo adaptado. Asimismo, el corpus a partir del cual se ha creado este estudio cuenta, en total, con 1049877 palabras.

3.2. DETERMINACIÓN DEL CARÁCTER NEOLÓGICO DE LAS UNIDADES

El enfoque metodológico de este estudio parte de la distinción hecha por Tognini-Bonelli (2001) entre el *enfoque basado en corpus* (*corpus-based*) y el *enfoque guiado por corpus* (*corpus-driven*). En el primer caso la compilación del corpus viene motivada por la intención de identificar un fenómeno sobre el que ya se tiene constancia, mientras que en el segundo caso el corpus se crea con el fin de elaborar una nueva teoría. En la presente investigación se ha compilado un corpus representativo del lenguaje de la moda y se han extraído los candidatos a neologismos que emergieron del propio corpus, sin partir de una lista previa.

La identificación de los candidatos a neologismos se llevó a cabo de forma manual y para su selección se siguió la propuesta del Observatorio de Neología (OBNEO), que se basa en el criterio de exclusión lexicográfica. Así, de las unidades seleccionadas, se comprobó cuáles de ellas constaban en alguno de los repertorios de referencia y solo se tuvieron en cuenta las que no aparecían en el corpus lexicográfico de exclusión.

Dicho corpus de exclusión se componía de dos diccionarios: uno prescriptivo, el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2014) y otro de uso, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2008).

Todos los candidatos a neologismos se buscaron en ambos diccionarios y en los casos en los que figuraban en uno de los diccionarios (tanto con entrada como con subentrada dentro de otra entrada) se consideraron como documentados, por lo que no se tuvieron en cuenta (a excepción de los casos en los que figuraba con otro significado o con diferente categoría gramatical). Asimismo, y de acuerdo con lo que establece OBNEO (2004), no se tuvieron en cuenta otro tipo de unidades, como nombres propios, aumentativos, diminutivos y superlativos, adverbios acabados en *-mente*, ni los casos de variantes ortográficas relacionadas con el uso del guion en palabras que ya constaban en los diccionarios de referencia.

Aunque el criterio lexicográfico nos permite identificar neologismos de una manera objetiva, presenta dos limitaciones principales. Por un lado, muchas veces las unidades identificadas no se corresponden con lo que los hablantes perciben como nuevas (Nazar y Vidal, 2008) y, por otro lado, no tiene en cuenta la neología semántica ni la sintagmática. Por este motivo, en la extracción manual se ha prestado también atención a este tipo de unidades. En el caso concreto de los neologismos semánticos, el criterio lexicográfico se ha sustituido por el de uso, es decir, se recopilamos aquellos neologismos que aparecían registrados en el corpus de exclusión pero con un uso diferente al del corpus objeto de estudio.

En lo que respecta a la clasificación de los neologismos, el primer paso fue agruparlos en las cinco categorías propuestas por Cabré (2006): neologismos de forma, neologismos sintácticos, neologismos semánticos, préstamos y otros.

Para el fin de nuestro estudio, nos centramos solo en una de dichas categorías, la neología por préstamo. Las unidades recopiladas se organizaron en una base de datos ordenadas en las siguientes categorías: “accesorios” (sin contar bolsos y joyas), “acciones”, “apariencia”, “artículos o personas en tendencia”, “bolsos”, “calzado”, “categorías de ropa”, “comercio”, “descriptores de prendas, accesorios, marcas o personas, entre otros”, “desfiles y relacionado con ello”, “estampados”, “expresiones”,

“forma y lugar de confección”, “joyas”, “locales”, “personas”, “perteneciente o relativo a una prenda de ropa”, “prendas”, “tallas”, “telas y materiales”, “tendencias, técnicas, movimientos o fenómenos”, “tipos de estilo” y “otros”.

Asimismo, con el fin de esclarecer si los neologismos encontrados obedecían a una necesidad referencial o se empleaban con un fin estilístico, recurrimos a diversos diccionarios de neologismos, que no fueron objeto de exclusión de las unidades neológicas encontradas. Estos fueron el *Banco de Neologismos del Instituto Cervantes*, el *Diccionario de neologismos del español actual* y el *Glosario de Moda* de la Fundéu. Así, para determinar cuáles se usaban como recurso estilístico, se tuvieron en cuenta las alternativas propuestas en las fuentes mencionadas y se comprobó si el préstamo era un equivalente total a la alternativa en cuestión o si, por el contrario, la unidad neológica aportaba algún tipo de matiz que la diferenciaba del término ya existente.

4. ANÁLISIS

Una vez analizado el corpus que conforma este estudio, se encontraron un total de 601 préstamos. Como se puede observar en la siguiente tabla, la mayoría de estos préstamos conservan la grafía original (el 96,3%), mientras que solo un 3,7% son préstamos adaptados a la grafía española.

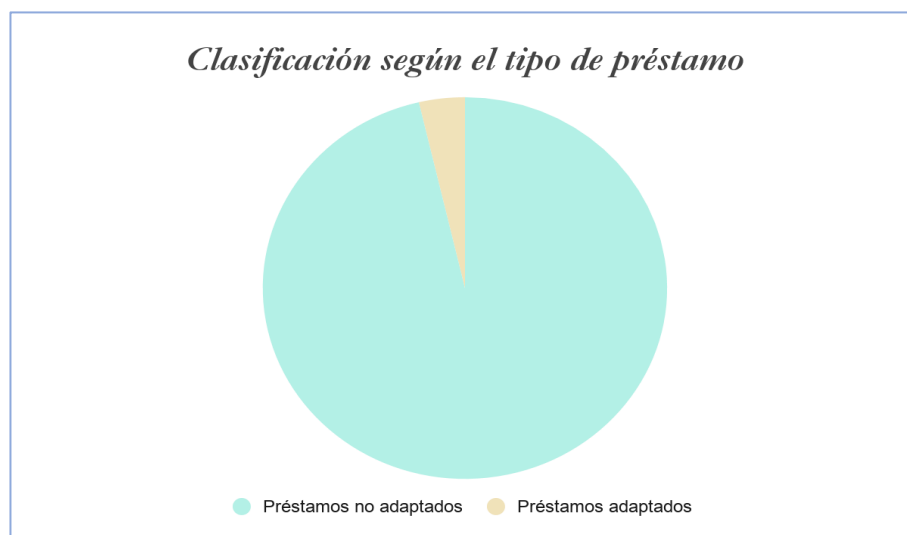


GRÁFICO 1. Clasificación según el tipo de préstamo.

Entre los préstamos, los más comunes son los anglicismos, que constituyen el 90% de los préstamos encontrados. No obstante, también se encuentran un 8% de galicismos, un 1% de italianismos, un 0,5% de préstamos que proceden del hindi, un 0,2% del persa, otro 0,2% del malayo y, por último, otro 0,2% del catalán.

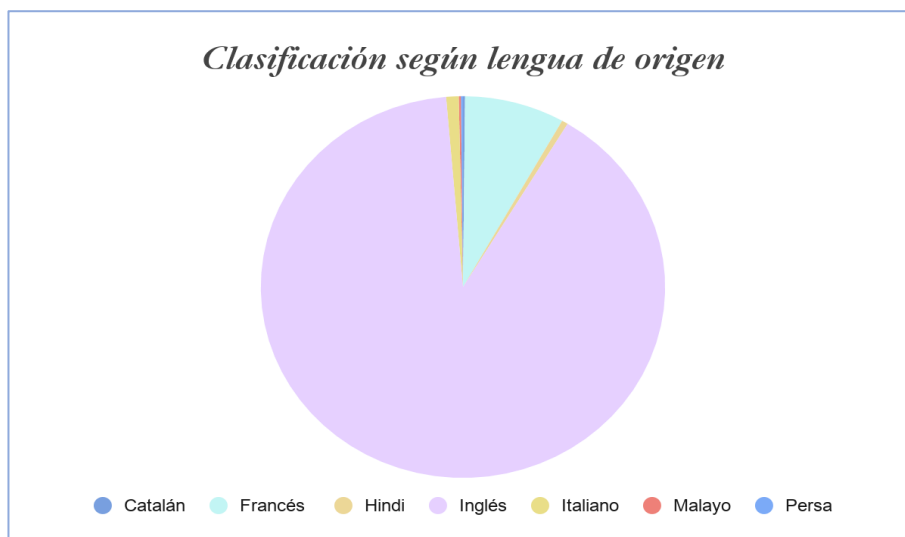


GRÁFICO 2. Clasificación según la lengua de origen.

Asimismo, en cuanto a la clasificación en función del ámbito temático, en la siguiente tabla se puede observar que la mayoría de préstamos (el 32,7%) hacen referencia a “descriptores de prendas, accesorios, marcas o personas, entre otros” (con 196 extranjerismos), seguido de la categoría “prendas”, con el 18,3% del total de préstamos y 110 vocablos foráneos. La mayoría de las categorías que se han tenido en cuenta en este estudio tienen entre un 1,5% y un 5,6% del total de voces extranjeras encontradas. Las categorías que reúnen menos préstamos de las consideradas a los efectos de este análisis son “acciones” y “artículos o personas en tendencia”, ambas con solo 2 unidades léxicas extranjeras (0,3%).

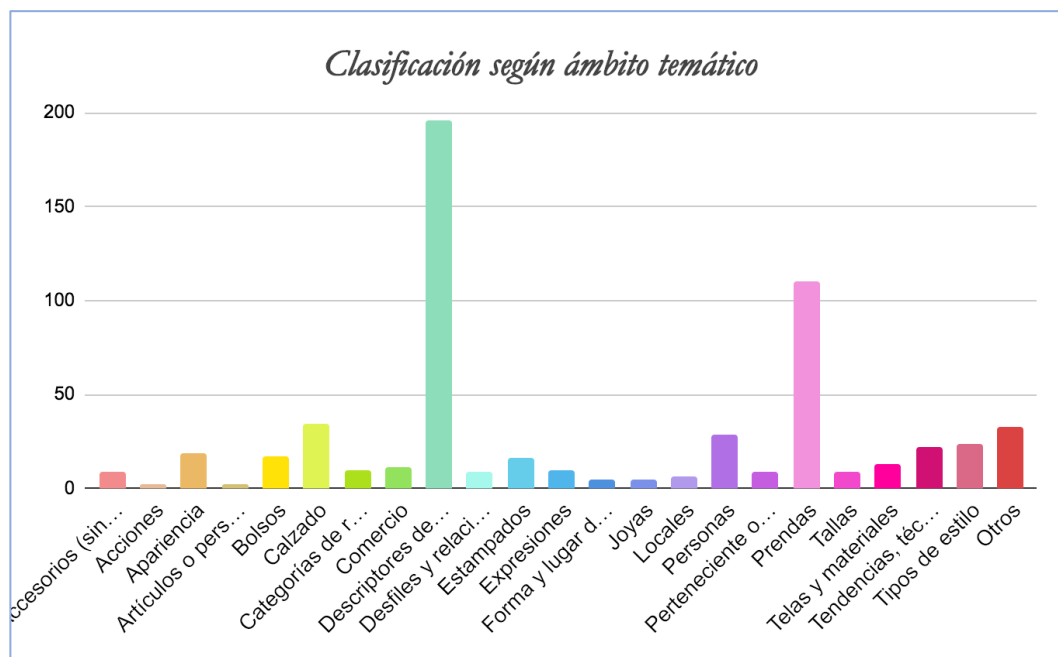


GRÁFICO 3. Clasificación según el ámbito temático.

A continuación, se van a analizar diversos ejemplos de préstamos encontrados en función de los motivos o las razones por las que estos se han empleado en los textos periodísticos de moda analizados en este estudio.

En primer lugar, cabe señalar que, en algunos casos, el uso de neologismos por préstamo se debe a una necesidad referencial. Aunque en un primer momento puede parecer que el uso de ciertos préstamos es prescindible, lo cierto es que se dan ocasiones en los que existen matices entre el término propio del español y el extranjero y que, por lo tanto, se necesita usar la voz foránea para expresar la idea o la realidad en su totalidad. Este es el caso, por ejemplo, de los *baggy jeans* y los *slouchy jeans*. Aunque a simple vista ambos tipos de pantalones los podríamos denominar como *bombachos*, lo cierto es que existen diferencias. Mientras que los *baggy jeans* suelen tapar el ombligo, los *slouchy jeans* suelen llegar hasta justo debajo del mismo. Asimismo, el tiro de los *baggy* suele ser muy bajo y el de los *slouchy* no tanto. Por último, en cuanto a la pernera, los *slouchy* tienen una forma bombacha mucho más marcada que los *baggy jeans*¹.

¹Así lo indican en una de las entradas de la revista *Glamour* publicada en línea el 13 de octubre de 2019: <https://www.glamour.es/moda/tendencias/articulos/vaqueros-mujer-zara-tendencia-slouchy-baggy/46339>

- (1) El caso es que nosotras hemos encontrado los **'baggy' jeans** tan perfectos que esta vez no se te va a ocurrir decir lo de 'bueno, son monos pero puedo esperar a que estén rebajados' (*Cosmopolitan*, abril 2020).
- (2) Los vaqueros anchos, los ***slouchy jeans*** y los vaqueros *paper bag*, sin duda (*Marie Claire*, abril 2020).

Algo similar ocurre con los *boyfriend jeans*, *girlfriend jeans* y *mom jeans*. Aunque en un principio se podría deducir que basta con decir el término *vaqueros*, lo cierto es que esto no sirve, puesto que, aunque todos son vaqueros, entre ellos son muy diferentes, y utilizar el término *vaquero* para todos ellos implicaría generalizar y perder matices importantes. Mientras que los *boyfriend jeans* son vaqueros de cintura media, de corte recto y ancho y que, generalmente, presentan un aspecto desgastado y roto, los *girlfriend jeans* son más femeninos, ajustados a las caderas y a las piernas. Por último, los *mom jeans* suelen quedar sueltos en las piernas y son de talle alto. Asimismo, para expresar dicho matiz es necesario usar el término extranjero, puesto que en español carecemos de una unidad léxica con toda esa carga de significado:

- (3) Con vaqueros y camisa blanca para las clásicas, con unos ***boyfriend jeans*** y una camiseta para las más casuales o con un vestido y zapatillas deportivas para las que les gusta atreverse un poco más (*Glamour*, abril 2018).
- (4) Para hacer el 'outfit' completo con estos 'tops', los pantalones 'slouchy' y los **'mom jeans'** serán clave y, cuando apriete el calor, las bermudas vaqueras (y, si te atreves, los pantalones-mallas ciclistas) podrán conformar un 'look' para llevar a tus planes de ocio (*Cosmopolitan*, abril 2020).

También se observa el caso de préstamos que cuentan con una grafía adaptada a la propia del español y que, sin embargo, se emplean con mayor frecuencia siguiendo la grafía original. Este es el caso, por ejemplo, de *bandeau*, *cabas* y *vichy*, cuya grafía adaptada es, de acuerdo con el Glosario de la moda de la Fundeu (2015) y con el DLE, *bandó*, *cabás* y *vichí*, respectivamente:

- (5) Su icono es sin duda alguna el ***cabas***, bolso de algodón con brillantes que cada año vuelve a surgir en una versión renovada (*Marie Claire*, marzo 2018).
- (6) Con forma de ***bandeau*** minimalista y de líneas rectas que abraza el pecho cual vendaje; emulando un bustier pero despojándole de las ballenas y aros que aportan firmeza y rigidez; como una camiseta básica de tirantes finos pero con un palmo menos de tela dejando un espacio considerable entre el la costura y el botón del patalón vaquero o directamente como la parte de arriba de un bikini pero de algodón y no de poliéster o nailon (*Glamour*, marzo 2020).
- (7) El **'vichy'** —o 'gingham', como también se le conoce a nivel internacional— es un estampado en algodón, de cuadros de diferentes colores en el que destaca el fondo blanco, aunque hay algunas variaciones (*Cosmopolitan*, abril 2020).

En otras ocasiones se puede ver claramente que el empleo de una voz extranjera se debe a un recurso estilístico al que los escritores recurren para dotar al texto de dinamismo y que los lectores perciban los productos como llamativos y se interesen por ellos. Este es el caso, por ejemplo, del anglicismo *jumpsuit*. En español contamos con el término *mono* para denominar ese mismo concepto. También es el caso de *print*, vocablo procedente del inglés que se podría sustituir fácilmente por el equivalente en castellano *estampado*, o *stripes* por *rayas*:

- (8) Echa un ojo al siguiente ‘look’ en el que lleva un ‘**jumpsuit**’ con una forma similar (*Glamour*, marzo 2019).
- (9) los lunares son quizá uno de los **prints** más universales que existen (*Glamour*, marzo 2018).
- (10) Atrévete con el *mix and match* de estampados con una blusa de flores y una falda midi de rayas o una camisa de lunares y pantalones con **stripes** XX (*Marie Claire*, abril 2020).

Otros casos menos obvios, debido a la gran difusión del término foráneo, están relacionados el empleo de voces extranjeras con más de un equivalente en español. Un ejemplo de este caso sería *outfit*, que en español se corresponde con diversas unidades léxicas como *conjunto* o *modelo*, así como *personal shopper* en vez de *asesor de imagen* o *asesor de estilo* e, incluso, *handmade in Spain*, expresión para la cual se cuenta en español con el equivalente *hecho en España* o *fabricado en España*.

- (11) Empezamos este paseo fascinante por la primavera haciendo parada en las sneakers, que llegan vestidas de los colores de la temporada —lo último son las sneakers en rosa— y que van bien con cualquier **outfit** (*Cosmopolitan*, abril 2018).
- (12) Te hacemos de **personal shopper** (*Cosmopolitan*, abril 2018).
- (13) Frambuá es una firma “**handmade in Spain**” de calzado que nace con el propósito de cambiar el concepto del lujo (*Marie Claire*, abril 2020).

En otros casos, para los préstamos ya existe un equivalente acuñado en español. Ejemplos de esto son las unidades *biker*, *kitten heel*, *stiletto* o *coolhunter*, que de acuerdo con el Glosario de la moda de la Fundeu (2015), cuentan con el equivalente en español *chupa*, *tacón chincheta*/*tacón bajo*, *zapato de tacón* y *cazatendencias*, respectivamente:

- (14) Una **biker** molona (*Glamour*, marzo 2018).
- (15) Y no, no son los tacones —ni altos, ni bajos, ni anchos ni **kitten heels**—, el traje, ahora, se lleva SÓLO con zapas (*Glamour*, marzo 2018).
- (16) Porque donde se pongan las sandalias de cuña que se quiten los taconazos de vértigo, los **stilettos** y, ojo, hasta las sandalias planas (*Glamour*, marzo 2018).
- (17) Sean Cunningham, el primer **coolhunter** de la historia de la moda (*Glamour*, abril 2018).

Por otro lado, existen anglicismos que se pueden emplear como solución a una falta de sistematización de términos en los diferentes países en los que se habla español, e incluso en las diferentes regiones de cada país. Un claro ejemplo de este escenario es *sneaker*. Aunque a primera vista puede parecer que se puede sustituir por una voz española sin ningún problema, lo cierto es que incluso dentro de cada comunidad autónoma en España tenemos una denominación diferente para este concepto. En Cataluña se llaman *bambas*, en Cantabria y Castilla León reciben el nombre de *playeras*, mientras que en el sur de España mucha gente hace referencia a esta realidad con el término *tenis*. Y, aunque toda la población entiende el término *zapatilla deportiva* o *zapatilla de deporte*, leer el concepto tan general suele resultar extraño. Por lo tanto, tiende a usarse la unidad léxica extranjera:

- (18) Hace varios meses lanzaban unas **sneakers** de purpurina, también en azul y rosa, que también se encuentran a la venta en la web de Opening Ceremony (*Cosmopolitan*, abril 2018).

Algo similar podríamos decir de *denim*. Si bien es cierto que en España se suele decir *vaquero* o *de tela vaquera*, en función de si *denim* se emplea como sustantivo o como adjetivo respectivamente, en otros países, como los que pertenecen a América Latina, se emplea el vocablo *mezclilla* para nombrar al mismo concepto. Sin embargo, aunque esto no debería dar lugar a confusión en este aspecto, puesto que cada revista cuenta con una versión para España y otra para Hispanoamérica, debido a la globalización y a la movilidad entre países que hay en la actualidad, emplear el anglicismo en este caso puede evitar errores de comunicación:

- (19) Inés apuesta por el **denim**, en color negro y lo combina con una camiseta con transparencia y unos botines (*Marie Claire*, abril 2018).

De la misma manera, hay préstamos que no solo importan una nueva realidad, sino que, junto a esa realidad, incluyen un elemento cultural. Esto también sucede en el ámbito de la moda. Como afirman diversos autores (Alessandra, 2015; Barthes, 2003), la moda es una forma de presentarnos al mundo, de expresarnos tal y como somos, y en nuestra identidad siempre hay un componente cultural que desempeña un papel determinante. Por ello, y debido a la globalización, es lógico que aquellos términos que denominan a una prenda propia de una cultura específica se exporten a otras lenguas

conservando su denominación de origen. Este es el caso de términos como *kurta*, *ikat* o *kaftán*, si bien este último conserva su grafía original pero no su pronunciación, lo que ha causado que se agregue una tilde:

- (20) Claudia y Sayana Durany se inspiran en los *kurtas* transparentes de la India, en los bolsitos de Colombia, en los *jungle bags* de red de Laos y en los típicos souvenirs que reproducen el carácter demográfico de un país o región (*Glamour*, abril 2020).
- (21) Sus estampados son concretamente el “Gran Indiana, que recrea los palampores del siglo XVIII, dibujos indios de los árboles de la vida”, el “estampado en tonos verdes de temática botánica, Morris, que se inspira en el movimiento de *Arts and Crafts* de mediados del siglo XIX en Gran Bretaña” y el “Velázquez, otro de los estampados originales de Gastón y Daniela inspirado en el *ikat* turco”. Una explosión de influencias y colores (*Marie Claire*, marzo 2020).
- (22) Hay *kaftanes* largos (para llevar solos a modo de vestido o combinados con tus vaqueros rectos de siempre), faldas con brocados y lentejuelas y, también, vestidos que fusionan los cuadros escoceses de Seattle con los tejidos gruesos de Aran y que gritan ROLLAZO y TENDENCIA, en mayúsculas (*Glamour*, abril 2020).

Aunque, como ya se ha comentado anteriormente, los anglicismos son los préstamos más abundantes en el corpus, también hay un porcentaje de galicismos presentes. Se hace imprescindible hacer referencia a estos puesto que, aunque en algunos casos son necesarios, en otras ocasiones su incorporación se ha debido exclusivamente a que el francés está ligado con una imagen de elegancia y sofisticación. En este estudio se encuentra algún término que ejemplifica muy bien esta situación, como *haut de gamme* o *haute couture*, que equivalen en español a los sintagmas *de gama alta* y *alta costura*, respectivamente:

- (23) Lisa Chavy es la fundadora de esta marca de lencería *haut de gamme* que combina comodidad con sensualidad y originalidad (*Marie Claire*, marzo 2018).
- (24) Este vestido de Zara es muy asequible para todos los bolsillos: solo cuesta 49,95 euros, aunque podría pasar perfectamente por un vestido de más de 1000 euros de la última colección de *haute couture* de Chanel (*Marie Claire*, marzo 2020).

Otra razón por la que se prefiere el uso de voces extranjeras al de equivalentes propios del español puede tener que ver con la economía del lenguaje. Esto se debe a que “los medios de comunicación centran su atención en la eficacia comunicativa y en la economía del lenguaje” (González, 2017, p. 216). Por ello, para expresar un mismo concepto, idiomas como el inglés tienden a emplear menos palabras que el español o a usar palabras con un menor número de caracteres. Ejemplos de ello son los términos

fashion addict, *bobo* o *branding*, que en español equivaldrían a *adicto a la moda*, *bohémio* o *imagen de marca*, respectivamente:

- (25) Como buenas ‘**fashion addicts**’ que somos, siempre queremos estar al tanto de las últimas tendencias tanto en materia de ropa como de accesorios, y esto incluye a las ‘sneakers’, división en la que hay un continuo flujo de lanzamientos que no para de tentarnos (*Cosmopolitan*, abril 2020).
- (26) Desde los de largo súper mini que Rachel de *Friends* no se quitaba ni un solo día, los de estilo **boho** que se han convertido en los favoritos de la blogger Belen Hostalet (*Glamour*, marzo 2018).
- (27) Los expertos en marketing lo llaman “**branding**” (imagen de marca) y los que han crecido entre películas, libros, discos y pinturas, alimento para el alma (*Glamour*, marzo 2020).

Otro ejemplo es el de palabras de origen extranjero que se han formado a partir de dos términos propios de esa lengua con la finalidad de denominar una nueva realidad, como es el caso de *skort*, que surge de la combinación de *skirt* y *short*, y hace referencia a “a piece of clothing that looks like a short skirt from the front but has shorts (= a short, separate part for each leg) underneath or behind the skirt”² (Cambridge, 2020). Por lo tanto, se trata de un extranjerismo que economiza en el uso del lenguaje, puesto que la alternativa en español sería el neologismo formal por composición *falda pantalón* o *pantalón falda*.

- (28) Falda parece pantalón corto es, en Zara lo bautizaron como **skort** (short + skirt) en el otoño invierno de 2017-2018 (*Glamour*, marzo 2020).

Otro fenómeno observado en los artículos de moda es la de emplear dos préstamos distintos cuyo significado es el mismo. *Activewear* y *sportswear* es un claro ejemplo de este escenario. Si se consulta el diccionario de Cambridge (2020), se puede observar que ambos términos tienen exactamente la misma definición: “clothes that are worn for sports or other physical activities”³. Por lo tanto, se trata de palabras que son sinónimas:

- (29) El lujo explota el ‘**activewear**’ a precios desorbitados con el beneplácito de la clientela, que paga mil euros por un chándal sin arquear una ceja (*Marie Claire*, abril 2018).
- (30) Con modelos exclusivos y no tan frecuentes en España, juegan con las tendencias extranjeras, como la del **sportswear** en Estados Unidos para crear looks inéditos y sobre todo reconocibles entre miles (*Marie Claire*, marzo 2018).

² Prenda de vestir que por la parte delantera parece una falda corta pero que tiene un pantalón corto por dentro o por la parte trasera (traducción propia).

³ Ropa que se utiliza para hacer deporte u otras actividades físicas (traducción propia).

No obstante, no todos los préstamos que se encuentran en los artículos que constituyen la muestra de este estudio están relacionados con el ámbito de la moda. Si bien no se han tenido en cuenta a los efectos del estudio, vemos necesario mostrar algunos ejemplos de voces foráneas que también están presentes en los artículos de moda, pero que no pertenecen a dicha temática. Este es el caso, por ejemplo, de términos pertenecientes al mundo de la tecnología y redes sociales, que hoy en día guardan algún tipo de relación con cualquier otro ámbito temático, incluido el de la moda. Algunos ejemplos de préstamos encontrados son los siguientes:

- (31) Los escaparates, podiums y las cajas de compra online podrán ‘activarse’ a través de la ‘**app**’, mostrando modelos de la firma llevando la nueva colección Studio (*Cosmopolitan*, abril 2018).
- (32) Y parece que el ‘body positive’ les funciona, porque cada vez que la firma irlandesa lanza una de las imágenes de esta modelo en bañador su cuenta de Instagram lo peta en comentarios y alcanza más de 120.000 **likes** (*Cosmopolitan*, abril 2018).
- (33) Un **scroll** detenido nos ha permitido averiguar una evidencia: el minimalismo sigue triunfando (*Marie Claire*, marzo 2020).

Lo mismo ocurre con voces o sintagmas relativos a lugares o situaciones. Uno de los aspectos que se relacionan con la ropa es la ocasión en la que esta se lleva. En función de si se acude a un sitio u otro, las personas cambiamos nuestra vestimenta. Por lo tanto, parece normal que se mencionen diversos espacios u ocasiones a los que adaptaremos nuestra forma de vestir. En ciertas ocasiones, a estos sitios se les denomina mediante una unidad léxica extranjera, como es el caso de los siguientes ejemplos:

- (34) Lúcela también con orgullo para ir al **gym** y combínala con tus mallas y bolso de deporte (*Marie Claire*, abril 2018).
- (35) Por último, remata el estilismo ‘**at home**’ con un suave cárdigan (*Marie Claire*, abril 2020).
- (36) No desaproveches las fiestas **out of the office** para limar asperezas (*Cosmopolitan*, abril 2018).

Asimismo, hay otros términos que, a los efectos de este estudio, no hemos incluido puesto que no pertenecen al ámbito de la moda, pero que sí se emplean en los artículos que versan sobre esta temática, con el objetivo de dotar a los textos de un aire más contemporáneo, internacional y atractivo que haga que los lectores se sientan más inclinados a comprar los artículos que se mencionan en los diversos documentos:

- (37) Numerosas famosas nos lo han demostrado: las firmas francesas también **rule** (*Marie Claire*, marzo 2020).
- (38) ¿Eres más del **team** falda o del **team short**? (*Glamour*, abril 2020).

- (39) Las danesas Pernille Teisbaek y Emili Sindlev, junto con la española Blanca Miró, son algunas de las que decidieron incorporar este **tip** estilístico a sus estilismos de confinamiento (*Glamour*, abril 2020).

Esto último también ocurre con frases hechas o sintagmas verbales, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- (40) No hay duda, **it's a match!** (*Glamour*, marzo 2020).

5. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que el uso de préstamos no se debe a un solo motivo, sino que son varias las razones por las que estos se emplean y depende de diferentes factores. Así pues, a la luz de los resultados, parece claro que no es posible clasificar de manera sistemática los neologismos en *denominativos* o *estilísticos*. De hecho, lo cierto es que su uso depende de diversos factores. En algunos casos se emplean extranjerismos porque no existe una palabra en la lengua de destino para hacer referencia a esa misma realidad. Este es el caso, por ejemplo, de términos como *baggy jeans* o *mom jeans*. Por lo tanto, se trata de neologismos necesarios si se quiere mencionar dicho concepto o no perder los matices que conllevan.

No obstante, también sucede que la grafía del término extranjero se ha adaptado a la propia del español y, aún así, prevalece el uso de la grafía foránea, como es el caso de *cabas*, entre otros. Otra situación muy común que se observa en este estudio es la preferencia de la voz extranjera sobre el equivalente acuñado en español. Si bien es cierto que se trata de palabras que, *a priori*, no sería sencillo denominar en español, organismos como la Fundéu se han encargado de dotar a esos extranjerismos de un equivalente en español para promover el uso del vocabulario propio de dicha lengua. Como ejemplo de este caso está *kitten heel*, cuyo equivalente es español es *tacón chincheta* o *tacón bajo*.

En otras ocasiones también se opta por emplear una voz foránea, puesto que la propia del español varía en función de los diversos países en los que se habla este idioma o incluso en las diversas comunidades de un mismo país. *Denim* y *sneakers* son dos ejemplos de estos casos, respectivamente.

También se dan casos en los que es preferible el término extranjero al español dado que nuestro idioma tiende a utilizar palabras largas o a utilizar más palabras para expresar un concepto que en inglés, por ejemplo, se expresa con unidades léxicas más cortas o con menos palabras. A este respecto se puede señalar el ejemplo de *fashionista*, anglicismo que en español equivaldría a *fanático de la moda*.

Otra circunstancia que ocurre con cierta frecuencia es que se priorice el empleo del préstamo debido a que este proviene de una lengua privilegiada que aporta un aire moderno y atractivo, como es el caso del inglés, o que dota al artículo de elegancia y sofisticación, como es el caso del francés. Por ello, en multitud de ocasiones se opta por decir *haute couture* antes que *alta costura*.

En otras ocasiones, su uso también se debe a influencias culturales extranjeras, dado que se han importado prendas o realidades de otra cultura y, con ellas, se ha importado su denominación original en la lengua de origen. Un ejemplo de esto son los términos *kurta*, *kafán* o *ikat*.

También es común que, cuando surgen nuevas realidades, estas tiendan a designarse en todos los idiomas con su denominación en la lengua de origen que, la mayoría de veces, es el inglés. *Skort* es un claro ejemplo de este fenómeno.

No obstante, también se da el caso de extranjerismos que son completamente innecesarios, pues la lengua de destino (en este caso, el español) cuenta ya con palabras propias de dicho idioma para hacer referencia a esa realidad, como es el caso de *jumpsuit*, cuyo equivalente en español sería *mono*. En estos casos, los motivos por los que se emplea el término foráneo suelen ser puramente estilísticos, así como por añadir atractivo y exclusividad a la prenda o al concepto en sí. Por lo tanto, podemos decir que, cuando los neologismos por préstamo del ámbito de la moda se emplean como recurso estilístico, se da una dualidad. Por un lado, se puede afirmar que estos no contribuyen a enriquecer la lengua española, puesto que los términos extranjeros, que generalmente se emplean con fines comerciales, hacen que dejen de emplearse los propios de la lengua de destino. Por otro lado, se puede considerar que estos préstamos sí enriquecen al español, dado que el idioma está entrando en contacto con otras

culturas, lo que hace que cambie la manera de apreciar el idioma y la cultura propia, así como las extranjeras.

Independientemente del motivo por el que se emplean los préstamos, es necesario poner de relieve que la velocidad con la que los medios de comunicación desean publicar sus artículos y noticias en la actualidad puede influir también. Hoy en día se busca llamar la atención de los lectores y la creatividad neológica es un recurso para ello. Por lo tanto, tal y como afirman Gerding, Cañete y Adam (2018a) y Gómez (2000), resulta evidente que los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en la difusión de neologismos. Asimismo, conviene tener en cuenta que estas revistas se dirigen a un público joven, que por lo general es menos reacio a recibir, utilizar y difundir neologismos.

Asimismo, otra conclusión a la que se puede llegar tras la realización de este estudio es que la lengua es una representación de la realidad, por lo tanto, si esta última cambia, la lengua también lo hará. Por ello, las nuevas realidades acaban por transformar nuestro léxico, pues la lengua se adapta para satisfacer las necesidades de los hablantes. Por último, en el caso de los neologismos que surgen para reemplazar a un término que designa la misma realidad, será el tiempo el que determine si el término antiguo desaparece o no, pues este tipo de cambios no son instantáneos.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Cosmopolitan España [en línea] <https://www.cosmopolitan.com/es/> [04/04/2020].

Glamour España [en línea] <https://www.glamour.es/> [04/04/2020].

Marie Claire España [en línea] <https://www.marie-claire.es/> [04/04/2020].

Fuentes secundarias

Alessandra, S. (2015). El curioso lenguaje de la moda en el español como lengua extranjera: para no perderse entre préstamos lingüísticos y neologismos. *Actas del XII Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 44-53 [en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/napoles_2015.htm [08/04/2020].

Alvar, M. (1998). Palabras nuevas en los periódicos de hoy. En A. Álvarez (Ed.), *La lengua española a finales del milenio*. Burgos: Caja de Burgos, pp. 13-44.

- Alvar, M. (1999). El neologismo: Caracterización, formación y aceptabilidad. En J. M. González Calvo, M.^a L. Montero Curiel y J. Terrón González (Eds.), *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: El neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 39-66.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bonvin, M. A. (2012). Prensa digital y léxico. En E. T. Montoro (Ed.), *Neología y creatividad lingüística*. Valencia: Universitat de València, pp. 137-151.
- Cabré, M.^a T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida / Empúries.
- Cabré, M.^a T. (2002). La neología efímera. En M.^a T. Cabré, J. Freixa y E. Solé (Ed.), *Lèxic i neologia*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M.^a T. (2006). La clasificación de neologismos: una tarea compleja. *Alfa: Revista de Lingüística*, 50(2), pp. 229-250.
- Cambridge University Press (2020). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casasús, J. M. (1992). El lenguaje periodístico ante el neologismo. En P. Gómez y P. García (Comp.), *El neologismo necesario*. Madrid: Agencia EFE.
- Centro Virtual Cervantes (2020). *Banco de neologismos* [en línea] http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos [10/05/2020].
- Diéguez, M. I. (2004). El anglicismo léxico en el discurso económico de divulgación científica del español de Chile. *Onomázein*, 2(10), pp. 117-141 [en línea] http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/10/6_Dieguez.pdf [18/04/2020].
- DLE = Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., actualización 23.4, 2020) [en línea] <http://www.rae.es/> [09/11/2020].
- Estornell, M. (2009). *Neologismos en la prensa. Criterios para reconocer y caracterizar las unidades neológicas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Estornell, M. (2012). Préstamos del inglés en revistas femeninas: entre la necesidad denominativa y la estrategia pragmática. *Pragmalingüística*, 20, pp. 61-91. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2012.i20.03>
- Fundéu (2015). *Glosario de la moda* [en línea] <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2015/03/glosarioModaFundeu.pdf> [14/03/2020].
- Gerding, C., Fuentes, M. y G. Kotz (2012). Anglicismos y aculturación en la sociedad chilena. *Onomázein*, 25(1), pp. 139-162 [en línea] http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/25/7_Gerding.pdf [28/03/2020].
- Gerding, C., Cañete, P. y C. Adam (2018a). Los neologismos por préstamo y los periodistas: cuestionario. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 1 [en línea] <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLcT/article/view/22227> [29/03/2020].
- Gerding, C., Cañete, P. y C. Adam (2018b). Neología sintagmática anglicada en español: Calcos y préstamos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(97), pp. 175-192. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000200175>
- Gómez, J. (2000). *Anglicismos léxicos en el español coloquial*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Gómez, J. (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 17 [en línea] <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-1-librosdetexto.htm> [02/04/2020].
- González, A. (2017). Estudio del lenguaje sexista en los medios de comunicación a través de big data. *Pragmalingüística*, 25, pp. 211-231. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25.11>
- Guerrero, G. (1995). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Guerrero, G. (2008). Neología y campos de especialidad en prensa. En M.ª T. Cabré Castellví *et al.* (Eds.), *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico*. Barcelona, España: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, pp. 291-322.
- Guerrero, G. (2013). El préstamo lingüístico, uno de los principales procedimientos de creación neológica. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, 18, pp. 115-130. [en línea] <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/3284/2900> [28/03/2020].
- Llopart-Saumell, E. (2016). *La funció dels neologismes: Revisió de la dicotomia neologia denominativa i neologia estilística* (tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra,.
- Moliner, M.ª (2008). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Nazar, R. y V. Vidal (2008). Aproximación cuantitativa a la neología. *Actas del I Congreso Internacional de Neología en las lenguas románicas*. Barcelona: IULA.
- OBNEO = Observatori de Neologia (2004). *Metodología de trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*. Papers de l'IULA. Sèrie monografies, 9. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra.
- Pérez, L. M. y C. Gutiérrez (2019). ¿Se puede hablar de moda sin extranjerismos? *Cuadernos de Investigación Filológica*, 46, pp. 103-128. <https://doi.org/10.18172/cif.3892>
- Romero, M. V. (2000). *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco/Libros.
- Sánchez Manzanares, C. (Dir.), Azorín Fernández, D. y Santamaría Pérez, I. (2016). *NEOMA. Diccionario de neologismos del español actual*. Murcia: Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2473>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.6>



LOS CAMBIOS DE CLASES DE PALABRAS COMO EXPRESIONES DE METÁFORAS Y METONIMIAS

CHANGES IN WORDS CLASSES AS EXPRESSIONS OF METAPHORS AND METONYMIES

Daniela Gonzalez
Universidad Nacional de Cuyo
CONICET
gonzalezdanielasolead@ yahoo.com.ar

RESUMEN

Este artículo sintetiza el proceso y los resultados de una investigación doctoral que se desarrolló en la Universidad Nacional de Cuyo y se defendió públicamente en mayo del año 2019. La investigación establece una estrecha relación entre la recategorización o cambio de clases de palabras y la metáfora/metonimia conceptual. La hipótesis es que la metáfora y la metonimia actúan como factores primarios en los cambios de clases de palabras. La investigación focaliza uno de estos cambios: la nominalización. El tema se aborda desde un enfoque cognitivo-funcional. Los estudios teóricos se complementan con el análisis de nominalizaciones léxicas extraídas de un corpus de textos periodísticos de opinión de la prensa mendocina. La metodología de análisis consiste en describir y explicar los cambios categoriales hallados en dichas unidades explicitando los procesos metafóricos o metonímicos que los producen. En todos los casos se determinan dichas metáforas y metonimias. Las metáforas halladas son LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, EL PROCESO ES SUSTANCIA y EL ESTADO ES SUSTANCIA. Las metonimias que dan lugar a las nominalizaciones son LA CUALIDAD POR EL ENTE, LA RELACIÓN POR EL ENTE y EL VOCATIVO POR EL ENTE.

ABSTRACT

This paper displays the process and the results of a doctoral research, which was been developed at the National University of Cuyo and whose public defense took place in May of 2019. The investigation establishes a close relationship between recategorization and conceptual metaphor/metonymy. The hypothesis is that metaphor and metonymy operate as primary factors in lexical recategorizations or word classes' changes. The issue is addressed from a cognitive-functional approach. The research focuses on a particular category change, nominalization. Theoretical studies are complemented with the analysis of nominalized units that are extracted from a corpus of argumentative journalistic texts. The methodology consists in describing and explaining categorical changes found in these units by showing metaphorical and metonymic processes that cause them. The analysis result is the hypothesis validation, since the metaphorical and metonymic basis are determined in all cases. The metaphors found are THE ACTION IS A SUBSTANCE, THE PROCESS IS A SUBSTANCE and THE STATE IS A SUBSTANCE. The metonymies that give rise to the nominalizations are THE QUALITY STANDS FOR THE ENTITY, THE RELATIONSHIP STANDS FOR THE ENTITY and THE VOCATIVE STANDS FOR THE ENTITY.

Palabras clave: metáfora, metonimia, recategorización, nominalización.

Keywords: metaphor, metonymy, recategorization, nominalization.



1. INTRODUCCIÓN

Este artículo sintetiza los hallazgos de una tesis de doctorado defendida en el año 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Gonzalez, 2018a). La investigación se engendró hace unos años como la intuición de la existencia de una relación muy estrecha entre dos procesos no suficientemente estudiada. Estos procesos son la recategorización, por un lado, y la metáfora y la metonimia, por otro. De hecho, la hipótesis de la que parte el trabajo es que la metáfora y la metonimia actúan como factores primarios en las recategorizaciones léxicas.

En primer lugar, se presentan los objetivos, la hipótesis, el objeto de estudio y el enfoque de la investigación. En segundo lugar, se detalla el marco teórico. En tercer lugar, se caracteriza la metodología de la investigación. A continuación, se desarrolla el modo en que se llevó a cabo el análisis del corpus y sus resultados. Finalmente, se cierra el artículo con las conclusiones, que resaltan los hallazgos de la indagación.

Los objetivos generales que guían la investigación son los siguientes: (a) promover un abordaje holístico de los fenómenos lingüísticos que unifique los aportes de diversas disciplinas (gramática, semántica, pragmática, psicolingüística, filosofía del lenguaje, entre otras) y (b) contribuir al ámbito científico de los estudios sobre el cambio lingüístico con el desarrollo de una teoría de la metáfora como factor primario de recategorización léxica.

En particular, el trabajo apunta a (a) caracterizar teóricamente la recategorización léxica como un tipo de cambio lingüístico y la metáfora y la metonimia como los procesos conceptuales que lo originan, (b) demostrar la pertinencia de estos conceptos en el análisis de unidades léxicas extraídas de corpus que hayan sufrido un proceso de nominalización, (c) elaborar una metodología de análisis de este tipo de unidades en discurso que explicita los procesos conceptuales que las producen y (d) establecer una relación entre los dos procesos en cuestión.

El tema se aborda desde un enfoque cognitivo-funcional (Nuyts, 2004). Este enfoque postula que las estructuras lingüísticas están motivadas por el conocimiento enciclopédico, la experiencia corporal y las funciones comunicativas de los discursos (Gibbs, 1996, p. 27). Esta perspectiva de estudio de los fenómenos lingüísticos, más

conocida como *Lingüística Cognitiva*, afirma que debe prestarse atención tanto a la dimensión funcional del lenguaje como a la cognitiva (Nuyts, 2004, p. 135). Toda emisión refleja una particular conceptualización de la experiencia y cumple determinadas funciones comunicativas. Justamente, debido a que las diversas configuraciones lingüísticas responden a diferentes motivaciones semántico-pragmáticas, no se puede ignorar que existe una estrecha interrelación entre lengua y habla y que es necesario trabajar en interfaz los niveles lingüísticos. Por ello, además, el modelo de gramática no debe ser prescriptivo, sino basado en el uso.

La Lingüística Cognitiva considera que los cambios en las estructuras gramaticales y la creación de nuevas estructuras, que se originan en motivaciones funcionales, suelen generalizarse y automatizarse hasta el punto de que se pierda la motivación original. De allí que una gramática sea definida como «la rutinización, la cristalización del uso» (Company Company, 2003, p. 16). De allí también que se considere que gramática y léxico constituyen un *continuum* (Langacker, 2008, p. 15). Para este trabajo, es de utilidad destacar dos principios importantes. El primero es que las categorías conceptuales no se definen por propiedades necesarias y suficientes, sino por prototipos; el segundo, que la metáfora es un proceso conceptual utilizado cotidianamente y no se restringe a un ítem léxico (puede ser expresada por construcciones).

La nominalización es abordada aquí como una instancia que permite reconstruir la relación que existe entre dos variables: la recategorización léxica y la metáfora y metonimia. La teórica existente se complementa con el análisis de unidades nominalizadas extraídas de un corpus de textos periodísticos de opinión. La metodología de investigación consiste en describir y buscar una explicación a los cambios categoriales hallados en estas unidades a través del desentrañamiento de los procesos metafóricos o metonímicos que los producen. El resultado de este análisis es la validación de la hipótesis, pues en todos los casos pudieron determinarse las metáforas y metonimias de base.

Prestando atención a los aspectos menos explorados sobre el tema de investigación, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: (a) ¿qué relación existe entre la recategorización de las palabras y los procesos conceptuales de la metáfora y la

metonimia? y (b) ¿son estos procesos conceptuales los mecanismos que operan para dar lugar a estos intercambios categoriales? Específicamente: ¿cuál(es) son los procesos cognitivos que realizan los hablantes de lengua española para recategorizar palabras de diversas clases como sustantivos? Dicho de otro modo: ¿cuál es el origen o cuáles son las motivaciones de los procesos de nominalización en español? Finalmente, ¿qué restricciones o particularidades manifiestan en el uso esos procesos?, ¿hay una especialización de la metáfora en algunos tipos de nominalizaciones y de la metonimia en otros?

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se presentan los desarrollos teóricos más importantes sobre el tema de estudio. Por una parte, se encuentra la bibliografía sobre los mecanismos del cambio lingüístico y, en especial, la preminencia de la metáfora y la metonimia entre los procesos conceptuales que lo originan. Por otra parte, se encuentran los estudios sobre las clases de palabras, que son diferenciadas según criterios funcionales y semántico-pragmáticos en orden a clarificar qué propiedades son prototípicas de cada categoría léxica. Además, son sustanciales los trabajos que abordan los procesos de categorización y recategorización; en particular, los que tratan sobre un tipo específico de recategorización: la nominalización.

Respecto del cambio lingüístico, es un asunto central en los estudios sobre el lenguaje, pues opera en todos los niveles lingüísticos y subyace a todo estudio filológico y a las investigaciones de diversas disciplinas. Como se señaló arriba, desde el enfoque adoptado se considera que los cambios en la gramática son motivados por el propósito de perfilar ciertos aspectos del referente. Los usos novedosos luego se extienden y pueden perder su función originaria y volverse convencionales (Elvira, 2009, p. 73). En este sentido, se afirma que el fenómeno del cambio lingüístico opera en los ejes de la sincronía y la diacronía. Para que se produzcan los cambios diacrónicos en la lengua es imprescindible que exista sincrónicamente la posibilidad de elección entre dos o más formas (Company Company, 2003).

En el caso del objeto principal de este trabajo, la nominalización, se distinguen, por un lado, las denominadas «nominalizaciones funcionales o de habla» (Hallebeek, 1987-

1988, p. 30), que consisten en el uso como sustantivos de palabras de otras clases en determinadas ocasiones. Se trata de una variación lingüística sincrónica. En cambio, cuando unidades léxicas que originalmente pertenecían a otra categoría, pero empezaron a utilizarse como sustantivos, se lexicalizan y pasan a ostentar las propiedades típicas de los sustantivos, se trata de una «nominalización de lengua» y se está ante un cambio diacrónico.

Las motivaciones que provocan cambios en la lengua pueden ser de diversas clases. Bréal (1900 [1897]) señala como causas del cambio lingüístico las siguientes: (a) evasión de una dificultad de expresión, (b) búsqueda de una mayor claridad (esto es, eliminación de la ambigüedad), (c) énfasis en una antítesis o similitud, (d) pérdida de contenido semántico y (e) factores externos de índole sociocultural. Afirmar que «la metáfora motiva todos los demás cambios» y que la metáfora y la metonimia son probablemente los dos mecanismos más importantes del cambio semántico.

Para Penny (2001), la metáfora y la metonimia (dentro de la cual se incluye la sinécdoque) constituyen tipos de cambios semánticos y no causas propiamente dichas. De todos modos, estas operaciones presentan un papel preponderante porque son ellas junto a dos procedimientos más, los que conducen el cambio. Los otros dos procedimientos son la etimología popular y la elipsis, procesos que responden o a una semejanza o a una contigüidad en el ámbito de la forma, lo cual –desde nuestro punto de vista– implica igualmente un nivel de metaforización o metonimización.

Las principales concepciones sobre los procedimientos metafóricos y metonímicos que se han sucedido históricamente se pueden caracterizar a través de una serie de imágenes: (a) la metáfora es *epiphora* (movimiento traslaticio), (b) la metáfora es una figura retórica o adorno, (c) la metáfora es una anomalía, (d) la metáfora es un acto de habla, (e) la metáfora es el principio omnipresente del lenguaje e interacción, (f) la metáfora es tensión, (g) la metáfora es pensamiento y (h) la metáfora es una mezcla. Se focaliza la noción de metáfora en orden a continuar el curso que han seguido las teorizaciones. Las caracterizaciones más importantes se aplican a la metonimia, noción estrechamente relacionada con la de metáfora.

El primer tratamiento del tema de la metáfora se halla en Aristóteles (1971, 1974), fundamentalmente en la *Poética* y en la *Retórica*. El filósofo define la metáfora como la traslación de un nombre desde la especie al género, desde el género a la especie, desde una especie a otra especie o según la analogía. Para el estagirita, la metáfora forma parte del habla cotidiana y no constituye un mero procedimiento lingüístico, sino que es pensamiento.

Las retóricas posteriores a Aristóteles consideraron la metáfora como un tropo que no añadía información nueva, sino que servía de ornato y estaba destinado a la *delectatio* del público (Cfr. Lausberg, 1967 [1960], pp. 57-58). Este periodo se especializó en realizar un inventario de figuras retóricas y especificar sus particularidades formales. En este inventario, se encuentran el símil, la metáfora, la metonimia y otras figuras como la ironía, la hipérbole y la personificación. Se diferencia entre metáfora pura e impura y se detallan diversas clases de metonimias, entre ellas, EL EFECTO POR LA CAUSA (y viceversa), LO FÍSICO POR LO MORAL, LA MATERIA POR LA OBRA, EL CONTINENTE POR EL CONTENIDO, LO CONCRETO POR LO ABSTRACTO (y viceversa), EL INSTRUMENTO POR SU UTILIZADOR, EL AUTOR POR LA OBRA y EL LUGAR DE PROCEDENCIA POR EL OBJETO.

En relación con la visión de la metáfora como desviación, Gibbs (1992), en los años noventa identifica una «visión de la metáfora como anomalía», que considera que la comprensión de la metáfora emerge del reconocimiento de que ciertas reglas lingüísticas o lógicas han sido transgredidas. Esta concepción tiene algunos inconvenientes. En primer lugar, muchas oraciones gramaticalmente desviadas no son metafóricas y no todas las expresiones metafóricas están gramaticalmente desviadas. En segundo lugar, pensar que quien comprende una metáfora debe pasar por una fase de prueba de su verdad o falsedad literal implica una carga extra de procesamiento, que no es avalada por la evidencia psicolingüística. Esta concepción puede ser útil para explicar algunos aspectos de la metáfora como producto, pero no como proceso.

En 1936, Richards afirma que la metáfora es el «principio omnipresente de toda acción libre de la lengua» y la define como «dos pensamientos copresentes». Más específicamente, es «percibir, pensar o sentir una cosa en términos de otra». Asevera

que el *modus operandi* metafórico es la interinanimación entre los significados del tenor y el vehículo. Max Black (1954-1955) continúa con el enfoque interactivo. Señala que la semejanza más que preexistente a la metáfora es posterior a ella. El funcionamiento de la metáfora es la interacción entre un *focus* y un *frame*, que resulta en una redescrición de la realidad desde lugares comunes o modelos arquetípicos.

En la concepción interactiva de la metáfora, se ubica también Ricoeur (1980 [1975]), que reclama una teoría de la tensión que comprenda la metáfora como un movimiento dialéctico con tres momentos: (a) la vehemencia ontológica original al afirmar *A es B*, (b) la tensión que surge de reconocer la diferencia entre los términos y (c) la síntesis superadora. Completan la visión interactiva algunos modelos psicolingüísticos: el modelo del desequilibrio de saliencia (de Ortony, 1979), el modelo de proyección de la estructura (de Gentner, 1983) y el modelo de inclusión de clases (de Glucksberg y Keysar, 1992).

El análisis de los modelos pragmáticos pone de manifiesto que mantienen la idea de desviación. La idea más fértil para esta investigación es el hecho de que las metáforas, como todo acto de habla, demandan la consideración del contexto y permiten realizar implicaturas particulares.

Un acercamiento teórico relevante es el de Halliday (1994). Acuña el término «metáfora gramatical» como un equivalente a la metáfora léxica situado en el extremo opuesto del *continuum* léxico-gramatical. Entiende la metáfora gramatical como una manera incongruente (no esperable, no prototípica) de realización de las construcciones. La metáfora gramatical con función ideacional implica un remapeo entre elementos, secuencias y figuras. Se manifiesta en la nominalización a través de la expresión de procesos y cualidades como entidades.

La noción de metáfora gramatical es compatible con la de metáfora conceptual, propuesta por Lakoff y Johnson (1980). Estos autores, en su libro *Metaphors we live by*, afirman que la metáfora es un fenómeno del pensamiento omnipresente en el lenguaje cotidiano que permite la estructuración de la experiencia. Indican que hay grados de cristalización de las metáforas (desde las más creativas hasta las fósiles) y afirman que la esencia de la metáfora es comprender un dominio conceptual en términos de otro.

Por ejemplo, en la metáfora EL TIEMPO ES DINERO, que se encuentra en enunciados como *me estás haciendo perder el tiempo*, el tiempo y los eventos asociados a él se conceptualizan del mismo modo en que se comprenden el dinero y las experiencias que se tienen con él. El mecanismo de funcionamiento de la metáfora es la proyección entre dominios.

Desde el cognitivismo, algunos autores incluyen diversas figuras como la comparación, la analogía, la alegoría, la metonimia, la sinécdoque y la catacresis dentro de la categoría metáfora (Díaz, 2006, p. 42). Otros autores invierten un tanto los términos al afirmar que la metonimia «es más básica que la metáfora en el lenguaje y la cognición» (Barcelona, 1997, p. 25), «uno de los procesos más fundamentales de extensión de significado, más básico, quizás, incluso que la metáfora» (Taylor, 1995, p. 124). La mayoría de los autores cognitivistas en la actualidad consideran la metáfora y la metonimia como procesos diferenciados. Hay autores que señalan que entre los dos fenómenos hay un *continuum* (Geeraerts, 2002, p. 15). Para los fines de la tesis, lo que interesaba clarificar era el hecho de que tanto la metáfora como la metonimia operan como mecanismos traslaticios de significado y tienen injerencia en el ámbito de la gramática. Si bien se diferencian por especificarse en ciertos matices de significado o énfasis, ambos mecanismos pueden ser comprendidos en el marco de un *continuum* con la metáfora en un extremo, la metonimia en el otro y la llamada *metaftonimia* en el centro (Goossens, 1990).

Por último, con su teoría que del *blending*, Fauconnier y Turner (1998, 2002) se interesan en la diversidad de procesos que involucra la proyección conceptual, su complejidad y sus usos, entre los cuales se encuentra la extensión de categorías. Si bien la teoría del *blending* presenta algunas diferencias con la de la metáfora conceptual, ambos modelos tienen más puntos en común que divergencias. Ambas teorías comprenden la metáfora como un fenómeno conceptual que involucra proyecciones de dominios y la puesta en juego de modelos cognitivos idealizados.

En lo que respecta a las clases de palabras, según un criterio funcional, Barrenechea (1963, 1969a, 1969b) diferencia ocho categorías: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, coordinante, subordinante, verboide y relacionante. Cada una de estas clases posee

funciones privativas (esto es, exclusivas) y no privativas. La categoría que más interesa aquí, el sustantivo, posee las funciones privativas de sujeto, objeto y agente. Además, puede cumplir las funciones de predicativo, predicado y circunstancial.

En cuanto al criterio semántico-pragmático, *grosso modo* se pueden postular dos grandes grupos de palabras: las categoremáticas y las sincategoremáticas (Cfr. Lyons, 1995, pp. 73-101). En el primer grupo se encuentran los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los verboides, a los que pueden sumarse algunos adverbios en *-mente* (Bosque, 2015, p. 29). Estos elementos poseen un significado referencial. En el caso de los sustantivos, refieren prototípicamente entidades concretas y clases de objetos. En el grupo de las clases léxicas sincategoremáticas se ubica el resto de las categorías: artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones y algunos adverbios. Los miembros de este grupo no poseen un significado léxico, sino uno gramatical. Si bien se puede recriminar a esta clasificación el hecho de que «no parece distinguir adecuadamente entre abstracción y vaciedad» (Bosque, 2015, p. 30), no debe desecharse, pues tiene una base intuitiva bastante acertada: ciertamente, hay comportamientos variables del léxico dentro de un *continuum* +referencial/+gramatical.

Sobre la temática de la categorización y la recategorización, operaciones básicas del pensamiento y del lenguaje, la bibliografía es bastante heterogénea. La categorización puede ser explicada desde dos posturas. La primera es la «teoría de las condiciones necesarias y suficientes» (denominada así por Lakoff, 1987; y por Rosch y Mervis, 1975, pp. 573-574), que postula la existencia de categorías discretas cuantitativa y cualitativamente bien definidas. Delimita las categorías mediante un conjunto de atributos esenciales que se aplican a todos y cada uno de sus miembros. El otro enfoque (Rosch, 1973; Rosch y Mervis, 1975; Lakoff, 1987) plantea que existen categorías abiertas y difusas, organizadas en torno a un prototipo o conjunto de efectos prototípicos altamente salientes en la mente de los hablantes. La recategorización, por su parte, es un proceso que consiste en el empleo de una palabra con funciones distintas de la primaria y conlleva la pérdida de algunas de sus propiedades categoriales

y la adquisición de las características típicas de otras categorías. En el ámbito de la recategorización se ubican las «categorías híbridas» (Rodríguez Espiñeira, 2008, p. 11).

El tipo específico de recategorización que se focaliza aquí, la nominalización, consiste en un proceso de transformación de palabras de otras categorías en sustantivos. Puede efectuarse a través de diversos procedimientos morfológicos y sintácticos. Los principales son la conversión, la derivación y la composición. El resultado es un sustantivo que puede expresar aspecto y voz, y que funciona como núcleo de un sintagma nominal (el cual tiene como constituyentes prototípicos un determinante y un complemento).

En cuanto a los valores semánticos de las nominalizaciones, las investigaciones destacan los de evento y resultado. Desde una perspectiva lógica, las nominalizaciones producen una reificación o abstracción sustantiva de eventos, propiedades o relaciones. Puestas en discurso, cumplen un abanico de funciones: (a) marcar el desconocimiento de datos argumentales, (b) omitir información, (c) lograr un efecto de objetividad y (d) operar como catáfora y anáfora y (e) etiquetar nociones referentes a la lengua (función metalingüística) (Gonzalez, 2015; Gonzalez, 2018b). Es útil enfatizar que las nominalizaciones deadjetivales han sido menos estudiadas que las deverbales y que hay escasos aportes teóricos que aborden la nominalización como un punto de convergencia de los fenómenos de la recategorización y la metáfora.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es mixta: teórica y aplicada. Es teórica porque se ha basado en la interpretación y sistematización de diversos materiales bibliográficos focalizados en una temática determinada y porque presenta un modelo teórico explicativo del problema de investigación. El trabajo posee también un carácter aplicado porque relaciona los procesos de la *metáfora* y la *metonimia* con la *recategorización* para desentrañar el proceso de formación de nominalizaciones y elaborar una metodología de análisis de unidades léxicas nominalizadas en discurso que explicita sus operaciones conceptuales de base. Para esto, se lleva a cabo el análisis de un corpus de textos, que consiste en la identificación de nominalizaciones y en la explicación, a través de los

mecanismos de la metáfora y la metonimia, del cambio categorial que han experimentado.

Las variables de la investigación son la recategorización léxica, por un lado, y la metáfora y la metonimia, por el otro. Las unidades de análisis son las nominalizaciones léxicas. El análisis consiste en identificar y tipificar los procesos conceptuales de base. El tipo de diseño de esta investigación es no experimental porque se observan los fenómenos en su contexto natural. Por otra parte, se intenta establecer una relación causal entre dos variables, por lo cual tiene un alcance correlacional/causal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 98; Tamola, Sacerdote y Zani, 2011, p. 129).

Se sigue un método de razonamiento hipotético-deductivo, pues se plantea una hipótesis que se procura verificar aportando evidencia a su favor. Por otro lado, el estudio es cualitativo y cuantitativo (esto es, mixto) debido a que toma en cuenta categorías teóricas surgidas de la reflexión y algunos datos cuantitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 33, p. 40). En otras palabras, se fundamenta en un proceso inductivo que explora la formación de determinadas nominalizaciones para generar una perspectiva teórica coherente con el problema examinado, y mide algunas cantidades y frecuencias porcentuales en una muestra con el fin de describir los fenómenos y ofrecerles una explicación.

El corpus sobre el que se trabajó está constituido por 80 textos periodísticos argumentativos extraídos de diversos diarios *online* de la prensa argentina, publicados entre abril y mayo de 2016. Se trata de los diarios *UNO*, *Los Andes*, *La Nación*, *Clarín* y *MDZ*. Se seleccionaron cartas del lector, columnas de opinión y editoriales. Al seleccionar la muestra, se eligió esta clase de textos para ejemplificar los usos lingüísticos en un espectro amplio del «*continuum* oralidad-escrituralidad».

Los textos del corpus pertenecen a una coyuntura particularmente agitada de la política en Argentina: abril y mayo de 2016, lo cual se patentizó en el tono polémico de los textos. Un indicador de esto es la siguiente nube de palabras, ejecutada con el examinador del programa informático ATLAS.ti, que exhibe las proporciones en las que aparecen los vocablos del corpus con diversos tamaños e intensidad. Como puede

observarse, algunas de las palabras más repetidas son *corrupción, gobierno, poder, política, y justicia*.

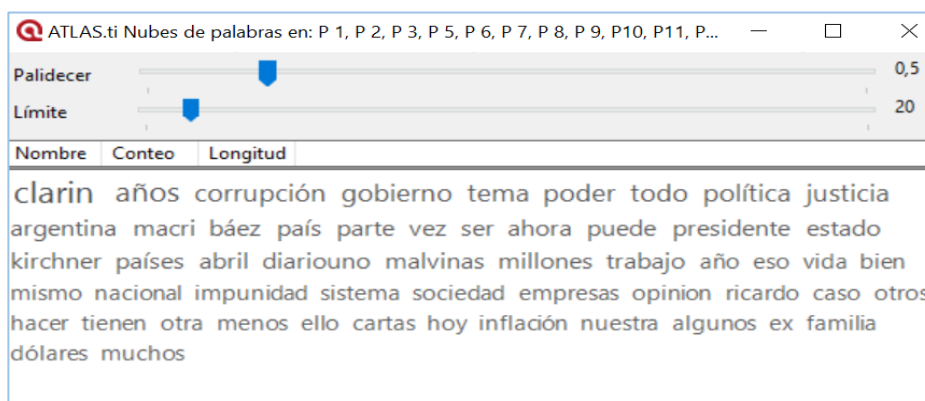


FIGURA 1. Nube de palabras de ATLAS.ti

Con respecto al número de textos seleccionados de cada género discursivo y de cada diario es necesario efectuar dos aclaraciones. En primer lugar, debe tenerse en cuenta que las cartas de lectores contienen menor número de palabras que las columnas de opinión y las editoriales. En segundo lugar, no todos los diarios contienen todas las clases textuales nombradas. Por estos motivos, se han revisado más cartas de lectores que columnas o editoriales. El hecho de que se hayan tomado en consideración numerosas cartas del lector asegura la presencia de una amplia variedad de voces, de modo tal que el análisis no se restrinja a recursos de estilo individuales. A continuación, se detalla cómo se llevó a cabo el análisis del corpus y los resultados obtenidos.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS Y RESULTADOS

El análisis realizado ha consistido en la localización y codificación de las nominalizaciones con la ayuda del programa informático ATLAS.ti. De los dos posibles productos de la nominalización como operación cognitiva, que son las construcciones sustantivas y los lexemas sustantivos, se ha acotado la investigación a los lexemas. Cada nominalización se codificó según dos categorías: (a) fuente de la nominalización y (b) operación conceptual de base. En la primera categoría se ubicaron los siguientes códigos: nominalización deadjetival, nominalización deverbal, nominalización de infinitivo, nominalización de participio, nominalización de adverbio, nominalización de interjección y nominalización de pronombre.

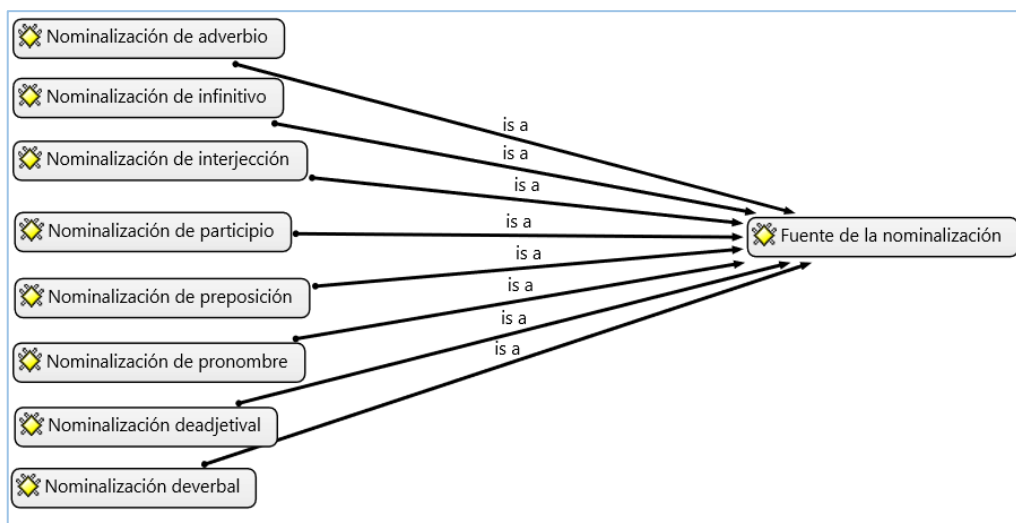


FIGURA 2. Fuentes de las nominalizaciones analizadas

En la categoría «operación conceptual de base» se ubicaron la metáfora y la metonimia, con las siguientes subdivisiones: metáfora LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, metáfora EL PROCESO ES SUSTANCIA, metáfora EL ESTADO ES SUSTANCIA, metonimia LA CUALIDAD POR EL ENTE, metonimia LA RELACIÓN POR EL ENTE y metonimia EL VOCATIVO POR EL ENTE¹.

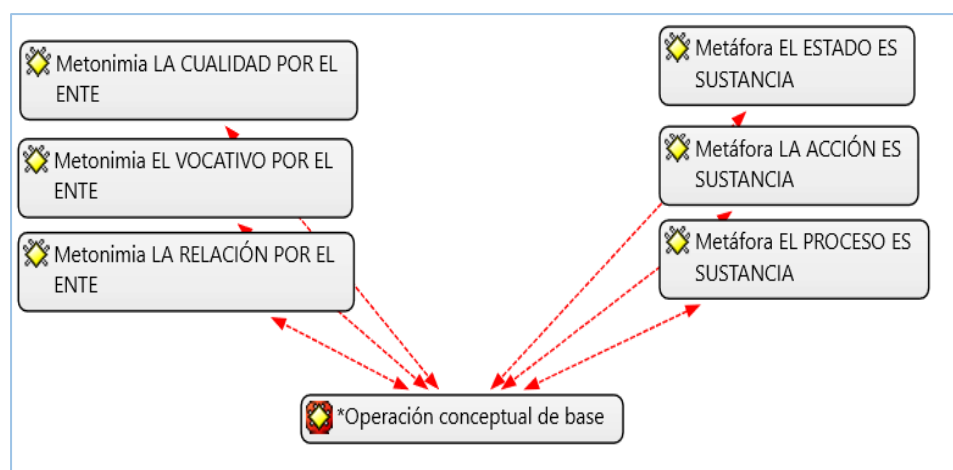


FIGURA 3. Operaciones conceptuales de base identificadas en las nominalizaciones analizadas

¹ Las metáforas ontológicas, o de sustancia y entidad, son aquellas que se basan en una comprensión del mundo desde las experiencias con objetos físicos (en especial, nuestros propios cuerpos) y lo que Lakoff y Johnson llaman *sustancia* o *entidad* (fluidos, elementos materiales). Aquí, utilizamos el término *sustancia* para hacer referencia a un ser, una materia formada. La sustantivación de una acción permite hablar de ella como si de una cosa se tratara. El término *ente* se utiliza para designar a los seres como entidades concretas. La entidad es comprendida por Lakoff y Johnson (2001 [1980]) como una cosa que se encuentra enmarcada en los límites propios de la materialidad.

Los lexemas que se seleccionaron para el análisis fueron aquellos en los que las nominalizaciones eran producto de dos procesos morfológicos en particular: la conversión y la modificación de la vocal temática. Para la identificación de las nominalizaciones como tales y su base metafórica, se consideró si cada unidad podía tener, en algún otro contexto, un significado más básico y se examinaron, además, las cadenas de derivación de las palabras y su tratamiento lexicográfico.

Para una ilustración del modo de inspeccionar el tratamiento lexicográfico de los ítems analizados, considérese la palabra *objetivo* en la construcción *un objetivo*. En este caso, se recurrió al diccionario de Moliner, que afirma al presentar la primera acepción de la palabra: «1. adjetivo». A partir de esta información, se describió la palabra como el resultado de un proceso de sustantivación de un adjetivo. En el caso de los verbos, se presentaron dos situaciones. La primera de ellas fue que el diccionario enunciara el origen del sustantivo deverbal a continuación de la entrada, como sucede en la definición de *muestra*, en la que se indica que *muestra* proviene «de *mostrar*». En adición, se consideró que derivaban de verbos todos los vocablos que fueran definidos como 'acción de' o 'acto de' o 'efecto de'. Esto se puede ejemplificar con la palabra *daño*, cuyo artículo lexicográfico indica que es el «efecto de dañar».

El método de análisis se fue adaptando a cada categoría léxica. En el caso de los infinitivos, para definir si eran nominales se recurrió a las pruebas de reconocimiento formuladas por Rodríguez Espiñeira (2004), que consisten en constatar la presencia obligatoria de determinantes y modificación a través de adjetivos, genitivos o proposiciones.

Para etiquetar las operaciones conceptuales de base de las nominalizaciones de infinitivo y deverbales se utilizaron las metáforas LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, EL PROCESO ES SUSTANCIA y EL ESTADO ES SUSTANCIA. En algunos casos se tuvo que determinar si alguna nominalización partía del dominio de las acciones o del de los procesos, cuando para un mismo verbo eran posibles las dos conceptualizaciones. Es el caso de *subir*. Para decidir si se trataba de un verbo de acción sustantivado o de uno de proceso, se observaron los argumentos codificados o catalizables. En el caso del sintagma *la suba de las tarifas* no se explicita el agente que sube los precios, pero se puede

reponer que se trata de una entidad con atributos para ello. Se trata de un predicado de acción + proceso, que se codificó como instanciación de la metáfora LA ACCIÓN ES SUSTANCIA. La construcción en la que aparece este sintagma es “después de una exitosa salida del cepo y una rápida negociación con los fondos buitres para dejar atrás la cesación del pago, la suba de las tarifas era inevitable” (Fernández Canedo, 2016).

En cambio, en *la suba de temperatura en el planeta* no puede considerarse que un agente directo suba la temperatura, sino que se trata de un proceso que «le acontece» a la Tierra. De hecho, en lugar de un agente hay un causante y esto se aprecia si se observa el enunciado completo: “En la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la casi totalidad de los Estados miembro -que son 196- suscribieron un acuerdo para reducir las emisiones contaminantes y limitar la suba de temperatura en el planeta causada por el efecto invernadero” (*Los Andes*, 4 de mayo de 2016). Por lo tanto, este sintagma se codificó este caso como instanciación de la metáfora EL PROCESO ES SUSTANCIA.

En cuanto a las metonimias que operan en las nominalizaciones de adjetivos, para especificarlas se acudió a la clasificación de los adjetivos que presentan Alcina y Blecua (1975), Demonte (1999) y Bosque (2015). Los autores diferencian los adjetivos calificativos de los relacionales. Los calificativos son aquellos que designan cualidades en sentido estricto. Los relacionales expresan propiedades que el objeto posee por su relación con algo externo a él. Los adjetivos calificativos forman parte de una construcción que puede transformarse en copulativa (por ejemplo, *el libro es azul*), pueden formar parte de construcciones comparativas (por ejemplo, *el sabor de esta fruta es más dulce que el de aquella*) y funcionar como términos de correlaciones de polaridad (por ejemplo, *el niño es bajo* vs. *el niño es alto*). Un sufijo derivativo de adjetivos calificativos típico es *-idad*. Por su parte, los adjetivos relacionales dan lugar a afinidades semántico-sintácticas más complejas y diversificadas. Por ejemplo, la construcción *los datos científicos* hace referencia a *los datos que vienen de la ciencia*; en cambio, la construcción *la capacidad torácica* se refiere a *la capacidad que tiene el tórax*. Los adjetivos relacionales no responden a las construcciones comparativas ni a las bipolares. Se caracterizan por ir

pospuestos al sustantivo que modifican. Esta preferencia de ubicación en el grupo sustantivo se asemeja al comportamiento del genitivo que expresa argumentos.

Desde esta plataforma, se planteó la distinción entre dos clases de metonimias: LA CUALIDAD POR EL ENTE (por ejemplo, *los valientes son hoy muy importantes*) y LA RELACIÓN POR EL ENTE (por ejemplo, *los inversores se reúnen mañana*). La metonimia LA RELACIÓN POR EL ENTE, además de asignarse a los adjetivos relacionales sustantivados se asignó a los participios y las preposiciones, ambos grupos léxicos de naturaleza relacional. Sobre la naturaleza relacional del participio, no está de más señalar que, como su nombre lo indica, participa de las características del verbo y del nombre. El participio manifiesta relación porque señala condición durativa o resultativa y el guion de un evento. Tanto los participios pasados como los presentes exhiben un comportamiento asimilable al del adjetivo.

A las dos metonimias que se han desarrollado (LA CUALIDAD POR EL ENTE y LA RELACIÓN POR EL ENTE) se agregó una tercera clase: EL VOCATIVO POR EL ENTE, la cual se postuló para las nominalizaciones de interjecciones. Esta distinción presenta algunos inconvenientes. En primer lugar, el vocativo es un caso extraoracional; las interjecciones como tales suelen introducir suboraciones. Por ello no son consideradas entre las clases de palabras de Barrenechea (1963). Al sustantivarlas, dejan de introducir suboraciones (pasan a cumplir funciones nucleares), pero pueden mantener un significado que exceda al proposicional y se oriente hacia un ámbito metadiscursivo. En segundo lugar, no es muy común que este grupo léxico se sustantive. De hecho, en el corpus se encontró solo una interjección nominalizada que, por otra parte, constituía un nombre propio. Se trata del caso de *El Che*. No se quiso dejar de dar cuenta de esta particularidad que arrojaban los datos, si bien por su baja representatividad, la postulación de un tipo de metonimia exclusivamente para explicar esta ocurrencia demanda estudios posteriores que agreguen evidencia a su favor.

En las tablas que siguen se ejemplifica el modo en que se analizó cada nominalización en su contexto discursivo para establecer que efectivamente había operado en cada una de ellas un proceso de sustantivación y determinar qué operación conceptual lo había motivado. En el primer caso, la palabra *pagos* es un sustantivo

porque reifica una acción y funciona como núcleo de una construcción nominal. No está determinada, pero se encuentra en plural. Va seguida de un modificador que precisa el objeto del pago («impuestos»). Su origen es verbal, como indica el diccionario (dice: «De *pagar*»). La metáfora que da lugar a la nominalización es LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, pues 'pagar' es una acción que lleva a cabo un agente sobre un paciente.

Caso	Contexto discursivo	Codificación
<i>pagos</i>	«Es de esperar que la Justicia pueda esclarecer fehacientemente las responsabilidades que le puedan caber a Cristóbal López [...] entre otros, por la falta de pagos de impuestos, videos de gente contando millones de dólares...».	- Nominalización deverbal - Metáfora LA ACCIÓN ES SUSTANCIA

TABLA 1. Ejemplo de análisis de nominalización deverbal

En el segundo caso, la palabra *responsables* es un sustantivo porque reifica una propiedad y funciona como núcleo del término de una construcción directiva. Su origen es adjetivo, como indica el diccionario («1. adjetivo»). La metonimia que da lugar a la nominalización es LA CUALIDAD POR EL ENTE, pues 'responsable' es una propiedad que se predica de un ser humano, y que es graduable (+responsable / -responsable), admite la bipolaridad (responsable / irresponsable) y se puede parafrasear como *la cualidad de ser responsable*.

Caso	Contexto discursivo	Codificación
<i>responsables</i>	«Y que caiga sobre los responsables todo el peso de la Ley».	- Nominalización deadjetival - Metonimia LA CUALIDAD POR EL ENTE

TABLA 2. Ejemplo de análisis de nominalización deadjetival

En el tercer caso, la palabra *argentinos* es un sustantivo porque reifica una relación de procedencia y sintácticamente funciona como núcleo del término de una construcción directiva. Está determinada. Su origen es adjetivo, como indica el diccionario («1.

adjetivo»). La metonimia que da lugar a la nominalización es LA RELACIÓN POR EL ENTE.

Caso	Contexto discursivo	Codificación
<i>argentinos</i>	«¿Qué nos pasa a los argentinos ?»	- Nominalización de adjetivo - Metonimia LA RELACIÓN POR EL ENTE

TABLA 3. Ejemplo de análisis de nominalización de adjetivo

En el último ejemplo, la palabra *empleado* es un sustantivo porque reifica una propiedad del ente en relación con otro (relación de dependencia) y sintácticamente funciona como núcleo de una construcción sustantiva. Está modificada (por *bancario*). Su origen es participial, como indica el diccionario («Del participio de *emplear*»). La metonimia que da lugar a la nominalización es LA RELACIÓN POR EL ENTE.

Caso	Contexto discursivo	Codificación
<i>empleado</i>	«Es infantil pensar que Lázaro Báez se inventó a sí mismo y que de empleado bancario pasó a ser, en pocos años, un poderoso 'empresario independiente'».	- Nominalización de participio - Metonimia LA RELACIÓN POR EL ENTE

TABLA 4. Ejemplo de análisis de nominalización de participio

Si bien la medición numérica de las diversas categorías de análisis no es lo más trascendente en el estudio, se presentan las frecuencias de aparición de las categorías con el fin de observar algunos patrones. El total de nominalizaciones léxicas identificadas en el corpus es de 1553. De ellas, 516 son de verbales, 735 de adjetivos, 241 de participios, 52 de infinitivos, 2 de adverbios, 5 de preposiciones, 1 de interjección y 1 de pronombre. Predominaron las nominalizaciones de adjetivos (47% del total), seguidas por las de verbales (33%), las de participios (16%), las de infinitivos (3%) y el resto (1%).

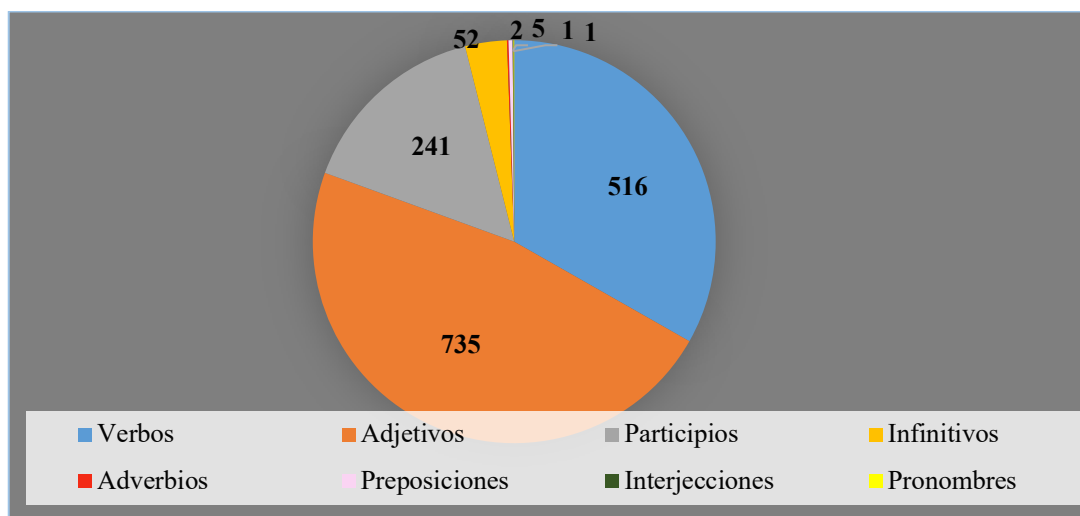


FIGURA 4. Cantidad de nominalizaciones según la categoría de la palabra base

Resulta llamativo el hecho de que las nominalizaciones de adjetivos superen en cantidad a las de verbos, pues pareciera que lo más común es la nominalización de verbos. De todos modos, no debe olvidarse que las nominalizaciones de verbos formadas con el añadido de sufijos no entraron en consideración. En cuanto a las nominalizaciones de participio, constituyeron un porcentaje bastante significativo, algo que puede estar relacionado con un paralelo cognitivo con las de adjetivos, pues siguen patrones sintácticos similares a los de aquellas y, de hecho, poseen igualmente metonimias de base.

Las categorías con menor porcentaje de aparición fueron las nominalizaciones de preposiciones, pronombre, adverbios e interjección. Respecto de los infinitivos, tienen en su mayoría usos verbales (849 ocurrencias) y son menores los casos en los que cumplen funciones nominales (52 ocurrencias). Solo se analizaron los infinitivos nominales, en los que se aprecia un amplio predominio de la metáfora EL ESTADO ES SUSTANCIA por sobre las otras (48 de los 52 infinitivos, un 92% del total).

La distribución de las metáforas halladas en el corpus se puede apreciar en la siguiente tabla. La metáfora que predomina en el corpus es LA ACCIÓN ES SUSTANCIA. Su porcentaje de aparición es significativamente mayor que el de las otras; constituye un 82,04% del total. Es seguida por la metáfora EL ESTADO ES SUSTANCIA (11,80%),

que se presenta sobre todo en el caso de los infinitivos nominales. La metáfora con un porcentaje menor de aparición fue EL PROCESO ES SUSTANCIA (6,16%).

Metáfora	Número de casos en el corpus	Porcentaje de aparición
LA ACCIÓN ES SUSTANCIA	466	82,04 %
EL ESTADO ES SUSTANCIA	67	11,80 %
EL PROCESO ES SUSTANCIA	35	6,16 %
Total	568	100 %

TABLA 5. Clases de metáforas y su porcentaje de aparición en el corpus

En el cuadro que sigue, se presentan los porcentajes de aparición de las metonimias en el corpus. Como puede apreciarse, la metonimia LA RELACIÓN POR EL ENTE tuvo mayor frecuencia que las otras (83,45 %), en correspondencia con la mayoría de adjetivos relacionales sustantivados en el corpus, además de las otras clases de palabras que se ubicaron en este conjunto. La metonimia LA CUALIDAD POR EL ENTE obtuvo el segundo lugar con un porcentaje de aparición menor, pero no desdeñable (16,45 %). En cambio, el caso de la metonimia EL VOCATIVO POR EL ENTE no alcanzó un porcentaje significativo.

Metonimia	Número de casos en el corpus	Porcentaje de aparición
LA CUALIDAD POR EL ENTE	162	16,45 %
LA RELACIÓN POR EL ENTE	822	83,45 %
EL VOCATIVO POR EL ENTE	1	0,10 %
Total	985	100 %

TABLA 6. Clases de metonimias y porcentaje de aparición en el corpus

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, quisiera destacar los hallazgos y los aspectos más novedosos de la investigación (Gonzalez, 2018a). El entramado teórico y los resultados del análisis de corpus confirman que determinadas operaciones conceptuales metafóricas y metonímicas producen nominalizaciones. Se halló un alto porcentaje de aparición de nominalizaciones de participio. Este resultado destaca, además del potencial reificador de eventos de la nominalización, su potencial reificador de propiedades y relaciones. Los realineamientos gramaticales que produce la nominalización permiten manipular objetos en el discurso, modificarlos e integrarlos en diversas relaciones y eventos.

En lo que respecta al significativo porcentaje de nominalizaciones de participio, se lo relaciona con la existencia de un paralelo cognitivo con las de adjetivos. En cuanto a los infinitivos, sus usos nominales fueron significativamente menores que los verbales y en su mayoría instanciaron la metáfora EL ESTADO ES SUSTANCIA. En lo que concierne a las metonimias, LA RELACIÓN POR EL ENTE obtuvo mayor presencia que las otras. Esto se corresponde con la reveladora mayoría de nominalizaciones de adjetivos relacionales y con la inclusión de otras clases de palabras en el conjunto metonímico de la relación.

En cuanto al nicho de investigación, si bien los temas del cambio lingüístico y la nominalización han sido estudiados con anterioridad², la tesis explora un tipo particular de nominalización, la que se produce mediante conversión o modificación de la vocal temática, asunto que ha recibido un tratamiento limitado en comparación con el gran número de estudios existentes sobre la nominalización por sufijación. Por otra parte, más allá de las tradicionalmente estudiadas nominalizaciones de verbales, se examinan las generadas a partir de otras categorías léxicas.

Respecto de la metáfora, se ha constituido esencialmente como un tópico de la filosofía del lenguaje, la retórica y la semántica cognitiva, pero no como un factor crucial en la generación de cambios gramaticales. El tratamiento de este fenómeno se

² Entre los principales estudios al respecto, se puede consultar la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, ASALE, 2009: 221-234).

ha centrado en su potencial semántico a nivel discursivo; no se ha insistido (si bien Halliday lo advirtió) en su inferencia en los cambios gramaticales.

Principalmente, la presente indagación es original por abordar la relación entre las recategorizaciones léxicas y la metáfora y metonimia. Esta relación, aunque ha sido identificada por algunos autores, no ha sido suficientemente fundamentada ni desarrollada. Es también novedoso el mecanismo que se utiliza para demostrar la pertinencia del establecimiento de dicha relación, consistente en la generación de un dispositivo de análisis útil para detectar la existencia de metáforas y metonimias como base conceptual de las recategorizaciones léxicas.

Los resultados de la construcción teórica y el análisis de corpus de este trabajo han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. A los interrogantes ¿qué relación existe entre la recategorización léxica y los procesos de la metáfora y la metonimia? y ¿son estos procesos los mecanismos que operan para dar lugar a estos intercambios categoriales?, se les respondió que, efectivamente, existe una fuerte relación entre la recategorización de las palabras y los procesos de la metáfora y la metonimia. La metáfora y la metonimia son los mecanismos que operan para producir intercambios categoriales. La siguiente pregunta indaga si esto se verifica en la nominalización: ¿cuál es el origen o cuáles son las motivaciones de los procesos de nominalización en español? A esta cuestión se le dio respuesta con el análisis del corpus, el cual permitió verificar que los procesos cognitivos que dan lugar a las nominalizaciones en español son metáforas y metonimias.

Las últimas preguntas están relacionadas: ¿Qué restricciones o particularidades manifiestan en el uso esos procesos?, ¿hay una especialización de la metáfora en algunos tipos de nominalizaciones y de la metonimia en otros? La respuesta a estos interrogantes es que las nominalizaciones deverbales y de infinitivo son producidas por metáforas y el resto, por metonimias. Por haber respondido a estas cuestiones, se puede aseverar que este trabajo ha realizado un aporte a los estudios de la interfaz semántica-gramática-pragmática. Se han integrado, con una mirada holística e interdisciplinar, diversas perspectivas en torno al abordaje de la metáfora, la metonimia y los procesos de categorización y recategorización. Además, se ha elaborado una

metodología de análisis de nominalizaciones en discurso que explicita los procesos conceptuales que las producen y se ha concretado el análisis sobre una muestra extraída de corpus.

Estudios posteriores pueden centrarse en establecer con mayor precisión cuáles son los cambios categoriales fosilizados y cuáles no. También se pueden indagar las categorías que no alcanzaron suficiente representatividad. Por otra parte, este análisis se puede extender a otros tipos de cambios de clases léxicas (adjetivaciones, adverbializaciones, verbalizaciones) e incluso se puede salir del nivel léxico para indagar en el proposicional. También podría resultar interesante replicar el estudio en lenguas diferentes del español con fines comparatistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, J.; Blecua Perdiges, J. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Aristóteles (1971). *Retórica*, Trad. A. Tovar. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Aristóteles (1974). *Poética*, Trad. V. García Yebra. Madrid: Gredos.
- Barrenechea, A. (1963). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. *Romance Philology*, 17(2), pp. 301-309.
- Barrenechea, A. (1969a). Las clases de palabras en español como clases funcionales. En: A. Barrenechea, M. Manacorda, *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrenechea, A. (1969b). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. En: A. Barrenechea, M. Manacorda, *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, M. (1954-1955). Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55, pp. 273-294. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/55.1.273>
- Bosque, I. (2015). *Las categorías gramaticales: Relaciones y diferencias*, 2.^a ed. Madrid: Síntesis.
- Bréal, M. (1900 [1897]). *Semantics. Studies in the Science of Meaning*, Trad. H. Cust. Londres: William Heinemann. Disponible en: <https://archive.org/details/semanticsstudie00postgoog> [Consulta: 23/08/2014].
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En: V. Demonte, I. Bosque (Coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, Vol. I, pp. 129-216.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (1998). Mental Spaces. Reeditado en: D. Geeraerts (ed.) (2006), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Fauconnier, G.; Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basics Books.

- Fernández Canedo, D. (07/04/2016). Tasas altas y reactivación en lista de espera. *Clarín.com*. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/Tasas-altas-reactivacion-lista-espera_0_VJq3mCRCg.html [Consulta: 27/11/2020].
- Gentner, D. (1983). Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7, pp. 155-170. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_3
- Gibbs, R. (1992). When Is Metaphor? The Idea of Understanding in Theories of Metaphor. *Poetics Today*, 4(13), pp. 575-606. <https://doi.org/10.2307/1773290>
- Glucksberg, S., McGlone, M. y Keysar, B. (1992). Metaphor Understanding and Accessing Conceptual Schema: Reply to Gibbs. *Psychological Review*, 3(99), pp. 578-581. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.578>
- Gonzalez, D. (2015). *Interfaz pragmática-semántica-gramática. Las funciones textuales de la nominalización* (Tesis de licenciatura). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Gonzalez, D. (2018). *Metáfora conceptual y recategorización. La nominalización y sus bases metafóricas y metonímicas*. Tesis doctoral, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Gonzalez, D. (2018b). Las funciones discursivas de la nominalización. *Verbum et lingua. Didáctica, lengua y cultura*, X, pp. 56-65.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2ª ed. London: Edward Arnold.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4.ª ed. México: McGrawHill.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Los Andes (04/05/2016). El calentamiento global y un paso expectante. Disponible en: <https://www.losandes.com.ar/el-calentamiento-global-y-un-paso-expectante/> (Consulta: 27/11/2020).
- Ortony, A. (1979). Beyond Literal Similarity. *Psychological Review*, 3(86), pp. 161-180. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.86.3.161>
- Penny, R. (2001). *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Richards, I. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1980 [1975]). *La metáfora viva*, Trad. A. Neira. Madrid: Ediciones Europa.
- Rodríguez Espiñeira, M. (2008). El infinitivo como categoría híbrida o ambivalente. En M. Rodríguez Espiñeira, J. Pena Seijas (Eds.), *Categorización lingüística y límites intercategoriales* (Verba: Anuario Galego de Filoloxía. Anexo). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 127-148.
- Tamola, D., Zani, A. y Sacerdote, C. (2001). Cómo escribir la metodología de la tesis. En L. Cubo; N. Lacon y L. Puiatti (Eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte, pp. 117-161.



ACERCAMIENTO A LA DESMOTIVACIÓN DEL ALUMNADO ADULTO EN EL APRENDIZAJE FORMAL DE LÉXICO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

APPROACH TO DEMOTIVATION WHILE LEARNING VOCABULARY BY ADULT STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

María del Carmen Méndez Santos
Universitat d'Alacant
macms@ua.es

RESUMEN

La desmotivación es un fenómeno constatado en aulas de lenguas extranjeras en países de todo el mundo y en la mayor parte de los casos los episodios de decaimiento del interés por aprender tienen un vínculo claro con aspectos derivados de la enseñanza formal. Por esta misma razón es necesario analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de detectar los posibles puntos de mejora. En este trabajo nos centraremos especialmente en la enseñanza del vocabulario porque desde la eclosión de los enfoques léxicos este ha cobrado un papel crucial. Así pues, nos hemos fijado las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Existe la percepción por parte del alumnado adulto de ELE de que el aprendizaje de léxico puede provocar la aparición de episodios de desmotivación? y, de ocurrir, (2) ¿Qué factores son percibidos por el alumnado como desmotivadores? Para lograr respuestas a estas cuestiones hemos empleado un cuestionario con preguntas abiertas y escalas de Likert que fueron analizados en clústeres temáticos, las primeras, y con un análisis factorial, las segundas. Los resultados han demostrado que el aprendizaje de vocabulario sí provoca episodios de desmotivación y que los factores específicos envueltos son el profesorado, exámenes, su dificultad intrínseca, su didáctica, factores psicológicos y afectivos, experiencias de aprendizaje fallidas y los materiales de clase.

Palabras clave: desmotivación, español lengua extranjera, enseñanza, léxico, adultos.

ABSTRACT

Demotivation is a phenomenon found in foreign language classrooms in many researches, and in most cases, those episodes of declining interest in learning have a clear link with aspects derived from formal education. For this reason, it is necessary to analyse the teaching-learning process in order to point out possible issues. In this paper we will focus especially on the teaching of vocabulary because since the emergence of lexical approaches it has taken a crucial role. Therefore, the purpose of this paper is twofold: (1) Is there a perception of adult learners of Spanish as a foreign language that the vocabulary learning can provoke episodes of demotivation? and, if it occurs, (2) What factors are perceived by the students as demotivating? To answer these questions, we have used a questionnaire with open questions and Likert scales that were analyzed in thematic clusters, the former, and with a factor analysis, the latter. The results have shown that vocabulary learning does provoke episodes of demotivation and that the specific factors involved are teachers, exams, its intrinsic difficulty, its didactics, psychological and affective factors, failed learning experiences and class materials.

Keywords: demotivation, Spanish as a foreign language, teaching, vocabulary, adults.

Recibido: 05-07-2020
Aceptado: 19-10-2020



1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras (en adelante, LE) forma parte de la estrategia de numerosos gobiernos e instituciones (Consejo de la Unión Europea, 2008; Gottlieb, 2011; Hu, 2007; Department of Education of the Republic of Philippines, 2012; entre otros muchos) para promover los intercambios financieros en una economía cada vez más globalizada, fomentar la comunicación intercultural, facilitar la movilidad de trabajadores y promover la integración de personas migrantes, entre otras razones.

En muchas ocasiones este interés ha conducido a la introducción de la enseñanza formal de LE en los sistemas educativos, incluso desde edades muy tempranas, como, por ejemplo, recomienda la UE (Comisión Europea, 2011). No obstante, el grado de fracaso a nivel mundial en el estudio de idiomas extranjeros es alto (Dörnyei, 2001; Dörnyei y Ryan, 2015) por lo que conviene reflexionar sobre qué aspectos son mejorables dentro de las políticas lingüísticas que se llevan a cabo.

Desde un punto de vista estructural hay estudios como los de Kaplan, Baldauf y Kamwangamalu (2011) y Baldauf, Kaplan, Kamwangamalu y Bryant (2011) que desentrañan factores que llevan a los sistemas a fallar en sus objetivos como pueden ser la falta de horas de exposición a la lengua meta, la inadecuación de los materiales o la carencia de recursos, las discordancias entre la metodología empleada y los resultados deseados, la falta de formación del profesorado, etc. De hecho, en particular, algunos de estos factores, además de tener implicaciones estructurales, también desencadenan la aparición de episodios de pérdida de interés y desmotivación en el alumnado (Dörnyei, 2001; Kikuchi, 2015). En concreto, en la investigación de Ushioda (1998, citada en Dörnyei, 2001) se constata que casi todos los factores desmotivadores atestiguados estaban relacionados con el modo de aprender las LE mediante la instrucción formal.

En consecuencia, se ha percibido desde la comunidad docente e investigadora la necesidad de analizar qué falla durante la enseñanza de una LE para poder implementar mejoras. Esto ha llevado a que numerosos estudios sobre la desmotivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras hayan sido realizados, en

especial para el inglés¹. No obstante, la mayoría analizan el fenómeno desde una perspectiva general y son escasos los que investigan la situación particular de la enseñanza de ciertos contenidos o destrezas. Consideramos que esto es necesario para completar el panorama crítico de la desmotivación y así aportar una perspectiva más detallada de todos y cada uno de los factores, contenidos y destrezas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en este sentido donde cobra una especial importancia reflexionar sobre la enseñanza del léxico, en especial dado el creciente protagonismo que ha tomado en la enseñanza en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI debido al desarrollo de los enfoques léxicos (Richards y Rodgers, 2003; Lewis, 1993; Nation, 2001; Thornbury, 2002; Laufer, 2005; Barcroft, 2015, etc.). De hecho, dentro de los estudios generales de desmotivación que son una referencia, como el de Kikuchi (2015), se establecen categorías específicas dentro de sus análisis cualitativos para la desmotivación provocada por la enseñanza de la gramática o el léxico, aunque sin entrar en detalles pormenorizados y, es por ello por lo que se hace necesario profundizar en estos aspectos. En particular, solamente se ha atestiguado un trabajo centrado principalmente en la desmotivación y el léxico: el de Arefinezhad y Golaghaei (2014) realizado para el inglés como LE, con adultos universitarios en Irán y que se tomará como base para realizar esta investigación.

Enmarcado en este contexto histórico y académico y dada la necesidad de mayor investigación, en este trabajo se analizará, pues, la desmotivación del alumnado adulto durante el aprendizaje de español como lengua extranjera en relación con la enseñanza de léxico.

2. LA DESMOTIVACIÓN

La desmotivación es un tema de interés desde 1993 si tomamos como referencia la publicación de la investigación de Chambers en *The Language Learning Journal*, pero cuyo verdadero esplendor tuvo lugar tras los trabajos de Dörnyei (2001), Sakai y Kikuchi (2009) y Kikuchi (2015) que se han convertido en una referencia a nivel

¹ Para consultar una revisión de los estudios realizados sobre desmotivación, consúltese Méndez Santos (2019).

mundial. En particular, muchos han sido los estudios que se han escrito para el aprendizaje de inglés como LE en diferentes países y contextos (Muhonen, 2004; Falout y Maruyama, 2004; Arai, 2004; Hasegawa, 2004; Falout y Falout, 2005; Keblawi, 2005; Kaivapanah y Ghasemi, 2011; Shu-Chen, 2012; Li y Zhou, 2013; Xuezheng, 2014; Kim y Kim, 2015; Baba Khouya, 2017; Boonchuayrod y Getkham, 2018, entre otros muchos), pero hay pocos referidos a otras lenguas (Hamada y Grafström, 2014, sobre japonés LE; Bunyamethi, 2018, para el español con aprendices tailandeses y Méndez Santos, 2020).

Como ya se ha explicado, dada la importancia que el vocabulario ha cobrado en la enseñanza-aprendizaje cabría esperar que hubiese más estudios que analizasen los posibles vínculos entre la desmotivación y el aprendizaje de léxico, pero no es así. De hecho, solo se ha encontrado uno dedicado principalmente al tema.

Este fue realizado por Arefinezhad y Golaghaei (2014) en Irán, con adultos que estudiaban en un centro de idiomas mediante una investigación de carácter mixto (entrevistas semiestructuradas y cuestionario). Primero se realizaron las entrevistas para determinar qué factores existían que relacionaban el aprendizaje de léxico y la aparición de episodios de desmotivación. Con esos datos y contando también con la referencia a otros cuestionarios sobre desmotivación previos, diseñaron su propio instrumento. Estos autores incluyeron 65 ítems en forma de escala de Likert, pero no solamente relacionados con el léxico, sino también con el comportamiento del docente, la metodología, la evaluación, etc. En nuestra investigación tomamos como referente ese cuestionario ya validado, pero seleccionando solamente los ítems relacionados con el léxico pues es nuestro foco de interés.

En lo que concierne a la relación entre el aprendizaje de léxico y la desmotivación en el trabajo de Arefinezhad y Golaghaei (2014) se constatan como mayores desmotivadores la falta de recursos, el método y los materiales empleados. Estos resultados concuerdan con lo que ya Falout (2012, p. 3) había señalado sobre que la desmotivación “comes not from the method as much as mono-methodical way it is taught, with the learners memorizing by rote huge volumes of words and complicated grammar rules, devoid of context and meaningful application”. También Hu (2011)

en su estudio sobre la relación entre el grado de desmotivación y el nivel de competencia alcanzados por parte de estudiantes universitarios de inglés de Taiwán, constató que el aprendizaje de vocabulario provocaba la aparición de episodios emocionales negativos.

Por todo lo expuesto y al igual que Afrough, Rahimi y Zarafshan (2014), consideramos que la desmotivación puede ocurrir con respecto no solo a cuestiones generales, sino también con respecto a un contenido o una destreza en particular y, por ello y dados los resultados de investigaciones previas, así como por la gran importancia del léxico en la enseñanza actualmente, el interés por el análisis de la relación entre aprendizaje de vocabulario y desmotivación queda legitimado.

En consecuencia, el objetivo de ese trabajo es reflexionar sobre los posibles vínculos entre la aparición de episodios de desmotivación y el aprendizaje del léxico, para poder ofrecer datos que ayuden a la reflexión de los docentes y la toma de acciones, de ser necesarias, para mejorar la docencia de ELE.

3. JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dados los planes gubernamentales e institucionales a nivel internacional para promover el multilingüismo y la importancia que se le otorga al léxico en la didáctica de LE, se ha considerado necesario analizar qué vínculos hay entre su aprendizaje y la aparición de episodios de desmotivación en el alumnado, dado que esta puede desembocar en desinterés e incluso en el abandono de los cursos.

Siguiendo la línea de Arefinezhad y Golaghaei (2014) nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Existe la percepción por parte del alumnado adulto de ELE de que el aprendizaje de léxico puede provocar la aparición de episodios de desmotivación?, y, de ocurrir, (2) ¿Qué factores son percibidos por el alumnado como desmotivadores?

4. MÉTODO

Este estudio se plantea como un trabajo de carácter descriptivo y preliminar porque pretende determinar qué aspectos relativos al aprendizaje de léxico que ocurren durante la instrucción formal del español como LE pueden provocar la aparición de episodios de desmotivación en el alumnado. Obviamente los resultados apuntan

tendencias que no son directamente extrapolables a otros contextos, pero pueden servir para la reflexión de los docentes.

En concreto, este estudio surgió como respuesta a la preparación de un taller de buenas prácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras que fue presentado en las V Jornadas de ELE en Hong Kong en el año 2017. A raíz de aquellos resultados se planeó este estudio preliminar que pretende ser ampliado y mejorado en futuras etapas de investigación. Se combinó una recogida de datos cualitativa y cuantitativa siguiendo la tendencia de trabajos anteriores relacionados con la desmotivación.

4.1 PERFIL DE LA MUESTRA

Con el fin de explorar de manera preliminar los posibles factores desmotivadores que emergen durante el aprendizaje de vocabulario de español como LE se eligieron participantes que seguían cursos formales de nivel B2 según el *MCER* tanto en centros de idiomas de universidades, como de centros privados o academias. La muestra es aleatoria simple.

Los participantes en este estudio fueron 104 de los cuales un 16,3% eran hombres y el 83,7% mujeres. La proporción de informantes en función de su edad era la siguiente: 18,3% menores de 20 años; 78,8% entre 20 y 30 años y un 2,9% mayores de 30 años. La media de tiempo que han empleado en aprender español es de 957 días. La mayoría de los participantes estaban inscritos en cursos de español en centros de idiomas universitarios (el 74%), mientras que el resto lo hacían en academias (26%). Eran de 14 nacionalidades diferentes con especial presencia de estudiantes chinos.

Se trabajó con participantes que tuviesen un nivel intermedio alto de español por dos razones: (1) porque estos ya han pasado muchas etapas de aprendizaje y son discentes con experiencia por lo que hipotéticamente deberían ser capaces de tener más datos que compartir y, (2) porque había una imposibilidad práctica de traducir el cuestionario a todas las lenguas maternas del alumnado para garantizar la comprensión de las preguntas al 100%. Se pretendía aplicar el instrumento de forma digital, pero dada la censura en China ante ciertas aplicaciones y los problemas que parecía que se planteaban, se optó por distribuirlo en formato papel.

Se llegó a conformar la muestra, que como se ha dicho es aleatoria simple, después de pedir la colaboración en redes sociales de profesorado de ELE. Quienes se ofrecieron como voluntarios facilitaron el cuestionario a su estudiantado y, o bien los enviaban escaneados a la investigadora, o bien lo hacía el propio alumnado al correo electrónico que se facilita en el mensaje de ética de la investigación que se presenta al comienzo del cuestionario (Rasinger, 2019).

Se facilitó asimismo al profesorado de los cursos un cuestionario para triangular las respuestas contrastando métodos, actividades y técnicas de enseñanza de léxico con las experiencias del alumnado y, así, poder entender mejor el fenómeno, pero desafortunadamente no hubo respuesta de todas las personas implicadas con lo que de los siete docentes solamente tres lo contestaron. La muestra es pues en este aspecto limitada y no se tendrán en cuenta los resultados. Para el futuro debe trabajarse mejor este aspecto, posiblemente empleando otros instrumentos como entrevistas semiestructuradas o haciendo trabajos más ajustados a un contexto específico y no tan generalistas.

4.2. INSTRUMENTO

El cuestionario que se distribuyó entre el alumnado fue diseñado teniendo en cuenta trabajos anteriores como el de Arefinezhad y Golaghaei (2014), pero ciñéndose estrictamente a aspectos relativos al léxico y considerando las respuestas que se habían conseguido para la elaboración del taller de buenas prácticas que fue presentado en las V Jornadas de ELE en Hong Kong en 2017. En aquella ocasión se recogieron datos de la desmotivación por parte del alumnado de ELE en general y de entre todas las respuestas se seleccionaron los aspectos que estaban relacionados con el aprendizaje de léxico. Con todos ellos y con base al cuestionario validado del trabajo de Arefinezhad y Golaghaei (2014) se redactaron los 15 ítems en forma de escala Likert.

Este cuestionario de investigación comenzaba con un mensaje de presentación que se corresponde con las normas de buenas prácticas de investigación (Rasinger, 2019). En él se hacen constar el nombre de la investigadora y un correo de contacto y se notifica a los informantes que sus datos serán tratados de forma anónima y con fines estrictamente de carácter investigador.

Asimismo, se siguieron las fases recomendadas para validar el constructo (Perry, 2017). Por ello, en primer lugar, se contó con la revisión de profesorado e investigadores de ELE, en concreto de dos expertos en léxico y su enseñanza, que asesoraron sobre el formato y la redacción de las preguntas para obtener unos datos de calidad. De hecho, de la primera versión a la versión final, se tuvieron en cuenta modificaciones en los enunciados de las preguntas y en el número de ítems del cuestionario. También se añadieron ejemplos de frases y estructuras modelo en la parte del informe personal para ayudar al alumnado a entender el cuestionario. Esto también fue comprobado. Así, siguiendo las recomendaciones de Brown (2001, p. 62) el cuestionario fue pilotado con 10 estudiantes.

El cuestionario finalmente se dividió en tres partes: La primera, centrada en datos sociodemográficos de respuesta múltiple (sexo, edad, tiempo de estudio del español, nacionalidad); la segunda, un informe personal y reflexivo del alumnado, en forma de pregunta abierta; y la tercera, el cuestionario de 15 ítems con escalas de Likert.

Las respuestas de la primera parte se emplearon para dibujar el perfil de la muestra.

La segunda parte del informe personal y reflexivo del alumnado era una pregunta abierta, sin límite de espacio formulada como sigue: “*¿Qué cosas te resultan más motivadoras y desmotivadoras de APRENDER EL LÉXICO cuando estás estudiando una lengua extranjera? (Pon ejemplos y explica tus respuestas, gracias) Por ejemplo: Me gustan las actividades de léxico porque... / Aprendo mucho léxico si... / Las actividades que más me gustan... / Estudio léxico haciendo...*”. Las respuestas de esta pregunta abierta han sido analizadas con el programa QDA Miner Lite, de modo que se trazaron clústeres temáticos categorizados mediante etiquetas. Con esta pregunta se pretendía saber si la experiencia aprendiendo léxico era positiva o no, qué cosas gustaban más y menos, sin sesgarles, dando la oportunidad al alumnado de responder libre y abiertamente.

La tercera parte del cuestionario se correspondía con la batería de 15 ítems (véase tabla 1) basada en el trabajo de Arefinezhad y Golaghaei (2014), pero escogiendo solamente aquellos relacionados con el léxico. Se tuvo en cuenta, además, las revisiones de las personas expertas y los resultados del taller de Hong Kong para terminar de definirlos. Estos se plantearon en forma de escala de Likert de 5 puntos

(1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo). Por lo tanto, cuanto más alto fuese el grado de acuerdo, mayor fuerza presentaba el factor desmotivador. Las respuestas fueron guardadas y los datos importados a un documento de Excel para su análisis.

Cód.	Ítems
AF1	En cada clase se introduce demasiado vocabulario
AF2	El vocabulario no se explica tanto como la gramática
AF3	El vocabulario se reutiliza pocas veces y se me olvida
AF4	Necesito más tareas de refuerzo de vocabulario
AF5	Me estresa tener que estudiar vocabulario
AF6	Las listas de vocabulario no son útiles para mí
AF7	El vocabulario que estudiamos no es útil
AF8	Tengo pocas estrategias para aprender vocabulario nuevo
AF9	Me frustro cuando no puedo entender todas las palabras de un texto
AF10	El vocabulario que aprendo no es interesante
AF11	El vocabulario que aprendo no es relevante para mí
AF12	No he encontrado la mejor manera para mi estilo para aprender vocabulario
AF13	Las actividades de vocabulario no me parecen divertidas
AF14	Las actividades de vocabulario no me hacen sentir que aprendo
AF15	Hago demasiadas tareas de vocabulario que no me parecen útiles

Tabla 1: Ítems usados para la tercera parte del cuestionario: escalas de Likert

4.3. PROCEDIMIENTO

El alumnado que contestó este cuestionario fue partícipe de forma voluntaria y su profesorado le facilitó tiempo durante las clases para poder rellenarlo y también les ofreció la posibilidad de rellenarlo fuera del aula y enviarlo directamente a la investigadora responsable. El propio profesorado dio una explicación de la investigación y contestó preguntas sobre cómo contestar el cuestionario. Estas instrucciones fueron proporcionadas por la investigadora previamente.

Los cuestionarios que llegaron vacíos o parcialmente contestados fueron descartados. El total de respuestas válidas fue de 104. El tiempo de recogida de la

muestra fue entre abril y julio de 2018. La media de duración que se empleó para responderlo fue de entre 20 y 30 minutos.

4.4. LIMITACIONES

Al ser un primer acercamiento se pretendía solamente realizar una aproximación al tema y comprobar si había algún patrón que pudiese ser de interés para seguir analizando la posible relación entre enseñanza de léxico y la desmotivación en posteriores estudios. Por ello no se pretendía lograr una cantidad alta de respuestas, de hecho, la muestra es pequeña, ya que cuenta con 104 informantes.

Además, como la recogida de datos estaba condicionada al número de profesores que se ofrecieran a cooperar, la muestra resultó tener un perfil muy heterogéneo, aunque sí es posible decir que todo es alumnado adulto de ELE que sigue un curso formal de nivel B2.

Por supuesto, el hecho de que unos docentes se hayan ofrecido a colaborar puede esconder una especial sensibilidad por el tema y la didáctica de léxico, con lo que, podría intuirse, sus clases son especialmente cuidadosas en el tema de cómo enseñarlo. Por una parte, esto condiciona la generalización de las respuestas de este trabajo, pero también tiene un aspecto paradójico: a pesar de que los docentes (lo sabemos especialmente por los tres informes de triangulación que sí redactaron) estaban técnicamente concienciados con la importancia del léxico, las respuestas de los estudiantes siguen dejando traslucir las mismas quejas que se habían atestiguado en la preparación del taller de las Jornadas de Hong Kong.

Para el futuro, y una vez constatado que sí existe una relación entre aprendizaje de léxico y la aparición de episodios de desmotivación, sería recomendable replicar el estudio cambiando la parte dos del informe personal del alumnado por entrevistas semiestructuradas, ya que muchas respuestas fueron muy cortas.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. EL INFORME PERSONAL

Las respuestas de la pregunta abierta (*¿Qué cosas te resultan más motivadoras y desmotivadoras de APRENDER EL LÉXICO cuando estás estudiando una lengua extranjera?*) de la parte II denominada *Informe personal*, fueron analizadas usando el programa QDA Miner Lite.

En primer lugar, la investigadora principal digitalizó todas las respuestas en un documento para cargarlo al programa. Analizó las mismas buscando clústeres temáticos consistentes. Creó una serie de etiquetas para clasificar las respuestas y las aplicó. Una vez realizado este paso, se envió el archivo de datos a otro investigador que ya había colaborado también en la supervisión de la redacción del cuestionario en general. Se buscaba comprobar que los clústeres estaban bien determinados y que guardaban la precisión necesaria. Para ello se le hizo llegar a este investigador la información sin clasificación ni categorías ya determinadas para ver si llegaba a determinar las mismas categorías y marcar las mismas respuestas como ejemplos de los factores desmotivadores. El etiquetaje de respuestas sobre aspectos desmotivadores fue idéntico. La nomenclatura que empleó el investigador de control no era exactamente –y lógicamente– a la que se ha encontrado en otros trabajos de investigación sobre el tema, pero los fenómenos representados eran los mismos como se detalla más adelante.

A continuación (véase tabla 2), se ofrece una descripción de los factores desmotivadores relacionados con el aprendizaje de léxico atestiguados en el informe personal del alumnado de respuesta abierta. En total se documentaron 30 comentarios sobre estos aspectos. Los comentarios positivos –que los había– quedan excluidos explícitamente de este trabajo porque queremos centrarnos en los aspectos desmotivadores. Estos fueron etiquetados bajo los siguientes códigos: *Profesorado*, *Exámenes*, *Dificultad*, *Didáctica* y *Factores psicológicos y afectivos*. Hemos procurado respetar en la medida de lo posible la máxima transparencia de significado de las etiquetas a la vez que hemos procurado usar nombres ya empleados en trabajos previos sobre desmotivación. En la tabla 2 también se ofrece la descripción de qué tipo de testimonios recoge cada código. Asimismo, se ofrece el número de menciones a cada uno de ellos y su porcentaje con respecto a la muestra.

	Código	Descripción	Menciones (n = 30)	% Códigos
Factores desmotivadores	Profesorado	Aspectos relacionados con la falta de claridad del profesorado a la hora de explicar las palabras	1	0,5%
	Exámenes	Las pruebas en sí mismas	1	0,5%
	Dificultad intrínseca del aprendizaje de vocabulario	Aspectos relacionados con la dificultad cognitiva de aprender tantas variaciones, sinónimos, recordarlas...	4	2,1%
	Didáctica	Aspectos relacionados con la gran cantidad de ejercicios de vocabulario -en muchas ocasiones descontextualizados-, la memorización de listas de palabras, la poca falta de relevancia para sus intereses personales, la gran cantidad de palabras a la vez que se espera que aprendan, etc.	15	7,9%
	Factores psicológicos y afectivos	Aspectos relacionados con los sentimientos que les provoca no entender, aprender o recordar el vocabulario (estrés, ansiedad, desinterés, desesperanza, frustración...),	9	4,7%

Tabla 2. Codificación en clústeres temáticos de las respuestas abiertas del informe del alumnado sobre la pregunta 2: *¿Qué cosas te resultan más motivadoras y desmotivadoras de APRENDER EL LÉXICO cuando estás estudiando una lengua extranjera?*

Como es posible observar en la tabla 2, el alumnado experimenta episodios específicos de desmotivación relacionados con el aprendizaje de vocabulario, al igual que se dejaba entrever en anteriores investigaciones más generalistas. Dado este resultado es posible afirmar que el primer objetivo de investigación de este trabajo queda cumplido.

De entre los factores desmotivadores constatados destacan con particular relevancia aquellos relacionados con aspectos didácticos y afectivos. Esto encaja perfectamente con las apreciaciones de Falout (2012, p. 3) que recuerda que la desmotivación no deviene directamente del empleo de un método, sino de que solo se enseñe siempre de la misma manera y también de la memorización de grandes cantidades de palabras sin más. Ello provoca unos sentimientos en el alumnado de indefensión, de sensación de falta de estrategias de aprendizaje, de sentirse sobrepasados y poco capacitados para el aprendizaje. Esto concuerda con las

apreciaciones de Hu (2011) sobre que los estudiantes se sentían como “malos aprendiendo vocabulario”.

5.2. EL CUESTIONARIO

Antes de proceder a realizar el análisis factorial, se comprobó las asunciones para el método (Tabachnick y Fidell, 2007) en términos de normalidad, linealidad, valores atípicos univariantes y multivariantes, ausencia de multicolinealidad y singularidad, y factorabilidad de First, para lo que se comprobamos si había muchos valores perdidos dentro de los casos. Después de la primera verificación, el número total de casos potencialmente analizables fue de 104. Posteriormente, buscamos valores atípicos. Dado que estos tienen un efecto drástico en el análisis, queríamos asegurarnos de que no teníamos ninguno dentro de nuestra muestra.

Para identificar los valores atípicos multivariantes, calculamos la distancia de Mahalanubis y verificamos el valor p del Chi-Cuadrado. En los casos en que el valor p esté por debajo de 0,001, el caso debe eliminarse del conjunto de datos. En nuestro conjunto de datos, todos los casos estaban por encima del umbral de 0,001 por lo que los 104 casos podían ser analizados.

Al haber completado los dos supuestos iniciales del conjunto de datos, identificar los valores perdidos y los valores atípicos, procedemos a la verificación de la normalidad. Según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, todas las variables no se distribuyeron normalmente. A pesar de que el control de normalidad no se cumplió, podemos continuar con análisis factorial. Como señalaron Muthen y Kaplan (1992) en el caso de datos no distribuidos normalmente, los mínimos cuadrados generalmente muestran índices realistas de ajuste general y valores de parámetros menos sesgados. En esa línea seguimos la recomendación de Olson *et al.* (2000), quienes notaron que los métodos de estimación de máxima probabilidad y mínimos cuadrados ponderados funcionan mejor con muestras grandes ($N = 1000$ o más), ya que nuestra muestra es de 104 participantes, decidimos adoptar un método de estimación de mínimos cuadrados.

Además, para justificar la adecuación de la muestra para el análisis factorial, estimamos la Medida de adecuación de muestreo (KMO) de Kaiser-Meyer Olkin, que

debe ser superior a 0,6 y el valor de la prueba de Esfericidad de Bartlett, que debe ser estadísticamente significativo. Ambos criterios se cumplieron en la muestra, KMO igual a 0.786 y la prueba de Esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativa, lo que confirmaba que sí era factible proceder con el análisis factorial. Además, la varianza total explicada cumple los criterios de ser superior a 0,5 (Hair *et al.* 1999, p. 639). Los coeficientes de fiabilidad variaron de .657 a .749, lo que indica consistencias internas aceptables (ver Field, 2005).

Para estimar el número de factores que se extraerán, tomamos en consideración los factores con valores propios iniciales superiores a 1,1. La cantidad total de ítems considerados es de siete agrupados en dos factores que representan el 58,347% de la variación (Véase tabla 3).

Código	Ítems	F1	F2
Factor 1: Experiencia de aprendizaje (Cron.alpha=0,749)			
rAF5	Me estresa tener que estudiar vocabulario	0,550	
rAF8	Tengo pocas estrategias para aprender vocabulario nuevo	0,566	
rAF11	El vocabulario que aprendo no es relevante para mí	0,624	
rAF12	No he encontrado la mejor manera para mí para aprender vocabulario	0,768	
Factor 2: Materiales de clase (Cron.alpha= 0,657)			
rAF13	Las actividades de vocabulario no me parecen divertidas		0,693
rAF14	Las actividades de vocabulario no me hacen sentir que aprendo		0,583
rAF15	Hago demasiadas tareas de vocabulario que no me parecen útiles		0,528

Tabla 3. Agrupación de factores significativos como resultado del análisis factorial

Para examinar si los dos factores difieren en términos de las respuestas de los participantes, se calcularon las puntuaciones medias de los ítems que se constataron en los dos factores y se compararon mediante un análisis de varianza de medidas repetidas unidireccional (ANOVA) (Véase tabla 4).

No hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos según lo determinado por ANOVA unidireccional ($p = 0,057$). Según la homogeneidad de la prueba de varianza (la prueba de Levene fue superior a 0,5), lo que implica que no se violó la homogeneidad de la varianza. Una prueba post hoc de Tukey reveló que, independientemente de la edad de los participantes, los factores desmotivadores eran igualmente importantes para desmotivar al estudiante al aprender el vocabulario.

Factor	K	Sign.	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
F1: Experiencia de aprendizaje	4	2,82	0,757	-0,171	-0,344
F2: Materiales de clase	3	2,48	0,707	0,302	0,169

Nota: El error estándar de asimetría es 0.237; el de la curtosis es 0.469

Tabla 4. Resultados del análisis ANOVA

El primer factor fue denominado *experiencia de aprendizaje*, dado que los ítems significativos (*Me estresa tener que estudiar vocabulario*, *Tengo pocas estrategias para aprender vocabulario nuevo*, *El vocabulario que aprendo no es relevante para mí*, *No he encontrado la mejor manera para mí para aprender vocabulario*) reflejan la percepción subjetiva y los sentimientos del alumnado sobre su práctica como discentes desde el punto de vista del proceso. Podría considerarse que entronca con parte de lo que Dörnyei (2001) denominó en su trabajo sobre la desmotivación, *Reduced self-confidence (Experience of failure or lack of success)*. También Kikuchi (2015) categorizó la etiqueta *Experiences of failure*, dentro de la que registró casos como no poder memorizar vocabulario, no saber cómo estudiar, entre otros. Parece pues que la categoría es coherente con investigaciones previas, aunque en este caso los ítems sean estrictamente relativos al léxico. En este caso, y en línea también con teorías psicológicas sobre motivación, el hecho de sentir logro (Atkinson y Raynor, 1974) y sentir que son capaces de aprender (Bandura, 1997) redundan en mayores niveles de motivación entre los estudiantes. No obstante, en el caso de no darse esa sensación de éxito y de eficacia personal, como reportan nuestros informantes, la situación deriva en el proceso contrario: la aparición de episodios de desmotivación.

El segundo factor fue denominado *Materiales de clase* (*Las actividades de vocabulario no me parecen divertidas, Las actividades de vocabulario no me hacen sentir que aprendo, Hago demasiadas tareas de vocabulario que no me parecen útiles*). Esta etiqueta ya fue empleada también por Kikuchi (2015) para recoger comentarios como *temas no interesantes, textos muy largos, demasiados deberes*, entre otros. Nos interesa especialmente el hecho de que dentro de su etiqueta *Class materials* hay un subapartado (5c) para vocabulario en los materiales. En su caso destaca la desmotivación creada por no saber el vocabulario. Nuestra investigación vendría a complementar los posibles factores desmotivadores relativos al léxico: falta de relevancia personal, falta de sensación de eficacia, falta de interés. Todas estas sensaciones negativas –que de nuevo tienen su correlato en las teorías psicológicas de la motivación– minan poco a poco el compromiso constante que es necesario para aprender.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los factores atestiguados como desmotivadores en el análisis de los informes y en el análisis factorial, es posible afirmar que el alumnado adulto de ELE experimenta desmotivación específicamente provocada por el aprendizaje de vocabulario. Respondemos así la primera pregunta de investigación.

Además, durante el análisis se categorizaron los siguientes factores: *profesorado, exámenes, dificultad del vocabulario, la didáctica del léxico, factores psicológicos y afectivos, experiencias de aprendizaje y materiales de clase*. Con este listado respondemos la segunda cuestión de la investigación que era describir en particular los posibles aspectos potencialmente desmotivadores para tener un primer acercamiento, provocar la reflexión tanto investigadora como docente.

Este proceso de reflexión nos lleva a llamar la atención sobre los siguientes aspectos de cara a mejorar la didáctica de ELE que era el objetivo último de este trabajo. En primer lugar, es necesario ser consciente de la trascendencia de los aspectos emocionales, ya que cuando se aprende una lengua extranjera hay demasiada información que retener y la energía empleada puede parecer excesiva en comparación con la percepción que se tiene sobre los resultados alcanzados. En otras palabras, el

alumnado puede sentir que no está aprendiendo porque no siente el logro o porque se siente desbordado como se puede observar en las siguientes respuestas abiertas.

- (1) Pero, a mi parecer, es desfavorable para la comprensión si estudio demasiadas palabras nuevas una vez (Informante 10).
- (2) Pero tengo muchas palabras que recordar cada día, además de hacer deberes, repasar las lecciones estudiadas, prepararme para las nuevas. Creo que he gastado más tiempo en las palabras, pero no tengo un buen éxito. Esto me desespera. Entonces algunas veces me da angustia aprender el léxico (Informante 14).
- (3) Cuando estudio las palabras nuevas, me resulta difícil recordar tantos usos diferentes que siempre se los equivoco (Informante 17).
- (4) Siempre me vuelvo loca que un texto tenga muchas palabras desconocidas (Informante 46).

Por ello es crucial marcar objetivos claros de lo que se espera que se aprenda de manera que los estudiantes centren sus esfuerzos cognitivos y atención en lo que realmente el docente considera fundamental que interioricen. Siguiendo la teoría de Locke y Latham (1990) este establecimiento de metas ayudará a perseverar en la empresa del aprendizaje. Para ello el docente debe sentar unos objetivos léxicos razonables de manera explícita y dedicar momentos específicos de cada sesión a fomentar la sensación de éxito por haber logrado los objetivos. Con esto, también se cubrirá otra necesidad del ser humano: sentir que obtenemos logros (Atkinson y Raynor, 1974). Por esta razón, sería recomendable, por ejemplo, al comienzo de cada sesión de clase marcar en la pizarra el tema del que se va a tratar. Durante la lección el o la docente dejará claro qué 5 o 6 unidades léxicas son las más importantes; se asegurará de que haya suficiente exposición al input léxico de manera repetida y espaciada a través de diversas modalidades (comprensión auditiva, interacción oral, comprensión lectora, producción escrita...) y al final de la clase junto con la participación de los estudiantes las escribirá en el encerado debajo del tema que era objetivo de la clase (*¿Qué palabras hemos dicho hoy que eran importantes?* Debe darse un refuerzo positivo verbal cuando se acuerden de ellas: *¡Genial, bravo! ¡Nos acordamos! ¡Cuánto hemos aprendido hoy!*). Esta técnica también redundará en la sensación de eficacia percibida y en la autoestima como aprendientes que es fundamental como se ha visto para garantizar una actitud positiva a lo largo del tiempo.

Por otra parte, es importante fomentar un aprendizaje activo donde el estudiantado decida también qué léxico es relevante para su aprendizaje -además del

seleccionado por el docente-, dejándoles por ejemplo la opción de añadir otro léxico que les gustaría aprender en cuanto a ese tema, otras palabras que creen que van a necesitar..., ya que esto ayuda a parte del estudiantado a mantener el interés.

- (5) Me gustan las actividades sobre el léxico que puedo hablar con el profesor. No me gustan demasiado ejercicio del léxico. Aprendo mucho léxico si el léxico tiene gran vinculación con nosotros (Informante 39).

Fomentar este aprendizaje más activo ayuda a que este sea más placentero (Zull, 2002) y, por ende, que se persevere en él. De este modo, se pueden intercalar preguntas del estilo “*¿Qué otras palabras creéis que podemos necesitar en esta situación?, ¿Qué otras palabras queréis aprender sobre este tema?*”. Al final de la sesión se escribirán las más aclamadas junto con las 5 o 6 seleccionadas por el docente y haciendo hincapié en que el aprendizaje del léxico es muy personal y que cada uno puede gestionar su propio contenido una vez logrados los mínimos establecidos por el nivel objeto de estudio.

Esta estrategia sirve para atajar también la sensación de que aprender léxico es difícil porque se olvida, dado que, al establecerlo claramente, ayudar a la sensación de logro, repetir el input un número mínimo de veces y recuperarlo, dar la libertad de elección de aquel que perciben como más útil para su vida o contexto y recuperarlo en el futuro en otras lecciones se logra evitar testimonios como los siguientes

- (6) Pero me resulta molesta que después de un cierto tiempo vaya a olvidar el léxico. Supongo que es que no lo repaso a tiempo y regularmente (Informante 2)
- (7) Sin embargo, mucho vocabulario nuevo, especialmente aquello no solemos utilizar en la vida cotidiana y en el trabajo, se utiliza pocas veces y se me olvida rápidamente (Informante 59).

Esto es, la planificación de la enseñanza del vocabulario tiene que tener en cuenta tanto los factores cognitivos, como los afectivos, motivacionales, sociales y culturales para obtener un resultado lo más ajustado posible al aquí y al ahora de cada estudiante.

Por supuesto, para lograr este nivel de individualización es fundamental también hacer explícito el trabajo sobre las estrategias de aprendizaje en el aula que, además, repercuten en la sensación de eficacia personal (Bandura, 1997). Para ello es necesario proporcionar ejemplos de estrategias cognitivas para la comprensión, la clasificación y la memorización durante las clases, así como metacognitivas para ayudarles a planificar su aprendizaje de diferentes formas.

- (8) Las cosas me resultan más desmotivadoras de aprender el léxico es lo que necesito aprender unas palabras de memoria sin la ayuda de una canción, una película, un juego, etc. (Informante 28).

Por supuesto, estas estrategias deben ir acompañadas de las mayores oportunidades sociales posibles de comunicarse y exponerse al input incluso en contextos de no inmersión.

- (9) Las tareas del vocabulario no me parecen muy útiles porque no tengo mucha oportunidad de ponerlo en práctica (Informante 9)

Por último, las estrategias emocionales también deben hacerse patentes y comentarse en el aula con el fin de que cada cual encuentre su mejor forma de aprender o, al menos, la más placentera.

- (10) Aprendo mucho léxico si el texto es muy interesante, porque si las cosas que estoy estudiando son aburridas, no tengo ganas de seguirlo (Informante 26).

Claro está, estas estrategias y técnicas didácticas que hemos ido desgranando y que son recomendables para evitar la desmotivación de los estudiantes durante el aprendizaje de léxico, deben combinarse y adaptarse a cada contexto. Para ello cada docente debe desarrollar formas de recoger retroalimentación sobre el proceso para ver qué se puede mejorar.

7. CONCLUSIONES

La desmotivación es un fenómeno ampliamente documentado en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en múltiples contextos y lugares del mundo. De hecho, estos episodios de pérdida de interés suelen tener un origen directo en el sistema y en la forma de aprenderlas: la instrucción formal. Por esa razón, y por el gran interés por el léxico sobrevenido en las últimas décadas tanto en la investigación en lingüística aplicada como en la didáctica de LE, hemos considerado fundamental reflexionar sobre qué aspectos relacionados con la enseñanza del vocabulario pueden provocar la desmotivación con el fin de desarrollar recomendaciones y estrategias didácticas que la minimicen o eliminen.

Por ello nuestras preguntas de investigación eran si, en primer lugar, existe desmotivación provocada por el aprendizaje de léxico y, en segundo lugar, qué factores concretos la desencadenaban. Después del análisis en clústeres temáticos de las

preguntas abiertas y del análisis factorial de los 15 ítems de Likert se determinaron los siguientes factores desmotivadores: *profesorado, exámenes, dificultad del vocabulario, la didáctica del léxico, factores psicológicos y afectivos, experiencias de aprendizaje y materiales de clase*.

El objetivo último de ese trabajo era provocar una reflexión crítica de los docentes sobre la enseñanza y con los resultados logrados ofrecer algunas recomendaciones de buenas prácticas didácticas acordes con los resultados documentados.

En suma, en este trabajo se ha ofrecido un estudio exploratorio de la desmotivación que se experimenta cuando los aprendices de ELE se enfrentan al aprendizaje de léxico. Se ha constatado la importancia de los factores afectivos y motivacionales como especialmente sobresalientes, pero sin olvidar que la buena planificación didáctica con resultados exitosos incluye también una reflexión certera sobre aspectos cognitivos, sociales y culturales. Todo ello en conjunto creará un ambiente de aprendizaje más eficaz, seguro y positivo en lo general y también en lo concerniente al aprendizaje de léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- Afrough, T., Rahimi, A. y Zarafshan, M. (2014). Foreign Language Learning Demotivation: A Construct Validation Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, pp. 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.286>
- Arai, K. (2004). What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions. *Toyo Gakuen Daigaku Kiyo*, 12, pp. 39-47.
- Arefinezhad, H. y Golaghaei, N. (2014). Investigating EFL Learners' attitudes towards demotivating factors in vocabulary learning: a mixed method study. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7 (1), pp. 179-197. <https://bit.ly/2zQll7K>
- Atkinson, J. y Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston & Sons.
- Baba Khouya, Y. (2018). Students Demotivating Factors in the EFL classroom: The Case of Morocco. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), pp. 150-159. <https://doi.org/10.7575/aialc.alls.v.9n.2p.150>
- Baldauf, R.; Kaplan, R.B.; Kamwangamalu, N. y Bryant, P. (2011). Success or failure of primary/second foreign language programmes in Asia: what do the data tell us? *Current issues in Language Planning*, 12(2), pp. 309-323. <https://doi.org/10.1080/14664208.2011.609715>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barcroft, J. (2015). El método IBI en la enseñanza del léxico: teoría, investigación y nuevas perspectivas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2, pp. 112-125. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105512>

- Boonchuayrod, P. y Getkham, K. (2018). Why Were English Major Students Demotivated in English Language Learning? *International Journal of Management and Applied Science*, 4(3), pp. 51-55. <https://bit.ly/2EIEOkx>
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, 17, pp. 188-202.
- Chambers, G. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. *The Language Learning Journal*, 7(1), pp. 13-16. <https://doi.org/10.1080/09571739385200051>
- Comisión Europea (2011). *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020) Language Learning at Pre-primary School Level: making it efficient and sustainable a policy handbook*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo*. <https://bit.ly/2QIbgn9>
- Department of Education of the Republic of Philippines (2012). *Special Program in Foreign Language (SPFL)*. <https://bit.ly/2GfKMWe>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Nueva York: Pearson Education.
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Falout, J. y Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The language teacher*, 28 (8), 3-9.
- Falout, J. y Falout, M. (2005). The other side of motivation: Learner demotivation. En K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi y M. Swanson (Eds.), *JALT2004. Conference proceedings*. Tokio: JALT.
- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes. *The Electronic Journal for Teaching English as a Foreign Language*, 13(3), pp. 1-29.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Gottlieb, N. (2011). Japan: Language Policy and Planning in Transition. *Current Issues in Language Planning*, 9(1), pp. 1-68. <https://doi.org/10.2167/cilp116.0>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hamada, Y. y Grafström, B. (2014). Demotivating factors in learning Japanese as a foreign language. 秋田大学教育基礎教育研究年報, pp. 9-14. <https://bit.ly/2Utm8Ez>
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the Foreign Language Classroom. *Takushoku Language Studies*, 107, pp. 119-136.
- Hu, R. J. S. (2011). The relationship between demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency. *English Language Teaching*, 4(4), pp. 88-96. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p88>
- Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, 6(3-4), pp. 359-376. <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9052-9>

- Kaiser, H.F. (1958). The Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis. *Psychometrika* 23(3), 187-200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kaivanpanah, S. y Ghasemi, Z. (2011). An investigation into Sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), pp. 89-110.
- Kaplan, R. B.; Baldauf Jr.; Richard B. y Kamwangamalu, N. (2011). Why educational language plans sometimes fail. *Current issues in Language planning*, 12(2), pp. 105-124. <https://doi.org/10.1080/14664208.2011.591716>
- Kebrawi, F. (2005). Demotivation among Arab learners of English as a foreign language. En M. Singhal y J. Lontas (Eds.). *Proceedings of the second international online conference on second and foreign language teaching and research. The reading matrix*. Estados Unidos. <https://bit.ly/2SyYG6Y>
- Kikuchi, K. y Sakai, H. (2009). Japanese Learner's demotivation to Study English: a Survey study. *JALT Journal*, 31(2), pp. 183-203. <https://bit.ly/2G5oeHt>
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093953>
- Kim, T. Y. y Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean Learners' participation in English Learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41, pp. 120-135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>
- Lewis, M. (1993). *The lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Boston: LTP.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook · January 2005*, pp. 223-250. <https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>
- Li, L. y Zhou, C. (2013). Different faces of Demotivation: A comparative study on Chinese and Korean college EFL Learners' demotivators. *Journal of Applied Sciences*, 13, pp. 800-809. <https://doi.org/10.3923/jas.2013.800.809>
- Locke, E.A. y G.P. Latham. 1990. *A Theory of goal setting and task performance*. Englewood: Prentice Hall.
- Méndez Santos, M. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de Brno*, 40(1), pp. 99-122. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Méndez Santos, M. C. (2020). La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos. En A. León-Manzanero e I. Mañas Navarrete (Eds.). Enseñar y aprender español para la comunicación intercultural. *Culture Crossroads*, 15 (número monográfico).
- Muhonen, J. (2004). Second language demotivation: Factors that discourage pupils from learning the English language. Trabajo de fin de grado, University of Jyväskylä, Finlandia.
- Muthén, B. y Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45(1), pp. 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

- Nguyen, H. B. y Thi Pham, V. T. (2017). English-major students' perceptions of demotivating factors in learning reading. *International Journal of advanced research*, 5(8), pp. 200-207. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/5051>
- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V. y Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural equation modeling*, 7(4), pp. 557-595. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0704_3
- Perry, F. (2017). *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315394664>
- Rasinger, S. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Madrid: Akal.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Shu-Chen, H. (2012). Pushing learners to work through tests and marks: Motivating or demotivating? A case in a Taiwanese University. *Language Assessment Quarterly*, 9(1), pp. 60-77. <https://doi.org/10.1080/15434303.2010.510898>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education.
- Xuezheng, J. (2014). Investigation of Learner Demotivation in English Learning in Chinese College. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(12), pp. 39-45.
- Zull, J. (2002). *The art of Changing the Brain, Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Virginia: Stylus.



EFFECTS OF GLOSSED CAPTIONS AND BILINGUAL SUBTITLES ON THE INCIDENTAL VOCABULARY LEARNING OF SPANISH LEARNERS

EFFECTS OF GLOSSED CAPTIONS AND BILINGUAL SUBTITLES ON THE INCIDENTAL VOCABULARY LEARNING OF SPANISH LEARNERS

Bianca González Ortega
UNIBA-Universitat de Barcelona
bianca.eci@gmail.com

Iban Mañas Navarrete
Universitat de Barcelona
iban.manas@ub.edu

RESUMEN

Las investigaciones sobre aprendizaje incidental de vocabulario han demostrado que es posible aprender unidades léxicas a partir del visionado de *input* audiovisual. Además, existen evidencias de que diversas formas de subtítulos incrementan este aprendizaje. Algunos nuevos tipos de subtítulo han mostrado mayores ganancias léxicas que las modalidades tradicionales. Destacan entre estos los subtítulos intralingüísticos aumentados, o con glosas, y los subtítulos bilingües, puesto que ambos facilitan el acceso al significado. Sin embargo, no se ha determinado cuál de estos tipos de subtítulos genera mayor aprendizaje de vocabulario cuando ambos cuentan con glosas. El presente estudio investiga los efectos de los subtítulos intralingüísticos y bilingües aumentados sobre el aprendizaje incidental de vocabulario receptivo mediante el visionado de *input* audiovisual por parte de aprendientes de español como lengua segunda o lengua extranjera (EL2/LE) en contexto de no inmersión. Se trata de un estudio cuasiexperimental con un diseño *pretest-posttest* en el que participaron 82 estudiantes, de una universidad estadounidense de diversas facultades, de nivel intermedio-bajo en español (*American Council on the Teaching of Foreign Languages* [ACTFL]). Aunque las ganancias léxicas fueron pequeñas, los resultados indican que ambos tipos de subtítulos pueden favorecer el aprendizaje de vocabulario a nivel de la asociación entre forma y significado. Los resultados no registraron diferencias significativas en los efectos de los dos tipos de subtítulos. Si bien la mayoría de los participantes usó las glosas disponibles en las pistas escritas, no se evidenció que esto incidiera en los beneficios obtenidos del tratamiento. Se observaron distintos patrones de aprendizaje de los ítems según su frecuencia léxica, siendo la banda de frecuencia léxica media la que recoge mayores ganancias.

ABSTRACT

Research on incidental learning of vocabulary has shown that it is possible to learn lexical items by viewing audiovisual input. Additionally, there is evidence that various forms of subtitles increase this learning. Some new types of subtitling have been shown to produce greater lexical gains than traditional modalities. Among these are glossed captions and bilingual subtitles, as both facilitate access to meaning. However, it has not been determined which of these subtitles generates more vocabulary learning when both include glosses. This study investigates the effects of glossed captions and glossed bilingual subtitles on the incidental learning of receptive vocabulary through audiovisual input. The quasi-experimental design included 82 intermediate-low level Spanish learners from an American university in a non-immersion context. Although learning gains were low, the results indicate that both types of subtitles promote vocabulary learning at the level of the association between form and meaning. The results did not show significant differences in the effects of the two types of subtitles. While most of the participants used the glosses available on the written text, no evidence was found that this affected the benefits obtained from the treatment. Different learning patterns of the items were observed according to their lexical frequency. Both treatments produced the highest vocabulary gains in the mid-frequency band.

Palabras clave: aprendizaje incidental de vocabulario, input audiovisual, subtítulos intralingüísticos, subtítulos bilingües, subtítulos duales, subtítulos aumentados, glosas

Keywords: incidental vocabulary learning, audiovisual input, captions, bilingual subtitles, dual subtitles, glossed captions, glossed subtitles, glosses.

Recibido: 10-09-2020
Aceptado: 10-12-2020



1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 80, se ha considerado que el material audiovisual es una fuente de *input* contextualizado y redundante que podría contribuir a la adquisición de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE), dependiendo en gran medida de las limitaciones que la complejidad de la lengua en uso y la velocidad del habla supongan para la comprensión (Vanderplank, 2016). Por ello, se han investigado los efectos de los subtítulos que acompañan los vídeos sobre el aprendizaje, evidenciando los beneficios de estas pistas escritas para la comprensión, el procesamiento ascendente –*bottom up*– de la lengua y el aprendizaje de vocabulario (Montero Pérez y Rodgers, 2019).

La televisión digital ofrece nuevas formas de subtitulado (Mitterer y McQueen, 2009) e impacta la manera en que se aprenden y se enseñan lenguas (Muñoz-Basols, 2019). Concretamente, los subtítulos bilingües –audio en L2 y pistas escritas en L1 y L2– y los intralingüísticos –audio y pistas escritas en L2– con glosas brindan acceso al significado de las unidades léxicas, por lo que su potencial para el aprendizaje de vocabulario ha generado gran interés. Sin embargo, hasta donde hemos podido encontrar, no se han comparado los efectos de estos subtítulos cuando ambos cuentan con glosas. En este estudio se investigan los efectos de los subtítulos intralingüísticos aumentados y los subtítulos bilingües aumentados sobre el aprendizaje incidental de vocabulario, es decir aprendizaje no intencional, por parte de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel intermedio-bajo¹ en contexto de no inmersión. Más aún, nos proponemos indagar en el papel de las glosas sobre las posibles ganancias léxicas y explorar si el acceso al significado mitiga la influencia de los conocimientos previos en este aprendizaje. Asimismo, la presente investigación supone una contribución empírica a la bibliografía existente en el ámbito del español como L2/LE, lengua que se encuentra infrarrepresentada en el conjunto de estudios de esta especialidad en comparación con otras como el inglés.

¹ Todos los estudiantes estaban inscritos en la segunda asignatura de español de nivel intermedio que se ofrece en la institución, equivalente al nivel intermedio-bajo (*intermediate low*) del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012) o A2 de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2001). Para saber más sobre las equivalencias entre ambos sistemas de niveles, consultar Martínez Baztán (2008).

2. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE VOCABULARIO EN SEGUNDAS LENGUAS

A pesar de la diversidad de planteamientos teóricos que explican el funcionamiento del aprendizaje de vocabulario (Agustín Llach, 2011; Chacón-Beltrán *et al.*, 2010; Pavičić, 2008), se ha identificado de manera transversal en todos ellos una serie de factores que influyen en este tipo de aprendizaje, entre los que se encuentran la naturaleza incremental de la adquisición léxica y, consecuentemente, la importancia de los encuentros múltiples y contextualizados con las unidades léxicas, esto es, la necesidad de exposición al *input* (Pavičić, 2008). La exposición al *input* y el uso de la lengua con fines extralingüísticos pueden generar ganancias léxicas o aprendizaje incidental de vocabulario (Schmitt, 2010a). En contraste, hablamos de aprendizaje intencional de vocabulario cuando se realizan actividades orientadas a aprender unidades léxicas explícitamente (Schmitt, 2008). Las ganancias obtenidas de manera incidental son relativamente pequeñas (Webb, 2016) y ocurren, en su mayoría, a nivel receptivo (Webb, 2019); por este motivo, su valor reside en proporcionar una vía para reciclar las palabras que se han aprendido explícitamente, familiarizarse con nuevas unidades léxicas, obtener información sobre el contexto en que estas ocurren y, al mismo tiempo, mejorar las destrezas comunicativas (Schmitt, 2010b).

En cuanto al potencial de la exposición a material audiovisual auténtico para el aprendizaje incidental de vocabulario, se ha demostrado que ver televisión es tan efectivo como la exposición a textos escritos y que la combinación de imágenes e *input* auditivo que ofrecen los programas de TV podría facilitar el aprendizaje léxico más que la lectura (Webb y Rodgers, 2009). Además, esta combinación resulta más comprensible que el *input* exclusivamente auditivo, dado que las imágenes habitualmente complementan el significado de las unidades léxicas (Webb y Rodgers, 2009, p. 355).

Otro factor relevante al valorar los efectos de las modalidades de *input* sobre el vocabulario es la exposición que los aprendientes reciben fuera del aula. Tanto niños (Lindgren y Muñoz, 2013) como adultos (Peters, 2018) suelen preferir el visionado de material audiovisual en la L2/LE, percibiéndolo como una actividad agradable y provechosa para su aprendizaje (Pujadas y Muñoz, 2017, en Pujadas y Muñoz, 2019).

Por otro lado, existe un requerimiento de cobertura léxica² para la comprensión del *input* audiovisual (Pujadas y Muñoz, 2020) y no todos los aprendientes tienen el vocabulario necesario para obtener tal cobertura (Montero Pérez, 2019). Igualmente, se ha comprobado que el aprendizaje incidental de palabras a partir de la exposición a *input* audiovisual tiende a seguir la máxima del efecto Matthew que postula que *los ricos se hacen más ricos* (Neuman y Koskinen, 1992, p. 103), es decir, que las personas con un mayor tamaño de vocabulario tienden a aprender más palabras (Montero *et al.*, 2014; Peters & Webb, 2018; Peters, 2019; Suárez y Gesa, 2019), lo que sugiere que los conocimientos léxicos previos afectan su potencial aprendizaje incidental (Webb, 2016, p. 130; Webb y Rodgers, 2009, p. 342). Esto podría deberse a que existe una correlación positiva entre el tamaño de vocabulario y la comprensión del *input* audiovisual (Montero *et al.*, 2014; Pujadas y Muñoz, 2020) y una mayor comprensión permite prestar más atención a las unidades léxicas desconocidas (Webb y Chang, 2015, p. 671). Estos hallazgos están en consonancia con lo observado en relación con el *input* escrito (por ejemplo, en Horst *et al.*, 1998), aunque se piensa que el tamaño de vocabulario requerido en el caso del *input* audiovisual sería menor, ya que las imágenes podrían facilitar la comprensión (Chapel y Curtis, 2000, p. 421). Por todo ello, podría ser útil brindar opciones de ayuda para la comprensión del *input* audiovisual (Montero Pérez, 2019).

2.1. INPUT AUDIOVISUAL SUBTITULADO

Una de esas ayudas para la comprensión del material audiovisual son los subtítulos. Estas pistas escritas proporcionan acceso a muestras de lengua que de otra forma serían incomprensibles y facilitan la adquisición de la L2/LE, como se ha comprobado desde la investigación en materiales multimedia, comprensión oral, teoría de la codificación dual y adquisición léxica (Vanderplank, 2016). Respecto a esto último, se han estudiado los efectos de distintas formas de subtitulado sobre el aprendizaje de vocabulario, incluyendo el uso de múltiples subtítulos al mismo tiempo –subtítulos

² La cobertura léxica es el porcentaje de palabras conocidas en un texto (Webb, 2010a, p. 498). Si bien este porcentaje no es igual al porcentaje de comprensión, es un elemento fundamental para que tal entendimiento sea posible (Webb & Rodgers, 2009, p.339). Como se verá más adelante, uno de los posibles beneficios de algunos tipos de subtítulos es aumentar este porcentaje.

duales— y el acceso a explicaciones en la L2 o traducciones a la L1 —subtítulos aumentados— (Talaván Zanón, 2011).

Los subtítulos bilingües aparecen en la bibliografía sobre aprendizaje de L2/LE a principios del siglo XXI. Chang (2003) acuña el término subtítulos duales (*dual subtitling*) y estudia su efecto sobre la comprensión de materiales audiovisuales, concluyendo que estos subtítulos contribuyen a la comprensión del *input* incluso más que los interlingüísticos y los intralingüísticos. En cuanto a sus efectos sobre la adquisición léxica, las pistas simultáneas en la L1 y la L2 podrían ofrecer tanto los beneficios de los subtítulos intralingüísticos, esto es, la asociación de la forma escrita y la forma fonológica de las unidades léxicas (García, 2017; Lazareva y Loerts, 2017), como las ventajas de los interlingüísticos, en concreto, mayor comprensión del contenido. No obstante, aún hoy los subtítulos duales son poco comunes (García 2017, p.471) y los estudios sobre sus efectos en el aprendizaje de vocabulario son escasos (Li, 2016).

En el ámbito de la educación, desde principios del siglo XXI se han investigado distintas maneras de optimizar la utilidad de los subtítulos, entre ellas la expansión de la información que estos proporcionan, incorporando, por ejemplo, definiciones que los transforman en un recurso interpretativo —*translational resource*— en aras de permitir al aprendiente aproximarse a palabras desconocidas por medio de otras más familiares (Anderson-Inman *et al.*, 2009, pp. 21-24). En el campo de la enseñanza y aprendizaje de L2/LE un antecedente similar lo constituyen las glosas multimedia en textos escritos, cuyos beneficios incluyen la facilitación de la comprensión, la minimización de las inferencias erróneas y de las interrupciones generadas por el uso del diccionario y la adecuación a las preferencias del aprendiente, favoreciendo la adquisición léxica inclusive más que las glosas tradicionales (Mohsen y Balakumar, 2011) que, por su parte, ya han mostrado tener efectos positivos en la misma al reducir el tamaño de vocabulario requerido para la comprensión de un texto (Nation, 2001), aumentar la atención que se presta a las palabras del *input* (Nation, 2001; Schmitt, 2008) y facilitar su reconocimiento formal y semántico a corto plazo (Hidalgo, 2020).

Los subtítulos aumentados podrían considerarse recursos para el aprendizaje incidental con glosas léxicas –*incidental learning with lexical glosses*– en el marco de los estudios de Aprendizaje de Vocabulario Asistido por Ordenador, según la categorización propuesta por Ma (2013). Al combinar diccionarios electrónicos y subtítulos, también constituirían herramientas de asistencia para la comprensión, de acuerdo al *Help facilities framework* de Pujolà (2002). Estas dos características concuerdan con la apreciación de Webb (2010b) en cuanto al potencial del uso de glosas para aumentar la cobertura léxica del *input* audiovisual, incorporación que, según el autor, favorecería tanto la comprensión del contenido como el aprendizaje incidental de vocabulario. De manera similar, Montero Pérez *et al.* (2018) afirman que este tipo de anotación facilitaría la asociación entre forma y significado y concuerdan con Cokely y Muñoz (2019) en que, así, las glosas reducirían la dependencia de los procesos de inferencia. Todo ello sugiere que los subtítulos aumentados podrían facilitar el aprovechamiento del *input* audiovisual por parte de aprendientes que de otra forma no tendrían el tamaño de vocabulario necesario para la comprensión aún más que los subtítulos tradicionales.

3. ESTUDIOS DE *INPUT* AUDIOVISUAL EN EL APRENDIZAJE DE L2/LE

En relación con la adquisición léxica, Li (2016) y Lazareva y Loerts (2017) han encontrado que los subtítulos bilingües generan mayores ganancias a nivel receptivo que los monolingües. Además, Raine (2012) y García (2017) han investigado las percepciones de los usuarios respecto a la utilidad de los subtítulos duales para el aprendizaje de vocabulario, comprobando que este tipo de ayuda en el *input* es una de las opciones preferidas a tal fin. Asimismo, se han descartado algunas preocupaciones respecto al exceso de información escrita que podrían representar las pistas simultáneas L1/L2, pues las evidencias sugieren que no existen diferencias significativas en la carga cognitiva que generan los subtítulos bilingües y los monolingües (Liao, Kruger y Doherty, 2020), ni en el procesamiento visual de los vídeos con algunas de estas formas de subtítulo o sin subtítulos incluso en usuarios sin conocimientos previos en la L2/LE (Lazareva y Loerts, 2017). En consonancia con esto, se ha observado que los

aprendientes de nivel preintermedio consideran más fácil leer subtítulos bilingües que intralingüísticos (Raine, 2012) y que muchos usuarios prefieren escuchar los vídeos en la L2/LE y leerlos igualmente en la L2, cambiando a la pista en la L1 al oír palabras desconocidas (García, 2017).

Algunos estudios, por su parte, no han encontrado que los subtítulos bilingües tengan efectos positivos en el aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, en una investigación con estudiantes universitarios, Wang (2019) evaluó la recuperación del significado de unidades léxicas a partir de la exposición a distintas condiciones de subtítulo (L1, L2, bilingües o sin subtítulos) y obtuvo resultados diferentes para grupos de distintos años de pregrado y postgrado e inclusive entre dos grupos del mismo año. Sin embargo, dado que no quedan claras las diferencias en los niveles de competencia lingüística de los participantes y que en uno de los grupos se descartó gran cantidad de ítems debido a los conocimientos previos de los estudiantes, no se pueden sacar conclusiones definitivas.

En el caso de los subtítulos aumentados, los resultados experimentales parecen confirmar su potencial para el aprendizaje de vocabulario. De hecho, se ha comparado su efectividad a la de otros tipos de subtítulos, obteniendo mejores resultados que los interlingüísticos (Sakunkoo y Sakunkoo, 2009), intralingüísticos (Aldera y Mohsen, 2013; Hsu, 2018; Montero Pérez *et al.*, 2018), bilingües (Kovacs y Miller, 2014), e incluso que aquellos con realce de las formas léxicas (Hsieh, 2019), especialmente a nivel de la asociación entre forma y significado.

En el ámbito de la didáctica de lenguas, la primera investigación sobre el tema la conducen Aldera y Mohsen (2013). Las anotaciones³ en este estudio incluían una definición en la L2, un ejemplo de uso del ítem léxico y una imagen ilustrativa de su significado, para las quince palabras clave que se evaluarían tras el tratamiento. A fin de determinar si tales anotaciones afectarían el aprendizaje de vocabulario, 50 estudiantes de inglés (nivel A2; L1: árabe), divididos en tres grupos, vieron un vídeo animado bajo las siguientes condiciones: animación con subtítulos intralingüísticos y

³ En la bibliografía sobre el tema, se suele utilizar los términos *glosa* y *anotación* de manera intercambiable (Mohsen & Balakumar, 2011).

anotaciones de palabras clave, animación con subtítulos intralingüísticos sin anotaciones y la animación sola. Los grupos expuestos a subtítulos obtuvieron mayores ganancias léxicas (reconocimiento de la forma y recuperación del significado) que el grupo que solo vio la animación, siendo superior el desempeño de la sección con anotaciones.

Al igual que Aldera y Mohsen (2013), Hsu (2018), Montero Pérez *et al.* (2018) y Hsieh (2019) investigan los efectos de las anotaciones de palabras clave en la adquisición léxica. Hsu (2018), se centra en el aprendizaje de vocabulario de inglés para los negocios por parte de 50 estudiantes universitarios sinohablantes. El *input* (tres vídeos de 15 minutos tomados de una serie de telerrealidad sobre negocios) incluía subtítulos intralingüísticos completos en los que un recuadro alrededor de cada unidad *target* indicaba la disponibilidad de una traducción a la L1 y una definición en la L2, anotando así un total de ocho palabras por vídeo. De este modo, Hsu (2018) comparó los efectos a corto (inmediatamente después del tratamiento) y largo plazo (tres semanas después) de distintas modalidades de visionado (sin subtítulos, subtítulos intralingüísticos y subtítulos intralingüísticos con glosas) sobre el aprendizaje de vocabulario receptivo y productivo. La modalidad con glosas generó mayor aprendizaje que las otras dos modalidades tanto a corto como a largo plazo. Más aún, las ganancias léxicas generadas por los subtítulos con glosas no mostraron diferencias significativas en el tiempo.

Por su parte, Montero Pérez *et al.* (2018) condujeron el estudio más extenso en el tema a la fecha. Los autores investigaron el aprendizaje incidental e intencional de vocabulario por parte de 227 estudiantes universitarios holandeses, aprendientes de francés (nivel intermedio e intermedio-alto), en cuatro condiciones de subtitulado: sin subtítulos, subtítulos intralingüísticos completos, subtítulos bimodales resumidos (solo palabras clave) y subtítulos bimodales resumidos con glosas en la L1. Todos los grupos con subtítulos mostraron un desempeño significativamente mejor que el grupo control a nivel del reconocimiento de la forma y no se observaron diferencias significativas entre el uso de subtítulos intralingüísticos completos y el de subtítulos bimodales resumidos, es decir, los usuarios de subtítulos completos prestaron atención a las

palabras desconocidas sin necesidad de que estuviesen destacadas. Además, los grupos con acceso a glosas obtuvieron resultados significativamente mejores que aquellos sin subtítulos y con subtítulos intralingüísticos completos, lo cual sugiere que las glosas de palabras clave mejoran la atención a las unidades léxicas. Sin embargo, las diferencias entre los grupos con subtítulos bimodales resumidos con y sin glosas no fueron significativas en el reconocimiento de la forma, lo cual se explica por el hecho de que ambas condiciones presentaban el mismo formato de visualización de las formas léxicas (Montero Pérez, 2018, pp. 18-19). En relación con el aprendizaje del significado, los participantes con acceso a glosas obtuvieron las puntuaciones más altas tanto en el reconocimiento como en la recuperación del mismo. Además, el análisis del comportamiento de los participantes evidenció que la consulta de las glosas se correlaciona positivamente con el aprendizaje de vocabulario, lo cual sugiere que el acceso al significado por medio de glosas en la L1 favorece la asociación inicial entre forma y significado. Asimismo, el tamaño del vocabulario de los participantes mostró relación con sus ganancias léxicas (a mayor vocabulario, más aprendizaje en todas las dimensiones) y su uso de las glosas (a mayor vocabulario, menos consultas), lo que podría vincularse a la noción de cobertura léxica.

Estos efectos positivos de los subtítulos con glosas sobre el aprendizaje inicial de vocabulario se confirman en el estudio de Hsieh (2019). El autor comparó la incidencia sobre el aprendizaje de vocabulario de cinco condiciones de visionado de dos vídeos (cada uno de entre cuatro y cinco minutos y visto dos veces): sin subtítulos, subtítulos intralingüísticos con y sin audio, subtítulos intralingüísticos con realce de las unidades *target* y subtítulos intralingüísticos con realce y glosas (L1) en las unidades *target*. Al igual que en el estudio anterior, los subtítulos con glosas generaron resultados significativamente mejores en el reconocimiento y la recuperación del significado. Estos subtítulos también generaron mejores resultados a nivel de reconocimiento de la forma, seguidos por aquellos con realce de las unidades *target*. Asimismo, se observó que la modalidad con realce de las unidades *target* favoreció el reconocimiento de la forma, pero no el del significado y se verificó que los subtítulos intralingüísticos con

audio generan mayores ganancias léxicas que aquellos sin audio y que la ausencia de subtítulos.

Por su parte, Teng (2020) investigó los efectos de los subtítulos con glosas sobre el aprendizaje de vocabulario de 240 estudiantes de primaria (L1: chino; L2: inglés; nivel intermedio). Concretamente, comparó los efectos de las glosas a nivel de la forma, el significado y el uso de 20 unidades léxicas a partir de la exposición a subtítulos completos y resumidos con y sin glosas. Además, probó cada condición con organizadores gráficos –*advanced organizers*– de la información antes del tratamiento y sin ellos. Si bien los subtítulos completos con glosas en combinación con organizadores gráficos arrojaron los mejores resultados, este tipo de subtítulos también produjo las mayores ganancias léxicas entre las condiciones sin tareas previas al visionado. A la luz de los estudios presentados se observa que los subtítulos con glosas ofrecen resultados prometedores tanto en su versión de palabras clave como en la no resumida.

Las investigaciones de los efectos de los subtítulos duales y aumentados sobre el aprendizaje de vocabulario en L2/LE son, como hemos visto, relevantes y fructíferas, pero escasas en el ámbito del EL2/LE. Hasta el momento, se ha encontrado que también en esta lengua los subtítulos intralingüísticos generan mayor aprendizaje léxico que los interlingüísticos (Stewart y Pertusa, 2004) y que la ausencia de subtítulos (Cintrón-Valentín *et al.*, 2019), aunque en algunos casos estas ganancias pueden ser pequeñas (Stewart y Pertusa, 2004) o no ser significativas (Cassell, 2018). Asimismo, se han observado efectos positivos del realce de la formas léxicas (Cintrón-Valentín *et al.*, 2019) y de la repetición del visionado del material audiovisual con subtítulos intralingüísticos en el primer visionado o en ambos (Winke *et al.*, 2010), lo que podría relacionarse con el papel de la atención en la adquisición de vocabulario.

Como se ha mostrado, los tipos de subtítulos ofrecidos por los avances tecnológicos de los últimos treinta años evidencian gran potencial para el aprendizaje de L2/LE. En el caso del aprendizaje de vocabulario, tanto los subtítulos bilingües como los subtítulos con glosas parecen generar mayores ganancias léxicas que otras formas de subtitulado. Sin embargo, hace falta más investigación, en particular en

español. El estudio que se presenta a continuación pretende contribuir en esta dirección.

El objetivo principal del estudio es determinar qué efecto produce el tipo de subtítulos que acompaña al material audiovisual en el aprendizaje incidental de vocabulario por parte de estudiantes de EL2/LE universitarios de nivel intermedio-bajo en contexto de no inmersión. Para alcanzar dicho objetivo se han formulado las siguientes de preguntas de investigación:

1. ¿Qué efectos generan los subtítulos intralingüísticos aumentados y los subtítulos bilingües aumentados, a corto y largo plazo, sobre el aprendizaje incidental de vocabulario de estudiantes universitarios de EL2/LE de nivel intermedio-bajo en contexto de no inmersión?

A pesar de que se ha demostrado que los conocimientos léxicos previos afectan al potencial aprendizaje incidental del vocabulario (Webb, 2016; Webb y Rodgers, 2009), especialmente en el sentido de que, cuantas más palabras conoce el aprendiente, más vocabulario adquiere del visionado de vídeos en la L2/LE (Neuman y Koskinen, 1992; Montero Pérez *et al.*, 2014; Peters *et al.*, 2016; Peters, 2019; Puimège y Peters, 2019), los resultados que demuestran esta relación son menos consistentes que los referentes al *input* escrito (Peters, 2019). En vista de lo anterior, y considerando que tanto los subtítulos bilingües como los intralingüísticos aumentados podrían aumentar la cobertura léxica, merece la pena comprobar si tal relación se observa con estos tipos de subtitulado. Así, nuestro segundo objetivo de investigación consiste en examinar la relación de los conocimientos previos en EL2/LE y el aprendizaje incidental de vocabulario mediante el visionado de material audiovisual con subtítulos aumentados. Para explorar esta cuestión, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

2. ¿Qué relación se establece entre los conocimientos léxicos previos en la L2/LE y las ganancias léxicas obtenidas del visionado de material audiovisual con subtítulos aumentados a corto y largo plazo?

Por medio de esta pregunta podremos constatar si en el aprendizaje incidental de vocabulario mediante el uso de subtítulos aumentados también se observa el llamado

efecto Matthew (Neuman y Koskinen, 1992) o si el aumento de la cobertura léxica permite que los aprendientes con menores conocimientos léxicos previos en la L2/LE se benefician tanto como aquellos más avanzados. A la fecha, el único estudio –hasta donde tenemos conocimiento– con subtítulos aumentados (específicamente, subtítulos bimodales resumidos con glosas) que ha explorado la relación entre el tamaño de vocabulario y el aprendizaje léxico es el de Montero Pérez *et al.* (2018) y tal como con otros tipos de subtítulos se encontró una relación positiva en este sentido. Aunque los subtítulos aumentados en nuestro estudio tienen otras características (intralingüísticos completos y bilingües en lugar de bimodales resumidos), nuestra hipótesis es que también los aprendientes con mayor tamaño de vocabulario obtendrán mayores ganancias léxicas.

Otra cuestión relevante para comprender los efectos de los conocimientos previos en el aprendizaje incidental de vocabulario es la naturaleza incremental de este tipo de aprendizaje (Pavičić, 2008). Ya que es posible conocer parcialmente un ítem léxico (Barcroft, 2015; Agustín Llach, 2011) y que la frecuencia de las palabras en el corpus de una lengua suele considerarse un buen indicador de su familiaridad para los hablantes, las palabras más frecuentes tienden a aprenderse más fácilmente que aquellas que son inusuales (Puimège y Peters, 2019). En vista de que es posible que los aprendientes hayan encontrado previamente algunas de las palabras presentes en el *input* y que ese conocimiento parcial contribuya a que asimilen esos ítems más fácilmente, nos proponemos indagar en las posibles relaciones entre la frecuencia léxica de las unidades *target* y su aprendizaje mediante la siguiente pregunta de investigación:

3. ¿Qué efectos produce la frecuencia de las unidades léxicas sobre las ganancias léxicas obtenidas del visionado de material audiovisual con subtítulos aumentados a corto y largo plazo?

Por otro lado, cabe examinar si al disponer de subtítulos bilingües aumentados los aprendientes consultan las glosas y si los efectos de este tipo de subtítulo sobre el aprendizaje léxico difieren de los generados por los subtítulos intralingüísticos aumentados. Así, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

4. ¿Qué incidencia tiene en términos de ganancias léxicas el uso de glosas durante el visionado de material audiovisual con subtítulos intralingüísticos aumentados y subtítulos bilingües aumentados en el aprendizaje incidental de vocabulario?

Considerando que los participantes de estudios previos con subtítulos interactivos han favorecido las traducciones de las unidades léxicas individuales aun al tener acceso a traducciones a nivel de la oración (Kovacs y Miller, 2014) y que se ha observado que los aprendientes de L2/LE prestan atención a las palabras desconocidas en los subtítulos (Montero Pérez *et al.*, 2018; Montero Pérez, 2019), nuestra hipótesis es que los estudiantes expuestos a subtítulos bilingües aumentados consultarán las glosas, aunque probablemente en menor medida que aquellos expuestos a subtítulos intralingüísticos aumentados, ya que podrán recurrir a las pistas en la L1 para aclarar dudas, tal como reporta García (2017). Además, examinaremos si los conocimientos léxicos previos influyen de alguna manera en la decisión del aprendiente de usar las glosas, y si el uso de las mismas implica diferencias en el aprendizaje de vocabulario, tal como reportan Montero Pérez *et al.* (2018).

En suma, con este objetivo exploramos otros factores que podrían afectar el aprendizaje incidental de vocabulario a partir de la exposición a *input* audiovisual, tales como los conocimientos previos de los aprendientes en la L2/LE y las características de los ítems en términos de frecuencia léxica.

Los objetivos y preguntas de investigación planteados están dirigidos a definir los efectos de los subtítulos aumentados, intralingüísticos y bilingües, en el aprendizaje léxico incidental por parte de estudiantes de ELE de nivel intermedio-bajo, contribuyendo así a comprender los beneficios y limitaciones de estas ayudas ofrecidas por las nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas no nativas.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 104 estudiantes (72 mujeres y 32 hombres) de grado de distintas especialidades de una universidad pública estadounidense. Se incluyeron finalmente en el análisis las respuestas de 82 participantes, tras el filtrado de datos

perdidos. Para conocer el perfil sociolingüístico de los participantes, los estudiantes completaron una versión reducida del cuestionario LEAP (*Language Experience and Proficiency Questionnaire*), desarrollado y estandarizado para bilingües inglés-español por Marian *et al.* (2007). En la tabla 1 se recoge un resumen de la información obtenida por el cuestionario. En cuanto al nivel de competencia lingüística en EL2/LE, todos los estudiantes estaban inscritos en la asignatura de español de nivel intermedio, equivalente al nivel intermedio-bajo del ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) o al nivel A2 de acuerdo al MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*).

Respecto al nivel de competencia, se recogió la respuesta numérica (en una escala Likert de diez puntos) de cada participante según su nivel autorreportado para la destreza de producción oral. De acuerdo con Marian *et al.* (2007), este indicador es el mejor predictor de la competencia lingüística general en una L2/LE. En nuestro estudio, el grupo expuesto a subtítulos intralingüísticos aumentados declaró tener unas habilidades de producción oral adecuadas, mientras que el grupo expuesto a subtítulos bilingües aumentados valoró sus habilidades como ligeramente por encima de lo adecuado. No obstante, la diferencia entre estas medias no resulta significativa ($t = 1.9688$, $gl = 62$, $p > 0.05$).

Grupo	Sexo	Edad media (mín-máx)	Lengua materna	AoL (M)	Competencia en español autorreportado (máx.:10)	Conocimiento léxico en español (TEVI-R) (máx.: 54)
Biling	M: 28 H: 14	19.94 (17-29)	Inglés	10.44	6.00	23.93 (5.00)
Intraling	M: 28 H: 12	20.03 (18-29)	Inglés	10.33	5.13	23.20 (5.07)

Intraling: subtítulos intralingüísticos aumentados; biling: subtítulos bilingües aumentados; AOL (del inglés Age of Initial Learning): edad de inicio del aprendizaje de la L2/LE.

TABLA 1. Perfil de los participantes y conocimiento léxico por grupos

Puesto que en este tipo de estudio es conveniente utilizar una medida general de vocabulario para controlar las diferencias individuales entre los participantes (Peters *et al.*, 2016, p. 146), se suministró además una adaptación del test de vocabulario en imágenes TEVI-R (Echeverría *et al.*, 2005). Concretamente, se trata de una prueba de

reconocimiento del significado en la que el examinador proporciona la forma oral de las unidades léxicas y el examinado debe seleccionar la imagen correspondiente entre cuatro opciones. Esta prueba, en principio diseñado para determinar si el tamaño del vocabulario receptivo de los hablantes nativos del español se adecúa a su edad, sigue una estructura similar al *Peabody Test* (Echeverría *et al.*, 2005, p. 7) que, a pesar de obedecer al mismo objetivo para el inglés, se ha utilizado en estudios con hablantes no nativos (por ejemplo, Marian *et al.*, 2007). En los estudios con hablantes de L2/LE los resultados no se relacionan con las bandas etarias correspondientes a los nativos, sino que se toman como indicador para verificar la homogeneidad de la muestra.

El test de contraste de medias entre los dos grupos, con la corrección de Welch, no halló diferencias significativas ($t = 0.650$, $gl = 79.786$, $p > 0.1$). A partir de estos resultados podemos asumir que ambos grupos son equivalentes en cuanto a su competencia lingüística y su conocimiento de vocabulario.

4.2. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Debido a las limitaciones en el tiempo de acceso a los participantes, nuestro diseño mide únicamente una dimensión del aprendizaje léxico, incidiendo en la cantidad de unidades conocidas en esa dimensión y no en la profundidad de dicho conocimiento. Además, no todas las dimensiones de este conocimiento se desarrollan a la vez y, por tanto, debe considerarse qué tipo de aprendizaje es más probable en el contexto que se evalúa y elegir el formato correspondiente (Nation y Chung, 2011). En el caso del aprendizaje de vocabulario a partir de actividades de comprensión de *input* centrado en el significado, Nation y Chung (2011) recomiendan las medidas pasivas⁴ de los modelos de evaluación del vocabulario de Laufer y Goldstein (2004).

En este trabajo se ha seleccionado el test de reconocimiento pasivo del significado de Laufer y Goldstein (2004), que mide la asociación más débil o inicial entre la forma

⁴ Autores como Read (2019) utilizan los términos *reconocimiento* y *recuperación* para referirse a las pruebas pasivas (o de conocimiento receptivo) y activas (o de conocimiento productivo) respectivamente. En el presente usamos estos términos de manera intercambiable, entendiendo que en las pruebas de reconocimiento o de conocimiento receptivo generalmente se utilizan ítems de selección múltiple, mientras que en las pruebas de recuperación o de conocimiento productivo los participantes deben escribir su respuesta (Read, 2019, p. 547). Para una discusión respecto a los supuestos de cada denominación, ver Read (2019) y Laufer y Goldstein (2004).

y el significado de un ítem léxico y consiste en proporcionar la unidad *target* como estímulo y que el participante elija su significado de entre cuatro opciones en la L1. Siguiendo este formato, se creó un test que evalúa las 25 unidades *target* seleccionadas, verificando que todas las opciones de respuesta pertenecieran a la misma categoría gramatical. Además, se contó con la colaboración de una especialista en lingüística hispánica hablante nativa de inglés para comprobar que la traducción correcta correspondiera al sentido de la palabra en el *input* del tratamiento. Se añadieron 35 distractores a fin de evitar un efecto de prueba que pudiera alertar a los participantes de las unidades que serían evaluadas después del tratamiento (Nation y Webb, 2011, en Kremmel, 2019). Estos distractores se eligieron según su frecuencia léxica para compensar la falta de homogeneidad en la distribución de las unidades *target* en los distintos rangos de frecuencia (propia del carácter auténtico del *input*). Así, se obtuvo un diseño inicial de la prueba de 60 ítems en tres rangos de frecuencia léxica según el *ranking* del Corpus del Español (Davies, 2019): entre 0 y 4000 (cinco unidades *target* en posiciones entre 3000 y 4000 y nueve distractores más frecuentes), entre 4001 y 10000 (12 unidades *target* y tres distractores) y, por último, unidades en posiciones posteriores a 10001 (ocho unidades *target* y 22 distractores).

Tras un pilotaje en dos fases con estudiantes de características similares ($n = 27$) a las de los participantes de nuestro estudio, se determinó que el grado de dificultad del test era muy alto, por lo que se incluyeron unidades *target* de mayor frecuencia léxica a fin de tener un instrumento más sensible al aprendizaje que pudiera ocurrir en aprendientes de este nivel de competencia en la L2. La prueba final ($k = 60$) consta de 35 unidades *target* (ver Anexo) y 25 distractores divididos en tres franjas diferentes según su frecuencia léxica. En concreto, las unidades *target* se distribuyen como muestra la tabla 2.

	0 – 4000 alta	4001 – 10000 media	> 10001 baja
Sustantivos	9	9	3
Verbos	4	2	1
Adjetivos	1	2	3
Adverbios	0	0	1

TABLA 2. Distribución de las unidades léxicas target según categoría gramatical y rango de frecuencia

Esta prueba también se utilizó para examinar las ganancias léxicas a partir de los distintos tipos de subtitulado, si bien se descartaron los ocho distractores en los que cada grupo obtuvo menores puntuaciones a fin de evitar la fatiga de los participantes. Así, en la prueba posterior al tratamiento (*posttest*), se redujo la cantidad de distractores de 22 a 14, para un total de 49 ítems. No se eliminaron todos los distractores para disminuir las probabilidades de un efecto de prueba en la evaluación a largo plazo (*delayed posttest*). Esta prueba tardía, idéntica al *posttest*, se incorporó con el objetivo de evaluar los efectos a largo plazo de cada tipo de subtitulado. El tiempo transcurrido entre el *posttest* y el *delayed posttest* fue de dos semanas.

Visto que nuestro estudio se centra en el aprendizaje incidental de vocabulario y que este puede ser entendido como el aprendizaje léxico que ocurre como producto de una actividad centrada en el significado (Webb, 2019)⁵, se decidió incorporar algunas preguntas de comprensión y advertir a los participantes al respecto antes del visionado. Solo se incluyeron tres preguntas de selección simple, de modo que fuese posible aplicar el instrumento en el tiempo disponible y que no se generara un efecto de fatiga en los participantes. Además, considerando que los aprendientes de lengua suelen ignorar las ayudas disponibles en los materiales ALAO (Pujolà, 2002, p. 240) y que una de nuestras preguntas explora la relación entre el uso de las glosas y el aprendizaje de vocabulario, se incluyó una pregunta cerrada respecto a la consulta de

⁵ Webb (2019, p. 226) destaca que ni la inclusión de glosas, ni el realce del texto, el contexto de aprendizaje (en el aula o en casa) o la disponibilidad de diccionarios para facilitar la comprensión afectan esa definición.

las mismas⁶. Nuevamente, se comprobó la adecuación del instrumento a través de un pilotaje.

Sobre la elección del material audiovisual, se seleccionó un fragmento de 11'22" de un capítulo de una serie de televisión en español. Dos docentes de la asignatura de español valoraron el material como adecuado en cuanto a contenido y nivel de dificultad. En cuanto al soporte de subtitulación, se usó la extensión *Language Learning with Netflix* (LLN), un programa de libre acceso para *Google Chrome* que brinda distintas opciones de subtítulo y enlaza las palabras de las pistas escritas a diccionarios en línea. La primera configuración elegida fue la de subtítulos intralingüísticos aumentados, es decir, aquellos en los que tanto el audio como la pista escrita están en español y se puede acceder a traducciones en la L1 al pulsar sobre cualquiera de las palabras de los diálogos (Figura 1). La segunda configuración utilizada fue la de subtítulos bilingües aumentados. Al igual que en la opción anterior, el audio está en español, pero bajo los subtítulos en esta lengua se muestra la pista escrita en la L1. Igualmente, se puede acceder a glosas en la L1 al pulsar sobre las palabras en la L2/LE (Figura 2).

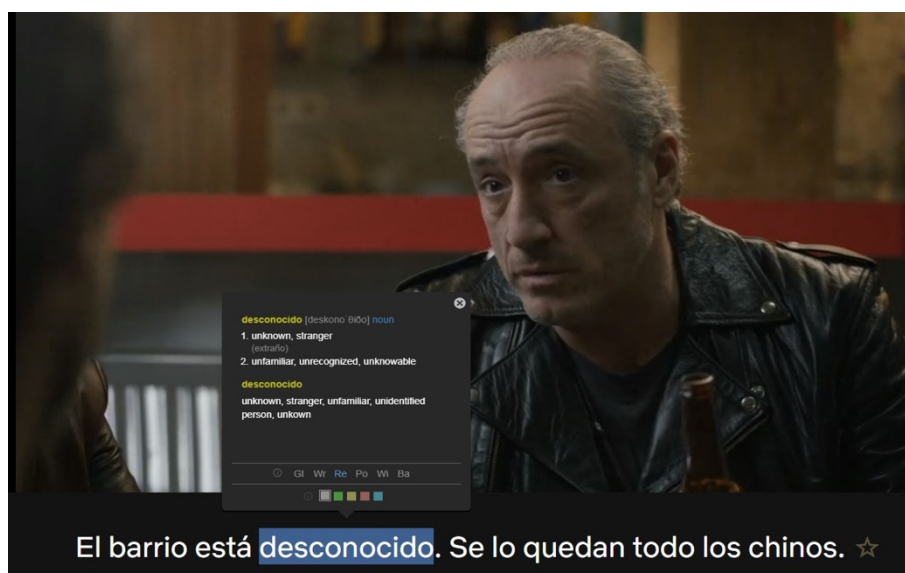


FIGURA 1. Subtítulos intralingüísticos aumentados

⁶ Aunque un estudio exhaustivo de esta relación requeriría de una tecnología que permitiera registrar los patrones de consulta de glosas por parte de los participantes (tal como la utilizada por Montero Pérez *et al.*, 2018), nos decantamos por un autorreporte general debido a las limitaciones de recursos.

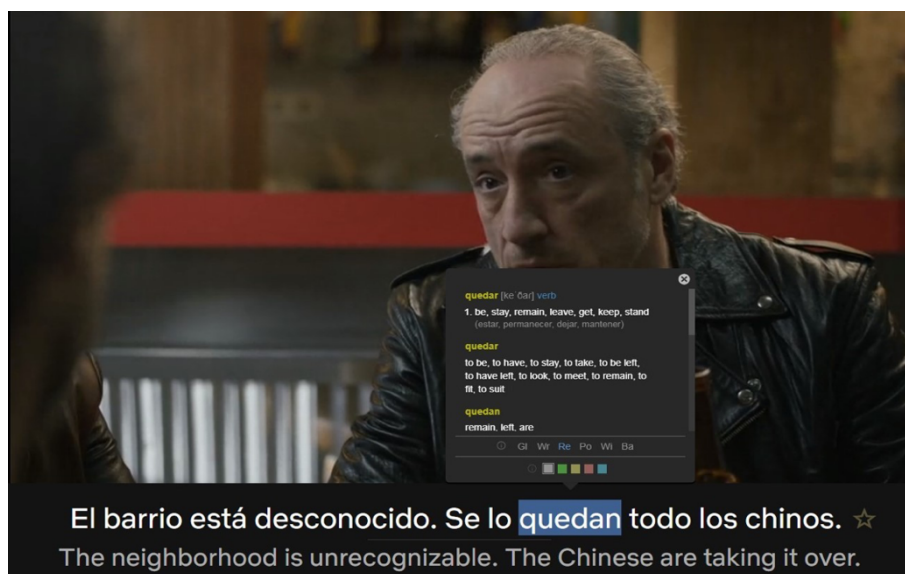


FIGURA 2. Subtítulos bilingües aumentados

Los datos se recogieron en cuatro sesiones. Durante la primera sesión se presentó el proyecto sin especificar el objetivo del estudio. Asimismo, se administraron el consentimiento de participación voluntaria, el cuestionario de características individuales y la prueba general de vocabulario. La lectura de los estímulos de esta última la realizó el docente de la clase.

En la segunda sesión se aplicó la prueba previa al tratamiento o *pretest* y se les pidió llevar sus computadoras portátiles⁷ (con *Google Chrome* instalado) y audífonos a la siguiente sesión. Dos semanas después tuvo lugar la tercera sesión. Se indicó a los participantes que debían ver hasta el minuto 12 del episodio seleccionado y se les informó que habría preguntas de comprensión al respecto. No se comunicó que habría una prueba de vocabulario. En ese contexto, se les explicó cómo acceder a las glosas cuando requirieran de ayuda para la comprensión. Tras unos 15 minutos, se verificó que todos los participantes hubiesen terminado el visionado y se brindó acceso al cuestionario. Finalmente, se les pidió completar el *posttest*. Dos semanas más tarde, se repitió esta misma prueba.

⁷ De acuerdo a Webb (2010b, p. 215), el uso de glosarios se ajusta a la naturaleza del visionado de televisión centrado en el significado siempre que los aprendientes puedan pausar los programas y hacer las consultas de manera individual cuando sea necesario. El uso de computadoras portátiles nos ha permitido garantizar tal condición.

La realización de todas las pruebas se llevó a cabo a través del sitio web *Survey Monkey*, manteniendo la redacción en inglés a fin de maximizar la comprensión y evitar un efecto de agotamiento en los participantes. En las tres pruebas del vocabulario del tratamiento (*pretest*, *posttest* y *delayed posttest*) se presentaron los ítems de forma aleatoria y distinta para cada participante por medio de la configuración correspondiente en *Survey Monkey*. De esta manera se procuró disminuir las probabilidades de un efecto de prueba.

4.3 ANÁLISIS

Las respuestas de todas las pruebas se codificaron según un criterio de precisión, esto es, otorgando un punto por cada respuesta correcta y cero puntos por cada respuesta incorrecta.

Se descartaron los participantes que solo hubiesen realizado una de las tres pruebas del vocabulario *target*. Al aplicar esta condición, la muestra se redujo a 82 participantes. Posteriormente, se realizó la identificación y el recuento de los datos perdidos para comprobar el supuesto de aleatoriedad que quedó confirmado mediante el test de Little ($\chi^2 = 25.261, gl = 6, p = 0.117$). A continuación se imputaron los valores perdidos mediante la función *pmm* (*predictive mean matching*), que sigue una imputación por regresión que permite predecir los valores perdidos a partir de las observaciones disponibles por participante. A partir de este conjunto de respuestas se computaron los niveles de precisión en porcentajes, sobre los que realizaron los pertinentes análisis.

Debido principalmente al diseño no balanceado del estudio, se optó por ajustar un modelo lineal de efectos mixtos sobre la variable respuesta. En la construcción del modelo se comprobó el aporte de los tres factores del estudio sobre el porcentaje de acierto aplicando la prueba de razón de verosimilitud (*Likelihood-ratio test*). Como factores de efectos fijos se incluyeron el tiempo (*pretest*, *posttest* y *delayed posttest*), los rangos de frecuencia léxica (alta, media y baja) y los grupos según tipo de subtítulos (intralingüísticos y bilingües). Se exploraron tanto los efectos simples como las interacciones. Además se identificó a cada participante en una variable independiente que se introdujo como efecto aleatorio en el modelo, lo que nos permite controlar la variabilidad debida a cada participante en la prueba.

Las pruebas post hoc para explorar los efectos de interacciones se realizaron aplicando la corrección de Bonferroni sobre el nivel de significación.

Para el análisis sobre ganancias léxicas absolutas, se aplicó una serie de test de contraste de medias para muestras independientes entre los dos grupos. Si bien en estudios anteriores se ha considerado que las ganancias léxicas absolutas consisten en la diferencia entre las notas del *pretest* y las del *posttest* (Puimège y Peters, 2019, p. 431), solo hemos tomado esta medida como indicador de las ganancias a corto plazo. Teniendo en cuenta que los resultados del *posttest* indican la efectividad del tratamiento, pero solo los del *delayed posttest* deben considerarse como indicador de aprendizaje léxico (Schmitt, 2010a), calculamos también las ganancias léxicas absolutas a largo plazo, sustrayendo las notas del *pretest* a las del *delayed posttest*).

En cuanto al uso de glosas, se compararon las medias en la prueba de vocabulario general de los participantes que las consultaron y los que no lo hicieron a fin de explorar si la decisión de utilizar las anotaciones de los subtítulos influye en algún sentido sobre los conocimientos léxicos previos. Del mismo modo, se realizó una comparación de proporciones para determinar si la distribución de uso y rechazo de glosas es equivalente entre los grupos según el tipo de subtítulo.

Todos los datos se analizaron utilizando el entorno computacional R (RStudio Team, 2015). Para la imputación de datos se empleó el paquete *mice* (*Multivariate Imputation via Chained Equations*) (van Buuren y Groothuis-Oudshoorn, 2011); para la creación del modelo de efectos mixtos se recurrió a la función *lmer* del paquete *lme4* (Bates, Mächler, Bolker y Walker, 2015); la exploración de contrastes por pares se realizó con ayuda del paquete *emmeans* (Lenth, 2018).

5. RESULTADOS

A partir del conjunto de datos imputados obtenidos se calcularon los estadísticos descriptivos de cada grupo en los diferentes momentos de recogida de la prueba y según la frecuencia de palabra. En la tabla 4 se recogen las medias y desviaciones típicas para cada grupo según estas dos condiciones.

	Pre-test			Post-test			Delayed-test		
	alta	media	baja	alta	media	baja	alta	media	baja
Biling (n = 42)	39.63 (17.08)	33.52 (16.19)	26.79 (16.23)	50.00 (15.05)	52.93 (18.16)	34.82 (17.58)	48.98 (14.51)	48.35 (19.98)	32.44 (14.09)
Intraling (n = 40)	43.75 (17.88)	38.46 (17.16)	28.75 (14.76)	52.50 (17.61)	51.92 (19.38)	36.56 (15.08)	48.57 (18.95)	50.96 (19.91)	31.56 (14.15)

TABLA 4. Estadísticos descriptivos sobre el índice de acierto (en porcentaje) por grupo en pre, post y delayed-post según frecuencia léxica

La Tabla 4 muestra que las medias y las desviaciones típicas de las puntuaciones logradas por cada grupo en los tres tiempos son cercanas entre sí, lo que sugiere un comportamiento bastante similar entre ellos. En todos los casos los valores de la desviación estándar son bastante próximos entre ambos grupos, lo que sugiere que los datos presentan una dispersión similar alrededor de la media en las tres pruebas realizadas. Aunque se observa que la desviación estándar se mantiene bastante homogénea en las tres pruebas para ambos grupos, el grupo expuesto a subtítulos bilingües aumentados es ligeramente más homogéneo que el grupo Intraling en sus respuestas a palabras de frecuencia alta y media. Respecto al tiempo, en la comparación entre *pretest* y *posttest* se confirma un incremento de precisión para todas las franjas de frecuencia en ambos grupos, y un decrecimiento entre el *posttest* y el *delayed posttest*. Las palabras de frecuencia más baja obtienen sistemáticamente en los dos grupos los índices de acierto más bajos. Estos resultados corroboran la adecuada selección de las unidades léxicas de la prueba.

A partir de estos datos se ajustó un primer modelo base en el que se incluyó el factor aleatorio de los participantes como único predictor. Este modelo tiene en cuenta únicamente la variabilidad atribuida a los participantes y su capacidad explicativa de la variabilidad de la variable respuesta. Los resultados mostraron que, de la varianza total en las respuestas obtenidas ($var = 358.10$), la variabilidad asociada a los participantes del estudio entre sí ($var = 84.13$) supone un 23.4% de la varianza explicada.

A este modelo se le incorporó la variable grupo, esto es, la distinción entre tipo de subtítulos. Su contribución al poder explicativo de la variable respuesta no resultó

significativo en comparación con el modelo base ($\chi^2 = 0.53$, $gl = 1$, $p = 0.46$), lo que sugiere que no hay diferencias en las respuestas de los participantes que se puedan atribuir al hecho de haber utilizado subtítulos intralingüísticos o bilingües. En cambio, tanto la frecuencia de palabra ($\chi^2 = 147.02$, $gl = 2$, $p < 0.01$) como el tiempo de recogida de respuestas ($\chi^2 = 65.23$, $gl = 2$, $p < 0.01$) sí supusieron un incremento significativo de la varianza explicada por el modelo. Para explorar la influencia de la interacción entre estos dos predictores, comparamos la potencia de un modelo aditivo y un modelo no aditivo. La prueba de razón de verosimilitud señaló que el modelo no aditivo supone un incremento significativo de la variabilidad explicada de las respuestas ($\chi^2 = 12.71$, $gl = 4$, $p = 0.012$), lo cual indica un efecto significativo de la interacción entre frecuencia y tiempo sobre la variable dependiente. En la tabla 5 se resumen los estimados de este modelo final, junto con el efecto de cada nivel del factor y los correspondientes intervalos de confianza.

Efectos fijos	Estimados	Error Estándar	<i>t</i>	Intervalos de confianza
(Constante)	48.780	1.857	26.264	45.13; 52.42
posttest	2.439	2.148	1.135	-1.77; 6.65
pretest	-7.142	2.148	-3.324	-11.36; -2.92
frecuencia baja	-16.768	2.148	-7.803	-20.98; -12.55
frecuencia media	0.844	2.148	0.393	-3.37; 5.06
posttest: frecuencia baja	1.219	3.038	0.401	-4.74; 7.18
pretest: frecuencia baja	2.874	3.038	0.946	-3.09; 8.83
posttest: frecuencia media	0.375	3.038	0.123	-5.58; 6.34
pretest: frecuencia media	-6.553	3.038	-2.156	-12.51; -0.58
Efectos aleatorios	<i>var</i>	<i>SD</i>		
participante	93.54	9.672		
residuo	189.32	13.759		

Nota: los niveles de las variables introducidas como efectos fijos que no aparecen en la lista son los que el modelo toma como nivel de referencia para construir la Constante.

TABLA 5. Resumen del modelo lineal de efectos mixtos

Respecto a los factores aleatorios, comprobamos que la variabilidad entre participantes en este modelo presenta una varianza de 93.54, que supone a su vez un 33% de la varianza total de la variable dependiente ($var = 282.32$), una vez despejado el total de la varianza explicada por los factores fijos. Sobre estos, se detectan efectos significativos tanto para el tiempo como para la frecuencia de palabra. La interacción entre ambos factores parece concretarse en la franja de frecuencia media entre los diferentes niveles de la variable tiempo. Podemos realizar una primera aproximación visual a estos resultados en el gráfico 1. Exploramos a continuación los efectos de interacción a partir de las comparaciones múltiples por pares.

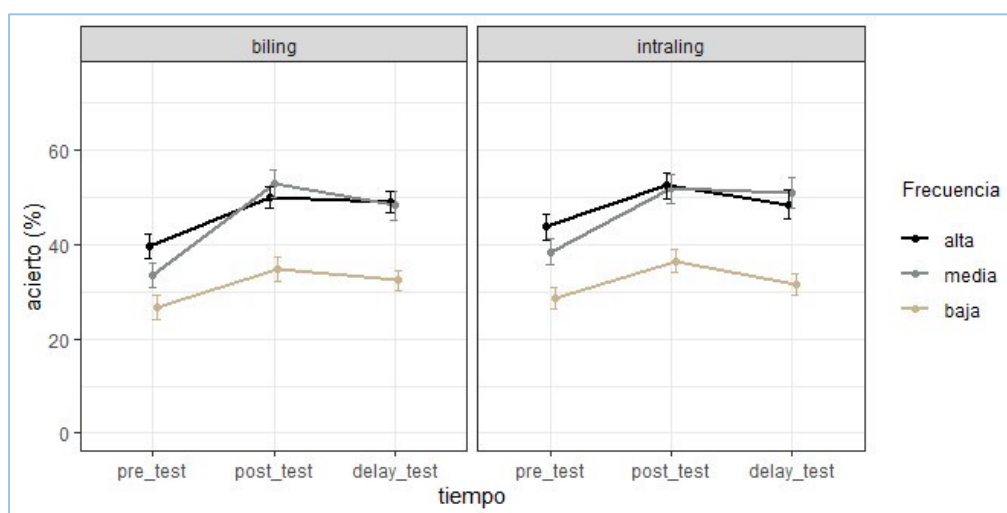


Gráfico 1. Interacción de frecuencia léxica y tiempo en los índices de acierto según el tipo de subtítulos

En el gráfico se observa la media y el error estándar de la media de los resultados logrados por los participantes para cada rango de frecuencia léxica en los tres tiempos. En general, los valores de ambos grupos son bastante similares. Comprobamos que hubo más aciertos en las bandas de frecuencia alta y media que en la de baja frecuencia, lo cual es consistente con la idea de que la frecuencia léxica es un buen indicador de su familiaridad para los hablantes (Puimège y Peters, 2019).

Los estimados del modelo señalan un incremento en el acierto de las palabras de la banda de frecuencia media en comparación con las de frecuencia alta ($\beta = 0.84$); un efecto que no resulta significativo pero que resulta contraintuitivo. Esto podría deberse a que las palabras desconocidas captan la atención de los aprendientes (Montero Pérez *et al.*, 2018), pero, a la vez, los encuentros previos con las unidades facilitan su

aprendizaje (Webb, 2010a). Es posible que los ítems de alta frecuencia léxica no llamaran la atención tanto como los de frecuencia media, por lo que el aprendizaje de estos últimos se habría visto favorecido. Las comparaciones por pares entre niveles de frecuencias en cada una de las tres pruebas confirmaron que las palabras de baja frecuencia recogen índices de acierto significativamente más bajos en los tres tiempos en comparación con las palabras de alta frecuencia ($t_{\text{pretest}} = -6.42, p < 0.01$; $t_{\text{posttest}} = -7.19, p < 0.01$; $t_{\text{delayed}} = -7.75, p < 0.01$) y con las de frecuencia media ($t_{\text{pretest}} = -3.78, p < 0.01$; $t_{\text{posttest}} = -7.75, p < 0.01$; $t_{\text{delayed}} = -8.14, p < 0.01$). Por su parte, la comparación entre el nivel de acierto entre palabras de alta y media frecuencias no revela diferencias significativas a corto y largo plazo ($t_{\text{posttest}} = -0.56, p > 0.5$; $t_{\text{delayed}} = -0.39, p > 0.5$), pero sí resultaron significativas en los resultados del pretest ($t = 2.64, p = 0.025$). Todo esto permite afirmar que el aprendizaje de las unidades de alta y media frecuencia fue considerablemente mayor que el de las palabras de baja frecuencia léxica en ambos grupos.

Si analizamos la evolución del desempeño de los participantes a lo largo de las tres pruebas según el nivel de frecuencia de las palabras, puede apreciarse que las mayores diferencias se encuentran entre la prueba *pretest* y la prueba *posttest* para los tres tipos de palabras ($t_{\text{alta}} = 4.43, p < 0.01$; $t_{\text{media}} = -7.63, p < 0.01$; $t_{\text{baja}} = 3.66, p < 0.01$). La disminución de aciertos entre el *posttest* inmediato y a largo plazo no resulta significativa en ninguna franja de frecuencia ($t_{\text{alta}} = -1.12, p = 0.77$; $t_{\text{media}} = -1.30, p = 0.58$; $t_{\text{baja}} = -1.69, p = 0.27$). Esto que revela que no hubo una pérdida importante de las ganancias obtenidas en ninguno de los grupos de ítems. Más aún, la diferencia entre los resultados iniciales y los del *delayed posttest* también resulta significativa para las palabras de alta y media frecuencia ($t_{\text{alta}} = 3.30, p < 0.01$; $t_{\text{media}} = 6.33, p < 0.01$), pero no así para las palabras de frecuencia baja ($t = 1.97, p = 0.14$), de modo que es posible asumir que el aprendizaje de palabras de frecuencia alta y media a través de subtítulos se mantuvo tras dos semanas.

Si observamos las ganancias léxicas absolutas a corto plazo, calculadas a partir de la diferencia entre las notas del *pretest* y las del *posttest*, encontramos que las ganancias del grupo expuesto a subtítulos intralingüísticos aumentados ($M = 10.28, DT = 12.54$) y

las del grupo expuesto a subtítulos bilingües aumentados ($M = 13.19$, $DT = 11.72$) no resultan significativamente distintas ($t = 1.08$, $gl = 80$, $p = 0.280$, $d = 0.2$). Igualmente, se aprecia que las ganancias léxicas absolutas a largo plazo, calculadas a partir de la diferencia entre los resultados del *pretest* y los del *delayed posttest*, no resultan significativas ($t = 1.09$, $gl = 80$, $p = 0.275$, $d = 0.2$), aunque la ganancia del grupo de subtítulos bilingües ($M = 10.47$, $DT = 12.78$) es más alta que la del grupo de subtítulos intralingüísticos ($M = 7.21$, $DT = 14.10$). Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en el ajuste del modelo de efectos mixtos.

Respecto al uso de las glosas, se registró un 61.84% de los participantes que consultaron estas anotaciones, frente a un 38.16% no lo hizo. El análisis de comparación de proporciones confirmó que el uso de glosas varía en función del tipo de subtitulación al que pertenece el participante ($\chi^2 = 6.45$, $gl = 1$, $p = 0.01$, $V = 0.2$). Dentro del grupo expuesto a subtítulos intralingüísticos aumentados, el 75% de los participantes utilizó las glosas, mientras que en el grupo expuesto a subtítulos bilingües aumentados solo lo hizo un 47.61% de los participantes. Se confirma, por tanto, que el uso de las glosas fue más recurrido en los participantes que solo tenían acceso a la pista en la L2. Asimismo, no se detectaron diferencias en los conocimientos léxicos previos de los participantes que hicieron uso de las glosas y los que no lo hicieron ($t = -0.110$, $gl = 50.814$, $p = 0.912$). Tampoco se encontraron diferencias significativas comparando las puntuaciones del *posttest* de los participantes agrupados en función del uso de glosas ($t = 1.911$, $gl = 59.528$, $p = 0.2383$). Estos resultados revelan que el uso de glosas no parece estar motivado por el nivel de conocimiento léxico previo ni tampoco incide en el aprendizaje léxico alcanzado durante el trabajo con material audiovisual.

Otro factor considerado a la hora de examinar los resultados del tratamiento fue el papel de los conocimientos previos. Concretamente, examinamos las correlaciones entre la prueba de vocabulario general y el *posttest* a partir del coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados del mismo ($r = 0.37$, $p = < 0.001$) confirman que existe una correlación positiva débil pero significativa entre los conocimientos léxicos previos y los resultados de la prueba posterior al tratamiento. Este tipo de correlación evidencia

que a mayor tamaño de vocabulario, mejor índice de acierto ante la tarea de responder a los ítems del *posttest* (Puimège y Peters, 2019). No obstante, para concluir respecto a la influencia de estos conocimientos previos sobre el aprendizaje de nuevo vocabulario, analizamos también su relación con las ganancias léxicas absolutas.

Se inspeccionó la relación entre el desempeño en la prueba de vocabulario general y las ganancias absolutas a corto plazo. Los resultados ($r = 0.06$, $p = 0.53$) muestran que no existe relación lineal entre estos dos indicadores. De manera similar, entre la prueba de vocabulario general y las ganancias léxicas absolutas a largo plazo tampoco se observa correlación ($r = 0.1825$, $p = 0.10$). Consecuentemente, puede concluirse que no se detecta una relación entre los resultados de la prueba de vocabulario general y las ganancias léxicas absolutas ni a corto ni a largo plazo.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos confirman efectos equivalentes en el aprendizaje incidental del léxico entre el uso de subtítulos intralingüísticos y bilingües aumentados. En concreto, los resultados para las unidades de alta y media frecuencia fueron bastante similares, mientras que al compararlos con los resultados del rango de baja frecuencia léxica se aprecian diferencias significativas. Todo esto ratifica la incidencia del papel de la familiaridad con las palabras del *input* al que está expuesto el hablante no nativo.

Como se ha comentado, las ganancias léxicas obtenidas incidentalmente suelen ser pequeñas (Webb, 2016), en particular cuando se evalúan unidades de baja frecuencia léxica, puesto que estas suelen implicar una mayor carga de aprendizaje (Laufer, 2005; Montero Pérez *et al.*, 2014; Nation, 2001, 2019). No obstante, los resultados de las ganancias léxicas a corto plazo en esta breve intervención (11'22''), que se traducen en 3.6 palabras en el grupo con subtítulos intralingüísticos y 4.6 en el grupo con subtítulos bilingües, evidencian un aprendizaje mayor que mediante la exposición a *input* audiovisual sin subtítulos. Por ejemplo, se ha visto que aprendientes de L2/LE de niveles entre B1 y B2 pueden obtener unas ganancias absolutas, en términos de reconocimiento del significado, de alrededor de 1.05 palabras tras la exposición a 30 minutos de televisión (Puimège y Peters, 2019). La mera incorporación de subtítulos

en los contenidos audiovisuales, por lo tanto, ya supone un incremento del aprendizaje de léxico.

Por otro lado, la comparación con estudios que han usado subtítulos similares a los nuestros es menos directa, debido a diferencias en los diseños experimentales. En particular, los participantes expuestos a subtítulos bilingües en la investigación de Lazareva y Loerts (2017) reconocieron el significado de 14.31 unidades léxicas, pero esto tras realizar tres visionados de un vídeo de ocho minutos, así que deben considerarse los efectos positivos de la repetición del visionado sobre el aprendizaje léxico (Winke *et al.*, 2010). En el estudio de Hsu (2018), los participantes expuestos a subtítulos intralingüísticos con glosas aprendieron alrededor de siete ítems. Sin embargo, solo las unidades *target* incluían glosas y su disponibilidad estaba indicada por un recuadro en torno a la palabra, por lo que pudo haber un efecto de realce. En la investigación de Montero Pérez *et al.* (2018), los participantes expuestos a subtítulos bimodales resumidos con glosas hicieron dos visionados del material audiovisual y acertaron alrededor de 13 ítems en el *posttest* de reconocimiento del significado. Visto que el diseño no incluía un *pretest* de esta dimensión del conocimiento léxico, no se pueden determinar sus ganancias absolutas. De manera similar, en el vídeo utilizado por Hsieh (2019) las unidades *target* estaban subrayadas y se proporcionaba el significado bajo las mismas, sin necesidad de pulsar sobre cada ítem. Además, también se realizaron dos visionados del material. Aunque la media en la prueba de reconocimiento del significado fue de 12.14 aciertos, no se pueden determinar las ganancias porque no hubo *pretest*. Finalmente, vemos que en el estudio de Li (2016) la media en el *posttest* del grupo con subtítulos bilingües fue de 7.94, pero tampoco hubo *pretest*.

Respecto a los resultados a largo plazo, nuestro estudio confirma parcialmente los hallazgos de Li (2016), quien observó mayor aprendizaje con subtítulos bilingües que con subtítulos monolingües (intra e interlingüísticos) y encontró que, aunque las medias disminuyeron a largo plazo ($M_{\text{post}} = 7.94$; $M_{\text{delay}} = 6.95$), se mantuvo la ventaja del grupo expuesto a subtítulos bilingües sobre el grupo expuesto a subtítulos intralingüísticos. Sin embargo, los subtítulos en ese estudio no incluían glosas. En

nuestra investigación, a pesar de que las medias de los dos grupos marcan esta tendencia, la diferencia entre los subtítulos bilingües y los intralingüísticos no resulta significativa.

En cuanto a los beneficios de los subtítulos intralingüísticos con glosas, observamos similitudes entre nuestros resultados y los de Aldera y Mohsen (2013). Estos autores encuentran que la media en la prueba de reconocimiento de vocabulario del grupo con subtítulos intralingüísticos aumentados disminuyó ligeramente del *posttest* al *delayed posttest*, pero continuó siendo superior a la del *pretest*. Ahora bien, en ese caso las anotaciones incluían definiciones, ejemplos en la L2 e imágenes, y la mitad de la prueba también consistió en el reconocimiento del significado por medio de imágenes. Además, solo las unidades *target* incluían anotaciones y estaban destacadas en otro color.

En definitiva, buena parte de los estudios anteriores no ha incluido pruebas previas al tratamiento, por lo que no se pueden comparar las ganancias léxicas. En los que ha habido *pretest* (Aldera y Mohsen, 2013), las ganancias han sido de alrededor de 8.65 ítems a corto plazo y 6.30 a largo plazo, pero con otros tipos de glosas, limitadas a las unidades *target*, y con cierto tipo de realce. En nuestra investigación, las glosas estaban disponibles para todas las palabras, por lo que las unidades *target* no destacaban y su consulta dependía de los participantes. En cualquier caso, al igual que Li (2016), encontramos que los subtítulos bilingües generan aprendizaje a largo plazo y, como en el estudio de Aldera y Mohsen (2013), observamos lo mismo con subtítulos intralingüísticos aumentados. Aunque los efectos de los dos tipos de subtítulos utilizados no difieren de manera significativa, los resultados dibujan una tendencia que apunta a que los subtítulos bilingües aumentados producirían mayores ganancias que los intralingüísticos aumentados.

El conjunto de datos expuesto nos permite evaluar tanto la efectividad del tipo de subtitulación como su incidencia sobre el aprendizaje léxico. De acuerdo a Schmitt (2010a, p. 156), las pruebas inmediatamente posteriores a un tratamiento miden la efectividad del mismo para iniciar el proceso de adquisición. En este sentido, la comparación entre medias del *posttest* muestra que ambos tratamientos son igual de

efectivos, si bien las ganancias léxicas absolutas a corto plazo fueron mayores para el grupo con subtítulos bilingües aumentados. Estos resultados no confirman ni refutan los hallazgos de estudios previos, pues aunque se ha encontrado que los subtítulos bilingües generan mayor aprendizaje léxico que los subtítulos intralingüísticos tradicionales (Li, 2016) y que los subtítulos intralingüísticos aumentados producen mayor aprendizaje de vocabulario que los subtítulos bilingües (Sakunkoo y Sakunkoo, 2009; Kovacs y Miller, 2014), hasta ahora no se habían comparado los efectos de estas pistas cuando ambas condiciones incluyen glosas. Por otro lado, Schmitt (2010a) apunta que el verdadero aprendizaje léxico solo se puede medir a largo plazo. El contraste de las medias del *pretest* y el *delayed posttest* de cada grupo revela que, siguiendo esta definición, ambas condiciones generaron aprendizaje léxico.

Respecto al papel de las glosas en el aprendizaje, es probable que, tal como se señala en el estudio de García (2017), los participantes con acceso a subtítulos bilingües se sirvieran de la pista en la L1 para comprender el significado de las unidades léxicas desconocidas y solo una parte de ellos necesitara, o deseara, verificar el significado de estos ítems mediante las glosas, pues, existen diferencias en la manera en que cada participante se aproxima a las tareas y al *input* (Kormos, 2019). Esta observación puede explicar los resultados de nuestros datos, que confirman que el uso de glosas es significativamente mayor en el grupo expuesto subtítulos intralingüísticos aumentados. A pesar de ello, la consulta de las glosas por cerca de la mitad de los participantes en el grupo expuesto a subtítulos bilingües aumentados sugiere que, incluso bajo estas condiciones, los participantes prestan atención a las unidades léxicas individuales. A la vez, los porcentajes de participantes que no utilizaron las glosas en cada grupo demuestran que la disponibilidad de las ayudas en el *input* no garantiza su uso por parte de los aprendientes (Pujolà, 2002).

En cuanto a la relación positiva encontrada entre los conocimientos léxicos previos y el desempeño en el *posttest*, nuestros resultados se asemejan a los de Montero Pérez *et al.* (2018). Según Puimège y Peters (2019, p. 432) la correlación entre el tamaño de vocabulario y los resultados del *posttest* sugiere que “large differences in vocabulary size could thus account for differences in learning gains”. Por ello, examinamos también la

correlación entre los conocimientos léxicos previos y las ganancias léxicas absolutas a corto y largo plazo. La ausencia de correlación con las ganancias sugiere que el acceso al significado de las unidades habría nivelado la cobertura léxica que los participantes tenían del texto, permitiéndoles un aprovechamiento similar del tratamiento sin importar sus conocimientos léxicos previos. En otras palabras, los resultados obtenidos indican que el aumento de la cobertura léxica mediante ayudas en el *input* mitiga el efecto Matthew, lo que ratificaría la conveniencia de utilizar este tipo de ayudas en el *input*. Sin embargo, también es posible que las diferencias en los resultados de nuestros participantes en la prueba de vocabulario general no fuesen tan marcadas como para incidir en sus ganancias léxicas, por lo que sería pertinente continuar indagando sobre el tema en futuros estudios.

Sobre la exploración de la relación entre conocimiento léxico y uso de glosas, nuestros resultados muestran que los conocimientos previos no condicionan el uso de glosas y tampoco se registran diferencias significativas sobre el rendimiento en las pruebas de vocabulario en función del uso de glosas. En estudios previos, como por ejemplo en el de Montero Pérez *et al.* (2018), los aprendientes con mayores conocimientos léxicos previos consultaron las glosas disponibles en los subtítulos, pero en menor medida que los aprendientes con menor tamaño de vocabulario. Teng (2020), por su parte, reporta mayores ganancias para los subtítulos intralingüísticos con glosas que sin estas. Sin embargo, en estos estudios las unidades *target* estaban destacadas.

Nuestros datos se asemejan a lo observado en relación con el aprendizaje de vocabulario mediante la lectura, en el que tampoco se observan diferencias significativas entre usar estrategias de inferencia y consultar el diccionario (Alahmadi y Foltz, 2020). A pesar de ello, en nuestro estudio debe considerarse la ausencia medidas de qué ítems fueron consultados y cuántas veces, pues investigaciones previas con *input* audiovisual evidencian que mientras más se consulte una unidad, mayores son las probabilidades de aprenderla (Montero Pérez *et al.*, 2018). También es posible que nuestros participantes no tuviesen el nivel de competencia lingüística en EL2/LE necesario para sacar el máximo provecho de las anotaciones. Algunas investigaciones

sobre glosas en textos escritos han mostrado que los aprendientes de niveles intermedios se benefician más de estas anotaciones que los de niveles bajos (Abraham, 2008). De haber un efecto similar para el *input* audiovisual, se explicaría que los participantes del estudio conducido por Montero Pérez *et al.* (2018), al ser de nivel intermedio-alto, se beneficiaran más de las glosas que los participantes de nuestra investigación (estudiantes de una clase equivalente a un nivel A2+).

7. CONCLUSIONES

En este estudio hemos investigado los efectos de dos tipos de subtítulos aumentados en el aprendizaje incidental de vocabulario. Del mismo modo, hemos comparado el uso de las glosas disponibles en ambos tipos de subtítulos y analizado si tal elección del aprendiente impacta los beneficios que obtiene del tratamiento.

Los resultados evidencian que los índices de acierto de los participantes aumentan con ambos tipos de tratamiento y, aunque disminuyen al cabo de dos semanas, los efectos persisten a largo plazo. Sin embargo, el contraste de los grupos revela que tales efectos no difieren significativamente entre sí, aunque los resultados de los subtítulos bilingües aumentados son ligeramente superiores en términos de ganancias léxicas. Puede concluirse, por tanto, que los aprendientes de EL2/LE de nivel intermedio-bajo de nuestro estudio han obtenido ganancias léxicas a corto y a largo plazo con los dos tipos de subtítulos, por lo que pueden considerarse tratamientos efectivos que favorecen la asociación inicial entre forma y significado y generan aprendizaje receptivo a largo plazo.

Observamos asimismo que la frecuencia léxica juega un papel importante en el aprendizaje de los ítems. Los resultados para las bandas de frecuencia alta y media fueron superiores a los de la banda de baja frecuencia. Además, se aprecia mayor aumento de la media del *pretest* al *posttest* en el rango de frecuencia media, lo que podría reflejar la importancia de la atención y los conocimientos previos en el aprendizaje que produce el encuentro de las unidades en el *input* audiovisual subtítuloado.

Respecto al uso de glosas durante el visionado de material audiovisual con subtítulos intralingüísticos y bilingües aumentados, se ha constatado un mayor uso de glosas entre los participantes expuestos a subtítulos intralingüísticos aumentados en

comparación con los que disponían de subtítulos bilingües aumentados. Asimismo, no se encontraron evidencias de que los conocimientos léxicos previos afectaran la decisión de los participantes de utilizar las ayudas disponibles en el *input*.

Los conocimientos léxicos previos tampoco mostraron incidencia en las ganancias léxicas obtenidas del tratamiento, lo que sugiere que el aumento de la cobertura léxica mediante ayudas en el *input* mitiga el llamado efecto Matthew, observado en otros estudios de aprendizaje de vocabulario mediante *input* audiovisual (Montero *et al.*, 2014; Peters y Webb, 2018; Peters, 2019; Suárez y Gesa, 2019). Estos resultados sugieren que el aumento de la cobertura léxica permite un aprovechamiento del *input* equivalente entre aprendientes con un nivel de competencia similar, al margen de los conocimientos léxicos previos que estos posean.

En cuanto a la relación entre el uso de las glosas y los beneficios obtenidos del tratamiento, no encontramos diferencias en las medias del *posttest* de los participantes que las consultaron y los que no lo hicieron. Sin embargo, es posible que esto se deba al tipo de instrumento de recogida de datos utilizado o al nivel de competencia lingüística en EL2/LE de los participantes. Una medida más precisa del uso de glosas nos permitiría aplicar un análisis más ajustado para indagar en esta relación.

El conjunto de resultados expuestos sugiere que el visionado de material audiovisual con subtítulos aumentados puede ser una actividad provechosa para ampliar el vocabulario en la L2/LE de manera progresiva e incidental. Además, evidencia la necesidad de continuar estudiando el tema e incidir en los procesos que tienen lugar durante el visionado y en los efectos de las características del acceso al significado que brinda cada modalidad de subtítulos con glosas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, L. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), pp. 199-226. <https://dx.doi.org/10.1080/09588220802090246>
- Agustín Llach, M. D. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. *Second Language Acquisition: 58. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847694188>
- Alahmadi, A. y Foltz, A. (2020) Exploring the effect of lexical inferencing and dictionary consultation on undergraduate EFL students' vocabulary acquisition. *PLoS ONE*, 15(7): e0236798. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236798>

- Aldera, A. y Mohsen M. (2013). Annotations in captioned animation: Effects on vocabulary learning and listening skills. *Computers & Education*, 68, pp. 60-75. <https://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.018>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- Anderson-Inman, L., Terrazas-Arellanes, F. y Slabin, U. (2009). Supported eText in Captioned Videos: A Comparison of Expanded Versus Standard Captions on Student Comprehension of Educational Content. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), pp. 21-34. <http://dx.doi.org/10.1177/016264340902400303>
- Barcroft, J. (2015). *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*. *Language Learning & Language Teaching*: 43. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.43>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. y Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), pp. 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Cassell, W. (2018). *Telenovelas, subtítulos y la adquisición del español: Los beneficios lingüísticos de mirar programas de televisión con subtítulos intralingüísticos* [Estudio independiente]. Universidad de George Washington, Washington D.C., Estados Unidos de América. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34139.82727>
- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. y Torreblanca-López, M.^a del M. (2010). Vocabulary Teaching and Learning: Introduction and Overview. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M. del M. Torreblanca-López (Eds.), *Insights Into Non-native Vocabulary Teaching and Learning. Second Language Acquisition*: 52, pp. 1-12. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692900-002>
- Chang, S. (2003). The interaction between schemata and subtitles. *Journal of National Taipei University of Technology*, 39(1), pp. 209-228. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7273&rep=rep1&type=pdf>
- Cintrón-Valentín, M., García-Amaya, L. y Ellis, N. (2019). Captioning and grammar learning in the L2 Spanish classroom. *The language learning journal*, 47(4), pp. 439-459. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1615978>
- Cokely, M. y Muñoz, C. (2019). Captioned Video, Vocabulary and Visual Prompts: An Exploratory Study. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching. New Perspectives on Language and Education*, 73, pp. 61-75. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924498-008>
- Davies, M. Banco de datos [en línea]. *Corpus del Español: Word and Phrase*. <https://www.wordandphrase.info/span/> [07 de abril de 2019]
- Echeverría, M., Herrera, M. y Segure, J. (2005). *TEVI-R test de vocabulario en imágenes: manual de aplicación* (3.^a ed.). Editorial Universidad De Concepcion. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622004049000010>
- García, B. (2017). Bilingual Subtitles for Second-Language Acquisition and Application to Engineering Education as Learning Pills. *Computer Applications in Engineering Education*, 25, pp. 468-479. <https://doi.org/10.1002/cae.21814>
- Hidalgo, M. (2020). Efectos del método de presentación léxica en la recuperación y el reconocimiento del vocabulario en español LE/L2 para itálofonos. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3(I), pp. 47-73. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.1.5377>

- Horst, M., Cobb, T. y Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), pp. 207-223. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl112horst.pdf>
- Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 33, pp. 567-589. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1577898>
- Hsu, H.-T. (2018). Incidental professional vocabulary acquisition of EFL business learners: Effect of captioned video with glosses. *The JALT CALL Journal*, 14(2), pp. 119-142. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n2.227>
- Kormos, J. (2019). How Does Vocabulary Fit Into Theories of Second Language Learning? En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. pp.207-222. [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-14>
- Kovacs, G. y Miller, R. (2014). Smart Subtitles for Vocabulary Learning. *CHI '14: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 853-862. <https://doi.org/10.1145/2556288.2557256>
- Kremmel, B. (2019). Measuring Vocabulary Learning Progress. En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp. 406-418 [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-26>
- Laufer, B. y Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), pp. 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5(1), pp. 223-250. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/eurosla.5.11lau>
- Lazareva, E. y Loerts, H. (2017). Double subtitles as an effective tool for vocabulary learning. *Konin Language Studies*, 5(1), pp. 61-92. https://www.rug.nl/research/portal/files/51307196/KSJ_51_61_92.pdf
- Lenth, R. (2018). emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means. <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>.
- Li, M. (2016). *An Investigation into the Differential Effects of Subtitles (First Language, Second Language, and Bilingual) on Second Language Vocabulary Acquisition* [Tesis doctoral]. Universidad de Edimburgo, Edimburgo, Escocia. <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/22013/Li2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Liao, S., Kruger, J. L. y Doherty, S. (2020). The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension. *The Journal of Specialised Translation*, 33, pp. 70-98.
- Lindgren, E. y Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), pp. 105-129. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>
- Ma, Q. (2013). Computer Assisted Vocabulary Learning: Framework and Tracking User Data. *CALICO Journal*, 30, pp. 230-243. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.30.230>
- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), pp. 940-967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))

- Martínez Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Editorial de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1877/17457853.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mitterer, H. y McQueen, J.M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE*, 4(11), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007785>
- Mohsen, M. y Balakumar, M. (2011). A review of multimedia glosses and their effects on L2 vocabulary acquisition in CALL literature. *ReCALL* 23(2), pp. 135-159. <https://doi.org/10.1017/S095834401100005X>
- Montero Pérez, M., Peters, E., Clarebout, G. y Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), pp. 118-141.
- Montero Pérez, M., Peters, E. y Desmet, P. (2018). Vocabulary learning through viewing video: the effect of two enhancement techniques. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1375960>
- Montero Pérez, M. (2019). Pre-learning vocabulary before viewing captioned video: an eye-tracking study. *The Language Learning Journal*, 47(4), pp. 460-478. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1638623>
- Montero Pérez, M. y Rodgers, M. (2019). Video and language learning [Editorial]. *The Language Learning Journal*, 47(4), pp. 403-406. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1629099>
- Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), pp. 299-321. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>
- Nation, P. (2001). *Cambridge applied linguistics series. Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. y Chung, T. (2011). Teaching and testing vocabulary. En M. Long y C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*, pp. 543-559. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch28>
- Nation, P. (2019). The Different Aspects of Vocabulary Knowledge. En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp.15-29 [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-2>
- Neuman, S. y Koskinen, P. (1992). Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), pp. 94-106. <https://doi.org/10.2307/747835>
- Pavičić, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition. Second Language Acquisition: 27. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847690401>
- Peters, E., Heynen, E. y Puimège, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *System*, 63, pp. 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.10.002>
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), pp. 142-168. <https://doi.org/10.1075/itl.00010.pet>

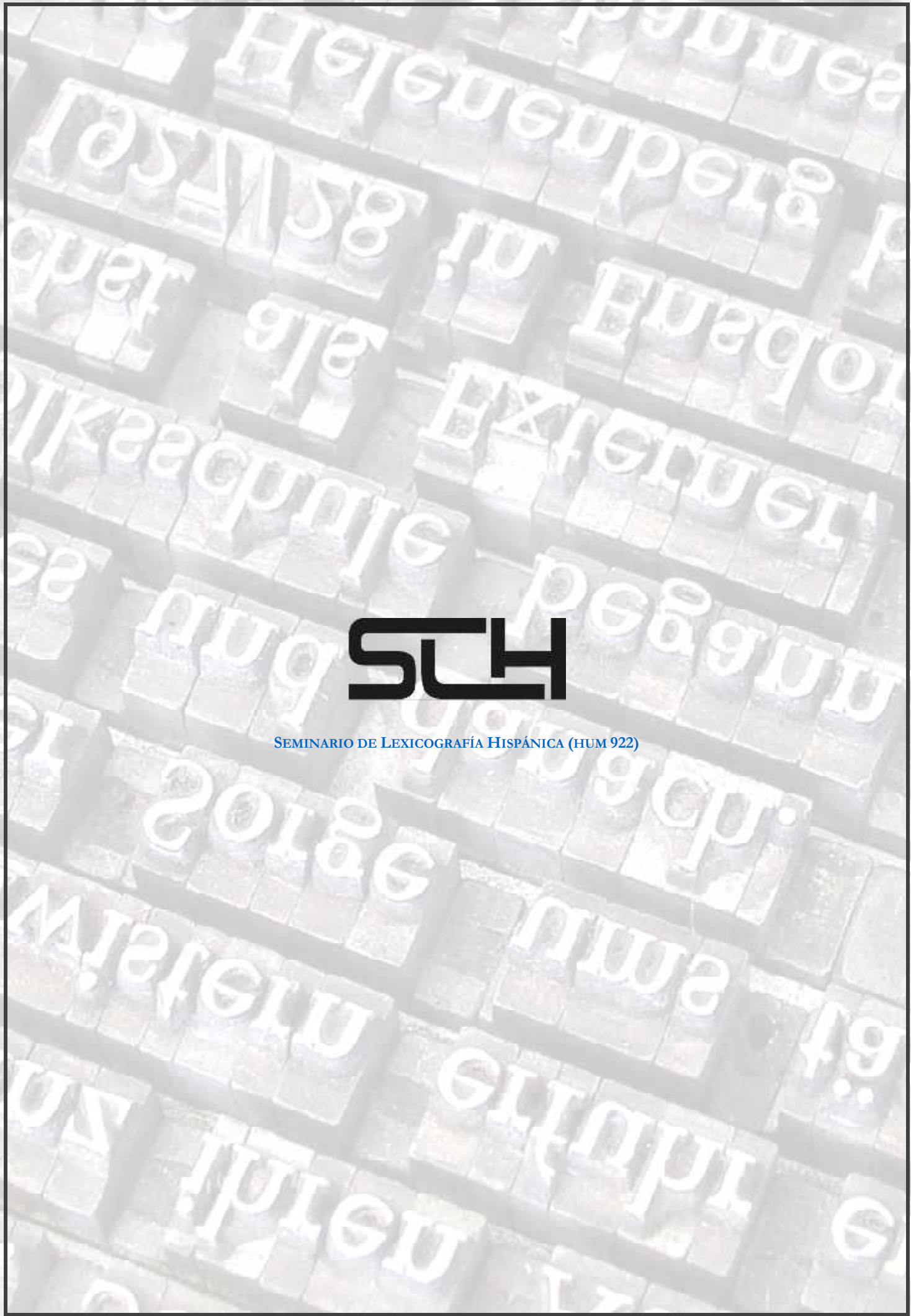
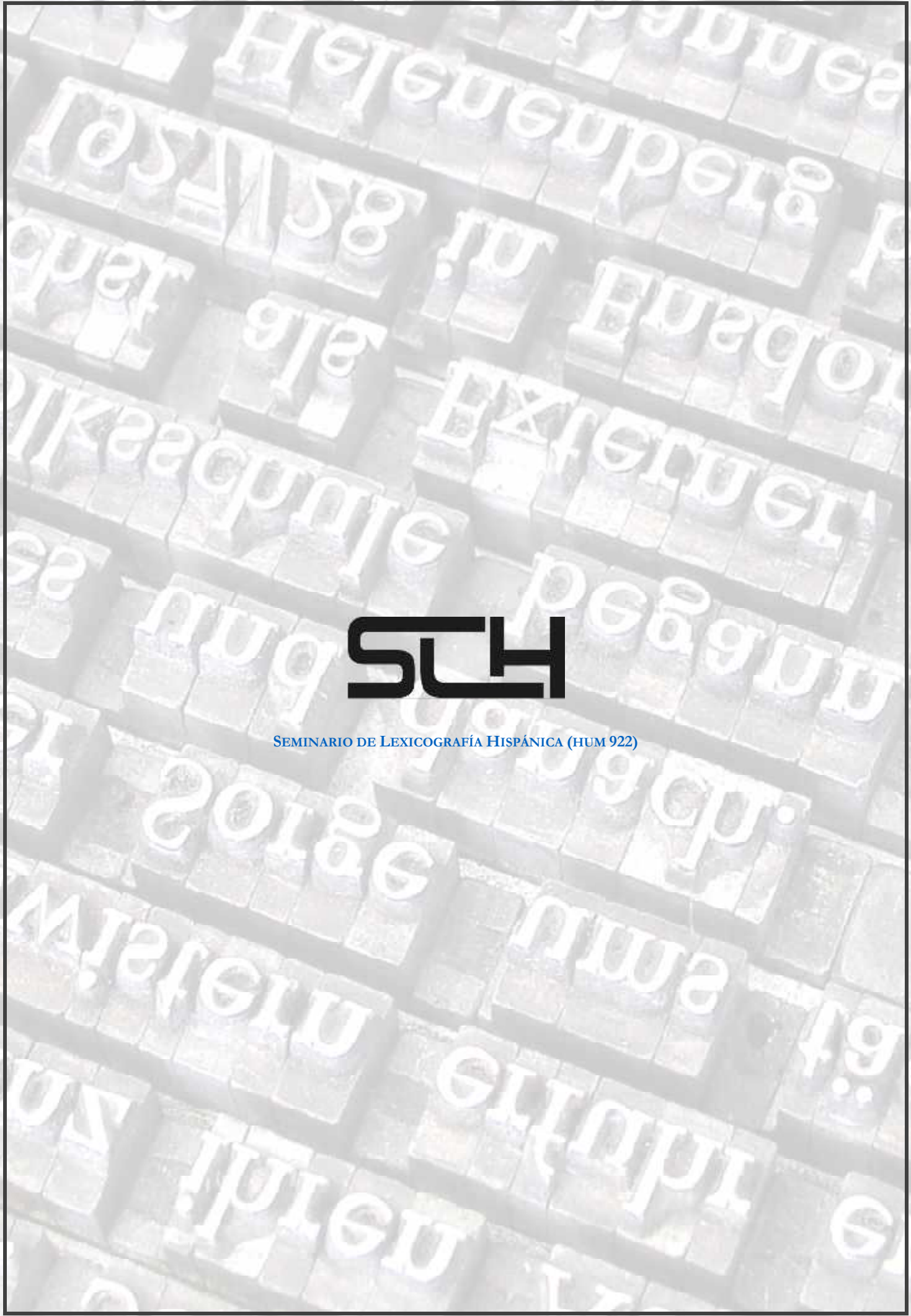
- Peters, E. y Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), pp. 551-577. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- Peters, E. (2019). The Learning of Single-Word Items. En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp. 125-142 [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-9>
- Puimège, E. y Peters, E. (2019). Learning L2 vocabulary from audiovisual input: an exploratory study into incidental learning of single words and formulaic sequences. *The Language Learning Journal*, 47(4), pp. 424-438. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1638630>
- Pujadas, G. y Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), pp. 479-496. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806>
- Pujadas, G. y Muñoz, C. (2020). Examining adolescent EFL learners' tv viewing comprehension through captions and subtitles. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), pp. 551-575. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000042>
- Pujolà, J.-T. (2002). CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL* 14(2), pp. 235-262. <https://doi.org/10.1017/S0958344002000423>
- Raine, P. (2012). *Incidental learning of vocabulary through subtitled authentic videos* [Trabajo de grado de maestría]. Universidad de Birmingham, Birmingham, Reino Unido. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/RAINE619605DISS.pdf>
- Read, J. (2019). Key Issues in Measuring Vocabulary Knowledge. En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp. 545-560 [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-34>
- RStudio Team. (2015). RStudio (versión 3.5.2) [Software de computación]. <http://www.rstudio.com/>
- Sakunkoo, N. y Sakunkoo, P. (2009). GliFlix: Using Movie Subtitles for Language Learning. *UIST, ACM Symposium on User Interface Software and Technology*. <https://uist.acm.org/archive/adjunct/2009/pdf/demos/paper171.pdf>
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), pp. 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2010a). *Research and Practice in Applied Linguistics. Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2010b). Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M.ª del M. Torreblanca-López (Eds.), *Insights Into Non-native Vocabulary Teaching and Learning. Second Language Acquisition*: 52, pp. 28-40. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692900-004>
- Stewart, M. y Pertusa, I. (2004). Gains to Language Learners from Viewing Target Language Closed-Captioned Films. *Foreign Language Annals*, 37(3), pp. 438-442. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02701.x>

- Suárez, M. y Gesa, F. (2019). Learning vocabulary with the support of sustained exposure to captioned video: do proficiency and aptitude make a difference? *The Language Learning Journal*, 47(4), pp. 497-517. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1617768>
- Talaván Zanón, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *SENDEBAR: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada*, 22, pp. 265-282. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebars/article/download/354/386>
- Teng, F. (2020). Vocabulary learning through videos: captions, advance-organizer strategy, and their combination. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1720253>
- van Buuren, S. y Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), pp. 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8>
- Wang, Y. (2019). Effects of L1/L2 Captioned TV Programs on Students' Vocabulary Learning and Comprehension. *Calico Journal*, 36(3), pp. 204-224. <https://doi.org/10.1558/cj.36268>
- Webb, S. y Rodgers, M. (2009). Vocabulary Demands of Television Programs. *Language Learning*, 59(2), pp. 335-366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x>
- Webb, S. (2010a). A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching movies. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), pp. 497-519. <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.03webb>
- Webb, S. (2010b). Using glossaries to increase the lexical coverage of television programs. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), pp. 201-221. <https://pdfs.semanticscholar.org/f2a0/89cfacf3bf202f5728b3bf1c8bcc215c0607.pdf>
- Webb, S. y Chang, A. C.-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), pp. 667-686. <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Webb, S. (2016). Learning vocabulary through meaning-focused input: Replication of Elley (1989) and Liu & Nation (1985). *Language Teaching*, 49(1), pp. 129-140. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000051>
- Webb, S. (2019). Incidental vocabulary learning. En S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, pp. 225-239 [Edición para Kindle]. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-15>
- Winke, P., Gass, S. y Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), pp. 65-86. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44203/1/14_01_winkegasssydorenko.pdf

ANEXO

Unidades léxicas *target* de la prueba definitiva

<i>Unidad léxica</i>	<i>Categoría gramatical</i>	<i>Frecuencia en el Corpus del Español (al 7/04/2019)</i>
encargar	verbo	1293
cuadro	sustantivo	1467
sede	sustantivo	1713
devolver	verbo	1782
ruido	sustantivo	2174
pesado	adjetivo	2261
huir	verbo	2447
aviso	sustantivo	2685
huella	sustantivo	2808
humo	sustantivo	3316
oler	verbo	3649
casualidad	sustantivo	3780
despacho	sustantivo	3947
aliento	sustantivo	3950
disculpar	verbo	4010
prisa	sustantivo	4321
embajada	sustantivo	4325
recibo	sustantivo	4712
lío	sustantivo	5247
viuda	sustantivo	6354
bombardear	verbo	6715
patrulla	sustantivo	7138
sótano	sustantivo	8333
construido	adjetivo	8804
nuca	sustantivo	9195
tejado	sustantivo	9343
encantado	adjetivo	9890
forzosamente	adverbio	11255
valija	sustantivo	13799
fantasmal	adjetivo	15788
antiaéreo	adjetivo	16463
garabato	sustantivo	16916
bisonte	sustantivo	23834
apestado	adjetivo	29988
traspapelar	verbo	34727



SCH

SEMINARIO DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA (HUM 922)