



RILEX
REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS

VOLUMEN IV, NÚMERO 2
DICIEMBRE, 2021

Leticia González Corrales
Marisol Rey Castillo
Jaime Peña Arce
María Victoria Galloso Camacho
Montemayor Martín Camacho
Rosana Esquinas López

REVISTAS CIENTÍFICAS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

<https://doi.org/10.17561/rilex.4.2>

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.

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 State 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

Leticia González Corrales

El DRAE en el punto de mira: la crítica de Ramón Joaquín Domínguez a las definiciones académicas.....7

Marisol Rey Castillo

Uso y percepción de los estudiantes sobre los diccionarios monolingües para el aprendizaje del español como lengua extranjera.....33

Jaime Peña Arce

Los montañesismos del Diccionario de la lengua española (1917), de José Alemany y Bolufer.....63

María Victoria Galloso Camacho y Montemayor Martín Camacho

Disponibilidad léxica, diccionario de onubensismos y enseñanza de la lengua.....95

Rosana Esquinas López

El audiolibro como TIC para la enseñanza y aprendizaje de léxico en el aula de E/LE.....123



EL *DRAE* EN EL PUNTO DE MIRA: LA CRÍTICA DE RAMÓN JOAQUÍN DOMÍNGUEZ A LAS DEFINICIONES ACADÉMICAS

THE ROYAL SPANISH ACADEMY'S DICTIONARY UNDER EXAMINATION: RAMÓN JOAQUÍN DOMÍNGUEZ'S CRITICAL REVIEW OF THE DEFINITIONS

Leticia González Corrales
Universidad Rey Juan Carlos
leticia.gonzalez@urjc.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es seguir la línea trazada por estudios anteriores y profundizar en las críticas de Domínguez al *DRAE*. Con el propósito de atender a la complejidad de la revisión crítica que se expone en el *Diccionario Nacional*, en estas páginas se clasifican y se describen de forma más detallada los comentarios que Domínguez dirige a la Real Academia Española, todo ello acompañado de citas y ejemplos que contribuyen a reflejar la magnitud de su labor crítica. Dado que sus ataques se dirigen a distintos aspectos de la macroestructura y la microestructura de la obra académica, hemos centrado nuestra atención en las críticas a las definiciones académicas, dejando el resto del análisis para futuros trabajos.

Palabras clave: R. J. Domínguez, *DRAE*, siglo XIX, crítica lexicográfica, definiciones.

ABSTRACT

By following previous works, the aim of this study is to deepen the approach to Domínguez's critical attitude towards the Royal Spanish Academy's Dictionary (*DRAE*). In order to address the complexity of the critical revision presented in the *Diccionario Nacional*, the comments about the Royal Spanish Academy have been classified and thoroughly described. In addition, quotes and examples, which contribute to reveal the magnitude of Domínguez's critical remarks, have been included. As he criticizes both macrostructure and microstructure, we have focused on the faults he found in the definitions offered in the *DRAE*. Further research will be undertaken in future works.

Keywords: R. J. Domínguez, *DRAE*, nineteenth century, critical lexicography, definitions.

Recibido: 24-11-2020
Aceptado: 18-03-2021



1. INTRODUCCIÓN: EL *DICCIONARIO NACIONAL*¹

Entre 1846 y 1847 se imprimió por primera vez uno de los diccionarios más exitosos del siglo XIX –después del de la Academia–: el *Diccionario Nacional* de Ramón Joaquín Domínguez². Su publicación coincide con el desarrollo de la lexicografía extraacadémica, un fenómeno de especial relevancia que no recibió atención suficiente hasta 1987, cuando Seco publicó sus estudios sobre esta corriente lexicográfica paralela a la de la Academia³.

Desde entonces, han visto la luz varios trabajos de extensión y complejidad variable, que, aparte de ampliar los estudios de Seco (2003a, 2003b, 2003c) sobre Domínguez y su *Diccionario Nacional*⁴, han corroborado el valor de esta obra, cuyas características definitorias la habían relegado a un segundo plano en los estudios metalexicográficos. Me refiero, en concreto, a las definiciones subjetivas y a la impresión del carácter romántico –en palabras de Seco (2003c)– del autor en su obra con las que Domínguez transgredió los acuerdos tácitos en la elaboración de diccionarios.

La ruptura con la metodología convencional provocó que la crítica metalexicográfica ignorara la aportación de esta obra a la lexicografía española, pese a que los contemporáneos de Domínguez supieran apreciar su labor. Muestra de ello son las numerosas ediciones que se imprimieron a lo largo

¹ Para este trabajo se han manejado dos ediciones de la obra: el primer tomo de la primera edición (Establecimiento Léxico-Tipográfico de R. J. Domínguez, Madrid, 1846) y, dado que no existe una copia digital del segundo tomo de esta última, el segundo tomo de la segunda edición (Establecimiento Léxico-Tipográfico de R. J. Domínguez, Madrid, 1847). Los ejemplares consultados se ubican en la Universidad Complutense de Madrid (DA 12096) y en la Biblioteca Nacional (4/24151-2), respectivamente.

² Son pocos los datos biográficos que arrojan algo de luz sobre su figura. A este respecto consúltese Alvar Ezquerro (s. f.), Esparza (1999b:41-46), Iglesia (2008, p. 73-77) y Seco (2003c, p. 287-289).

³ En este artículo se citan por la segunda edición aumentada de 2003. A partir de los trabajos fundacionales de Seco, proliferaron distintos estudios que abordaban este fenómeno desde una perspectiva general: Anglada y Bargalló (1992), Azorín (2000), Bueno Morales (1995), Esparza (1999a) y Quilis (2016), entre otros.

⁴ Véanse Esparza (1999b), Iglesia (2008), Quilis (2007a, 2007b, 2014, 2018), Villa (2018), quienes se han aproximado con distintos objetivos al análisis de la obra.

del siglo XIX, así como la huella rastreable en las siguientes publicaciones lexicográficas, que o bien se inspiraron en el modelo de diccionario enciclopédico que había inaugurado Domínguez, o bien plagiaron íntegramente su contenido (Esparza, 1999b, p. 47-49; Seco, 2003b, p. 303 y 2003c, p. 296-297).

Al parecer, el incumplimiento del principio de objetividad que rige la confección diccionarística no fue óbice para que los lectores del *Diccionario Nacional* lo acogieran favorablemente; del buen recibimiento que gozó la obra en su tiempo se colige que su valía residía, entre otras cosas, en “su amplitud y su carácter enciclopédico” (Seco, 2003c, p. 293).

El objetivo que perseguía nuestro lexicógrafo era doble, a saber, ampliar y mejorar el *Diccionario* de la Academia. La ampliación fue el resultado de un ambicioso proyecto que lo distinguía de otros diccionarios de autor, puesto que, como primer diccionario enciclopédico de la tradición lexicográfica española –pese a que no lo manifestara abiertamente–, sus pretensiones eran mucho más abarcadoras (Esparza, 1999b, p. 52-54; Seco 2003b, p. 302-303 y 2003c, p. 295-296).

Las mejoras propuestas a la labor académica, por otro lado, se vieron ensombrecidas por la subjetividad que le confirió el autor a su obra; de hecho, como ya observó Quilis (2016, p. 57), Domínguez fue considerado negativamente como consecuencia de esta particular forma de proceder.

Entre las múltiples formas que adopta la subjetividad en el *Diccionario Nacional*, vamos a fijar nuestra atención en una de las categorías propuestas por la clasificación de Seco (2003c, p. 297): las definiciones subjetivas filológicas. En ellas, Domínguez pone de manifiesto tanto su disconformidad con los criterios de la Academia como su opinión acerca de la Institución:

Es frecuente que, tras reproducir, en un artículo, la definición oficial, con indicación de su procedencia, vaya un comentario ácido sobre ella mezclado con otros más genéricos sobre la Corporación que los elaboró, y seguido de la definición “verdadera” propuesta por el autor (Seco, 2003a, p. 273)

En efecto, se observa una tendencia a organizar los artículos críticos siguiendo este esquema: definición académica (Acad.)⁵ + comentarios críticos + propuesta de definición mejorada:

1. **Cocer**, v. a. Preparar las cosas crudas por medio del fuego y algun líquido, para que se puedan comer ó para otros usos. (Acad.) Esto y *asar*, córren parejas. Reformando: hacer que hierva [...]
2. **Cuan**, adj. ant. que se usa para ponderar ó aumentar alguna cosa ante puesto á algun nombre al cual le añade valor en la significacion. (Acad.) Esta definicion es un disparate [...] El venerable cuerpo y sus adeptos no podran negar la justicia de estas observaciones, en virtud de las cuales incúmbenos definir reformando.

No obstante, este no es un modelo de aplicación sistemática, sino que se alterna con otras variantes: encontramos ejemplos en los que la definición de Domínguez precede a la académica (3) y artículos en los que se suprime alguno de los elementos del esquema referido anteriormente, ya sean las críticas (4) o las alternativas a la definición académica (5):

3. **Impedimento**, s. m. Todo lo que imposibilita la ejecución de alguna cosa. La Academia dice: obstáculo, embarazo, estorbo para alguna cosa; definición que no parece muy exacta; porque los obstáculos, embarazos y estorbos pueden detenerla, demorarla mas ó menos; pero no precisamente imposibilitarla, no impedir que esta se lleve á cabo.
4. **Sobrelecho**, s. m., Arqut. La superficie ó paramento superior de un sillar, silla-rejo ó dovela sobre el cual sienta otro sillar. La Academia dice: “La superficie inferior de la piedra que descansa sobre el lecho de la que está debajo.”
5. **Perinola**, s. f. Piececita pequeña de madera ú otra materia [...] (Acad). Por ser asunto tan insignificante y la definicion muy larga, no hemos reformado su testo, lleno de oraciones incorrectas y peor redactado que si lo hubiera compuesto el peor hablsta de la época, sin contar los defectos ortográficos de siempre.

Las citas marcadas con la abreviatura (Acad.) son una muestra inequívoca de que, al igual que otros lexicógrafos contemporáneos⁶, Domínguez eligió el

⁵ Quilis (2016, p. 61) ya apuntó que Domínguez «emplea la marca Academia (Acad.) en aquellas con las que no está de acuerdo y que son sometidas a crítica filológica».

⁶ Azorín (2000, p. 229) asegura que todos copian a la Academia sin excepción; Alvar Ezquerro (2002, p. 44), por su parte, indica que se trata de una práctica habitual en la época; y Quilis (2016, p. 60) habla de «plagio de la generación de lexicógrafos de 1850».

Diccionario de la Academia (*DRAE*) como fuente primaria –aunque no exclusiva–, concretamente su 9.^a edición (Azorín, 2000, p. 249; Iglesia, 2008; Seco, 2003a, p. 274 y 2003b, p. 310).

Los comentarios acerca de la obra lexicográfica de referencia en lengua española se dirigen a los distintos niveles estructurales que la configuran: tanto la macroestructura del diccionario como sus contenidos microestructurales fueron objeto de los ataques de Domínguez. A esta parcela del *Diccionario Nacional* se aproximaron, por primera vez y desde una perspectiva general, Seco (2003b, p. 310-313) y Esparza (1999b, p. 56-59), quienes analizaron y clasificaron la crítica filológica al *DRAE*⁷.

Tras mencionar la heterodoxia del método de Domínguez, Seco sostiene que “su propia rebeldía frente a la Academia y su ansia de superarla llevan a su autor a una revisión crítica del todo el *Diccionario* académico [...]” (2003c, p. 314). Dada la complejidad del fenómeno, el objetivo de este trabajo no es otro que el de continuar la senda inaugurada por investigaciones anteriores y profundizar en la tipología propuesta de críticas a la labor lexicográfica de la Academia, proporcionando una descripción más detallada del ejercicio crítico de Domínguez.

Para ello era preciso recabar nuevos ejemplos, por lo que se realizaron búsquedas de “Acad.”, “Academia” y otras posibles referencias como “Corporación” o “Institución” en los ejemplares de la primera y segunda edición digitalizados⁸ —disponibles en la *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (www.bvfe.es)—. El resultado fue una ingente cantidad de datos que no se ajustaban, en todos los casos, a nuestros propósitos, por lo que hubo de hacer un cribado posterior para seleccionar aquellos que no eran una mera referencia a la fuente primaria del diccionario sino una crítica. Hechas estas cosas, partimos de la clasificación de Seco (2003b y 2003c) y de Esparza

⁷ Como se puede comprobar a lo largo del artículo, estos trabajos han servido de base para su elaboración.

⁸ La descripción completa puede consultarse en la primera nota al pie de este trabajo.

(1999b) para catalogar los resultados; no obstante, el análisis de los datos nos obligó a establecer categorías más específicas dentro de esa clasificación general. Todas van acompañadas de los ejemplos más representativos que se han encontrado y, en muchos casos, de una lista complementaria de voces en las que se pueden leer críticas similares.

Un análisis pormenorizado de todos los niveles del diccionario excede los límites de este estudio, por lo que nos centraremos exclusivamente en la definición, dejando el resto de comentarios críticos para un trabajo posterior.

2. LA CRÍTICA A LAS DEFINICIONES ACADÉMICAS EN EL *DICCIONARIO NACIONAL*

Uno de los objetivos principales de la crítica de Domínguez es la definición académica. Dentro de este apartado de la microestructura, el lexicógrafo discute algunas decisiones adoptadas en la elaboración de la 9.^a edición del *Diccionario* de la Academia (1843), como la selección de definidores, la indeterminación o el carácter inusitado de algunas acepciones, la ausencia de sentidos usuales, los anacronismos o las definiciones anticuadas y otros aspectos relacionados con la redacción, entre los que destacan la ortografía y la sintaxis empleada.

2.1. LA SELECCIÓN DE DEFINIDORES

Los comentarios acerca de la selección léxica en las definiciones del *Diccionario* académico responden, principalmente, a la relación semántica que establece la Academia entre lo definido y la definición. En el caso de las definiciones sinonímicas, las críticas se deben tanto a motivos semánticos, fruto de las diferencias de significado entre la voz definida y los sinónimos propuestos como definición (6), como a motivos morfosintácticos, es decir, por definir con descriptores de distinta naturaleza gramatical (7) o por las diferencias en la combinatoria sintáctica de las voces (8).

6. **Rebajar**, v. a. Disminuir ó desfalcar algo de una cosa. (Acad.) Dispénsenos la Acad. el que no admitamos á desfalcar como sinónimo, porque nada tienen

que ver las rebajas con los desfalcos, si bien en estos resultan indirectamente aquellas⁹.

7. **Contraerse** [...] “Vicios, resabios. Adquirirlos. V. MATRIMONIO, deudas.” (Acad.) ¿Háse visto una miscelánea, una mesa revuelta, un baturillo filológico semejante? Pues tal se ve en la página 192 del diccionario académico, novena edición, á que nos referimos¹⁰.
8. **Fugarse** [...] Puede uno huir por personas ó por cosas; y se fuga solo por no ser cogido, es decir, solo por personas. Tal es la diferencia que hay entre *huir* y *fugarse* [...] Se hacen estas observaciones á fin de ilustrar á la Academia española que desconoce la diferencia que hay entre uno y otro verbo, por cuanto lo único que dice de fugarse es, “escaparse, huirse.”.

En las definiciones perifrásticas, en cambio, las observaciones se dirigen, principalmente, a la relación de hiperonimia e hiponimia que se establece entre definidor y definido:

9. **Barbería** [...] La Acad. le llama, *tienda*, pero de *tienda* dice que es “la casa, puesto ó paraje donde se venden algunos géneros, así de vestir como de comer” es así que en la barbería no se vende género alguno (como no sea droga de botiquín, ó sanguijuelas, que seguramente no es bocado apetecible) luego la barbería no es tienda.
10. **Doler**, v. n. Padecer dolor. (Acad.) No es este el sentido en que se usa el verbo doler: es mas bien en el de hacer sentir ó causar dolor una lesion ó afeccion en cualquiera de los órganos ó de las partes del cuerpo así es que cuando se dice *tal golpe, tal herida me duele mucho*, equivale á, *me causa mucho dolor*, y no puede tener en este caso la acepcion dada por la academia sin que se invirtiese la oracion diciendo: *padezco dolor por tal golpe, ó tal herida; ó tal golpe, ó tal herida me hacen padecer dolor* [...].
11. **Gazapera** [...] Séanos permitido decir que *gazapera*, no significa “junta de algunas gentes etc.” sinó el paraje que sirve á estas de madriguera ó guarida para perpetrar sus crímenes, ó ponerse de acuerdo para cometerlos, librarse de sus perseguidores etc. [...].

Como se puede comprobar en las citas anteriores, en el artículo de *barbería* (9) y *doler* (10), Domínguez justifica su crítica con el resultado de la

⁹ También *abatido, ambición, angustiado, aventajar, confiado, detenido, da, demagógico, diluir, estirado, da, impedimento, jinete*, etc. Dadas las limitaciones de este trabajo, ni esta ni otras que aparecerán a lo largo del artículo son relaciones exhaustivas de todos los comentarios críticos del autor.

¹⁰ Nótese que esa «miscelánea» «mesa revuelta» o «baturillo filológico» parece ser un error de técnica metalexiconográfica. La acumulación de voces de distinta categoría gramatical que precede a la remisión parece responder al deseo de señalar las restricciones combinatorias de la voz. Así pues, el verbo *adquirirlos* -prescindiendo del pronombre átono- sería la definición sinonímica, mientras que «vicios, resabios» representan el contorno definicional.

aplicación de la ley de la sinonimia, es decir, la sustitución de la voz por la definición lexicográfica.

Dentro de esta categoría, se señalan, además, varios errores de técnica metalexicográfica, a saber, el incumplimiento del principio de identidad categorial (12 y 13), la falta de correspondencia entre las características morfológicas de la voz y la definición propuesta (14 y 15) o la inclusión del *definiendum* en el *definiens* (16 y 17):

12. **Airarse** [...] Hombre ó mujer de la vida airada. Desalmado, de conducta desarreglada. (Acad.) Es decir que el ver lo *airarse*, es un hombre ó una mujer de la vida airada, un desalmado, un quidam de conducta dessarreglada [sic]. Si despues de esto hay quien pretenda comulgarnos con ruedas de molino, sosteniendo que la abuela no chochea, vaya y cuenteselo a la suya.
13. **Celestial** [...] irón. El hombre bobo, tonto ó inepto. (Acad.) Suponemos que la Acad. habrá querido decir y sobreentender: calificacion ó cosa tal, aplicada al sujeto en cuestion.
14. **Confederar** [...] La Acad. dice: v. a. “Hacer alianza, liga ó union con otros.” Esto es lo que se llama *confederarse*; y en tal caso debería figurar como neutro, cosa que de ninguna manera se usa, pues solo cabe el activo ó el pronominal en las acepciones de este verbo.
15. **Descarado, da**, adj. El que habla ú obra con desvergüenza, sin pudor ni respeto humano. (Acad.) Tal como está la definicion, sería un sustantivo y no un adjetivo.
16. **Adversidad** [...] La Academia con su acostumbrado laconismo y grave tono, define: “[sic] adversidad, suceso adverso ó contrario; pero debía añadir: *qui potest capere, capiat*,
17. **Esculpir** [...] Ahora véase lo que dice la Acad. “Labrar ó esculpir una efigie ú otra obra de talla en madera ó piedra.” ¿Ignora el venerable cuerpo que lo definido no debe entrar como parte de la definicion, y mucho menos con sus mismas letras? Esculpir por *esculpir*, valía mas no definir. Acudimos á ver si era errata, pero no la encontramos corregida entre los centenares de ellas, puestas al fin del diccionario académico.

Ahora bien, los errores de selección léxica no se circunscriben exclusivamente a la relación entre *definiendum* y *definiens*; Domínguez nota otros tantos dentro del enunciado definitorio:

18. **Celebro** [...] met. Prudencia, juicio, sabiduría. (Acad.) Prudencia y juicio no son sinónimos de sabiduría.
19. **Caracterizar**, v.a. Distinguir algana [sic] cosa con las cualidades que le son mas propias. Acad. Donde dice calidades léase cualidades, y se entenderá menos mal esta oscura definicion.

De nuevo, las críticas se deben a las relaciones de semántica léxica: en *celebro* (18) la definición sinonímica compleja contiene una unidad discordante y en *caracterizar* (19), esa “oscura definición” a la que alude Domínguez se explica por la definición que da la Academia de la voz que propicia la discusión, a saber, *cualidad*.

Según el lexicógrafo, *cualidad* no es sinónimo de *calidad* y recurre al principio de conmutabilidad una vez más para justificar su postura (Esparza, 1999b, p. 58):

20. **Cualidad.** s.f. Lo único que la Acad. dice de cualidad es “f. calidad”. Es decir que según la Acad., cualidad es sinónimo de calidad. Vea si es así. Una cosa puede ser de buena calidad, en su género, y tener al mismo malas cualidades; por ejemplo: un veneno que mata instantáneamente a la persona que lo tome a la más mínima dosis, es en su género veneno de buena calidad...

2.2. DEFINICIONES INCORRECTAS O DESCONOCIDAS

Son numerosas las veces que Domínguez manifiesta su sorpresa –con mayor o menor vehemencia– ante un grupo de acepciones que Esparza denominó *inauditas* (1999b, p. 57). Buena parte de los significados desconocidos que encuentra en el caudal del *Diccionario* académico coinciden con sentidos figurados (21) y anticuados (22), así como con las unidades fraseológicas (23) recogidas por la Corporación:

21. **Ahijar** [...] Fig. Atribuir ó imputar a alguno la obra ó cosa que no ha hecho. (Acad.). No respondemos á esta especie académica, por parecernos una verdadera imputacion al idioma.
22. **Comer** [...] s.m. ant. Comida, manjar, regalo. Esta acepcion es un regalo que nos hace la Acad., pero que le devolvemos humildemente hasta que nos lo presente con ejemplos.
23. **Cazuela** [...] *Parece que ha comido en cazuela*, loc. fam. Con que se denota que alguno anda muy de prisa. (Acad.) No sabemos qué analogía puede existir entre el comer en cazuela y andar muy de prisa. Así la tal loc., no fam., sinó académica, nos parece soberanamente ridícula.

De hecho, con respecto a la marcación diacrónica, Domínguez afirma lo siguiente en el artículo *buboso*, *sa*: “Cuando esta señora quiere evadirse de la responsabilidad de un disparate enjaretado en su diccionario, recurre á la antigüedad [...]”.

Entre los comentarios encontramos, en no pocas ocasiones, la exigencia de pruebas que justifiquen la adopción de acepciones desconocidas, muchas veces con tintes humorísticos e irónicos, como en *comer* (22), y también en *cueslo* (25), donde emplea la voz definida con el sentido inusitado que figura en el *DRAE*:

24. **Civilidad** [...] Ejemplos, docta señora, ejemplos, tanto mas necesarios, cuanto mas disonantes é impropias del siglo en que vivimos, y de la civilidad que alcanzamos, son las acepciones remitidas á la seccion de anticuadas; pues de las modernas ya sabemos que no se ocupa la ilustre corporacion. Pero han de ser ejemplos competentes y de reputados autores, como para admitir una voz.
25. **Cueslo**, s.m. ant. v. CONSUELO, segun la Acad. que nos deja sin *cueslo* por no citar un ejemplito al canto.

Aunque Seco (2003c, p. 297) clasificó las definiciones subjetivas de Domínguez en humorísticas, filológicas e ideológicas, era consciente de que estas categorías no eran estancas “puesto que sus ingredientes fundamentales no son incompatibles”; los ejemplos de *comer* (22) y *cueslo* (25) son una muestra de ello.

A propósito de *civilidad* (24), cabe mencionar la alusión a un criterio con el que, ya en los inicios del diccionario monolingüe de la Academia, se autorizaron las voces lematizadas en el *Diccionario de Autoridades*¹¹: “ejemplos competentes y de reputados autores”. Si bien es cierto que las citas se suprimieron con la publicación del *Diccionario* en un solo tomo, en las ediciones posteriores se instaba a la reintroducción de aquellas que sirvieran para aclarar el significado y el uso de voces poco frecuentes (Alvar Ezquerro, 1993, p. 236¹²);

¹¹ Cfr. Lázaro Carreter (2014) y Freixas (2010). Asimismo, pese a que su contenido no se circunscribe exclusivamente a la elaboración del *Diccionario de Autoridades*, es recomendable la consulta de Alvar Ezquerro (1993) y Rodríguez y Garriga (2010).

¹² En una nota al pie, Alvar Ezquerro cita las *Reglas para la corrección y aumento del Diccionario Vulgar* (1870), publicadas por la Academia en la Imprenta de José Rodríguez (Madrid): “A continuación de los verbos y demás vocablos de uso poco frecuente convendrá poner, en seguida de la definición, un breve ejemplo que ilustre la acepción y de pasada enseñe el régimen ampliando con esto la práctica ya seguida en algunas voces y frases del Diccionario”.

no obstante, a ojos de Domínguez, los resultados no demostraban una aplicación sistemática. Aparte de los ejemplos citados, se leen críticas similares en *civil*, *cocedera*, *cocharse*, *cobechar*, *comulgarse*, *derechura*, *desapoderadamente*, etc.

En el *Diccionario Nacional* las autoridades en materia lingüística no solo respaldan las decisiones del lexicógrafo, sino que también constituyen un argumento sólido para contradecir a la Academia. Así pues, ante la codificación de sentidos desconocidos o insólitos en el uso común de la lengua española de mediados del siglo XIX, Domínguez se apoya en los “buenos hablitas” para justificar su postura:

26. **Desherrar** [...] Permítasenos poner en tela de juicio esta acepción, que la Acad. autoriza en primer término, fundándonos en la falta de uso por buenos hablitas.
27. **Escarmentar** [...] No recordamos ni un solo autor que lo use en tal concepto, y no han sido pocas las obras que hemos procurado leer.

Como cabría esperar de su actitud crítica, la Academia no representa la autoridad lingüística para el autor del *Diccionario Nacional*; como ya señaló Seco, “la autoridad de la Academia, en realidad, es meramente oficial” (2003b, p. 313). Sus referencias de corrección lingüística no se encuentran, por tanto, en el seno de la Corporación, sino en la producción textual de reputados escritores:

28. **Contraveneno** [...] Ante todo, repetiremos siempre, está el uso de los buenos hablitas, entre los cuales no podemos contar, con gran sentimiento nuestro, á los académicos, que no por eso dejaran de ser excelentes y consumados habladores.
29. **Desnervar** [...] queda el campo libre al sano criterio y buen gusto de los mejores hablitas ó publicistas, verdaderos y lejítimos jueces autorizados para dar su voto en estas y otras materias cuestionables [...].
30. **Plañir** [...] La Acad. no admite ni el activo, ni el neutro; pero son usuales entre buenos hablitas, y el uso de estos vale mas que el no uso académico.

Aún lejos de la neutralidad deseada en las tareas de definición lexicográfica, encontramos otro nutrido grupo de casos en los que, si bien pone de manifiesto su desacuerdo con la opinión académica, se muestra menos expresivo que en los ejemplos anteriores. Ya sea con la apostilla “según la Acad.”¹³ o

con otros comentarios más informativos como “No respondemos de la veracidad ó exactitud del aserto” en la entrada *chapa* y otras variantes en los artículos de *chamuscado*, *da*, *cuchillada*, *descollarse*, *lustrar*, *irresoluble*, etc., Domínguez se desvincula de la responsabilidad de la definición, señalando a su fuente.

Pese a las frecuentes disensiones con los criterios de elaboración del *Diccionario* de la Academia, el lexicógrafo opta por sacrificar la objetividad esperable en una obra de estas características para marcar distancias con su principal competidora, en lugar de prescindir de la voz –y del prestigio– de la Institución.

Llegados a este punto cabe preguntarse lo siguiente: si Domínguez discrepaba tan a menudo con la opinión académica, ¿qué lo movió a incluirla en su obra? A este respecto no hay que olvidar que el *Diccionario* de la Academia se había granjeado una posición privilegiada que muy pocos se habían atrevido a disputar¹³, por lo que quienes se aventuraban lo hacían sin perder de vista la autoridad lingüística que representaba la Corporación en el ideario común. De hecho, como ya observó Azorín (2000, p. 233), muchos de los diccionarios extraacadémicos que se publicaron a lo largo del siglo XIX se imprimieron con el nombre corporativo a fin de asegurarse su éxito comercial.

Este último no es el caso del *Diccionario Nacional*; sin embargo, en su microestructura es fácil rastrear la huella de la Academia. Al igual que todos los que pertenecieron a la generación lexicográfica de 1850 (Anglada y Bargalló, 1992, p. 956; Quilis, 2016, p. 51), Domínguez eligió el *DRAE* como

¹³ Según nuestros datos, superan el centenar los artículos que incluyen esta justificación. Sirva de muestra la siguiente enumeración: *camisón*, *cocina*, *denuesto*, *deportoso*, *sa*, *encruzado*, *da*, *flotamiento*, etc.

¹⁴ Seco (2003a) encabeza la lista de autores que estudiaron el nacimiento de la lexicografía española extraacadémica. A él le siguieron Azorín (2000), Bueno Morales (1995) y Esparza (1999a), entre otros. Consúltase el trabajo de Quilis (2016) para una perspectiva historiográfica.

principal fuente de acopio de materiales¹⁵: a lo largo de toda la obra encontramos miles de referencias a la Institución –para la que acuña una abreviatura específica, a saber, Acad.– que señalan la autoría de las acepciones.

En la línea de su original práctica lexicográfica, declara sus intenciones en relación con la obra académica en la microestructura de sus artículos:

31. **Constar** [...] Aunque esto no se entiende muy bien lo insertamos, fieles á nuestro propósito de comunicar a los que consúlen el diccionario, cuanto pueda encontrarse en el de la Acad., ora testual (que es lo menos) ora corregido, reformado y vuelto á componer nuevamente, con todas las adiciones modernas (que es lo mas.)
32. **Desacomodado, da** [...] Fieles a nuestro propósito de no omitir especie suya, entre tanto como reformamos y aumentamos, la ponemos a continuación [...]

Además, la presencia de la Academia en el *Diccionario Nacional* contribuía a la campaña de descrédito del *DRAE* que otros lexicógrafos habían comenzado previamente en la lucha por la hegemonía en el mercado editorial. Dada la reputación de la labor académica, las alusiones, más o menos indirectas, a la insuficiencia del caudal del diccionario monolingüe de referencia en lengua española constituyeron una táctica fundamental en la estrategia comercial para los diccionarios de autor (Anglada y Bargalló, 1992, p. 956; Azorín, 2000, p. 229; Quilis, 2016, p. 58; y Seco, 2003a, p. 261-264).

Según la crítica lexicográfica, el autor que aquí nos ocupa, Ramón Joaquín Domínguez, ocupa un puesto destacado entre los críticos más severos contra la Academia; con todo, es posible encontrar algunas muestras de benevolencia –o, por lo menos, de justicia– en el *Diccionario Nacional*:

33. **Aballar** [...] El diccionario de la Academia en su última edicion dice, *bajar*, *batir*; pero se conoce evidentemente que es una errata de imprenta, por haber antes de la *b* de *batir* un espacio demas, que es seguramente el que debía ocupar el *a* que falta para decir *abatir*, y que por estar tal vez floja, se salió en la prensa.

¹⁵ Azorín (2000, p. 249), Esparza (1999b, p. 51), Iglesia (2008) y Seco (2003a, p. 274 y 2003b, p. 310).

34. **Componer** [...] Fam. Reforzar, restaurar, establecer; y así se dice: el vino me ha *compuesto* el estómago. (Acad.) Pero como ninguno traducirá: me ha establecido el estómago, suponemos que la Acad. habrá escrito restablecer, y no establecer, debido sin duda á error de caja.
35. **Correría** [...] No recordamos semejante acepcion, que no por eso rebatimos, porque de mucho menos nos hizo Dios, y somos parcos en criticar, á no hacerlo con datos irrecusables.

2.3. *La parquedad y la vaguedad en la definición académica*

No cabe duda de que uno de los principales valores del *Diccionario Nacional* es la ampliación de la nomenclatura académica; de hecho el propio autor lo consigna en la portada de su obra con fines propagandísticos (Seco, 2003c, p. 294). No obstante, su labor como adicionador no queda ahí: al aumento de las voces que reciben tratamiento lexicográfico se suman los añadidos a nivel microestructural.

Esparza (1999a, p. 59, 1999b, p. 58) y Seco (2003b, p. 310, 312) ya repararon en las frecuentes alusiones a la exigüidad del *DRAE* en el *Diccionario Nacional*. En relación con esta falta, Domínguez se propone, por un lado, “[...] autorizar por medio del raciocinio y de la sana lógica, á vueltas de la sesuda crítica, las voces nuevamente sancionadas por el uso y no reconocidas por la arbitraria corporacion [...]” (v. *cuenta*) y, por otro, añadir todas aquellas acepciones relativas al uso común que no figuran en el diccionario monolingüe de referencia¹⁶:

36. **Crisis** [...] Omite, por supuesto, el venerable cuerpo la acepcion mas ruidosa, conocida y generalizada en nuestros dias, que ninguno ignora, y es como sigue [...].
37. **Faccionar** [...] Con permiso del venerable cuerpo, y sin oponernos á su anticuada acepcion, creemos oportuno dar otra mas moderna á este verbo, como que la hallamos en escelentes publicistas [...].
38. **Fracasar** [...] pero la Acad. olvida una acepcion metafórica, que es verdaderamente la mas conocida, generalizada y usual, á saber [...].

¹⁶ Véase también *aconsejado, aducir, aguardador, aplazar, arreglar, cápsula, concursión, corazonada, coronar, curro, rra, desamparado, da, destacarse, disgustarse, domesticidad, fatigoso, sa, gazapo, marchar, represalia, salvedad, tacto*, etc.

No solo acusa a la Academia de omitir voces y sentidos de uso regular, sino que también se lamenta por el elevado índice de léxico anticuado en el *DRAE*:

39. **Compra** [...] Cosas modernas no insertará, pero antiguallas de los tiempos en que comenzó á formarse el idioma, eso sí, estan á la órden del día en el diccionario de la lengua.

Para comprender estas y otras divergencias entre ambos diccionarios, conviene recordar el conflicto de paradigmas que representan en la lexicografía monolingüe española del siglo XIX: mientras que la Academia simboliza el modelo “institucional y corporativo, de actuación retrospectiva, o al menos no prospectivo” (Esparza, 1999a, p. 52-53), Domínguez forma parte de la generación de lexicógrafos que propugnaba una actualización de los criterios y los métodos lexicográficos a fin de responder a las nuevas necesidades de los usuarios (Esparza, 1999a, p. 53-54).

En este sentido, la Academia refleja en su obra la búsqueda del equilibrio entre tradición y actualidad, a diferencia del *Diccionario Nacional*, que se fundamenta exclusivamente en el uso común (Quilis, 2007b, p. 274). Una vez más, encontramos noticias de la opinión del autor en la microestructura de su obra:

40. **Anochecerse** [...] pues sabemos respetar la omnipotente ley del uso, á quien se debe todo en toda lengua.

A la vista de estas disparidades en los principios que rigen la confección de los diccionarios, es natural que, para Domínguez, la Academia tenga por costumbre “callar todo lo útil y ostentar todo lo superfluo” (v. *dominarse*) y que su *Diccionario* sea un “depósito de trastos viejos” (v. *desplegadura*) en cuyas definiciones se observa un “laconismo sistemático” (v. *encrespar*).¹⁷

¹⁷ Seco (2003b: 312; 2003c: 299) y Esparza (1999b: 57) afirman que, para Domínguez, la Academia es una institución alejada de la realidad.

Ese laconismo académico al que alude en numerosas ocasiones no se explica exclusivamente por la ausencia de sentidos usuales en el *DRAE*; con él también hace referencia al estilo excesivamente conciso que va en detrimento de la calidad de las definiciones. En el *Diccionario Nacional* encontramos críticas a la confusión que generan en el lector algunas definiciones académicas en las que la falta de especificación desemboca en ambigüedades o en la incomprensión:

41. **Continuo** [...] El que es ordinario y perseverante en ejercer algun acto. (Acad.) Prescindiendo de que ese sugeto sería un sustantivo, no podemos prescindir de llamar la atencion sobre la *ordinariedad* con que se espresa la corporacion (por antonomasia) de hablistas españoles. ¿Que quiere decir *el que es ordinario*? ¿Se trata de un sugeto poco fino, ó de un mayoral conductor de galeras, de un arriero ó trajinero etc. que va y viene y no se detiene? [...]
42. **Corruptela**, s. f. CORRUPCION. (Acad.) ¿En qué sentido, señora maestra?
43. **Derogar** [...] Destruir, reformar alguna cosa. (Acad.) ¿De cuando acá son términos homólogos, ó por lo menos análogos, *destruir* y *reformular*, para definir hermanándolos absolutamente? Suponemos que la Acad. quiso dar á entender: destruir abusos ó prácticas anejas, reformar costumbres, hábitos, rancias preocupaciones etc.; en cuyo caso concebimos perfectamente que se pueda espresar la idea con dichos verbos, y aun casándolos ó hermanándolos en correlativa reciprocidad, por decirlo así; v. g. *Destruir reformando, reformar destruyendo*.

Pese a que la Academia simbolizara los modos correctos del uso del español, su diccionario no dejaba de ser el resultado de una actividad humana y, como tal, una obra imperfecta¹⁸; así pues, muchas de las críticas al *DRAE* eran lícitas, como prueban las enmiendas a los errores denunciados por Domínguez en las posteriores ediciones de la obra académica¹⁹. Ahora bien, dado que ambos productos partían de distintas concepciones lexicográficas, no todos los ataques a la Corporación se apoyaban sobre razonamientos incuestionables.

La Academia nunca ocultó el carácter imperfecto de su obra; antes bien, lo reconoció en varias ocasiones en los prólogos (Alvar Ezquerro, 1993, p.

¹⁸ “Los diccionarios son obras del hombre, y, por ello, imperfectas” (Alvar Ezquerro, 2007, p. 12)

¹⁹ A ellas se refieren Esparza (1999b, p. 57) e Iglesia (2008, p. 83).

218). Sin embargo, sí se opuso a las frecuentes acusaciones ante las faltas de su diccionario, en concreto la ausencia del léxico científico y técnico. Tanto en las páginas preliminares del *DRAE* (Alvar Ezquerro, 1993, p. 229-230) como en los textos programáticos que precedían a su redacción (Rodríguez y Garriga, 2010), se declararon los criterios para la selección de la nomenclatura: en cuanto al léxico especializado, se acordó que excedía los límites de un diccionario de lengua, por lo que no estaba sujeto al proceso de lematización, salvo que su uso se hubiera extendido a la lengua común.

Naturalmente, este razonamiento sirve también para explicar las ausencias en el nivel microestructural, es decir, si la Academia no recogía voces de los lenguajes de especialidad, tampoco incorporaría sentidos científicos o técnicos. Eso es, precisamente, lo que critica Domínguez en los siguientes artículos:

44. **Cobre**, s. m. Metal algo menos dúctil que el oro y la plata, de color que tira á rojo, y de uso bien conocido. (Acad.) Una cosa es el uso bien conocido, y otra cosa es la ciencia, segun la cual no parece bastante completa la definicion de cobre.
45. **Estadística**, s. f. Censo de la poblacion y de los productos naturales é industriales de una nacion ó provincia. (Acad.) Esta definicion es muy pobre para dar una idea exacta de esa sublime ciencia de los gobiernos, que tan ópimos [sic] frutos está produciendo en otras naciones mas adelantadas que la nuestra [...]

Como diccionario de lengua, tampoco tenían cabida en el *DRAE* muchas informaciones enciclopédicas que Domínguez echa en falta:

46. **Francmasonería** [...] Bien podía el venerable cuerpo haber dado algunas noticias mas circunstanciadas, sin pecar por eso de historiador. Nosotros, como infatigables suplentes, las daremos por él [...].

En resumen, el *Diccionario Nacional*, en tanto que diccionario enciclopédico –pese a que su autor no lo declare abiertamente–, aumenta considerablemente los registros del *DRAE* no solo con voces sino también con sentidos que no tenían cabida en un diccionario como el de la Academia. Consecuentemente, del mismo modo que el aumento del primero está justificado por la naturaleza de la obra, los criterios sobre los que se asentaba la elaboración

del segundo sirven de apoyo a las decisiones tomadas por la Corporación. Ello no obsta para que, en líneas generales, las propuestas de mejora de Domínguez puedan considerarse, en muchos casos, intachables y representen una contribución valiosa a la labor de enmienda y corrección del *DRAE*; ahora bien, la actitud crítica que acompañaba a las observaciones no encuentra, en todos los casos, una justificación sólida.

2.4. ERRORES EN LA REDACCIÓN: LA CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL

Aparte del laconismo y las imprecisiones referidas en el apartado anterior, Domínguez denuncia en varias ocasiones otra fuente de confusión en el *Diccionario* académico: la incorrección desde el punto de vista morfosintáctico y ortográfico²⁰. En esta ocasión, no se cuestiona el contenido de la microestructura, sino la forma que adopta el enunciado definitorio.

En materia ortográfica, los comentarios se dirigen hacia la puntuación, en especial al uso de la coma, como puede leerse en *ciclaton*, *codo*, *contador*, *ra*, *chabacanería*, *chacra*, *chuchumoco*, *despojar*, *dolorido*, *da*, *ligar*, etc. Consciente de que las faltas en los signos de puntuación se pueden achacar a un descuido en el proceso de impresión, Domínguez se adelanta a los posibles contraargumentos de la Academia –o de sus partidarios– justificando sus críticas:

47. **Chuchumoco**: [...] y nos paramos en esto, aunque parezca nimio, porque no puede ser yerro de caja ó de imprenta lo que encontramos á cada paso en el diccionario *titulado* de la lengua.
48. **Ligar** [...] Si la Acad. supiese ortografía, si supiera por ejemplo, poner un par de comas donde debe haberlas, cosa que nunca hace, tal vez porque sueña fácilmente imputable a error de caja (en cuyo caso viene á ser un yerro todo su diccionario); si supiera algo de eso, repetimos, no arrojarían de si tan absurdos conceptos sus mal pergeñados renglones.

En la cita anterior se observa, además, cómo aprovecha la oportunidad que se le presenta a raíz de su labor de crítica para desautorizar a la Academia: “Si la Acad. supiese ortografía [...]”.

²⁰ Sobre la ortografía en el *Diccionario Nacional*, consúltese Quilis (2008).

Hasta este punto hemos ofrecido varios ejemplos que atestiguan la opinión de Domínguez sobre la institución de referencia en materia de corrección lingüística. La crítica a los resultados de su desempeño suele servir de cauce para caracterizar negativamente a la Corporación; no obstante, este pretexto para verter descalificaciones no es una condición *sine qua non* para nuestro lexicógrafo. En un tono humorístico y haciendo gala de su agudeza de ingenio, Domínguez explota las posibilidades que le ofrece el ejemplo lexicográfico para desprestigiar a la Academia. Así, en *aviado*, *da* (49), *poner* (50) y *rezar* (51), entre otros, el ejemplo que ofrece para ilustrar los usos de las voces definidas cumple una segunda función, a saber, difundir la crítica gratuita:

49. *Aviados estais si no teneis mas diccionario que el de la Academia.*
50. *Pongamos que la Acad. no vuelve á despachar mas ejemplares de su diccionario, pongamos que el público se decide por el nuestro; y bien ¿qué? Habrán ganado mucho el idioma, el público y el propietario del nuevo léxico favorecido.*
51. *La Acad. no reza de todo lo que debería, etc.*

Más variedad, en cambio, encontramos en las observaciones sobre la morfosintaxis de las definiciones académicas. Dentro de esta categoría, son especialmente numerosas las ambigüedades fruto de una mala combinación de los constituyentes sintácticos²¹:

52. **Embozo** [...] En algunas provincias, el modo de taparse las mujeres de medio ojo. (Acad.) Uno de la cara damos nosotros si hay quien pruebe que lo que dice la Acad. no significa el modo de taparse las mujeres que solo tienen medio ojo. Aunque sabemos que no ha querido decir esto, el caso es que lo dice, y lo dice porque no sabe gramática [...]

A esto se suman otros errores de naturaleza gramatical como los de concordancia en *corredentor*, *ra*, *fillos* (53) e *incesto* y los de régimen verbal en *arguela* (54) e *hijo*; las confusiones en el paradigma del verbo *asolar* en la entrada *ermador* (55); los errores en la selección pronominal en *entripado*,

²¹ Véase también *abijador*, *alfarje*, *cascada*, *cibario*, *ria*, *contrapechar*, *mayoral*, *niñera*, etc.

da (56), *pavonazo* y *trucha*; y el empleo incorrecto de la doble negación en *agotar* (57).

53. **Fillos**, s.m. pl. Cierta fruta de sarten que se hace con harina y yemas de huevo batidos, y un poquito de leche frita y en manteca. (Acad.) ¿Con que sustantivo ó sustantivos concierne *batidos*?.....
54. **Arguela**: s. f. Sutileza que declina á sofistería. (Acad.). Nosotros *declinaríamos en*, y no *á* [...].
55. **Ermador**, s.m. ant. El que destruye y asuela alguna cosa; como lugar, casa etc. (Acad.) No estamos por el que *asuela*, sinó por el que *asola*.
56. **Entripado, da** [...] Se aplica al animal muerto á quien no se han sacado las tripas. (Acad.) ¿De cuando acá son *quienes* los animalitos, y para cuando son los *cuales*? Desde que define la Acad.
57. **Agotar** [...] La Academia dice: hasta que no quede nada, con lo cual esplica lo contrario de lo que se propone; merced á la impropia vulgaridad de su diction, puesto que no quedar nada, equivale á quedar algo, y sin necesidad de acudir al axioma latino : *dos negaciones afirman*, cayéndose como se cae, de su propio peso [...]

En relación con las tareas de redacción, es preciso destacar que nuestro lexicógrafo tampoco pasa por alto el estilo empleado por la Academia en algunas de sus definiciones:

58. **Apostarse** [...] Competirse, emularse mutuamente dos ó mas sugetos. (Acad.) Nos parece mucho mas español y propio: competir, emular, rivalizar entre sí dos ó mas sugetos.
59. **Desdicha** [...] Frase. *Cercar á uno de desdichas*, ponerle rodeado ó cargado de ellas. (Acad.) No nos parece muy correcta la diction del comento.
60. **Perinola** [...] (¡vaya un modo de espresarse que tiene el cuerpo académico! Cualquiera hablaría mejor) [...].

2.5. OTRAS CRÍTICAS MENOS SEVERAS: LAS MATIZACIONES

En la línea de los dos últimos apartados, en los que se recogen los comentarios de Domínguez acerca de la inteligibilidad de las definiciones académicas, cabe añadir un tercero que trate sobre otras precisiones de menor trascendencia para la definición que las anteriores. Me refiero a algunas matizaciones en los enunciados propuestos por la Academia, que, en opinión de Domínguez, son relevantes para la correcta comprensión del concepto definido.

61. **Editor** [...] La Academia dice: “el que saca á luz ó publica alguna obra ajena y cuida de su impresion”. *Editor* es voz latina que significa sacar á luz; es así

que el autor de una obra puede él mismo publicarla ó sacarla a luz; luego el mismo autor y propietario de la obra puede ser su editor, y por consiguiente en la definicion académica sobra la palabra *ajena*, que hace variar enteramente la significacion de aquella [...]

62. **Fogata**, s. f. Fuego hecho con cualquier materia combustible levantando llama. La Academia dice “fuego hecho con leña que levanta llama”; pero tambien pueden hacerse fogatas con paja, esparto etc.

Dentro de esta categoría destacan las “noticias en torno al comportamiento verbal de los contemporáneos de Domínguez, de las modas y la vigencia de determinados usos verbales que ponen de manifiesto la relación entre lenguaje y sociedad” (Quilis, 2007b, p. 273). Gracias a estos añadidos a las definiciones académicas, el *Diccionario Nacional* proporciona información sobre los usos lingüísticos del siglo XIX, como se observa en las entradas *brindis* (Quilis, 2007b, p. 282) y *fusta* (63), donde los comentarios de orden pragmático arrojan luz sobre las costumbres sociales y culturales de la época:

63. **Fusta** [...] No solamente los tronquistas de caballos úsan la fusta, como nos dice la Acad. sinó la mayor parte de los que montan, puesto que además del servicio que presta para castigar á los caballos, se ha convertido en un objeto de lujo, y aun de necesidad, por haberse hecho de moda.

De forma excepcional, encontramos un caso en el que Domínguez se aleja del rigor con el que ejerce su crítica al contravenir los principios sobre los que la fundamenta. Se trata de los comentarios que añade a continuación de la definición académica de *companillazo* (64), en los que manifiesta su oposición a la especificación que hace la Academia de los usos de la voz definida:

64. **Campanillazo**, s.m. El toque fuerte de la campanilla. Dícese particularmente del que da, el que preside en las juntas para hacer callar, y en las catedrales del que se da para avisar que cese el orador, si escede de la hora señalada. (Acad.) Dícese de tantos toques de campanilla, que no hay uno solo del cual no se diga.

2.6. LOS ANACRONISMOS O DEFINICIONES ANTICUADAS

Mención aparte merecen aquellas definiciones académicas que, a mediados del siglo XIX, requerían una revisión y una actualización a la realidad extralingüística. Estos descuidos no hacen sino alimentar la idea de que “La

Academia es una institución del pasado, inadecuada a los nuevos tiempos [...]” (Seco, 2003b, p. 312) que no representa la realidad lingüística (Esparza, 1999a, p. 56).

Domínguez, en cambio, representa la modernidad (Quilis, 2007b, p. 274) y su diccionario constituye la alternativa al conservadurismo e inmovilismo académico que le imputa no solo por sus decisiones –más o menos discutibles– en torno a la selección del lecionario y las acepciones, sino también por las definiciones anacrónicas²²:

65. **Año** [...] Esta definicion sentaría bien en el siglo de Tolomeo; pero desde que Galileo, Copérnico y tantos esclarecidos sabios probaron la inmovilidad del sol esplicando perfectamente todos los fenómenos astronómicos, inconcebibles hasta entonces nos parece que la definicion académica es un absurdo ó un contrasentido en el campo de la ciencia, y un vano alarde pedagógico en el lenguaje ó estilo familiar.
66. **Cuadro** [...] Solo al abandono en que la Academia tiene el objeto principal de su instituto, se puéden atribuir las inexactitudes de que adolece la descripcion que da del *cuadro* de la prensa, atendidos los progresos que se han hecho en la construccion de estas, que casi todas son ya de hierro, y en el arte tipográfica.
67. **Freje**, s. m. ant. V. LIO; vale tambien en el reino de Sevilla arco ó mimbre con que se átan los tercios. (Acad.) Para la Acad. todavía son reinos las provincias, y en su última edicion.

3. CONCLUSIONES

Las citas que han servido para justificar el análisis que está a punto de concluir son una contribución más a la caracterización romántica y mordaz de Ramón Joaquín Domínguez. Esta actitud, reprochable e insólita desde el punto de vista de la práctica diccionarística, empañó el valor de la aportación del *Diccionario Nacional* a la lexicografía española: aparte de las labores de aumento y mejora del *Diccionario* de la Academia, su publicación supuso la superación de los métodos convencionales y la inauguración de la lexicografía moderna (Quilis 2016, p. 71).

²² Véase también *apuntar* –en su acepción sobre las comedias–, *aviado*, *da*, *contador*, *ra*, *compadecerse*, *cuartel*, *desapoderadamente*, *encordonar*, *maestro*, *vasallo*, *lla*, etc.

El incremento de la macroestructura de la obra académica y su constatación en la portada del diccionario era una práctica habitual en la lexicografía monolingüe extraacadémica. No lo era, en cambio, la revisión y la corrección del *DRAE* que acomete Domínguez en su obra, una tarea que superaba los intereses estrictamente comerciales. En este sentido, es de justicia reconocer el buen desempeño del lexicógrafo, pues los resultados de su concienzudo ejercicio crítico revelan descuidos y errores de distinto calado en el *Diccionario* de la Academia: desde pequeñas matizaciones y erratas hasta errores graves de técnica metalexigráfica. Con todo, estas críticas, que encuentran, con mayor o menor dificultad, una justificación, se alternan con otras desproporcionadas y, en ocasiones, gratuitas, por lo que aprobar los comentarios críticos de Domínguez sin condiciones supondría un agravio inmerecido para la Academia.

A medio camino entre la crítica razonada y la infundada se sitúan las discusiones fruto de las distintas concepciones lexicográficas de cada obra, en especial aquellas que atañen a la codificación del léxico especializado y con marcación diacrónica. En este punto, decantarse a favor de cualquiera de las dos posturas sería un acto de injusticia, ya que sus decisiones se fundamentan en una serie de principios que van en consonancia con los paradigmas que representan el *DRAE* y el *Diccionario Nacional* en la lexicografía monolingüe española del siglo XIX, a saber, la tradición y la modernidad.

En definitiva, pese a que tanto su labor de revisión como las mejoras propuestas se vieron ensombrecidas por la irreverencia y por los comentarios insolentes –a veces, también, indebidamente justificados– del autor, las observaciones de Domínguez son, en muchos casos, acertadas, por lo que constituyen una contribución meritoria a las tareas de enmienda y corrección.

4. BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Domínguez, R. J. (1846-1847). *Diccionario nacional, o Gran diccionario clásico de la lengua española, el más completo de los léxicos publicados hasta el día, por Ramón Joaquín Domínguez. Contiene más de 4,000 voces usuales y 86,000 técnicas de ciencias y artes, que se encuentran en los demás diccionarios de la lengua, y además de los nombres de todas las principales ciudades del mundo, de todos los pueblos de España, de los nombres célebres, de las sectas religiosas, etc. etc. etc.* Establecimiento Léxico-Tipográfico de R. J. Domínguez.

Fuentes secundarias

Alvar Ezquerro, M. (1993). El *Diccionario de la Academia* en sus prólogos, en *Lexicografía descriptiva*. Biblograf, pp. 215-239.

Alvar Ezquerro, M. (2002). *De antiguos y nuevos diccionarios del español*. Arco Libros.

Alvar Ezquerro, M. (2007). El neologismo español actual, en L. Luque Toro (Coord.), *Léxico español actual*. Actas del I Congreso Internacional del léxico español actual, Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005. Venecia: Cafoscarina, págs 11-36.

Alvar Ezquerro, M. (s. f.). Domínguez, Ramón Joaquín, en Alvar Ezquerro, M. (Dir.): *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [en línea] www.bvfe.es [13/10/2020].

Anglada Arboix, E. y Bargalló Escrivá, M. (1992). Principios de lexicografía moderna en diccionarios del siglo XIX, en M. Ariza *et al.* (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 1. Pabellón de España, pp. 955-962.

Azorín, D. (2000). *Los diccionarios del español en su perspectiva histórica*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bueno Morales, Ana María (1995). *La lexicografía monolingüe no académica del siglo XIX*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Esparza, M. A. (1999a). La lexicografía monolingüe española del siglo XIX: un conflicto de paradigmas, en *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 5(1), pp. 49-65.

Esparza, M. A. (1999b). Notas sobre el *Diccionario Nacional* de Ramón Joaquín Domínguez, en M. C. Henríquez Salido y M. A. Esparza Torres (Eds.), *Estudios de historiografía lingüística hispánica ofrecidos a Hans-Josef Niederehe*. Departamento de Filología Española de la Universidad de Vigo, pp. 39-63.

Freixas, M. (2010). *Planta y método del Diccionario de Autoridades: orígenes de la técnica lexicográfica de la Real Academia Española (1713 - 1739)*. Universidade Da Coruña.

Iglesia Martín, S. (2008). *El Diccionario Nacional de R. J. Domínguez en el entramado lexicográfico del siglo XIX: estudio a propósito del léxico de la química*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Lázaro Carreter, F. (2014). *Crónica del Diccionario de Autoridades (1713-1740). Discurso leído el día el 11 de junio de 1972 en el acto de su recepción pública en la Real Academia Española, y contestación de Rafael Lapesa Melgar*. Biblioteca Nueva.
- Quilis Merín, M. (2007a). Las tareas lexicográficas del siglo XIX: los diccionarios de Ramón Joaquín Domínguez, en M. Campos Souto, R. Cotelo García y J. I. Pérez Pascual (Eds.), *Historia de la lexicografía española. Anexos de la Revista de Lexicografía*, 7. Universidade da Coruña, pp. 141-152.
- Quilis Merín, M. (2007b). Pragmática y lexicografía histórica del español en el siglo XIX: Ramón Joaquín Domínguez, en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 12, pp. 271-287.
- Quilis Merín, M. (2008). La presencia de los "neógrafos" en la lexicografía del siglo XIX, en M. Maquieira Rodríguez y M. D. Martínez Gavilán (Eds.), *Gramma-Temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*. Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios de la Universidad de León, pp. 267-293.
- Quilis Merín, M. (2014). Ideología en el *Diccionario Nacional* (1846-47) de Ramón Joaquín Domínguez. la "nomenclatura vergonzante", en *Boletín Hispánico Helvético*, 23, pp. 141-164.
- Quilis Merín, M. (2016). La lexicografía española en el siglo XIX: una perspectiva historiográfica, en A. Salvador Plans *et al.* (Eds.), *La Historiografía Lingüística como paradigma de investigación*. Visor Libros, pp. 45-78.
- Quilis Merín, M. (2018). El discurso pedagógico y moralizante en el ámbito de la medicina en el *Diccionario Nacional* (1846-47) de Ramón Joaquín Domínguez, en *Orillas*, 7, pp. 395-415.
- Rodríguez, F. y Garriga, C. (2010). La teoría lexicográfica de la Academia en los siglos XVIII y XIX a través de las reglas, en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 15, pp. 31-56.
- Seco, M. (2003a). El nacimiento de la lexicografía moderna no académica, en *Estudios de lexicografía española*. Gredos, pp. 259-284.
- Seco, M. (2003b). La definición lexicográfica subjetiva: el *Diccionario* de Domínguez (1846), en *Estudios de lexicografía española*. Gredos, pp. 300-314.
- Seco, M. (2003c). Un lexicógrafo romántico: Ramón Joaquín Domínguez, en *Estudios de lexicografía española*. Gredos, pp. 285-299.
- Villa, L. (2018). Language and Politics in Ramón Joaquín Domínguez (1846-1847), en *Historiographia Lingüística*, 45, 1-2, pp. 37-69.



USO Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS DICCIONARIOS MONOLINGÜES PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

STUDENTS' USE AND PERCEPTION ABOUT MONOLINGUAL DICTIONARIES FOR LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Marisol Rey Castillo
Universidad Internacional Iberoamericana
marisol.rey@teachers.org

RESUMEN

El diccionario monolingüe de aprendizaje es una herramienta útil en el proceso de aprendizaje del léxico del español como lengua extranjera, pues provee información relevante sobre elementos precisos de las unidades léxicas. Para que el diccionario sea útil al aprendiz, es necesario que dicha obra se confeccione a partir de criterios que satisfagan las necesidades reales de consulta de los destinatarios. Un primer paso para identificar dichas necesidades es conocer los usos y las percepciones que los usuarios tienen sobre los diccionarios monolingües. El estudio tuvo el objetivo de identificar dicho usos y percepciones en un grupo de 238 estudiantes de español como lengua extranjera de los niveles intermedio (B1 y B2 del MCER) y avanzado (C1 y C2 del MCER), a partir de una encuesta. Entre los principales resultados se identifica que, a pesar de que los estudiantes consideran que el diccionario monolingüe es una herramienta importante, la consulta en estas obras no es frecuente. Asimismo, las necesidades de consulta no se ven completamente satisfechas por los diccionarios monolingües, sobre los cuales además identifican ciertas deficiencias en los distintos tipos de información que estos proveen.

Palabras clave: español como lengua extranjera, aprendizaje del léxico, lexicografía didáctica, diccionario monolingüe de aprendizaje.

ABSTRACT

A monolingual learner's dictionary is a useful tool in the process of learning the lexicon of Spanish as a foreign language, since it provides relevant information on precise elements of the lexical units. To provide useful information, it is necessary to create dictionaries based on criteria that satisfy the real needs of the users. A first step to identify these needs is to know the uses and perceptions that users have of monolingual dictionaries. This study aims to identify uses and perceptions in a group of 238 students of Spanish as a foreign language at intermediate (B1 y B2 CEFR) and advanced (C1 y C2 CEFR) levels. For that a survey was applied. Among the main results, it is identified that, despite the students consider that a monolingual dictionary is an important pedagogical tool, the consultation on them is not frequent. Likewise, the consultation needs are not completely satisfied by monolingual dictionaries. They also identify certain lacks in the different types of information they provide.

Keywords: Spanish as a foreign language, lexicon learning, pedagogical lexicography, monolingual learner's dictionary.

*Recibido: 05-09-2021
Aceptado: 20-10-2021*

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.4.2.6586>



1. INTRODUCCIÓN

1.1. *EL DICCIONARIO MONOLINGÜE EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO*

Uno de los aspectos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua es el desarrollo de la competencia léxica (Consejo de Europa, 2002). El aprendizaje del léxico no se refiere a la memorización de palabras y expresiones descontextualizadas o desvinculadas de otros aspectos de la lengua. En realidad, el desarrollo de la competencia léxica, entendida esta como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (Consejo de Europa, 2002, p. 108) lleva consigo procesos que permiten comprender y utilizar las unidades léxicas con todas sus propiedades sintácticas, semánticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dicho de otra manera, en una palabra o en una expresión, no solamente se hallan aspectos referidos al significado, sino que este incluye otros elementos de uso contextual y de la situación comunicativa, que le imprimen connotaciones que le confiere un significado preciso, deshace ambigüedades y relaciona dicha palabra o expresión con las otras palabras del discurso (Baralo, 2007; Barrios, 2014).

Asimismo, uno de los aspectos más visibles en el aprendizaje de una lengua es el léxico. Algunos errores de la interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se generan a nivel del léxico, por lo cual este se convierte en un foco importante en la enseñanza (Ainciburu, 2008), y son los docentes quienes están llamados a implementar distintas estrategias para potencializar el desarrollo de la competencia léxica, apoyándose en distintas herramientas y estrategias didácticas que proporcionen información sobre la lengua española (Battaner, 2000; Higuera, 2009).

Una de las herramientas dentro del aula de ELE es el diccionario monolingüe de aprendizaje (DMA). Dado que los aprendices requieren información lingüística que va más allá de la mera definición, el diccionario se convierte en una herramienta relevante, pues proporciona otra información como contextos sintácticos, aspectos pragmáticos e información gramatical, información histórica, dialectal, literaria y normativa (Alvar, 2003; Bosque, 2015).

Los DMA están contruidos específicamente para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Estos se diferencian de los diccionarios monolingües generales y de los diccionarios escolares para hablantes nativos por contener elementos específicos para que el destinatario, un hablante no nativo en proceso de aprendizaje, pueda obtener y comprender información amplia y detallada sobre la lengua, especialmente sobre aquellos elementos que pueden presentar dificultades o requerir mayor explicación para un aprendiz (Atkins & Rundell, 2008; Gouws, 2010; Lew, 2015; Nesi, 2013; Nomdedeu-Rull & Tarp, 2018; Svensén, 2009; Tarp, 2010). Un DMA debe construirse a partir de criterios macroestructurales y microestructurales que faciliten la incorporación de los elementos que aportan información específica para aprendices de la lengua extranjera (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica, sociolingüística y pragmática) (Atkins & Rundell, 2008; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Svensén, 2009; Tarp, 2010). Estos criterios deben construirse teniendo en cuenta no solamente la funcionalidad del diccionario, sino también las características del destinatario, pues es este el principal usuario de la obra lexicográfica (Atkins & Rundell, 2008; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro, 2015; Hernández, 1989; 1991; 2000; Nesi, 2013; Sánchez López & Contreras, 2004; Svensén, 2009; Tarp, 2010). Esto significa que es necesario conocer las características del usuario y sus necesidades de consulta para la inclusión o exclusión de la información tanto en la maciacroestructura del diccionario, a fin de proporcionar exactamente lo que el usuario requiere para apoyar los procesos de aprendizaje del léxico en la lengua extranjera.

1.2. *LOS ACTUALES DMA DE ELE Y EL USUARIO*

En el caso del aprendizaje de ELE, la cuestión es un poco compleja. Por un lado, la trayectoria lexicográfica de los DMA de ELE es escasa (Martínez Marín, 1989; Dodd, 1994; Hernández, 2000; 2008; Rey, 2017): los primeros diccionarios este tipo aparecieron hacia inicios del siglo XX. El *Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE)* es el único que se presenta como de

uso exclusivo para los aprendices de ELE, mientras que los *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)*, el *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)*, el *Gran Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)* y el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)* se autodefinen como diccionarios de aprendizaje, tanto para nativos en etapa escolar, como para extranjeros, por lo que combinan características de diccionarios escolares y DMA, aunque los perfiles propios de un extranjero y un nativo en etapa escolar son distintos (Atkins & Rundell, 2008; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013). Actualmente, se encuentra en construcción el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)*, sobre el cual se tiene poca información (únicamente referida a la descripción de los verbos) (UPF, 2020).

Por otro lado, las obras léxicográficas anteriormente nombradas no proporcionan detalles sobre el perfil o las necesidades formativas de los destinatarios, más allá de referir que se trata del estudiante de ELE, lo cual no permite evidenciar si en el proceso de construcción de los diccionarios se realizó algún tipo de estudio que tuviera en cuenta las necesidades de consulta por parte de los usuarios o la construcción sobre la caracterización de estos.

Debido a la escasez de DMA de ELE, en gran parte de aulas, los docentes acuden al uso de diccionarios monolingües generales, cuya construcción no está diseñada específicamente para aprendices extranjeros, sino para hablantes nativos del español con alto dominio de comprensión y uso de la lengua. Esto hace que la información se perciba compleja e inadecuada para un hablante no nativo, por lo que la utilidad de los diccionarios generales puede no ser plena en un proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (Azorín & Martínez Egido, 2010; Campanile *et al.*, 2011; García Sanz, 2009; Hernández, 2004; Nomdedeu-Rull, 2009; 2011; 2019; Rey, 2017).

De esta manera, se hace necesario identificar las necesidades reales de los aprendices de ELE en cuanto al aprendizaje del léxico, con el fin de elaborar DMA que atiendan a dichas necesidades de manera efectiva y por lo tanto se

conviertan en herramientas didácticas útiles que puedan ser utilizadas para potenciar y apoyar el proceso de desarrollo de la competencia léxica. Un primer paso para identificar las necesidades de los destinatarios es conocer los hábitos de consulta y uso, y las percepciones que tienen acerca de los diccionarios monolingües que utilizan en sus aulas. En la medida en que se reconozcan las finalidades y el modo en que los usuarios usan el diccionario, se podrán establecer criterios macroestructurales y microestructurales para la construcción de un DMA de ELE.

1.3. ESTUDIOS ANTERIORES

Con respecto a la perspectiva de los usuarios en torno al diccionario y el proceso de aprendizaje de ELE contamos con algunos estudios amplios que se han realizado desde hace algunos años.

El primero de ellos, realizado por García Sanz (2009), identifica el uso del diccionario en el proceso de aprendizaje de ELE. El cuestionario se aplicó a 124 estudiantes de todos los niveles de aprendizaje (básico, intermedio y avanzado). Entre los resultados notables, se halla que los usuarios prefieren usar diccionarios bilingües que monolingües. El diccionario monolingüe es usado principalmente en actividades de trabajo autónomo, más que en actividades en clase. La mayoría de los alumnos de nivel intermedio sostiene no haber recibido ningún tipo de instrucción o guía para usar el diccionario. La mayoría de los estudiantes de nivel intermedio afirma no utilizar diccionarios monolingües, aunque en el nivel avanzado, existe una alta consulta de este tipo de obras. Los diccionarios monolingües más consultados son el diccionario de la Real Academia Española (*DLE*), el *DEPE*, el *Diccionario de Uso del Español (DUE)*, el *DSAL*, el *Diccionario del Español Actual (DEA)*, el *DIPELE*, el *Diccionario del Estudiante (DEST)*, el *Pons*, y el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, en ese orden. La consulta del significado e información paradigmática es el principal motivo de búsqueda, seguido por uso de una palabra, combinaciones frecuentes, información gramatical, ortografía, pronunciación, información cultural e información pragmática.

Con respecto a las deficiencias de los diccionarios monolingües de español, la mayoría de los usuarios menciona la falta de información gramatical e información cultural, la poca aparición de sinónimos y antónimos, definiciones poco claras, falta de fraseología, mínima información fonética y escasa información pragmática. Además, la mayoría de los estudiantes afirma consultar diccionarios en línea de manera frecuente, con preferencia por los diccionarios bilingües o plurilingües. Finalmente, la mayoría de aprendices señalan que el diccionario es una herramienta imprescindible en el aprendizaje del español, mientras que otros indican que es algo útil para aprender léxico.

El segundo estudio sobre la percepción y uso de los estudiantes sobre los diccionarios monolingües en ELE es el llevado a cabo por Azorín & Martínez Egido (2010). La encuesta fue aplicada a 183 alumnos de ELE de los niveles básico, intermedio y avanzado en la Universidad de Alicante. Por lo que respecta a los resultados más importantes, se identifica la preferencia hacia el uso de diccionarios bilingües, frente a los monolingües, aunque en el nivel avanzado, los usuarios afirman utilizar más el monolingüe. Los diccionarios monolingües más consultados son el *DLE*, el *DUE* y el *Diccionario de Uso del Español Actual Clave (CLAVE)*, que son diccionarios monolingües generales; ninguno manifestó consultar DMA de ELE. También aseguran que atienden la recomendación de los profesores y la mayoría manifiesta que aprendió a consultar con el ejercicio cotidiano sin ningún tipo de instrucción.

En cuanto a la finalidad de consulta, los estudiantes de nivel avanzado precisan como prioridad la definición, seguido por fraseología, ortografía, ejemplos, información paradigmática, género del sustantivo, sintaxis, nivel o registro, pronunciación o información fonética, uso de plurales y categoría gramatical. Para los alumnos de nivel intermedio, también la definición es el primer motivo de consulta, seguido por ortografía, ejemplos, género, fraseología, información paradigmática, pronunciación, sintaxis, categoría gramatical, nivel o registro y plurales. Con respecto a las deficiencias que los estudiantes encuentran en el diccionario, tanto del nivel avanzado como en el nivel

intermedio se señalan la falta de palabras, la dificultad para encontrar la fraseología, la falta de ejemplos, la escasez de formas irregulares, pocas explicaciones culturales y la exigua información sobre construcción sintáctica.

Otro estudio es el realizado por Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015). Los autores realizan un estudio para identificar los hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios. En este caso, la indagación se realiza no solamente en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, sino que también se incluyen apreciaciones sobre el uso del diccionario en su propia lengua. A partir de una encuesta realizada a 171 alumnos universitarios en España, se identifican distintos aspectos como preferencias en cuanto al formato del diccionario, grado de satisfacción a partir de las consultas, finalidad y tipo de búsqueda, motivaciones y dificultades en el uso del diccionario. Como resultados principales se halla que los estudiantes prefieren el uso de diccionarios en línea, especialmente en aplicaciones y herramientas en formato web, pues brinda distintas posibilidades como búsqueda rápida, formato, atractivo, contenidos multimediales, facilidad de acceso y gratuidad, entre otros. Por otro lado, en cuanto a los motivos de consulta, los diccionarios son utilizados principalmente al traducir, al redactar un texto, al corregir un texto, al leer y finalmente por curiosidad. Asimismo, el estudio proporciona datos sobre los diccionarios en línea más consultados.

Un estudio más reciente es el que realiza Nomdedeu-Rull (2019), en el que indaga por los hábitos de consulta de diccionarios de estudiantes universitarios de ELE. Se encuesta a 188 aprendices sinohablantes, a partir de 32 preguntas reunidas en ocho secciones: información personal, consulta de materiales, consulta de diccionarios, información consultada, elección, tipo, calidad y formación en el uso del diccionario. Entre los resultados más importantes, sobresale que la mayoría de los encuestados eligen diccionarios en línea, prefieren el diccionario bilingüe y plurilingüe al monolingüe, pues consideran que comprenden más si se traduce a su lengua materna. Asimismo, se halla que la mayoría no consulta diccionarios monolingües de

aprendizaje recomendados por sus profesores, y no existe un único criterio en la elección del diccionario. La mayoría de los encuestados nunca ha recibido formación sobre cómo utilizar diccionarios y, además, consideran que les hace falta información sobre gramática y sintaxis, así como más ejemplos e información paradigmática.

Los estudios realizados por García Sanz (2009), Azorín & Martínez Egido (2010) y Nomdedeu-Rull (2019) muestran ciertas coincidencias: una tendencia general a la preferencia por el diccionario bilingüe, concurrencias entre las razones por las cuales los estudiantes consultan los diccionarios, siendo la definición o el significado el aspecto más consultado y otros aspectos como la información paradigmática, los ejemplos, la ortografía, la pronunciación, la información gramatical y la información de uso también resultan relevantes. El estudio de Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015) permite ver otros aspectos como la preferencia de diccionarios en línea y los motivos de consulta, no solo en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, sino también como nativos de su lengua. Este trabajo busca ahondar sobre algunos aspectos abordados en los estudios previos, además de tener en cuenta otros asuntos como la percepción que tienen los alumnos sobre determinados diccionarios del español, la frecuencia de uso en el aula y fuera de ella, la importancia que le confieren como recurso didáctico y otro tipo de obras utilizadas. Adicionalmente, el presente estudio identifica no solamente los resultados globales de los estudiantes, sino la posible existencia de diferencias de uso y percepción entre los alumnos de nivel intermedio y los de nivel avanzado.

2. MATERIALES Y MÉTODO

El objetivo del estudio es identificar el uso y la percepción de los estudiantes de niveles intermedio y avanzado, sobre los diccionarios monolingües en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Para esto se eligió un enfoque cuantitativo no experimental transversal (Dörnyei, 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2007; McMillan & Schumacher, 2005).

Como se mencionó antes, conocer la perspectiva de los usuarios es fundamental para la lexicografía didáctica, pues en últimas ellos son los destinatarios de la información que los diccionarios proporcionan y quienes usan dicha información en el proceso de aprendizaje del léxico de la lengua extranjera (Atkins & Rundell, 2008; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Hernández, 1989; 1991; 2000; Nesi, 2013; Sánchez & Contreras, 2004; Svensén, 2009; Tarp, 2010). La muestra fue formada por 238 estudiantes que en el momento de la aplicación del cuestionario asistían a cursos de español como lengua extranjera de niveles intermedio (B1 y B2 del *MCER*) y avanzado (C1 y C2 del *MCER*). Inicialmente, se eligieron cuatro centros de enseñanza de ELE asociados a universidades en Colombia. Posteriormente, se amplió a aprendices de ELE en España y China, a quienes se pudo acceder gracias a la colaboración de docentes e instituciones en estos países. En todos los casos se trató de estudiantes universitarios. La edad de estos oscila entre los 18 y los 49 años, siendo más alto el rango de edades comprendido entre los 20 y los 25 años (86.97%). El 71.01% eran alumnos de ELE del nivel intermedio (36.97% de B1 y 34.04% de B2) y el 28.99% eran del nivel avanzado (19.75% de C1 y 9.24% de C2).

2.1. INSTRUMENTO

El cuestionario aplicado es de tipo descriptivo, de pregunta cerrada, que combina distintos tipos de posibilidad en las respuestas (selección múltiple con única respuesta, selección múltiple con múltiple respuesta y escala nominal) de acuerdo con la finalidad que perseguía cada pregunta (Dörnyei, 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2007; McMillan & Schumacher, 2005). Realizar distintos tipos de pregunta permite una mayor precisión en torno al aspecto que se indaga en cada una de ellas. Si bien es cierto que el cuestionario fue diseñado exclusivamente para la investigación, este se fundamenta en algunas preguntas realizadas en estudios previos (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009).

El cuestionario se divide en dos partes. En la primera se realizan preguntas sobre datos demográficos de los estudiantes. La segunda sección corresponde a las diez preguntas sobre los diccionarios. Las tres primeras

tienen por finalidad identificar las preferencias y hábitos de consulta en torno a diccionarios monolingües, bilingües y un traductor, además de averiguar los diccionarios en línea que consultan los alumnos. La cuarta busca determinar el conocimiento y uso en torno a los diez diccionarios monolingües más usados en los contextos de ELE, según los estudios anteriores (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009). Estos son *Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE)*, *Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)*, *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)*, *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)*, *Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)*, *Diccionario de uso del español (DUE)*, *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*, *Diccionario de uso del español actual (CLAVE)*, *Diccionario del español actual (DEA)* y *Diccionario del estudiante (DEST)*. La quinta pregunta solicita la opinión sobre la importancia del diccionario monolingüe como parte del proceso de aprendizaje de ELE. La sexta indaga sobre la frecuencia con la que consultan diccionarios monolingües tanto en la clase de español como en actividades de aprendizaje autónomo. La séptima averigua las distintas finalidades de consulta. La octava pide identificar las deficiencias en los diccionarios monolingües del español. La novena consulta sobre la instrucción o guía recibida para utilizar el diccionario monolingüe. La última interroga sobre otro tipo de diccionarios monolingües no defnitorios.

Para la validación del cuestionario, se decidió acudir al juicio de expertos, método que en otros trabajos de investigación ha sido utilizado con resultados confiables (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Martín, 2004), sino también en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas (Robles & Rojas, 2015; Weir, 2005). El grupo de expertos fue conformado por nueve docentes e investigadores en las áreas de la lexicografía, la lexicografía didáctica y la enseñanza de ELE en distintos centros académicos en Colombia y España. A cada uno se le solicitó que evaluaran

la pertinencia y la adecuación de cada pregunta según el propósito de la investigación; ellos puntuaron de 1 a 10, siendo 1 la calificación más baja y 10 la más alta.

En la tabla 1 se ofrece la valoración por cada uno de los expertos en torno a estas preguntas, así como las medidas de tendencia central.

Expertos	Preguntas del cuestionario									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experto 1	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 4	9	8	9	10	9	9	9	9	9	9
Experto 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 6	9	10	7	6	10	9	10	8	6	7
Experto 7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 9	10	7	10	10	10	9	10	7	10	10
Media	9.67	9.33	9.44	9.44	9.78	9.56	9.78	9.22	9.33	9.44
Mediana	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
Moda	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
Varianza	0.22	1.11	0.91	1.58	0.17	0.25	0.17	1.06	1.56	0.91
Desviación estándar	0.47	1.05	0.96	1.26	0.42	0.50	0.42	1.03	1.25	0.96

TABLA 1: Valoración por cada uno de los expertos

FUENTE: PROPIA.

Las valoraciones proporcionadas fueron sometidas al análisis de coeficiente de concordancia de Kendall. Para esto fue necesario utilizar el programa informático IBM SPSS el cual permitió encontrar los valores. La Tabla 2 reúne los datos hallados a partir de este.

Aspecto	Valor
N	9
W de Kendall (Coeficiente de concordancia de Kendall)	,073
Chi-cuadrado	5,939
gl	9
Sig. asintótica	,746

TABLA 2: Coeficiente de concordancia de Kendall

FUENTE: PROPIA.

3. RESULTADOS

Con respecto a la frecuencia de consulta de diccionarios bilingües, monolingües y DMA de ELE, la mayoría muestra preferencia por la consulta de diccionarios bilingües (40.76%), tanto los estudiantes de nivel intermedio, como los del nivel avanzado. En lo tocante a los diccionarios monolingües, la consulta esporádica es la más alta: el 43.28% del total afirma consultarlo algunas veces. Sobre los DMA de ELE, nuevamente la consulta esporádica obtiene el más alto porcentaje con el 38.24% del total. Esto implica que los diccionarios monolingües no son la primera opción para resolver dudas léxicas. La Figura 1 muestra la frecuencia de consulta.

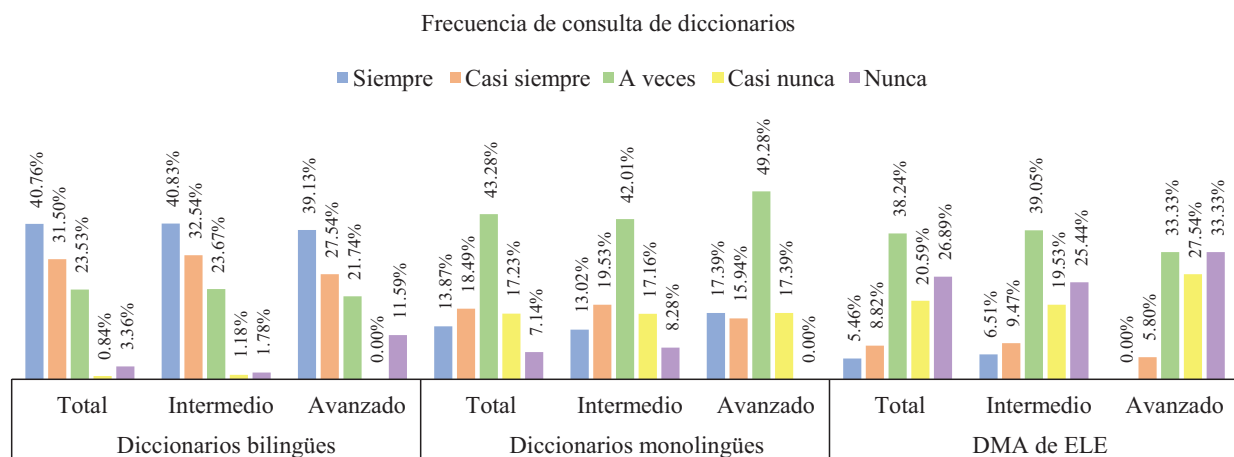


Figura 1. Frecuencia de consulta de diccionario (elaboración propia).

Esto se acerca a lo señalado por García Sanz (2009), cuyo estudio muestra que el 87.9% de los estudiantes se decantan por el diccionario bilingüe y solo el 7.2% manifiesta utilizar diccionarios monolingües. También está en consonancia con lo encontrado por Azorín & Martínez Egido (2010), cuyo estudio demuestra que el 94.5% de ellos consultaba diccionarios bilingües, solo el 30% de los alumnos del nivel avanzado y el 7% de los del nivel intermedio consultan diccionarios monolingües.

Con respecto al *DLE* en línea, la consulta esporádica es la preponderante: el 35.71% del total manifiesta consultarlo algunas veces. En la consulta de

WordReference, existe una alta frecuencia: el 26.89% del total de los estudiantes lo consulta siempre. Para el caso de *Google translator*, la tendencia que se impone es la consulta esporádica: el 30.67% del total afirma consultarlo algunas veces. El aspecto común a los tres recursos es que son consultados con poca asiduidad. Los aprendices del nivel avanzado prefieren el diccionario de *WordReference* y el *DLE*, mientras que los del nivel intermedio eligen *WordReference* y *Google translator*. La Figura 2 muestra el gráfico en la consulta de estos recursos.

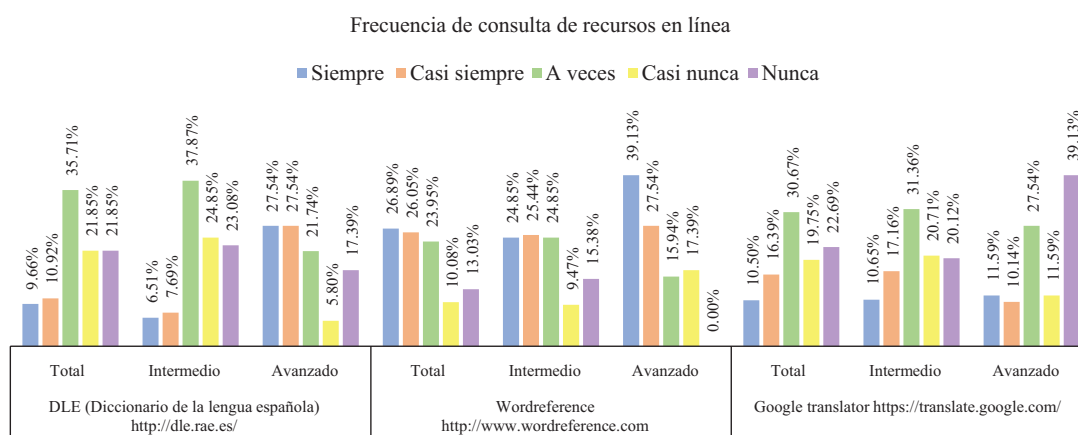


Figura 2. Frecuencia de consulta de ciertos recursos en línea (elaboración propia).

El 47.06% de los estudiantes admite el uso de otros diccionarios en línea, mientras que el 52.94% lo negó. Aunque la diferencia en la respuesta entre los alumnos del nivel intermedio y avanzado es de solo el 4%, son los del nivel intermedio quienes más utilizan este tipo de recursos. La Figura 3 grafica esta relación.

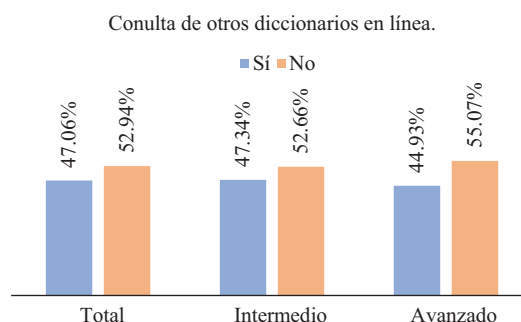


Figura 3. Consulta de otros diccionarios en línea (elaboración propia).

La mayoría de los recursos en línea consultados por los estudiantes son diccionarios bilingües o plurilingües. La más consultada es de hecho una aplicación móvil. Algunos de los diccionarios especificados coinciden con los hallados en el estudio de García Sanz (2009) como el *Leo*, *Pons* y *Reverso Context*, aunque en el presente estudio se halla más variedad no solo de recursos en la Red sino también de aplicaciones para dispositivos móviles. En los estudios de Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015) y Nomde-deu-Rull (2019) también se identifica la preferencia que tienen los alumnos por los diccionarios en línea sobre los diccionarios impresos. En la Tabla 3 se listan los recursos referidos por los estudiantes y su consulta.

Recurso	Disponible en	Total	Intermedio	Avanzado
Eshelp - Spanish assistant (aplicación móvil)	No aplica	19.82%	27.16%	0.00%
SpanishDict	http://www.spanishdict.com	16.22%	22.22%	0.00%
Diccionario Clave	http://clave.smdiccionarios.com/app.php	10.81%	9.88%	12.90%
Leo	http://dict.leo.org	7.21%	1.23%	22.58%
Reverso context	http://context.reverso.net	6.31%	3.70%	12.90%
It dicios	http://es.dicios.com/	5.41%	0.00%	19.35%
Szotar	http://szotar.sztaki.hu	5.41%	3.70%	9.68%
Diccionarios SM	http://basico-rae.smdiccionarios.com/app.php	5.41%	7.41%	0.00%
Pons	http://es.pons.com	4.50%	6.17%	0.00%
Hoepli	http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Spagnolo-Italiano.aspx	2.70%	0.00%	9.68%
Larousse	http://www.larousse.com/es/diccionarios/frances-espanol	2.70%	1.23%	6.45%
Esdict	www.esdict.cn	1.80%	2.47%	0.00%
Elhuyar	https://hiztegiak.elhuyar.eus	0.90%	0.00%	3.23%
Longman online	http://www.ldoceonline.com	0.90%	0.00%	3.23%
Academia Mexicana de la Lengua	http://www.academia.org.mx	0.90%	1.23%	0.00%
Sinonimos.com	http://www.sinonimos.com	0.90%	1.23%	0.00%
Languru (aplicación móvil)	No aplica	0.90%	1.23%	0.00%
Linguee	http://www.linguee.es	0.90%	1.23%	0.00%
The free dictionary	http://es.thefreedictionary.com	0.90%	1.23%	0.00%
No especificado	No aplica	6.31%	8.64%	0.00%

TABLA 3: Recursos en línea consultados por los estudiantes

FUENTE: PROPIA.

Sobre el uso del diccionario en el aula, la frecuencia de uso es esporádica: el 43.28% dice utilizarlo algunas veces. Algo similar sucede con la consulta de diccionarios monolingües para la elaboración de tareas autónomas en la que nuevamente la consulta esporádica es la más frecuente. Si se comparan las tendencias del uso del diccionario monolingüe en el aula de clase y en actividades de aprendizaje autónomo, a pesar de que los dos muestran una mayor tendencia de la consulta esporádica, se nota un mayor uso del diccionario en las actividades de trabajo autónomo. Esto implica que el diccionario monolingüe presenta más uso fuera del aula de clase, en actividades en las que el estudiante trabaja por cuenta propia. Esto está en consonancia con lo hallado por García Sanz (2009), quien encontró que el 82.2% de ellos emplea el diccionario monolingüe en actividades de trabajo independiente, mientras que el 13% lo utiliza tanto para el aula de clase como para aprendizaje autónomo. La Figura 4 grafica la relación de las respuestas de los alumnos.

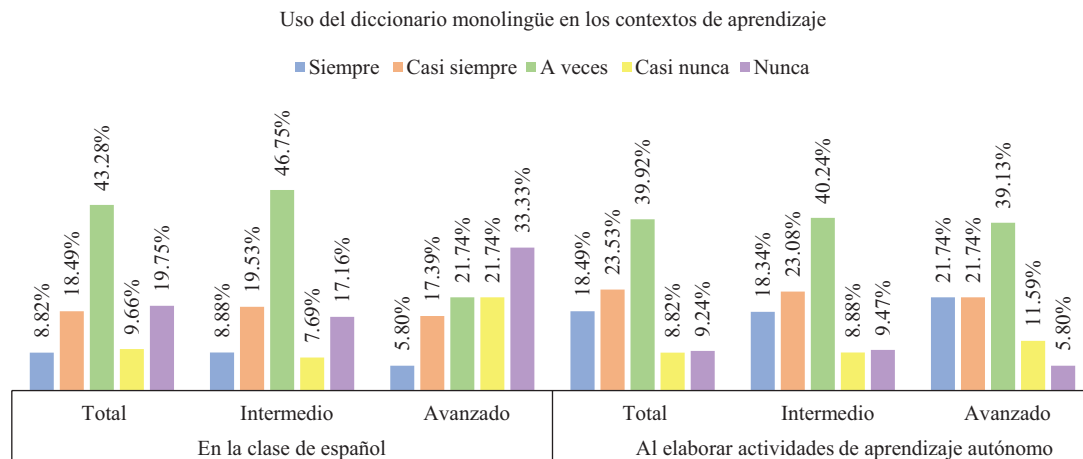


Figura 4. Uso del diccionario monolingüe en los contextos de aprendizaje (elaboración propia).

En lo tocante a la importancia de los diccionarios monolingües en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, el 30.67% de los estudiantes le confiere una alta importancia al diccionario monolingüe. Las diferencias entre la respuesta de los aprendices de nivel intermedio y nivel avanzado distan un poco: mientras que la mayoría de los del nivel intermedio le confieren una alta importancia, los de avanzado le dan la máxima importancia.

Esto implica que, a pesar de que lo consultan poco, encuentran elementos útiles en esta herramienta que pueden aportarles a su proceso de aprendizaje de la lengua. Estas respuestas coinciden con las encontradas en el estudio de García Sanz (2009) en el cual, el 60.4% de los estudiantes afirma que el diccionario monolingüe es una herramienta imprescindible en el aula. La Figura 5 muestra la importancia que le otorgan los usuarios al diccionario monolingüe.

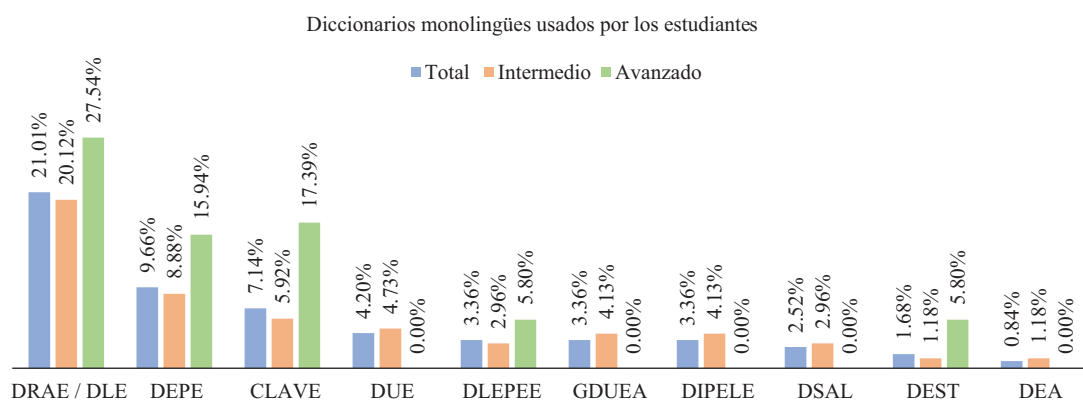


Figura 5. Grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE (elaboración propia).

Con respecto al uso de los diccionarios monolingües mencionados antes, el más conocido y utilizado al mismo tiempo por los estudiantes es el *DLE* (21.01%), aunque no se trata precisamente de un DMA de ELE. También hay que recordar que este diccionario tiene versión electrónica disponible en ordenador y en dispositivos móviles. El segundo más conocido y utilizado es el *DEPE* (9.66%), que sí se trata de un DMA. El tercero es el *CLAVE* (7.14%), seguido por el *DUE* (4.20%), el *DIPELE* (3.36%), el *GDUEA* (3.36%), el *DLEPEE* (3.36%), el *DSAL* (2.52%), el *DEST* (1.68%) y el *DEA* (0.84%). Se puede observar que existe una preferencia de uso por aquellos diccionarios que tienen versiones electrónicas, aunque no sean especializados para ELE. También existen algunas diferencias entre los usuarios del nivel avanzado e intermedio, pues los primeros se decantan más por el uso de este tipo de obras.

Los resultados hallados coinciden con los del estudio de García Sanz (2009), en el que el 18.5% de los alumnos manifiestan utilizar el *DLE*, el *DEPE*, el *DUE*, el *DSAL*, el *DEA*, el *DIPELE* y el *DEST*. También coinciden con el del estudio de Azorín & Martínez Egido (2010) en el que los aprendices prefieren el *DLE*, el *DUE* y el *CLAVE* en ese orden. La Figura 6 muestra los diccionarios monolingües usados por ellos.

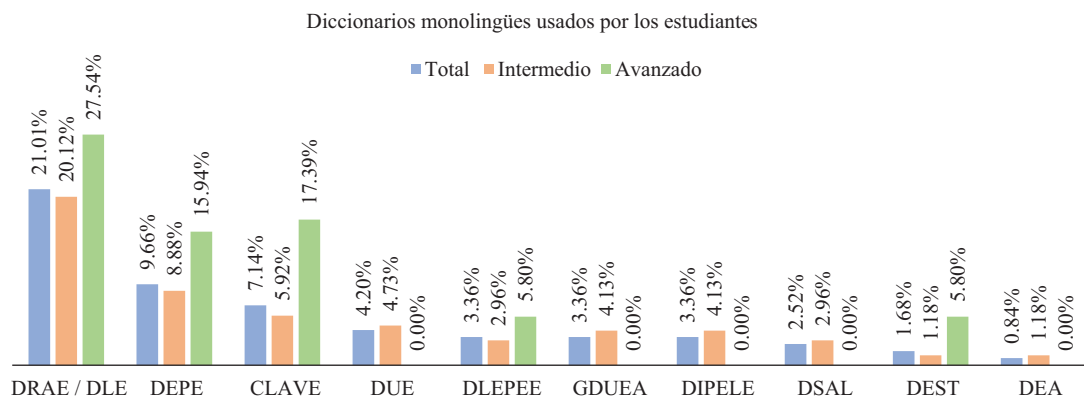


Figura 6. Diccionarios monolingües usados por los estudiantes (elaboración propia).

Por otro lado, es necesario conocer si los alumnos no usan estos diccionarios porque encuentran deficiencias en ellos o porque desconocen su existencia. Por eso se preguntó si conocían estos diez diccionarios, aunque no los usaran. Nuevamente, el más conocido, aunque no usado es el *DLE* (38.24%); se nota aquí la diferencia entre los del nivel avanzado y de intermedio, pues existe un amplio número de los del nivel avanzado que a pesar de conocer este diccionario no lo utilizan. El segundo diccionario es el *CLAVE*, seguido por el *DIPELE*, el *DUE*, el *DEPE*, el *DEST*, el *GDUEA*, el *DLEPEE*, el *DEA* y el *DSAL*. Los últimos no solamente son los menos utilizados sino también los menos conocidos. Se puede notar que, aunque existe conocimiento de varios de los diccionarios, la tendencia es no utilizarlos.

Al mismo tiempo, es notable que algunos de los diccionarios, naturalmente por ser los menos conocidos, son los menos utilizados como es el caso del *DSAL* y el *GDUEA*, mientras que, en otros casos, a pesar de ser diccionarios más conocidos no son consultados, como es el caso del *DIPELE* y el *DEST*.

Las cifras sobre el desconocimiento de este tipo de obras lexicográficas supera en un amplio rango las obras más conocidas y consultadas, lo que significa que, aunque existen varios DMA, estos son menos conocidos que los diccionarios monolingües generales. Los más conocidos y usados son aquellos que se hallan en la red como el *DLE* y el *CLAVE*, aunque no sean *DMA* de ELE. La Figura 7 muestra los diccionarios conocidos y no usados por los estudiantes.

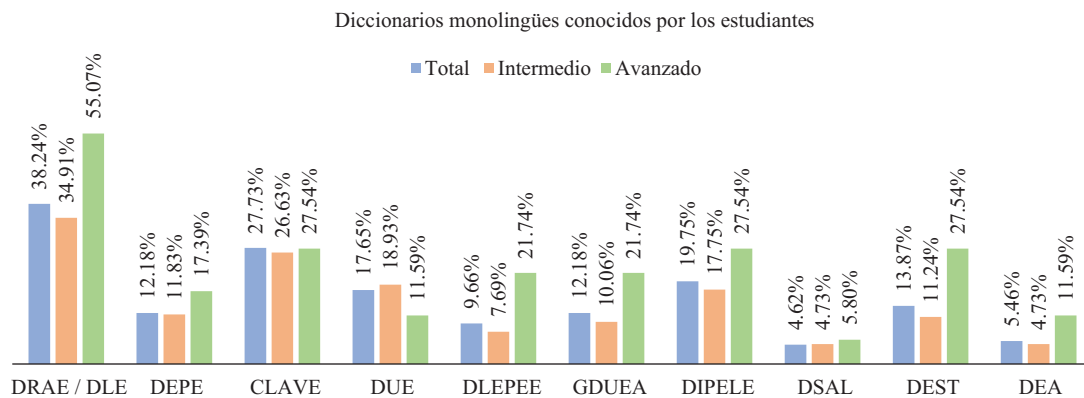


Figura 7. Diccionarios monolingües conocidos por los estudiantes (elaboración propia).

El principal motivo de consulta de los diccionarios es la búsqueda del significado de un término de acuerdo con los alumnos de los dos niveles (38.24%). En segundo lugar, está el ejemplo (23.53%), seguido de la información paradigmática (21.85%), aunque con una leve diferencia entre las apreciaciones de los estudiantes de nivel intermedio. Le sigue la fraseología (20.59%) (con preferencia por parte de los de nivel avanzado), el uso, las categorías gramaticales, las formas plurales, el género y la pronunciación.

El significado sigue siendo el mayor motivo de consulta, lo cual va en consonancia con lo encontrado por García Sanz (2009) y Azorín & Martínez Egido (2010). Sin embargo, en las otras respuestas se notan variaciones con respecto a estos dos grupos de alumnos. Esto deja ver que mientras el significado se mantiene como el principal motivo de consulta, pues generalmente el diccionario está asociado al significado de las palabras, otra información puede variar de acuerdo con el contexto, con las necesidades particulares de

los estudiantes, con el nivel de dominio o con otras razones no detectables a través de un cuestionario como el que se aplicó en estas investigaciones. La Figura 8 muestra la frecuencia de consulta sobre distinta información.

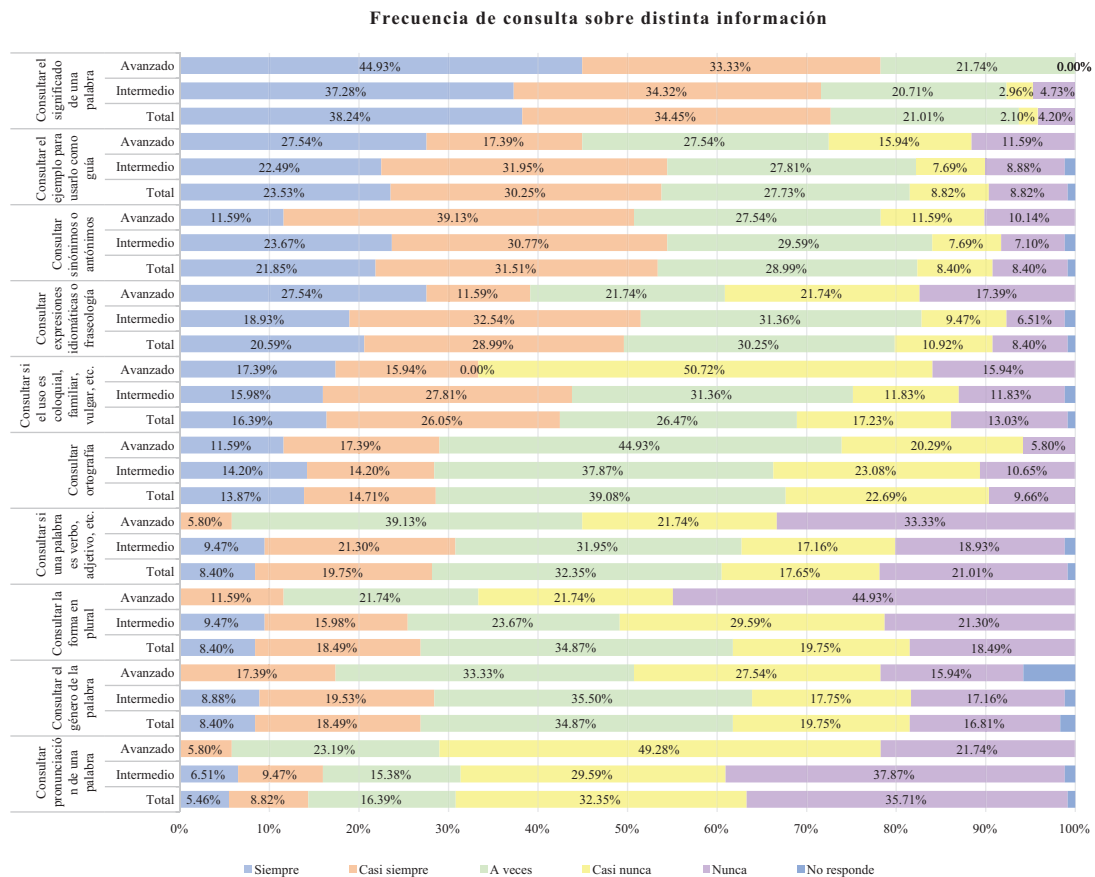


Figura 8. Frecuencia de consulta sobre distinta información (elaboración propia).

Con respecto a las deficiencias que los estudiantes hallan en los diccionarios monolingües, el aspecto más señalado es la escasez de ejemplos, seguido de la definición con palabras complejas o poco claras, la poca información cultural o de contextos de uso, la poca información sobre el uso, la carencia de información paradigmática, la poca fraseología, expresiones idiomáticas o combinaciones, el exceso de marcas poco claras, la información gramatical insuficiente, la falta de americanismos, la falta de ilustraciones, la falta de información sobre flexiones verbales y la falta de información sobre pronunciación.

El orden de importancia que adoptan estas deficiencias va en consonancia con los motivos de búsqueda proporcionados por los estudiantes. La mayor deficiencia, según los encuestados, se da en la escasez de ejemplos, que es el segundo motivo de búsqueda. La segunda deficiencia que se encuentra, especialmente entre los de dominio intermedio, es la definición con palabras complejas, mientras que el principal motivo de búsqueda es el significado proporcionado a través de la definición. En tercer lugar, está la poca información cultural o de contextos de uso y en cuarto lugar la poca información sobre el uso de ciertas palabras, que corresponde al quinto motivo de búsqueda por parte de los estudiantes. Esto permite detallar que ellos encuentran deficiencias en los diccionarios precisamente en aquellos elementos que son objeto de su consulta, lo cual podría indicar la razón por la cual, conociendo algunos diccionarios monolingües, estos no están dentro de su preferencia de consulta. La Figura 9 ilustra las principales deficiencias puntualizadas por los usuarios. Algunas de estas deficiencias ya habían sido mencionadas en los estudios previos (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Nomdedeu-Rull, 2019).

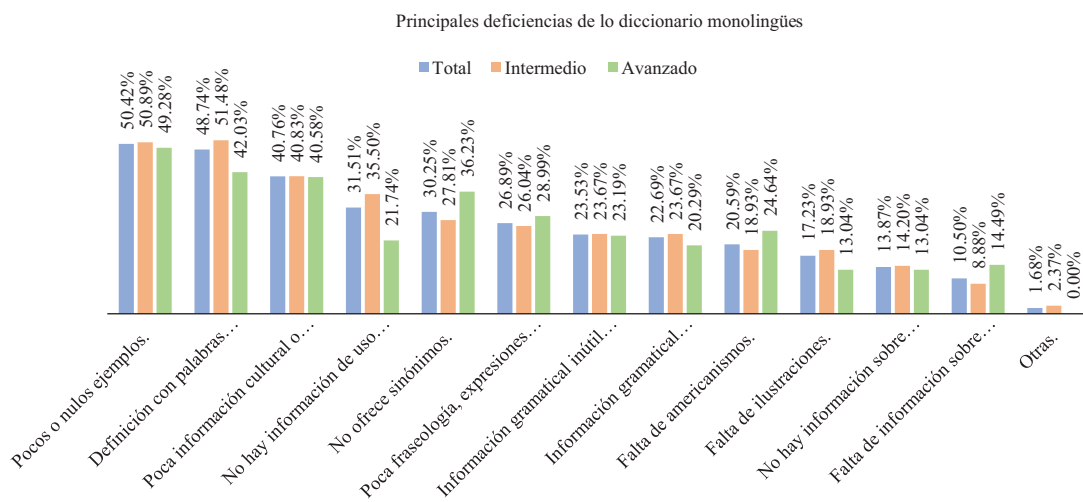


Figura 9. Principales deficiencias de los diccionarios monolingües (elaboración propia).

Con respecto al uso de otros diccionarios no definitorios, los estudiantes refieren como principal opción la consulta en diccionarios de sinónimos y antónimos, los fraseológicos, los combinatorios, los diccionarios de dudas,

los etimológicos y los ideológicos. Entre otras opciones, también señalan los diccionarios bilingües, inversos y de terminologías especializadas. El orden el que se presentan los resultados coincide con la tercera y cuarta finalidad de búsqueda en los diccionarios monolingües: información paradigmática y fraseología. La Figura 10 expone la consulta de otros diccionarios.

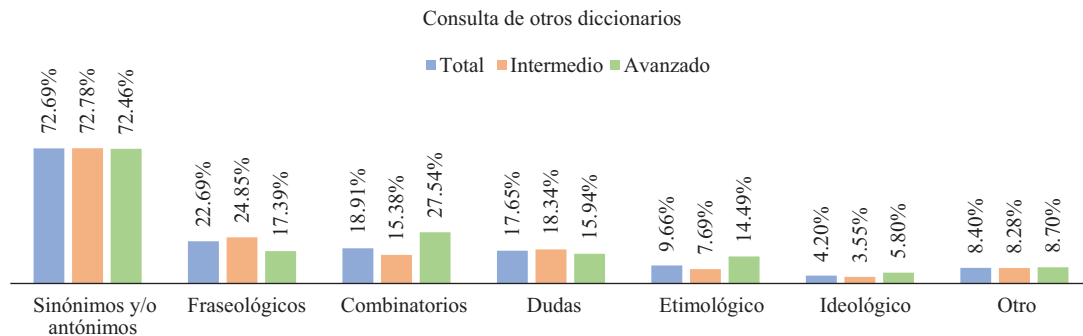


Figura 10. Consulta de otros diccionarios (elaboración propia).

Por último, sobre la instrucción recibida para utilizar diccionarios, un amplio número de estudiantes responde que recibió guía de sus profesores, mientras que en segundo lugar están los que aprendieron por cuenta propia, por un amigo, por las mismas instrucciones del diccionario, o que no han recibido instrucción. Las respuestas permiten ver que frecuentemente los docentes han instruido a los alumnos en el uso del diccionario. Esto contrasta con lo encontrado en estudios previos (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009) en los que se pudo determinar que, en la mayoría de los casos, los aprendices no habían recibido instrucción para usar el diccionario. La Figura 11 muestra la relación de las respuestas en este ítem.

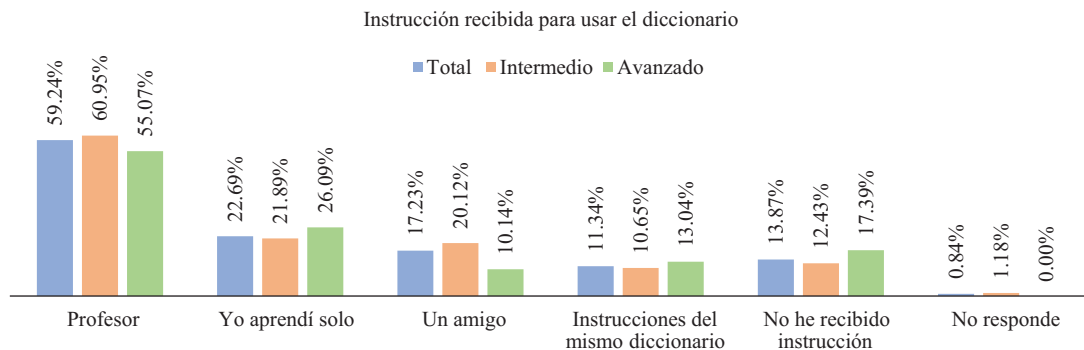


Figura 11. Instrucción recibida para usar el diccionario (elaboración propia).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados a través de las encuestas y su contraste con los estudios previos permiten identificar ciertos elementos que reflejan las preferencias y las necesidades de consulta de los estudiantes de ELE de los niveles B1, B2, C1 y C2 con respecto a los diccionarios monolingües.

Con respecto al tipo de diccionarios, los aprendices prefieren consultar el diccionario bilingüe sobre el monolingüe, que usan de manera esporádica (en especial sobre los DMA, cuya frecuencia de consulta es muy baja). No obstante, si se compara el grupo de estudiantes de nivel intermedio con los de nivel avanzado, es este último grupo el que tiende a usar más los diccionarios monolingües. Esto concuerda con estudios anteriores, en especial los estudios de Azorín & Martínez Egido (2010), García Sanz (2009) y Nomdedeu-Rull (2019) en los que se identifica que tanto los alumnos preferían el uso de obras bilingües ante las monolingües y que los DMA son casi desconocidos. Esta preferencia se ve confirmada por el uso de tres recursos en línea: el *DLE* (diccionario monolingüe), *WordReference* (bilingüe) y *Google translator* (traductor). Adicionalmente, los usuarios afirman utilizar el diccionario monolingüe en mayor medida para actividades de trabajo autónomo y en menor medida en el aula.

En contraste, los usuarios opinan que la importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE es alta, en especial en tareas de aprendizaje autónomo. Parece contradictorio que consideren el diccionario monolingüe como un recurso relevante, pero que lo utilicen con poca frecuencia y prefieran el diccionario bilingüe. Una vez más, las respuestas encontradas se corresponden con las halladas en un estudio previo (García Sanz, 2009), por lo cual se identifica que la opinión sobre este tipo de obras no ha cambiado en los últimos años.

Es posible que esta aparente contradicción tenga una explicación en las deficiencias o carencias que los estudiantes aseguran en torno a los diccionarios monolingües. Las más señalada son los pocos o nulos ejemplos, seguido por la definición poco comprensible, en tercer lugar la poca información cultural o de

contextos de uso, seguido por la falta de información de uso del léxico restringido, la falta de información paradigmática, la poca fraseología, la información gramatical escasa o no pertinente, la falta del léxico del español americano, la carencia de ilustraciones, la escasa explicación sobre flexiones verbales y por último la poca información sobre pronunciación. Es necesario puntualizar que estas deficiencias encontradas se corresponden con los motivos de búsqueda del diccionario, lo que implica que las carencias en los diccionarios se encuentran en aquellos elementos que son objeto de consulta, lo cual puede indicar la razón por la cual los aprendices usan poco los diccionarios monolingües, aunque opinen que son una herramienta didáctica importante. Algunas de estos problemas, ya han sido notadas en trabajos previos (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Nomdedeu-Rull, 2019), por lo que se puede identificar que existen necesidades específicas de información y que algunas de ellas no son lo suficientemente satisfechas por los diccionarios que habitualmente están al alcance de los usuarios.

Otra posible razón que puede explicar el poco uso de los diccionarios está referido al conocimiento y uso de ciertos títulos. El diccionario más conocido y usado por los estudiantes es el *DLE* (que no es *DMA*), cuya difusión se da en diversos formatos (incluida la versión en línea) además de ser el único diccionario monolingüe del español del estudio que tiene aplicación para dispositivos móviles. En segundo lugar, la obra más conocida y utilizada es el *DEPE*, que sí es un *DMA* de *ELE*, aunque el porcentaje de uso se encuentra muy por debajo del *DLE*. De allí en adelante, están los diccionarios generales y escolares, cuyos criterios de construcción no están acordes a los elementos que desde la teoría debe tener un diccionario especializado para hablantes no nativos. La construcción de los diccionarios monolingües generales y los destinados para hablantes nativos carecen de información adecuada para aprendices extranjeros, por lo cual estos pueden parecer deficientes o presentar distintas carencias para este tipo de usuario, como se ha señalado en párrafos anteriores (Atkins & Rundell, 2008; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Hernández, 1989;

1991; 2000; Nesi, 2013; Sánchez López & Contreras, 2004; Svensén, 2009; Tarp, 2010). Tanto el uso de estos diccionarios como las deficiencias encontradas en ellos concuerdan en gran medida con las halladas en estudios previos (Azorín Fernández & Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Nomdedeu-Rull, 2019).

Por otro lado, se identifican las necesidades de los estudiantes a la hora de usar el DMA. El principal motivo es el significado. En segundo lugar, es el ejemplo, seguido por la búsqueda de la información paradigmática, unidades pluriverbales, vocabulario de distintos niveles socioculturales y de comunicación, ortografía, categoría u otra información gramatical y, por último, la pronunciación. Al igual que en los estudios de Azorín & Martínez Egido (2010) y García Sanz (2009), el principal motivo de consulta es el significado, aunque los siguientes lugares varían. Se ha concebido tradicionalmente que la función primaria del diccionario es revelar el significado de un término, sin embargo, no debe olvidarse que no es la única ayuda que esta herramienta proporciona, sino que allí se encuentran elementos de los distintos niveles de la lengua, razón por la cual es importante que el diccionario incluya todo este tipo de datos, a fin de satisfacer las necesidades de los usuarios. (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Bosque, 2015; Gouws, 2010; Lew, 2015; Svensén, 2009; Tarp, 2010; Nesi, 2013). Por supuesto, estas informaciones deben presentarse de manera adecuada al tipo de destinatario para aminorar las deficiencias que estos señalan.

En cuanto al uso de otros diccionarios no definitorios, los estudiantes manifestaron preferir, en primer lugar, diccionarios de sinónimos y antónimos, seguido por los fraseológicos, los combinatorios, los de dudas, los etimológicos y los ideológicos. Se puede notar que existe una estrecha relación entre otros diccionarios identificados por los usuarios y las necesidades de referidas por ellos, y al mismo tiempo con algunas de las deficiencias de las obras, por lo que se reconoce que consultan otros diccionarios cuando el monolingüe no satisface sus necesidades de búsqueda (Atkins & Rundell, 2008; Gouws, 2010; Lew, 2015; Svensén, 2009). Es necesario tener en cuenta estos elementos, pues aspectos como la información paradigmática,

la fisiología, las colocaciones, las aclaraciones sobre dudas o la etimología son aspectos que pueden caber en un DMA de ELE, por lo cual podrían ser incluidos como criterios macroestructurales y microestructurales de un diccionario especializado para aprendices de esta lengua extranjera.

En resumen, a pesar de que los alumnos consideran el diccionario monolingüe como un recurso importante en el proceso de aprendizaje de ELE, prefieren utilizar diccionarios bilingües (incluso recursos en línea plurilingües), aun cuando se encuentran en niveles avanzados en los que su grado de competencia les provee herramientas suficientes para comprender el monolingüe. Esto se debe a que las necesidades de consulta de los usuarios no se ven completamente satisfechas por los monolingües que ellos consultan habitualmente, razón por la cual no solamente identifican estos elementos como deficiencias los que conocen, sino que además acuden a otro tipo de obras lexicográficas no definitorias para encontrar la información que esos no les proporcionan de manera completa.

Más allá de señalar las deficiencias puntuales de los diccionarios actuales, o detallar datos sobre el grado de uso de los mismos, es necesario identificar, a través de lo dicho por los estudiantes, las necesidades de consulta y las características propias que ellos requieren de los diccionarios monolingües de aprendizaje para su proceso de aprendizaje del léxico, y con ello entrar en reflexión sobre el modo en el que la lexicografía didáctica del español como lengua extranjera debe tomar decisiones para la elaboración de DMA de ELE que sean verdaderamente útiles a los aprendices. No debe perderse de vista que el DMA debe estar construido atendiendo a las necesidades del usuario: el aprendiz no nativo, por lo que el proceso de aprendizaje del léxico y las necesidades concretas sobre este proceso deben ser tenidas en cuenta para la elaboración de un DMA de ELE que sirva como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico (Atkins & Rundell, 2008; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Hernández, 1989; 1991; 2000; Nesi, 2013; Sánchez López & Contreras, 2004; Svensén, 2009; Tarp, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. (2008, Mayo). *La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?* III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de https://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/teleconferencia_ainciburu-que-lexico-ensenar.pdf.
- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco/Libros, S.L.
- Atkins, B., & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press.
- Azorín, D., & Martínez Egidio, J. J. (2010). Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes de ELE. En S. Ruhstaller & M. D. Gordón Peral (Eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 89-132). Peter Lang.
- Baralo, M. (2007, Junio). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. En Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Universidad Antonio Nebrija, SGEL e Instituto Cervantes, Múnich. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Barrios, M. (2014). A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (17), 1-5. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-proposito-de-los-rasgos-de-la-competencia-lexica-del-verbo>
- Battaner, P. (2000). Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula. En A. Martín & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 61-92). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf
- Bosque, I. (2015). Usos modales de los adverbios de facilidad y dificultad. En C. Rodríguez, M. Montero, J. Martín y M. Rodríguez (Eds.), *El discurso de la gramática: Estudios ofrecidos a José Manuel González Calvo* (pp. 75-88). Universidad de Extremadura.
- Campanile, M., Cimmano, M., D'Alessio, Y., Di Lorenzo, A., Mastrocinque, M., Paone, R. & Roca, R. (2011). Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de E/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 21, 1-24. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redeLE_21_01Campanile_etal.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dodd, S. (1994). Tendencias en la lexicografía anglosajona: los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros. En M. Alvar (Ed.), *Aspectos de lexicografía contemporánea* (pp. 39-60). Biblograf, S.A.

- Domínguez Vázquez, M.^a J., & Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En M.^a J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart, & C. Valcárcel Riveiro (Eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva* (pp. 165-189). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110310337>.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_11García_Sanz.pdf?documentId=0901e72b8101ef31
- Gouws, R. (2010). The monolingual specialized dictionary for learners. En P. A. Fuertes-Olivera (Ed.), *Specialized Dictionaries for Learners* (pp. 55-68). Hubert y Co.
- Hernández, H. (1989). Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. En R. Fente, A. Martínez & J. Molina (Eds.), *ASELE. El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 160-166). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0307.pdf
- Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. En S. Montesa & A. Garrido (Eds.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 189-200). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf
- Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de ELE. (Diccionarios de español para extranjeros). En A. Martín & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 93-103). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf
- Hernández, H. (2004). Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros. En A. Castillo, O. Cruz, J. García & J. Mora (Eds.), *ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 465-472). Universidad de Sevilla Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0463.pdf

- Hernández, H. (2008). Retos de la lexicografía didáctica española. En D. Azorín (Ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 22-32). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/retos-de-la-lexicografia-didactica-espaola-0/>
- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, (9), 111-216.
- Humblé, P. (2001). *Dictionaries and Language Learners*. Haag und Herchen.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography. An Introduction*. Taylor y Francis Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Lew, R. (2015). Dictionaries and their users. En P. Hanks & G. de Schryver (Ed.), *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography* (pp. 25-37). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-45369-4_11-1
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Martínez Marín, J. (1989). El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En R. Fente, A. Martínez & J. Molina (Eds.), *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 308-315). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0455.pdf
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Nesi, H. (2013). Researching users and uses of dictionaries. En P. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (pp. 62-74). Bloomsbury Publishing Plc.
- Nomdedeu-Rull, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 15, 1-18. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_02Nomdedeu-Rull.pdf
- Nomdedeu-Rull, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4887436.pdf>
- Nomdedeu-Rull, A. (2019). Hábitos de consulta de diccionarios en estudiantes universitarios chinos de español. En C. Calvo Rigual & F. Robles (Eds.), *La investigación en lexicografía hoy: Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario* (pp. 143-164). Quaderns de filología.
- Nomdedeu-Rull, A., & Tarp, S. (2018). Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459279>

- Rey, M. (2017). Criterios macroestructurales y microestructurales en los diccionarios monolingües usados para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera: entre la teoría y la práctica. *MarcoELE*, 25, 1-34.
- Robles, P., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18, 103. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Sánchez, I., & Contreras, N. (2004). La coherencia en los diccionarios monolingües de español: el papel del usuario. En A. Castillo, O. Cruz, J. García & J. Mora (Eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* (pp. 805-811). Universidad de Sevilla. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0803.pdf
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography*. Cambridge University Press.
- Tarp, S. (2010). Functions of specialized learners' dictionaries. En P. A. Fuertes-Olivera (Ed.), *Specialized Dictionaries for Learners* (pp. 39-54). Hubert y Co.
- UPF. (2020). *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)*. <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Palgrave Macmillan.



LOS MONTAÑESISMOS DEL *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (1917), DE JOSÉ ALEMANY Y BOLUFER

MONTAÑESISMOS IN THE *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (1917), OF JOSÉ ALEMANY Y BOLUFER

Jaime Peña Arce
Universidad Complutense de Madrid
jaimepena@ucm.es

A la familia Herrero de Andrés, siempre agradecido.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es detallar el tratamiento dado al léxico de Cantabria en el *Diccionario de la lengua española* (1917), de José Alemany y Bolufer. En segundo lugar, trata de determinar las diferencias que existen entre este y los corpus análogos contenidos en diversos repertorios académicos: tanto en el *DRAE*-1914, fuente principal de la obra de Alemany; como en el *DRAE*-1925; en el *Diccionario manual* de 1927; y en el *DRAE*-1936 (textos revisados por el mencionado lexicógrafo en sus tareas como miembro de número de la Real Academia Española), así como en otros posteriores. Las conclusiones subrayan las novedosas aportaciones de Alemany y su limitada influencia en la lexicografía académica.

Palabras clave: Lexicografía dialectal, montañesismos, José Alemany y Bolufer

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the treatment of the Cantabrian lexicon in José Alemany y Bolufer's *Diccionario de la lengua española* (1917). Secondly, it attempts to identify the differences between this dictionary and analogous corpora contained in various Academic dictionaries, including *DRAE*-1914, which was Alemany's primary source, as well as *DRAE*-1925, *Diccionario manual* (1927) and *DRAE*-1936 (all of which were revised by the lexicographer in his role as a full member of the Real Academia Española), and several later works. The conclusions highlight Alemany's innovative contributions and his limited influence on the lexicography of the Real Academia Española.

Keywords: Dialectal lexicography, montañesismos, José Alemany y Bolufer

Recibido: 28-09-2021
Aceptado: 25-10-2021



1. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El fin que persiguen estas páginas, que se inscriben en los resultados del proyecto de investigación “*Biblioteca Virtual de la Filología Española*. Fase IV: implementaciones y mejoras, metabúsquedas y gestores bibliográficos (PID2020-112795GB-I00)” es doble. Por un lado, se pretende indagar en el tratamiento cuantitativo y cualitativo dado por el *Diccionario de la lengua española* (en adelante, *DLE-1917*) a los montañesismos. Por otro lado, se busca clarificar, en lo que atañe al mencionado corpus léxico, cuáles son las diferencias entre lo consignado en el repertorio de Alemany y lo recogido por las ediciones más cercanas del diccionario académico, tanto la previa (*DRAE-1914*) como las dos posteriores (*DRAE-1925* y *DRAE-1936*), así como por otras obras de la corporación.

La metodología empleada para la composición de este trabajo de lexicografía descriptiva ha sido sencilla. Tras la definición del concepto de *montañesismo* –entendido como la voz o acepción propia de las hablas de Cantabria o la que, siendo común al español general, tiene en esa región un significado particular–, se ha realizado una lectura atenta del *DLE-1917* y se han comparado los resultados obtenidos con los extraídos por Peña Arce (2019a) de las ediciones del *DRAE* mencionadas en el párrafo anterior.

La línea de trabajo en la que se inserta esta contribución une dos vías de investigación distintas. En primer lugar, entronca con los intentos de descripción de la obra lexicográfica de Alemany, realizados tanto desde una perspectiva general (Prieto García-Seco, 2007) como centrados en el tratamiento dado por dicho autor a los provincialismos –más concretamente, a los andalucismos (Mendoza Abreu & Palet Plaja, 2007; Torres Martínez, 2013)–. Y, en segundo lugar, enlaza con los estudios que profundizan en los procedimientos de inclusión del léxico montañés en los diccionarios generales del español (Echevarría Isusquiza, 2000, 2001; Peña Arce, 2019a, 2019b, 2019c).

La estructura del presente escrito es la siguiente. En primer lugar, se incluye un capítulo –que es en el que nos encontramos– donde se aclara la finalidad

del estudio, se explica cómo se ha llevado a cabo y se presenta su marco teórico. En segundo lugar, y en aras de crear una contextualización adecuada, se dan a conocer someramente los principales hitos vitales de Alemany y Bolufer, al tiempo que se expone su faceta como lexicógrafo y se destacan las principales características de su *DLE-1917*. El tercer y el cuarto capítulo están dedicados, respectivamente, al estudio macro y microestructural del léxico cántabro recogido en el repertorio de 1917 y a sus diferencias respecto a lo consignado por los diccionarios académicos previos y posteriores. El quinto capítulo incluye unas esquemáticas conclusiones, que dan pie a la enumeración de las referencias bibliográficas aludidas. El trabajo termina con un anexo en el que se ordenan alfabéticamente todos los montañesismos del *DLE-1917*.

2. JOSÉ ALEMANY Y BOLUFER Y SU *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (1917)

El periplo vital de José Alemany y Bolufer (1866-1934) está ya bien trazado en la bibliografía existente (Prieto García-Seco, 2007, 2009; Alvar Ezquerra, 2021). Reputado helenista, sanscritista, latinista, arabista, gramático y lexicógrafo, activo desde finales del siglo XIX hasta la Segunda República, vio la luz en una numerosa y humilde familia de Cullera (Valencia), dedicada al cultivo del arroz en las orillas del cauce bajo del Júcar. Pese a la precaria situación familiar, y gracias a las becas conseguidas por sus sobresalientes aptitudes para el estudio, consiguió completar con brillantez todas las etapas de su proceso formativo y ganar diversos premios. Tras aprender las primeras letras en su localidad natal, se trasladó en 1878 al seminario de Valencia para cursar los estudios secundarios, que terminó en la localidad de Sueca, más cercana al domicilio familiar y más accesible desde un punto de vista económico. Entre 1886 y 1888, mientras realizaba el servicio militar, se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Barcelona, institución en la que empezó su doctorado, que culminó en la Universidad Central de

Madrid con un trabajo titulado *Las ideas religiosas, políticas y morales de Jenofonte*. Solo un año después, en 1891, se hizo con la cátedra de Griego en la Universidad de Granada tras un agrio enfrentamiento con el poeta Ángel Ganivet (1865-1898). Antes de fin del siglo, en 1899, se trasladó a su nueva cátedra en la Universidad Central, en la que permaneció hasta su jubilación. Convertido en uno de los intelectuales de referencia del Madrid del primer tercio del siglo XX, y con una merecida fama como estudioso del griego clásico y del sánscrito, ingresó en la Real Academia Española como miembro de número (sillón S) en 1909 y, en 1925, en la de la Historia. Su calidad humana marcó siempre su devenir profesional e investigador y, pese a la relevancia alcanzada, nunca se olvidó de su patria chica ni de sus paisanos. A este respecto, cabe señalar su providencial mediación ante Alfonso XIII (1886-1941, rey de España entre 1886 y 1931) en pro de los condenados tras los dramáticos *Sucesos de Cullera* (1911), en los que un grupo de vecinos, opuestos al envío de los quintos a la Guerra del Rif (1911-1927), asesinaron a dos funcionarios públicos; la intervención de nuestro protagonista permitió conmutar las penas capitales de los condenados. Para caracterizar adecuadamente al autor del *DLE-1917* solo resta añadir que su creación científica fue tan prolífica que uno de sus hijos siguió publicando trabajos inéditos después de su muerte, acaecida en Madrid en 1934, cuando contaba con 68 años de edad.

El quehacer lexicográfico de Alemany comenzó de la mano de su nombramiento como académico en 1909. Rápidamente, se hizo cargo de la práctica totalidad de las correcciones de la 14.^a edición del *DRAE*, que vio la luz en 1914; actividad que mantuvo de cara a las siguientes salidas del repertorio académico: el *DRAE-1925* y el *DRAE-1936*, junto con el *Diccionario manual* de 1927 (Prieto García-Seco, 2007, p. 126). Fue en ese contexto, conseguido ya notable renombre en la actividad, cuando el editor barcelonés Ramón Sopena (1867-1932) le encargó, en 1912, la redacción del futuro *Diccionario de la lengua española*, que fue llevado a la prensa cinco años después, en

1917 (Prieto García-Seco, 2007, p. 126; Torres Martínez, 2013, p. 43). Según señalaron especialistas como Martínez Camaró (1968, p. 33) o Alvar Ezquerra (2002, p. 367) –observaciones traídas a colación por Torres Martínez (2013, p. 43)–, el *DLE*-1917 fue el punto de partida de una nueva tradición editorial, tanto en España como en Hispanoamérica, merced a su extraordinaria difusión y popularidad.

Desde una perspectiva macroestructural, el *DLE*-1917 está compuesto –según las palabras de su propio autor– por 120000 entradas, 40000 más que el *DRAE*-1914. Estas cifras, a tenor de estudios más recientes, podrían cuestionarse: Alvar Ezquerra (1993, p. 222) defendió que la 14.^a edición del *DRAE* solo alcanzó los 47000 artículos; por su parte, Garriga Escribano y Rodríguez Ortiz (2007, p. 257) elevaron esta cifra, pero solo hasta las 60 188. Sea como fuere, el repertorio del valenciano, pese a la eliminación de los refranes (Prieto García-Seco 2007, p. 129), se vio enriquecido por la inclusión de voces técnicas (Prieto García-Seco 2007, pp. 130-131), de vocablos coloquiales o “vulgares” (Alemany, 1917, p. V) y, fundamentalmente, de léxico americano. Según Prieto García-Seco (2007, p. 131), las voces y acepciones propias del Nuevo Mundo –que, en palabras del cullerense, representaron 20000 de las 40000 nuevas entradas– fueron extraídas de la obra *Americanismos*, de Toro y Gisbert, y del *Pequeño Larousse Ilustrado*. Finalmente, no debe pasarse por alto la reflexión de Alvar Ezquerra (2002, p. 367) sobre un aspecto novedoso de este diccionario: la inclusión de un apéndice gramatical, centrado en la conjugación verbal, y con una intencionalidad eminentemente didáctica.

Microestructuralmente, el *DLE*-1917 dista poco de su modelo, el *DRAE*-1914. No obstante, el propio Alemany destaca la mayor brevedad y concisión de los lemas (1917, p. V). Por su parte, Prieto García-Seco incidió en la reducción de las acepciones, sobre todo, de las enciclopédicas, y en la reforma del sistema de remisiones respecto a su antecesor académico (2007, p. 129).

3. LOS MONTAÑESISMOS DEL DLE-1917

En este epígrafe se va a analizar la presencia de montañesismos en el *DLE*-1917 desde, en un primer momento, la perspectiva de la macroestructura para, acto seguido, comentar diferentes aspectos de la microestructura de los correspondientes artículos lexicográficos: la presencia o ausencia de una propuesta etimológica, las formas de marcación diatópica y los procedimientos empleados para la definición del lema. También se indagará en el origen de los montañesismos incluidos por Alemany en su repertorio. Además, a lo largo de los siguientes subepígrafes, se compararán los resultados obtenidos con los relativos al léxico andaluz, analizado en profundidad por Torres Martínez (2013) dentro del repertorio de nuestro valenciano.

3.1. MACROESTRUCTURA

Desde un punto de vista macroestructural, el corpus de montañesismos contenidos en el *DLE*-1917 está compuesto por 146 elementos, 110 voces¹ y 36 acepciones. Dichos elementos se ordenan de la siguiente manera:

VOCES	<i>acaldar; acunar; amurriarse; anear; antamilla; antaniella; apurrrir; arbejilla; asalareo; aselarse; asubiar; ataje; barrila; bauzado; bengala; busquizar; calumbarse; calumbo; callejo; cambera; caramilleras; chaplear; chipirón; chumpar; coloño; cubijo; daque; engarmarse; ercer; esborregar; escorir; esmuciarse; espurrrir; esquilo; galernazo; gañín; garma; garajo; güétago, bornía; implantón; jalar; jeda; jocar; jornía; jujeo; julia; juma; juriacán; juriaco; ladral; lijado, da; lija-dura; limosnar; lladral; llosa; lumiaco; magañoso, sa; magosta; manjúa; marza; miagar; mienta; miruella; miruello; mondrego; mosolina; movición; mozada; mule; narvaso; ostrera; pación; para; pejín; pejina; pejino, na; pendio, a; perdones; periquín; perojo; pim-plón; piruleta; pispajo; pizco; porredana; quima; rāmila; ráspero; rasponera; reboñar; recancaneado, da; resquemor; retínglar; retíngle; rezmila; rizón; runfiar; rutar; rute; sextaferia; socarreña; sorrapear; tabona; ¡taday!, tambesco; tocbura; trapeo; zapita y zapito.</i>
ACEPCIONES	<i>armador; becerra; cambia; carro; castro; colodra; cueto; esquilar; gama; garrote; goterial; imprenta; jándalo, la; jibión; llar; macizar; macizo; magaña; majada; maña; mies; pacedero; personal; pinaza; pipiar; portalada; relincho; rodal; sable; sedeña; sutileza, tanque; trapear; trincar; triscar y zuna.</i>

TABLA 1: Clasificación de los montañesismos en el *DLE*-1917.

¹ Las lexías *marza* y *rute* poseen dos acepciones cada una; no obstante, al guardar estas una clara relación entre sí, han sido contadas como una única voz.

Si tenemos en cuenta las cifras sobre el número total de artículos del *DLE*-1917 –según el propio Alemany, 120000; 87000, si aceptamos la aportación de Alvar Ezquerro (1993, p. 222) sobre el *DRAE*-1914; o 100188, según los cálculos estimados por Garriga Escribano y Rodríguez Ortiz (2007, p. 257) para el mismo repertorio–, el porcentaje de entradas de voces y acepciones montañesas es, respectivamente, del 0,12%, del 0,16% o del 0,14%.

Por su parte, el número total de andalucismos del *DLE*-1917, único corpus provincial estudiado hasta ahora, es de 402 (Torres Martínez, 2013, p. 45); es decir, la presencia de voces y acepciones andaluzas supera en un 177% a la de los montañesismos. Además, si tenemos en cuenta las cifras sobre el número total de artículos del *DLE*-1917 recogidas en el párrafo anterior, el porcentaje de léxico andaluz sobre el total de entradas del repertorio sería, respectivamente, del 0,33%, del 0,46% y del 0,40%.

3.2. MICROESTRUCTURA

Desde un punto de vista microestructural, los artículos que conforman el corpus de montañesismos presentan una serie de aspectos que merecen ser comentados:

- a) Presencia de una propuesta etimológica. Son 67 los artículos del *DLE*-1917 correspondientes a voces y acepciones de Cantabria que presentan una propuesta etimológica, lo que supone que estas alcanzan al 46% del corpus estudiado en estas páginas. Las entradas en cuyo origen indaga este repertorio son las siguientes:

ENTRADAS CON PROPUESTA ETIMOLÓGICA (67)	<i>apurir; arbejilla; armador; asalareo; aselarse; barrila; bauzado; becerra; calumbarse; cambia; cambera; caramilleras; carro; castro; chaplear; cubijo; cueto; ercer; espurir; esquilar; esquilo; galernazo; garajo; garrote; goterial; hornía; implantón; imprenta; jándalo, la; jeda; juriaco; ladral; lijado, da; lijadura; llar; llosa; macizar; macizo; majada; maña; mies; pacedero; pación; para; pejín; pejina; pendio, a; perdones; personal; pimplón; pinaza; pipiar; pizco; reboñar; relincho; rodal; rutar; rute; sable; sedeña; sextaferia; sorrapear; tanque; tochura; trincar; triscar y zuna.</i>
ENTRADAS SIN PROPUESTA ETIMOLÓGICA (79)	<i>acaldar; acunar; amurriarse; anear; antamilla; antaniella; asubiar; ataje; bengala; busquizal; calumbo; callejo; chipirón; chumpar; colodra; coloño; daque; engarmarse; esborregar; escorir; esmuciarse; gama; gañín; garma; güétago; jalar; jibión; jocar; jornía; jujeo; julia; juma; juriacán; limosnar; lladral; lumiaco; magaña; magañoso, sa; magosta; manjúa; marza; miagar; mienta; miruella; miruello; mondrego; mosolina; movición; mozada; mule; narvaso; ostrera; pejino, na; periquín; perojo; pimplón; piruleta; pispaño; porredana; portalada; quima; rámica; rásmano; rasponera; recancaneado, da; resquemor; retingle; retingle; rezmila; rizón; runfiar; socarreña; sutileza; tabona; ¡taday!, tambesco; trapear; trapeo; zapita y zapito.</i>

TABLA 2: Entradas correspondientes a los montañesismos del DLE-1917 con y sin propuesta etimológica.

- b) Formas de marcación diatópica. La identificación geográfica de la voz dentro del corpus de los montañesismos del *DLE*-1917 se hace de forma abrumadoramente mayoritaria por medio de la abreviatura “prov. *Sant.*” (provincial de Santander)², que aparece codificada en los preliminares del diccionario. En concreto, 140 de las voces y acepciones analizadas incluyen esta marca (más del 95% del total); las seis restantes incluyen la información diatópica en el cuerpo de la definición:

ARMADOR. (del lat. *armator, orem*). m. [...] || El que busca y alista marineros para la pesca del bacalao o de la ballena. Ú. esta voz en las costas de Cantabria. || [...]

chipirón. En las costas cantábricas, **calamar**.

jibión. m. [...] || En las costas de Cantabria, **calamar**.

mies. (del lat. *messis*). f. [...] || En las provincias montañosas del norte de España, valles cerrados donde se siembran las **mieses**. || [...]

² No hay que olvidar que este fue el nombre oficial de la región hasta la implementación del sistema autonómico durante los años finales de la década de 1970 y los primeros de la de 1980. Desde entonces, la antigua provincia de Santander recibe el nombre de *Cantabria*, ya como comunidad autónoma uniprovincial.

OSTRERA. f. En las costas del Cantábrico, **ostrál**.
 portalada. f. [...] || En Santander, portada a modo de puerta de ciudad que tiene en la cerca y frente a la fachada principal del edificio las casas solariegas de la montaña. Es, por lo regular, muy suntuosa.

En los casos de *armador* y de *jibión* se recurre al sintagma “costas de Cantabria” para localizar la voz desde un punto de vista espacial. La lexía *mies* presenta una ubicación geográfica mucho más general, pues se habla de forma amplia de “las provincias montañosas del norte de España”; igual que les ocurre a *chipirón* y a *ostrera*, donde se mencionan “las costas cantábricas” o de “las costas de Cantábrico”. Finalmente, *portalada* incluye la referencia completa a Santander al inicio de su definición.

Por su lado, en el caso de los andalucismos –según la información de Torres Martínez (2013, p. 47)– el número de entradas cuya marca diatópica se hace por medio de una abreviatura es de 357, lo que sobre un total de 402 arroja un porcentaje del 89%. Por lo tanto, aunque también es el procedimiento de marcación geográfica mayoritario, resulta algo menos habitual que en el caso de las voces y acepciones de Cantabria.

De vuelta al léxico cántabro, cabe mencionar que un porcentaje significativo de las voces y acepciones analizadas no son exclusivas de este territorio –tal como se ha visto en los ejemplos de *chipirón*, *mies* u *ostrera*–, sino que son compartidas por las hablas de las regiones y provincias vecinas y, en ocasiones, incluso características de los hechos lingüísticos de territorios más alejados. En la siguiente tabla pueden verse las entradas que comparten con la abreviatura “prov. Sant.” otras indicaciones geográficas:

ABREVIATURAS	ENTRADAS
prov. Sant. y prov. Ast. (23)	<i>calumbarse; calumbo; cambia; cueto; engarmarse; gañín; garma; ladral; lladral; llar; mienta; miruella; miruello; pacerero; pación; pimplón; rāmila; resquemor; rezmila; sable; sedeña; sextaferia y zuna.</i>
prov. Sant., prov. Ast. y prov. Viz. (1)	<i>llosa.</i>
prov. Sant., prov. Ast. y prov. Gal. (1)	<i>castro.</i>
prov. Sant. y prov. And. (1)	<i>maña.</i>

TABLA 3. Entradas correspondientes con la etiqueta “prov. Sant.” que poseen otras referencias geográficas.

Como puede verse en la tabla 3, el léxico compartido entre Santander con, respectivamente, Vizcaya, Galicia y Andalucía es residual. Sin embargo, en el caso de Asturias, se llegan a contabilizar 25 ejemplos de voces y acepciones compartidas (los 23 exclusivos más *llosa* y *castro*). Estos 25 ejemplos suponen un 18% sobre el total del corpus analizado que aparece marcado con la abreviatura “prov. *Sant.*”; es decir, descontadas las seis entradas en las que la información geográfica aparece inserta en el cuerpo de la definición.

Es de destacar, además, cómo la selección de los lemas realizada por Alemany muestra una clara inclinación por la representación gráfica de una serie de fenómenos fonéticos que colocan a las hablas montañesas en la órbita de las asturleoneras; una muestra evidente de la existencia del continuo dialectal que vertebra todo el norte de España (Peña Arce, 2018). A este respecto, se pueden mencionar ejemplos de epéntesis de yod (*goterial*, *pipiar*), de yeísmos extremos (*bornía*, *jornía*), de la conservación del diptongo *-ié-* (*antaniella*, *mienta*), de la pervivencia del grupo consonántico latino *-MB-* (*camba*, *cambera*), del mantenimiento de la *ll-* inicial (*lladral*, *llosa*), de la presencia del sufijo derivativo *-ín* (*gañín*, *pejín*) o de la articulación aspirada de las *h-* (*jalar*, *jándalo*, *jornía*, *juriacán*); procesos todos que han sido detallados recientemente por Peña Arce (2021a, p.p. 431-434).

- c) Procedimiento empleado para construir la definición. Estos, dentro de los artículos que engloban a las voces y acepciones de Cantabria en el *DLE-1917*, son variados y dan lugar a tres tipos de definiciones: sinonímica; por remisión, que aparece marcada por medio de la letra negrita; y perifrástica. A continuación, se ofrece un ejemplo de cada una de ellas a partir del orden fijado en las líneas anteriores:

caramilleras. (del b. lat. *cremalleria*; del neerl. *kram*, garfio). f. pl. prov. *Sant.* Llares.

ANTAMILLA. f. prov. *Sant.* **Altamía.**

callejo. m. prov. *Sant.* Hoyo que se hace para que, en las batidas, caigan en él las fieras y otros animales.

La incidencia de un tipo de definición u otro dentro del corpus estudiado es muy diferente, tal como puede apreciarse en la siguiente tabla:

ENTRADAS CON DEFINICIÓN SINONÍMICA (12)	<i>acaldar; asalareo; busquizar; caramilleras; juma; manjúa; mondrego; para; retinglar; rutar; rute³ y tabona.</i>
ENTRADAS CON DEFINICIÓN POR REMISIÓN (58)	<i>antamilla; antaniella; apurrir; arbejilla; barrila; bengala; camba; chaplear; chipirón; cubijo; daque; ercer; escorrir; esquilo; gama; güétago; jalar; jibión; jugar; juriacán; juriaco; ladral; lijado, da; lladral; llar; lumiaco; magaña; magañoso, sa; magosta; miagar; mienta; mies; miruella; miruello; mosolina; movición; mule; ostrera; pejín; personal; pispajo; pizco; rámica; ráspero; rasponera; resquemor; rezmila; rutar; rute; sedeña; tambesco; tochura; trapear; trapeo; triscar; zapita y zapito.</i>
ENTRADAS CON DEFINICIÓN PERIFRÁSTICA (77)	<i>acunar; amurriarse; anear; armador; aselarse; asubiar; ataje; bauzado; becerra; calumbarse; calumbo; callejo; cambera; carro; castro; colodra; coloño; cueto; engarmarse; esborregar; esmuciarse; espurrir; esquilar; galer-nazo; gañín; garma; garajo; garrote; goterial; hornía; implantón; imprenta; jándalo, la; jeda; jornía; jujeo; julia; lijadura; limosnar; llosa; lumiaco; macizo; majada; maña; marza; mozada; narvaso; pacerero; pación; pejina; pejino, na; pendio, a; perdones; periquín; perojo; pimplón; pinaza; pipiar; piruleta; porredana; quima; reboñar; recancaneado, da; relincho; retingle; rizon; rodal; runfiar; sable; sextaferia; socarreña; sorrapear; sutileza; ¡taday!; tanque; trincar y zuna.</i>

TABLA 4. Procedimientos de definición de las entradas correspondientes a los montañesismos del DLE-1917

Así, la definición sinonímica alcanza al 8% del corpus; la que emplea el procedimiento de la remisión, al 40%, y la perifrástica, al 52%.

3.3 ORIGEN

El origen de los 146 montañesismos del *DLE*-1917 queda recogido de forma esquemática en la tabla que se incluye a continuación:

³ La entrada de *rute* posee dos acepciones: la primera de ellas es definida mediante un sinónimo y la segunda, por remisión. Por este motivo dicha voz aparece en ambas categorías; de ahí que la suma de los lemas en la tabla 4 sea 147 y no 146.

Origen	Voz o acepción
Incluidos en el <i>DRAE</i> -1914 (72)	<i>anear; antamilla; apurrir; armador; aselarse; asubiar; barrila; bauzado; bengala; callejo; calumbarse; calumbo; cambia; cambera; caramilleras; carro; castro; chipirón; colodra; coloño; cueto; engarmarse; ercer; esborregar; escorir; esmuciarse; espurrir; esquilar; esquilo; gama; gañín; garma; garajo; garrote; hornúa; implantón; imprenta; jándalo, la; jibión; ladral; lladral; llar; llosa; miagar; mienta; mies; miruella; miruello; narvaso; ostrera; pación; pejín; pejina; pejino, na; pimplón; pizco; rámica; ráspero; rasponera; reboñar; resquemor; rutar; sable; sedeña; sextaferia; sorrapear; tabona; tambesco; tochura; zapita; zapita y zuna.</i>
Extraídos de las papeletas académicas ⁴ (22)	<i>jeda; jujeo; lijadura; lumiaco; macizar; macizo; magaña; magañoso, sa; magosta; majada; manjúa; marza; mosolina; periquín; perojo; quima; rezmila; rizón; rodal; tanque; trapear y trincar.</i>
Diccionario de Toro y Gómez (7)	<i>acaldar; amurriarse; arbejilla; ataje; busquizar; goterial y jalar.</i>
Apéndice de <i>Sotileza</i> o recopilación de Huidobro (37)	<i>asalareo; chaplear; chumpar; cubijo; daque; galernazo; güetago; jugar; jornúa; julia; juma; juriacán; lijado, da; maña; mondrego; movición; mozada; mule; para; pendio, a; perdones; personal; pinaza; pipiar; piruleta; pispajo; porredana; portalada; relincho; retínglar; retingle; runfiar; socarreña; sutileza; ¡taday! y trapeo.</i>
Desconocido (8)	<i>acunar; antaniella; becerra; juriaco; limosnar; pcedero; recancaneado, da y triscar.</i>

TABLA 5. Origen de los montañesismos del DLE-1917

El *DLE*-1917 incluyó todos los montañesismos recogidos por el *DRAE*-1914, y sumó a su corpus 74 ejemplos más. De estos 74 nuevos ejemplos, 37 proceden o bien del apéndice de *Sotileza* (1885), de José M.^a de Pereda (Peña Arce, 2021b, p. 390-392), o de la recopilación de voces que Eduardo de Huidobro (1907) hizo a partir de los ejemplos de la narrativa perediana (Peña Arce, 2019a, p. 200); otros 22 proceden de las papeletas académicas destinadas a la corrección y al aumento de las obras lexicográficas de la corporación madrileña; ocho son de origen desconocido y otros siete proceden del *Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua castellana*, de Miguel Toro y Gómez, fuente reconocida por Alemany (1917, p. XII):

⁴ Según lo esclarecido por el estudio de Peña Arce (2019a).

Diccionario de Toro y Gómez	DLE-1917
Acaldar. a. <i>pr. Sant.</i> Agobiar, acobardar. «¿Qué puede esperarse ya de un hombre de mi veta cuando se deja <i>acaldar</i> , como yo estoy <i>acaldado</i> por chapucerías como esta?» (PER.)	ACALDAR. v. a. prov. <i>Sant.</i> Acobardar, agobiar.
Amurriarse. r. <i>pr. Sant.</i> Entristecerse, entrarle a uno la murria. «Después acabé de <i>amurriarme</i> .» (PER.) OBSERV. El americano <i>amurrarse</i> debe ser corrupción de este verbo.	AMURRIARSE. v. a. prov. <i>Sant.</i> Entristecerse, entrarle a uno la murria.
Arbejilla. f. <i>pr. Sant.</i> Guisante. «...pollos con <i>arbejillas</i> .» (PER.) OBSERV. Es forma popular de <i>arvejilla</i> , dim. de <i>arveja</i> .	ARBEJILLA. (dim. de arbeja). f. prov. <i>Sant.</i> Guisante .
Ataje. m. <i>pr. Sant.</i> Acción de atajar. «En sus varias intenciones de ataje.» (PER.) HOM. <i>Ataje</i> , pers. de <i>atajar</i> .	ATAJE. m. prov. <i>Sant.</i> Acción de atajar.
Busquizal. m. <i>pr. Sant.</i> Zarzal espeso. «Á la vera de un <i>busquizal</i> .» (PER.)	BUSQUIZAL. m. prov. <i>Sant.</i> Zarzal espeso.
Goterial. m. <i>pr. Sant.</i> Canal. «Aquel chorreo incesante de los <i>goteriales</i> del tejado.» (PER.)	GOTERIAL. (de <i>gota</i>). prov. <i>Sant.</i> Canales del tejado. [...]
Jalar. a. <i>pr. Sant.</i> Atraer, tirar hacia sí. «...la jalaba... hacia las baratijas... » (PER.) [...]	JALAR. v. a. prov. <i>Sant.</i> Halar , 1. ^a y 2. ^a acep. Úsase también en Chile. [...]

TABLA 6. Montañesismos del diccionario de Toro y Gómez recogidos por el DLE-1917

4. LOS MONTAÑESISMOS DEL DLE-1917 FRENTE A LOS DE LOS REPERTORIOS ACADÉMICOS

4.1. EL DLE-1917 FRENTE AL DRAE-1914

Tal como ha quedado apuntado más arriba, se debe comenzar constatando la veracidad –por lo menos, en lo referente al léxico estudiado en estas páginas– de la afirmación de Alemany acerca de la inclusión de todas las entradas del *DRAE*-1914 en su repertorio: los 72 artículos que forman el corpus de montañesismos en la 14.^a edición del repertorio académico (Peña Arce, 2019a, p. 170) aparecen también en el *DLE*-1917. Con lo cual, ya tenemos un primer dato de naturaleza cuantitativa:

Montañesismos en el DRAE-1914	Montañesismos en el DLE-1917	Incremento
72	146	103%

TABLA 7. Diferencias cuantitativas y porcentuales entre los montañesismos del *DRAE*-1914 y del *DLE*-1917

Es decir, la incidencia de voces y acepciones de Cantabria en el *DLE*-1917 es más del doble que en el *DRAE*-1914.

Como se ha visto anteriormente, la mayor parte de las entradas del diccionario académico de 1914 fueron reproducidas literalmente en el *DLE*-1917. En concreto, en 62 de las 72 se siguió esta práctica; en las 10 restantes sí pueden observarse pequeñas modificaciones:

DRAE-1914	DLE-1917
Bauzado. m. <i>Sant.</i> Techumbre de una cabaña, armada con bauzas.	BAUZADO. (de <i>bauza</i>). m. prov. <i>Sant.</i> Techumbre de una cabaña.
Bengala. f. [...] 4 ant. y <i>Sant.</i> Muselina. Se llamó así por haber venido las primeras de Bengala.	BENGALA. f. [...] ant. y prov. <i>Sant.</i> Muselina. Se llamó así porque las primeras llegaron de Bengala.
Caramilleras. (Del bajo lat. <i>cremalleria</i> , y este del neerl. <i>kram</i> , garfio.) f. pl. <i>Sant.</i> Llares.	CARAMILLERAS. (del b. lat. <i>cremalleria</i> ; del neerl. <i>kram</i> , garfio.) f. pl. prov. <i>Sant.</i> Llares.
Carro. (Del lat. <i>carrus</i> .) m. [...] de tierra. <i>Sant.</i> Medida agraria superficial cuyo lado oscila entre los 44 y 48 pies. [...]	CARRO. (del lat. <i>carrus</i>). [...] prov. <i>Sant.</i> Unidad de medida superficial equivalente a 44 pies cuadrados. [...]
(Primer artículo) Castro. (Del lat. <i>castrum</i> .) m. [...] 4 <i>Ast.</i> y <i>Sant.</i> Peñasco que avanza de la costa hacia el mar, o que sobresale aislado en este o próximo a aquella.	(Primer artículo) CASTRO. (del lat. <i>castrum</i>). m. [...] prov. <i>Sant.</i> , <i>Ast.</i> y <i>Gal.</i> Peñasco que avanza de la costa hasta el mar.
Colodra. f. [...] 4 <i>Sant.</i> Estuche de madera que lleva el segador a la cintura sujeto con una correa, para colocar la pizarra con que a menudo afila el dalle. [...]	COLODRA. f. [...] prov. <i>Sant.</i> Estuche de madera en que lleva el segador la pizarra con que afila el dalle.
Implantón. m. <i>Sant.</i> Pieza de madera de sierra, de siete a nueve pies de longitud, con una escuadría de tres pies de tabla por uno de canto.	IMPLANTÓN. (de <i>in</i> y <i>plantón</i>). m. prov. <i>Sant.</i> Pieza de madera de sierra, de unos 2'24 metros de largo y con una escuadría de 0'15 metros de tabla por 0'08 de canto.
Imprenta. (De <i>emprenta</i> .) f. [...] 6 <i>Sant.</i> Pieza de madera, de siete a nueve pies de longitud, con una escuadría de tres pulgadas de tabla por una de canto.	(Primer artículo) IMPRENTA. (de <i>emprenta</i>). f. [...] prov. <i>Sant.</i> Trozo de madera de sierra, de unos 2'22 metros de largo y con una escuadría de 0'07 metros de tabla por 0'0231 metros de canto.
Mies. (Del lat. <i>messis</i> .) f. [...] 2 En nuestras provincias montañosas del Norte, valles cerrados donde los vecinos tienen sus sembrados. [...]	MIES. (del lat. <i>messis</i>). f. [...] En las provincias montañosas del norte de España, valles cerrados donde se siembran las mieses . [...]
Sorrapear. (De <i>so</i> , 3. ^{er} art., y <i>rapar</i> .) a. <i>Sant.</i> Raspar y limpiar con la azada u otro instrumento análogo la superficie de un sendero o campo en que no se quiere que crezca la hierba.	SORRAPEAR. (de <i>so</i> , 3. ^{er} art., y <i>rapar</i>). v. a. prov. <i>Sant.</i> Rozar y limpiar con la azada u otro instrumento análogo la superficie de un sendero o campo en que no se quiere que crezca la hierba.

TABLA 8. Diferencias entre algunas entradas de montañesismos del *DRAE*-1914 frente al *DLE*-1917

La variación entre estas diez entradas es mínima. Para *bauzado*, el *DLE*-1917 abrevia la definición y añade información sobre su origen. En *bengala* y *sorrapear* solo se parafrasea alguna palabra de la definición. En el caso de *castro*, el *DLE*-1917 añade una nueva etiqueta diatópica, “prov. *Gal.*” y recorta algo la acepción ofrecida por el *DRAE*-1914; síntesis que también puede comprobarse en el artículo de *colodra*. En *caramilleras* y *mies* se pasa de una definición por remisión y perifrástica, respectivamente, a una definición sinonímica y por remisión, respectivamente. Por último, en las entradas de *carro*, *implantón* e *imprenta* del *DLE*-1917 se ofrecen indicaciones sobre las dimensiones de estas unidades de medida más precisas que en el *DRAE*-1914.

4.2. EL *DLE*-1917 FRENTE AL *DRAE*-1925

La diferencia cuantitativa y porcentual entre el número de voces y acepciones de Cantabria recogidas en el *DLE*-1917 frente a las consignadas en por el *DRAE*-1925 (Peña Arce, 2019, pp. 176-177) se explicita en la siguiente tabla:

Montañesismos en el <i>DLE</i> -1917	Montañesismos en el <i>DRAE</i> -1925	Incremento
146	187	27%

TABLA 9. *Diferencias cuantitativas y porcentuales entre los montañesismos del *DLE*-1917 y del *DRAE*-1925*

Así, el aumento de nuestro corpus entre el repertorio de Alemany y el académico ronda el 30%. Por otro lado, puede decirse que solo 19 de los nuevos montañesismos del *DRAE*-1925 –en total, hubo 115 novedades entre el *DRAE*-1914 y el *DRAE*-1925 a este respecto (Peña Arce, 2019, p. 177)– fueron preludiados por el *DLE*-1917, un 13%:

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA
LOS MONTAÑESISMOS DEL *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA*
(1917), DE JOSÉ ALEMANY Y BOLUFER
Jaime Peña Arce

DLE-1917	DRAE-1925
JEDA. (del lat. <i>sueta</i> , fem. del p. p. de <i>sugēre</i> , mamar). adj. prov. <i>Sant</i> . Aplícase a las vacas que han parido poca ha y están criando.	JEDA. adj. f. <i>Sant</i> . Dícese de la vaca recién parida y que está criando.
(Segundo artículo) LIJADURA. (de <i>lijar</i> , 2.º art.). f. prov. <i>Sant</i> . Lesión o imperfección de una parte del cuerpo.	LIJADURA. (De <i>lijar</i> , 2.º art.) f. <i>Sant</i> . Lesión, imperfección de una parte del cuerpo.
LUMIACO. m. prov. <i>Sant</i> . Limaza.	LUMIACO. m. <i>Sant</i> . Babosa , 1ª acep.
MACIZAR. (de <i>macizo</i>). v. a. [...] prov. <i>Sant</i> . Arrojar macizo al agua mientras se está pescando.	MACIZAR. (De <i>macizo</i> .) tr. [...] 2. intr. <i>Sant</i> . Arrojar macizo al agua mientras se está pensando.
MACIZO. (del lat. <i>massa</i> , masa, y este del gr. <i>μάζα</i>). [...] m. prov. <i>Sant</i> . Sardina en salmuera que se conserva en barriles [...]	MACIZO. (Del lat. <i>massa</i> , masa, y éste del gr. <i>μάζα</i> .) adj. [...] 5. fig. <i>Sant</i> . Sardina en salmuera y conservada en barriles. [...]
MAGAÑA. f. [...] prov. <i>Sant</i> . Legaña.	(Segundo artículo) MAGAÑA. f. <i>And.</i> y <i>Sant</i> . Legaña.
MAGAÑOSO, SA. adj. prov. <i>Sant</i> . Legañoso.	MAGAÑOSO, SA. adj. <i>And.</i> y <i>Sant</i> . Legañoso.
MAGOSTA. f. prov. <i>Sant</i> . Magosto.	MAGOSTA. f. <i>Sant</i> . Magosto.
MAJADA. (de <i>mallada</i>). f. [...] prov. <i>Sant</i> . Braña o prado de los puertos de la cordillera. [...]	MAJADA. (De <i>mallada</i> .) f. [...] 4. <i>Sant</i> . Braña. [...]
MANJÚA. [sic.] f. prov. <i>Sant</i> . Majal, cardumen.	MANJÚA. f. <i>Sant</i> . Cardumen , 1ª acep. [...]
MOSOLINA. f. prov. <i>Sant</i> . Aguardiente.	MOSOLINA. f. <i>Sant</i> . Aguardiente.
QUIMA. f. prov. <i>Sant</i> . Rama de un árbol.	quima. f. <i>Ast.</i> y <i>Sant</i> . Rama de un árbol.
REZMILA. f. prov. <i>Ast.</i> y <i>Sant</i> . Rámila.	REZMILA. f. <i>Ast.</i> y <i>Sant</i> . Rámila.
RIZÓN. m. prov. <i>Sant</i> . Ancla de tres brazos.	RIZÓN. m. <i>Sant</i> . Ancla de tres uñas.
RODAL. (de <i>rueda</i>). m. [...] prov. <i>Sant</i> . Carro de bueyes, más sencillo que los que ahora se usan.	RODAL. (De <i>rueda</i> .) m. [...] 3. <i>Sant</i> . Carro de ruedas que no tiene rayos.
RUNFIAR. [sic.] v. n. prov. <i>Sant</i> . Sonar con fuerza.	runflar. intr. <i>Sant</i> . Resoplar.
TANQUE. (del ing. <i>tank</i>). m. [...] prov. <i>Sant</i> . Vasija pequeña de latón. [...]	(Segundo artículo) TANQUE. (Del inglés, <i>tank</i> .) m. [...] 3. <i>Rioja</i> , <i>Sant.</i> y <i>Vasc</i> . Vasija pequeña, por lo general cilíndrica, con un asa para sacar un líquido contenido en otra vasija mayor. Se usa también el lugar de vaso para beber. [...]
TRAPEAR. v. n. prov. <i>Sant</i> . Near , 1ª acep. [...]	TRAPEAR. impers. fam. <i>Sant</i> . Near. [...]
(Segundo artículo) TRINCAR. (del al. <i>trinken</i>). v. n. [...] prov. <i>Sant</i> . Robar, hurtar. [...]	(Segundo artículo) TRINCAR. (De <i>trinca</i> .) tr. [...] 3. <i>Sant</i> . Hurtar. [...]

TABLA 10. Montañesismos del DRAE-1925 preludiados por el DLE-1917

En la tabla 10 podemos observar cómo el *DRAE*-1925 adoptó literalmente varias acepciones y voces montañesas propuestas por Alemany: *lijadura*, *macizar*, *macizo*, *magosta*, *mosolina*, *rezmila* o *rizón*. En el caso de *jeda*, aunque la definición es la misma, el diccionario académico añadió una propuesta etimológica. En *lumiaco*, el *DRAE*-1925 empleó otro sinónimo (*babosa* y no *limaza*) para fijar la remisión; este mismo repertorio convirtió a *magaña* y a *magañoso* también en andalucismos. Para *majada* y *manjúa*, la Academia resumió la definición por medio del procedimiento de la remisión; en *rodal*, se sintetizó directamente la definición perifrástica. En el caso del lema *runfiar*, un error de Alemany, es corregido por el repertorio académico (*runflar*), que incluye, además, una nueva definición por remisión. La caracterización del *DRAE*-1925 correspondiente a *trapear* no ofrece solo información geográfica, sino también diafásica. La definición de *tanque* en el *DRAE*-1925 está mucho más elaborada que la del *DLE*-1917, además de extender su empleo a otros rincones del español peninsular. Finalmente, *trincar* fue definido en el *DLE*-1917 mediante sinónimos; en 1925, los académicos emplearon la remisión, además de variar la propuesta etimológica.

Un caso peculiar es el correspondiente a la voz *marza*, que Alemany marcó como montañesismo. La Academia optó por incluirla como voz general del español, aunque fijó la filiación geográfica del referente en Cantabria, no así el uso de la voz:

DLE-1917	DRAE-1925
marza. f. prov. <i>Sant.</i> Canción que los mozos santanderinos cantan en las noches de Navidad, Año Nuevo y Reyes. prov. <i>Sant.</i> Obsequio de manteca, morcilla, etc., que dan en las casa a los mozos que cantan en las citadas noches.	MARZAS. (de <i>marzo</i>). f. pl. Coplas que los mozos santanderinos van cantando de noche, por las casas de las aldeas, en alabanza de la primavera, de los dueños de la casa, etc., etc. 2. Obsequio de manteca, morcilla, etc., que se da en cada casa a los marzantes.

TABLA 11. *El artículo de marza en el DLE-1917 y en el DRAE-1925*

Sea como fuere, y pese a lo que pudiera parecer, las similitudes entre el *DLE*-1917 y el *DRAE*-1925 no son tantas. Aunque ambos diccionarios heredaron los montañesismos ya recogidos por el *DRAE*-1914 –solo en el caso del *DRAE*-1925 hubo una baja respecto al repertorio académico anterior, *cueto*–, una cantidad notable de las voces y acepciones de Cantabria incluidas por Alemany no fueron recogidas por la 15.^a edición del repertorio académico. Esos montañesismos obviados por el *DRAE*-1925 fueron 54: *acaldar*, *acunar*, *amurriarse*, *antaniella*, *arbejilla*, *asalareo*, *ataje*, *becerra*, *busquízal*, *chaplear*, *chumbar*, *cubijo*, *daque*, *galernazo*, *goterial*, *güétago*, *jalar*, *jocar*, *jornía*, *julia*, *juma*, *juriacán*, *juriaco*, *limosnar*, *maña*, *marza*, *mondrego*, *movición*, *mozada*, *mule*, *pacedero*, *para*, *pendio*, *perdones*, *periquín*, *perajo*, *personal*, *pinaza*, *pipiar*, *piruleta*, *pispajo*, *porredana*, *portalada*, *recancañado*, *relincho*, *retinglar*, *retingle*, *runfiar*, *rute*, *socarreña*, *sutileza*, *¡taday!*, *trapeo* y *triscar*.

4.3. EL *DLE*-1917 FRENTE AL *DRAE*-1936

La diferencia cuantitativa y porcentual entre el número de voces y acepciones de Cantabria recogidas en el *DLE*-1917 frente a las consignadas por el *DRAE*-1936 (Peña Arce, 2019, pp. 204-205), última edición del diccionario usual revisada –aunque de manera parcial– por Alemany, se explicita en la siguiente tabla:

Montañesismos en el <i>DLE</i> -1917	Montañesismos en el <i>DRAE</i> -1936	Incremento
146	205	39%

TABLA 12. *Diferencias cuantitativas y porcentuales entre los montañesismos del *DLE*-1917 y del *DRAE*-1936*

En esta ocasión, el aumento de nuestro corpus entre el repertorio de Alemany y el académico ronda el 40%, y puede decirse que tres de los nuevos montañesismos del *DRAE*-1936 –en total, hubo 18 novedades entre la 15.^a y la 16.^a edición del diccionario académico a este respecto (Peña Arce, 2019, p. 205)– fueron preludiados por el *DLE*-1917, un 12%:

DLE-1917	DRAE-1936
jujeo. m. prov. <i>Sant.</i> Voces y silbidos con que llaman al ganado los pastores.	Jujeo. m. <i>Sant.</i> Jijeo.
periquín. m. prov. <i>Sant.</i> Cierto baile popular.	Periquín. m. <i>Sant.</i> Baile popular.
perojo. m. prov. <i>Sant.</i> Pera muy pequeña, que suele madurar en junio o en julio.	Perojo. m. <i>Sant.</i> Pera pequeña y redonda que madura temprano.

TABLA 13. *Montañesismos del DRAE-1936 preludiados por el DLE-1917*

Las diferencias entre las definiciones de *periquín* y *perojo* entre el *DLE*-1917 y el *DRAE*-1936 son mínimas, aunque algo más sintéticas en el segundo que en el primero. En el caso de *jujeo* se pasa de una definición perifrástica a una por remisión.

4.4 EL DLE-1917 Y OTROS REPERTORIOS ACADÉMICOS

La influencia del trabajo lexicográfico de Alemany en pro de la recolección del léxico montañés cristalizó también en otros repertorios académicos, tanto en el *Diccionario manual* de 1927 –que él también supervisó–, véase la tabla 14 a continuación, como en futuras ediciones del *DRAE*:

DLE-1917	Diccionario manual e ilustrado (1927)
acaldar. v. a. prov. <i>Sant.</i> Acobardar, agobiar.	acaldar. tr. <i>Sant.</i> Acomodar, poner en orden. Ú.t.c.r. <i>Sant.</i> Tumbar, postrar.
AMURRIARSE. v. a. prov. <i>Sant.</i> Entristecerse, entrarle a uno la murria.	AMURRIARSE. r. <i>Sal.</i> Amohinarse, entristecerse.
rute. (de <i>rutar</i>). m. prov. <i>Sant.</i> Rumor, susurro. Rute rute. prov. <i>Sant.</i> Clamoreo.	rute. m. <i>Sant.</i> Rumor.

TABLA 14. *Montañesismos del DLE-1917 incluidos en el Diccionario manual e ilustrado de 1927.*

Del repertorio de Alemany pasaron al *Diccionario manual* de 1927 tres montañesismos, aunque el tratamiento que recibieron en la obra académica fue desigual: *acaldar* cambió totalmente su definición y *amurriarse* fue etiquetado –seguramente por error– como una voz propia de Salamanca; solo *rute* conservó intacta su filiación geográfica y su definición. Por cierto, *acaldar* se incorporó como montañesismo al *DRAE* en su 18.^a edición, la de 1956.

Además, la voz *mule*, marcada por nuestro valenciano como propia de Cantabria, pasó como tal al *DRAE*-1992; y la forma *recancaneado*, convertida en *cancaneado*, hizo lo propio en el *DRAE*-1956.

5. CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto en los epígrafes anteriores, pueden enunciarse una serie de conclusiones:

- a) El *DLE*-1917 introdujo grandes novedades respecto a la inclusión de léxico montañés en relación al *DRAE*-1914. En concreto, a los 72 montañesismos de la 14.^a edición del repertorio académico, fueron sumadas 74 nuevas voces y acepciones; con lo que el corpus resultante alcanzó los 146 ejemplos, más del doble que en su principal fuente.
- b) Los artículos del *DRAE*-1914 correspondientes a las voces y acepciones de Cantabria se incorporaron al *DLE*-1917 con escasas modificaciones en su microestructura.
- c) El origen de la mayor parte de los nuevos montañesismos incluidos por Alemany se ha podido esclarecer. La mitad de ellos (37) proceden o bien del apéndice de *Sotileza*, de Pereda (1885), o bien de la recopilación lexicográfica que Huidobro (1907) realizó a partir de su narrativa; el 30% (22) emana de las papeletas académicas, muchas redactadas a partir de las mismas fuentes peredianas, y el 10% final (7), de entradas reproducidas a partir de la tercera edición del *Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua castellana*, de Miguel Toro y Gómez. Se desconoce el origen del 10% restante, ocho artículos. En resumen, los resultados del *DLE*-1917 confirman el ascendiente de Pereda sobre el tratamiento lexicográfico de las voces y acepciones propias del español de Cantabria en los repertorios generales (Peña Arce, 2019a, 2019b, 2019c, 2021b).

- d) Los diccionarios académicos supervisados por Alemany se hicieron eco, aunque solo en parte, de las aportaciones del *DLE*-1917: el *DRAE*-1925 recogió 20 ejemplos (una cifra pequeña si se tiene en cuenta que en esa edición el número de voces y acepciones propias de Cantabria aumentó en 115 ejemplos) y el *DRAE*-1936, tres (en total, hubo 18 nuevas incorporaciones). Nueve años antes, el *Diccionario manual e ilustrado* de 1927 ya había recogido tres ejemplos. Además, ediciones posteriores del *DRAE*, la 18.^a y la 21.^a, incluyeron sendos ejemplos. En total, los repertorios académicos acogieron 27 de las 72 propuestas de Alemany, un 37%.
- e) El 63% restante, 46 de los 74 los montañesismos recogidos por Alemany, nunca pasó como tal a las obras lexicográficas de la Academia: *acunar*, *antaniella*, *arbejilla*, *asalareo*, *ataje*, *becerra*, *busquizal*, *chaplear*, *chumpar*, *cubijo*, *daque*, *galernazo*, *goterial*, *güétago*, *jalar*, *jocar*, *jornía*, *julia*, *juma*, *juriacán*, *juriaco*, *lijado*, *limosnar*, *maña*, *mondrego*, *movición*, *mozada*, *pacedero*, *para*, *pendio*, *perdone*, *personal*, *pinaza*, *pipiar*, *piruleta*, *pispajo*, *porredana*, *portalada*, *relincho*, *retinglar*, *retingle*, *socarreña*, *sutileza*, *¡taday!*, *trapeo* y *triscar*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany y Bolufer, J. (Dir.) (1917). *Diccionario de la lengua española*. Sopena.
- Alvar Ezquerra, M. (1993). El diccionario de la Academia en sus prólogos. En M. Alvar Ezquerra (Ed.), *Lexicografía descriptiva* (pp. 215-239). Bibliograf.
- Alvar Ezquerra, M. (2002). Diccionarios monolingües del siglo xx. En M. Alvar Ezquerra (Ed.), *De antiguos y nuevos diccionarios del español* (pp. 342-396). Arco/Libros.
- Alvar Ezquerra, M. (2021). Alemany y Bolufer, José (1866-1934). En M. Alvar Ezquerra (Ed.), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVEF): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua*. <https://www.bvfe.es/es/autor/9192-alemany-y-bolufer-jose.html>.
- Augé, C. (Dir.) y Toro y Gisbert, M. (Adap.) (1913). *Pequeño Larousse Ilustrado. Nuevo diccionario enciclopédico, publicado bajo la dirección de Claude Augé, adaptación española de Miguel Toro y Gisbert*. Librería Larousse.

- Echevarría Isusquiza, I. (2000). La dialectología castellana en el Diccionario de Terreros: los montañesismos. En S. Ruhstaller y J. Padro Aragonés (Coords.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico: actas del Congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998* (pp. 387-402). Universidad de Huelva.
- Echevarría Isusquiza, I. (2001). El primer vocabulario montañés y otros vocabularios castellanos: Terreros y la dialectología en España en el siglo XVIII: la experiencia del léxico. *Boletín de la Real Academia Española*, 71(282), pp. 53-150.
- Garriga Escribano, C., y Rodríguez Ortiz, F. (2007). 1925-1927. Del *Diccionario usual* y del *Diccionario manual*. *Boletín de la Real Academia Española*, 87(296), pp. 239-317.
- Huidobro, E. de (1907). *Palabras, giros y bellezas del lenguaje popular de la Montaña elevado por Pereda a la dignidad de lenguaje clásico español*. Imprenta de la Propaganda Católica.
- Martínez Camaró, M. (1968). *Don José Alemany Bolufer. Ensayo biobibliográfico*. Cosmos.
- Mendoza Abreu, J. M.^a, y Palet Plaja, M.^a T. (2007). Diferencias diatópicas en el *Diccionario de la Lengua Española* de José Alemany y Bolufer. El caso de los andalucismos. En M. Campos Souto (Coord.), *Historia de la lexicografía española* (pp. 119-130). Universidade da Coruña, Servizio de Publicacións.
- Peña Arce, J. (2018). *Continuum* dialectal norteño en el español de Cantabria. Dos ejemplos fónicos: epéntesis de yod y conservación del grupo -MB-. *Lingüística Española Actual*, 40(2), pp. 229-250.
- Peña Arce, J. (2019a). *El léxico de Cantabria en los diccionarios de la Academia*. De Autoridades al DLE-2014. Tantín.
- Peña Arce, J. (2019b). Léxico de Cantabria en la decimoquinta edición del diccionario académico (DRAE-1925). *Revista de Lexicografía*, 25, pp. 35-58. <https://doi.org/10.17979/rlex.2019.25.0.5988>.
- Peña Arce, J. (2019c). Sobre el tratamiento de los montañesismos en el *Diccionario de uso del español* (1966-1967), de María Moliner. *Revista de Investigación Lingüística*, 22(1), pp. 315-145. <https://doi.org/10.6018/ril.375171>.
- Peña Arce, J. (2021a). La complejidad dialectal de Cantabria. Diacronía y sincronía del yeísmo regional. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 137(2), pp. 426-450. <https://doi.org/10.1515/zrp-2021-0017>.
- Peña Arce, J. (2021b). Los glosarios escondidos de la literatura costumbrista montañesa: aportación bibliográfica, análisis y estudio de su trayectoria lexicográfica. En M.^a Á. Moreno Moreno y M. Torres Martínez (Eds.), *Líneas de investigación del Seminario de Lexicografía Hispánica. Investigaciones léxicas, temas y rudimentos* (pp. 287-400). Octaedro.
- Pereda y Sánchez-Porrúa, J. M.^a (1885). Significación de algunas voces técnicas y locales, usadas en este libro, para inteligencia de los lectores profanos. En J. M.^a Pereda y Sánchez-Porrúa (Eds.), *Sotileza* (pp. 493-499). Imprenta y fundición de M. Tello.

- Prieto García-Seco, D. (2007). Notas sobre el *Diccionario de la lengua española* (1917) de José Alemany Bolufer. *Revista de Lexicografía*, 13, pp. 125-138. <https://doi.org/10.17979/rlex.2007.13.0.4789>.
- Prieto García-Seco, D. (2009). Alemany y Bolufer, José. En Real Academia de Historia, *Diccionario Biográfico Español*, t. 2 (pp. 579-580). Real Academia de la Historia.
- Real Academia Española. (1914). *Diccionario de la lengua castellana*. 14.^a edición. Imprenta de los Srs. Hernando y Cía.
- Real Academia Española. (1925). *Diccionario de la lengua española*. 15.^a edición. Calpe.
- Real Academia Española. (1927). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1936). *Diccionario de la lengua española*. 16.^a edición. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1956). *Diccionario de la lengua española*. 18.^a edición. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21.^a edición. Espasa-Calpe.
- Toro y Gisbert, M. (1912). *Americanismos*. Sociedad de Ediciones Literarias y Artísticas. Librería Paul Ollendorff.
- Toro y Gómez, M. (1906). *Nuevo diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua castellana*. 3.^a edición. Librería de Armand Colin y Hernando y C.^a
- Torres Martínez, M. (2013). Incorporación de andalucismos en el *Diccionario de la lengua española* (1917) de José Alemany y Bolufer. *Études romanes de Brno*, 34(2), pp. 1-68.

ANEXO: CORPUS DE MONTAÑESISMOS

A

- | | |
|---|--|
| ACALDAR. v. a. prov. <i>Sant</i> . Acobar-dar, agobiar. | APURRIR. (del lat. <i>ad</i> , a y <i>porrigere</i> , alargar). v. a. prov. <i>Sant</i> . Alargar , 3. ^a |
| ACUNAR. v. a. prov. <i>Sant</i> . Mecer al niño en la cuna. | acep. |
| AMURRIARSE. v. a. prov. <i>Sant</i> . Entris-tecerse, entrarle a uno la murria. | ARBEJILLA. (dim. de arbeja). f. prov. <i>Sant</i> . Guisante . |
| ANEAR. v. a. prov. <i>Sant</i> . Mecer al niño en la cuna. | ARMADOR. (del lat. <i>armātor</i> , <i>ōrem</i>). m. [...] El que busca y alista marineros para la pesca del bacalao o de la ballena. Ú. esta voz en las costas de Cantabria. [...] |
| ANTAMILLA. f. prov. <i>Sant</i> . Altamía . | |
| ANTANIELLA. f. prov. <i>Sant</i> . Altamía . | |

ASALAREO. (de *asalar*). m. prov. *Sant.* Ajuste o contrata. las gallinas y otros animales para pasar la noche.

ASELARSE. (de *a.* y el lat. *gella*, asiento). v. r. prov. *Sant.* Acomodarse ASUBIAR. v. n. prov. *Sant.* Guarecerse de la lluvia.

ATAJE. m. prov. *Sant.* Acción de atajar.

B

BARRILA. (de *barril*). f. prov. *Sant.* Tierra o piedras que se despeñan desde la cima de un monte.

Botija.

BAUZADO. (de *bauza*). m. prov. *Sant.* Techumbre de una cabaña. BENGALA. f. [...] || ant. y prov. *Sant.*

BECERRA. (del vasc. *beia*, vaca, y **Muselina.** Se llamó así porque las primeras llegaron de Bengala.

cecorra, ternera). f. [...] || prov. *Sant.* BUSQUIZAL. m. prov. *Sant.* Zarzal espeso.

C

CALLEJO. m. prov. *Sant.* Hoyo que se hace para que, en las batidas, caigan en él las fieras y otros animales. CAMBERA. (de *camba*). m. prov. *Sant.* Servidumbre pública para el tránsito de carros.

CALUMBARSE. (de un lat. vulgar *columbāre*, deriv. del gr. *kolymbaō*). v. r. prov. *Ast.* y *Sant.* Chapuzarse, zambullirse. CARAMILLERAS. (del b. lat. *cremalleria*; del neerl. *kram*, garfio). f. pl. prov. *Sant.* Llares.

CALUMBO. m. prov. *Ast.* y *Sant.* Acción y efecto de calumbarse. CARRO. (del lat. *carrus*). [...] || prov. *Sant.* Unidad de medida superficial equivalente a 44 pies cuadrados. ||

CAMBA. (del lat. *gamba*; del gr. [...] (Primer artículo) CASTRO. (del lat.

kampé, curvatura). f. [...] || prov. *Ast.* *castrum*). m. [...] || prov. *Sant.*, *Ast.*

y *Sant.* **Cama**, 2.º art., 3.ª acep. || y *Gal.* Peñasco que avanza de la costa

[...] hasta el mar.

CHAPLEAR. (del mismo origen que *chapalear*). v. n. prov. *Sant.* **Zambullirse.**

CHIPIRÓN. En las costas cantábricas, **calamar.**

CHUMPAR. v. a. *prov. Sant.* **Chupar.**

COLODRA. f. [...] || prov. *Sant.* Estuche de madera en que lleva el segador la pizarra con que afila el dalle.

(Segundo artículo) COLOÑO. m. prov. *Sant.* Haz de leña, de tallos

D

DAQUE. adj. prov. *Sant.* **Alguno, na.**

E

ENGARMARSE. v. r. prov. *Ast. y Sant.* Meter el ganado en una garma.

ERCER. (del lat. *erigēre*). v. a. ant. y prov. *Sant.* **Levantar.**

ESBORREGAR. v. n. prov. *Sant.* Caer de un resbalón a causa de lo escurridizo del piso.

ESCORIR. v. a. ant. y prov. *Sant.* **Escurrir,** 4.^a acep.

ESMUCIARSE. v. r. prov. *Sant.* Irse de las manos u otra parte una cosa.

G

(Primer artículo) GAMA. f. [...] || prov. *Sant.* **Cuerno,** 1.^a acep. || [...]

secos o de puntas de maíz, etc., que puede ser llevado por una persona en la cabeza o a las espaldas.

CUBIJO. (de *cubijar*). m. prov. *Sant.* **Tapujo.**

CUETO. (de *coto*, 1.^{er} art.). [...] || prov. *Ast. y Sant.* Colina de forma cónica, aislada y por lo común peñascosa.

ESPURRIR. (del lat. *exporrigēre*). v. a. prov. *Sant.* Extender una cosa, y especialmente los pies. Ú. m. c. r.

ESQUILAR. (en cat. *esquilar*). v. a. [...] || prov. *Sant.* Tregar a los árboles.

(Segundo artículo) ESQUILO. (del lat. *sciūrus*, por *sciūrus*, y este del gr. *skíouros*, que se hace sombra con la cola). m. ant. prov. *Sant.* **Ardilla.**

GAÑÍN. m. prov. *Ast. y Sant.* Hombre suave en las formas, pero falso y de mala intención en el fondo.

GARMA. f. prov. <i>Ast.</i> y <i>Sant.</i> Vertiente muy agria, donde es fácil despeñarse. GAROJO. (del vasco <i>gary</i>). m. prov. <i>Sant.</i> Panoja del maíz despojada del grano.	GARROTE. (de <i>garra</i>). m. [...] prov. <i>Sant.</i> Cesto que se hace de tiras de palo de avellano. [...] GOTERIAL. (de <i>gota</i>). prov. <i>Sant.</i> Canales del tejado. [...] GÜÉTAGO. m. prov. <i>Sant.</i> Hígado.
--	--

H

HORNÍA. (de *horno*). f. prov. *Sant.* Cenicero contiguo al llar o fogón.

I

IMPLANTÓN. (de <i>in</i> y <i>plantón</i>). m. prov. <i>Sant.</i> Pieza de madera de sierra, de unos 2'24 metros de largo y con una escuadría de 0'15 metros de tabla por 0'08 de canto.	(Primer artículo) IMPRENTA. (de <i>emprenta</i>). f. [...] prov. <i>Sant.</i> Trozo de madera de sierra, de unos 2'22 metros de largo y con una escuadría de 0'07 metros de tabla por 0'0231 metros de canto.
---	---

J

JALAR. v. a. prov. <i>Sant.</i> Halar, 1.^a y 2.^a acep. Úsase también en Chile. [...] JÁNDALO, LA. (de la palabra <i>andaluz</i>, pronunciada burlescamente). [...] m. prov. <i>Sant.</i> Montañés que habiendo vivido en Andalucía vuelve a su país con la pronunciación y los hábitos de los andaluces. JEDA. (del lat. <i>sueta</i>, fem. del p. p. de <i>sugere</i>, mamar). adj. prov. <i>Sant.</i>	Aplícase a las vacas que han parido poca ha y están criando. JIBIÓN. m. [...] En las costas de Cantabria, calamar. JOCAR. v. a. prov. <i>Sant.</i> Hocicar. JORNÍA. f. prov. <i>Sant.</i> Cenicero de las cocinas que tienen llar bajo. JUJEO. m. prov. <i>Sant.</i> Voces y silbidos con que llaman al ganado los pastores. JULIA. f. prov. <i>Sant.</i> Cierta pez de color sonrosado.
---	---

JUMA. f. prov. *Sant.* y *And.* Jumerá o borrachera. Úsase también en América.

JURIACÁN. m. prov. *Sant.* **Huracán.**

L

LADRAL. (del lat. *laterālis*, lateral). m. prov. *Ast.* y *Sant.* **Adral.** Ú. m. en pl. LIJADO, DA. (de *lijar*, 2.º art.). adj. prov. *Sant.* **Lisiado.**

(Segundo artículo) LIJADURA. (de *lijar*, 2.º art.). f. prov. *Sant.* Lesión o imperfección de una parte del cuerpo.

LIMOSNAR. v. a. prov. *Sant.* Dar limosna.

LLADRAL. m. prov. *Ast.* y *Sant.* **Ladral.** Ú. m. e. pl.

JURIACO. (de *juriacar*). v. a. prov. *Sant.* **Agujerear.**

LLAR. (del lat. *lar*, lar). m. prov. *Ast.* y *Sant.* **Fogón**, 1.ª acep. || [...] || **Llar alto.** prov. *Sant.* El que está sobre un poyo o meseta. || **bajo.** prov. *Sant.* El que está en el mismo plano del suelo de la cocina.

LLOSA. (del lat. *clausa*, cerrada). f. prov. *Ast.*, *Sant.* y *Vizc.* Terreno labrantío cercado, mucho menos extenso que el de las mieses, agros o erías, y, por lo común, próximo a la casa o barriada a la que pertenece.

LUMIACO. m. prov. *Sant.* **Limaza.**

M

MACIZAR. (de *macizo*). v. a. [...] || prov. *Sant.* Arrojar macizo al agua mientras se está pescando.

MACIZO. (del lat. *massa*, masa, y este del gr. *maza*). [...] || m. prov. *Sant.* Sardina en salmuera que se conserva en barriles || [...]

MAGAÑA. f. [...] || prov. *Sant.* **Legaña.**

MAGAÑOSO, SA. adj. prov. *Sant.* **Legañoso.**

MAGOSTA. f. prov. *Sant.* **Magosto.**

MAJADA. (de *mallada*). f. [...] || prov. *Sant.* Braña o prado de los puertos de la cordillera. || [...]

MANJÚA. f. prov. *Sant.* Majal, cardumen.

MAÑA. (del lat. *manus*, mano). f. [...] || prov. *And.* y *Sant.* Dengue,

impertinencia de niños que lloran fácilmente. Ú. m. e. pl. || [...] de España, valles cerrados donde se siembran las **mieses**. || [...]

MARZA. f. prov. *Sant.* Canción que los mozos santanderinos cantan en las noches de Navidad, Año Nuevo y Reyes. || prov. *Sant.* Obsequio de manteca, morcilla, etc., que dan en las casas a los mozos que cantan en las citadas noches.

MIAGAR. v. n. prov. *Sant.* **Miar.**

MIENTA. f. prov. *Ast.* y *Sant.* **Menta.**

MIES. (del lat. *messis*). f. [...] || En las provincias montañosas del norte

MIRUELLA. f. prov. *Ast.* y *Sant.*, **Mirla**, 1.^a acep.

MIRUELLO. m. prov. *Ast.* y *Sant.*, **Mirlo**, 1.^a acep.

MOSOLINA. f. prov. *Sant.* **Aguar-diente.**

MOVICIÓN. f. prov. *Sant.* **Movimiento.**

MOZADA. f. [...] || prov. *Sant.* Pequeña porción de tierra o campo.

MULE. m. prov. *Sant.* **Lisa.**

N

NARVASO. m. prov. *Sant.* Caña de maíz con su follaje, que, despojada de la mazorca, se guarda en haces para alimentar al ganado vacuno.

O

OSTRERA. f. En las costas del Cantábrico, **ostrál.**

P

PACEDERO. (de *pacer*). [...] || m. dejar crecer su hierba para segarle otra vez.

prov. *Ast.* y *Sant.* Sitio en que pasta el ganado. (Tercer artículo) PARA. (de *parar*). f.

PACIÓN. (de *pacer*). f. prov. *Ast.* y prov. *Sant.* Parada, detención, espera.

Sant. Paso que de tiempo en tiempo PEJÍN. (de *peje*). adj. prov. *Sant.*

ofrece un prado desde que se le siega **Pejino.**

por el verano hasta que se vuelve a

- PEJINA. (de *pejín*). f. prov. *Sant.* Mujer del pueblo bajo de la ciudad de Santander o de otros puertos de mar de su provincia.
- PEJINO, na. adj. prov. *Sant.* Dícese del lenguaje y modales de las pejinas.
- PENDIO, a. (de *pender*). adj. prov. *Sant.* Inclinado, que tiene declive o pendiente.
- PERDONES. (de *perdón*). m. pl. prov. *Sant.* Avellanas, rosquillas, etc., que se compran en las romerías para obsequiar a los que no han asistido a la fiesta.
- PERIQUÍN. m. prov. *Sant.* Cierta baile popular.
- PEROJO. m. prov. *Sant.* Pera muy pequeña, que suele madurar en junio o en julio.
- PERSONAL. (del lat. *personālis*). adj. [...] || prov. *Sant.* **Físico**, 7.^a acep.
- PIMPLÓN. (voz onomatopéyica). m. prov. *Ast.* y *Sant.* Salto de agua.
- PINAZA. (de *pino*). f. [...] || prov. *Sant.* Embarcación sin cubierta, más grande y fuerte que la lancha de pesca, para cargar y descargar los buques que no pueden arrimarse al muelle.
- PIPIAR. (del lat. *pipiāre*). v. n. [...] || prov. *Sant.* Comer uvas de un racimo tomándolas grano a grano.
- PIRULETA. f. prov. *Sant.* Sombrero de copa alta.
- PISPAJO. m. prov. *Sant.* **Trapajo.**
- PIZCO. (del lat. *piscis*). m. prov. *Sant.* **Jaramugo.**
- PORREDANA. f. prov. *Sant.* Pescado de bahía.
- PORTALADA. f. [...] || En Santander, portada a modo de puerta de ciudad que tiene en la cerca y frente a la fachada principal del edificio las casas solariegas de la montaña. Es, por lo regular, muy suntuosa.

Q

QUIMA. f. prov. *Sant.* Rama de un árbol.

R

RÁMILA. f. prov. *Ast.* y *Sant.* **Gar-duña.**

RÁSPANO. m. prov. *Sant.* **Raspo-nera.**

- RASPONERA. m. prov. Sant. **Arán-dano**.
- REBOÑAR. (quizá del lat. *repugnāre*, luchar). v. n. prov. Sant. Parase la rueda del molino por rebalsar el agua en el cauce de salida.
- RECANCANEADO, da. adj. prov. Sant. Muy marcado de viruelas.
- RELINCHO. (de *relinchar*). m. [...] || prov. Sant. Grito muy sostenido, de alegría, que dan los mozos cuando van de ronda, y también solos, al fin de un cantar.
- RESQUEMOR. m. prov. Ast. y Sant. **Resquemo**, 2.^a acep.
- RETINGLAR. v. n. prov. Sant. Resonar, retiñir, producir mucho ruido.
- RETINGLE. m. prov. Sant. Acción y efecto de retinglar.
- REZMILA. f. prov. Ast. y Sant. **Rámila**.
- RIZÓN. m. prov. Sant. Ancla de tres brazos.
- RODAL. (de *rueda*). m. [...] || prov. Sant. Carro de bueyes, más sencillo que los que ahora se usan.
- RUNFIAR. [sic.] v. n. prov. Sant. Sonar con fuerza.
- RUTAR. (quizá del m. or. que *ruido*). v. n. prov. Sant. **Susurrar**.
- RUTE. (de *rutar*). m. prov. Sant. Rumor, susurro. || **Rute rute**. prov. Sant. **Clamoreo**.

S

- (Tercer artículo) SABLE. (del lat. *sabŭlum*). m. [...] || prov. Ast. y Sant. Arenal formado por las aguas del mar o de un río en sus orillas.
- SEDEÑA. (de *sedeño*). f. [...] || prov. Ast. y Sant. **Sedal**, 1.^a acep.
- SEXTAFERIA. (de *sexta feria*, el viernes). f. prov. Ast. y Sant. Prestación vecinal para la reparación de caminos u otras obras de utilidad pública,
- a que los vecinos tenían obligación de concurrir en ciertas épocas del año.
- SOCARREÑA. f. prov. Sant. Cobertizo, especialmente el que hay en los corrales para meter el carro, los aperos de labranza, etc.
- SORRAPEAR. (de *so*, 3.^{er} art., y *rapar*). v. a. prov. Sant. Rozar y limpiar con la azada u otro instrumento análogo

la superficie de un sendero o campo en que no se quiere que crezca la hierba. SUTILEZA. f. [...] || prov. *Sant.* Por ext., todo cordel muy fino. || [...]

T

TABONA. f. prov. *Sant.* Charco cenagoso, pantanoso. TRAPEAR. v. n. prov. *Sant.* **Near**, 1.^a acep. || [...]

¡TADAY! interj. prov. *Sant.* Corrupción de: ¡quita de ahí! TRAPEO. m. prov. *Sant.* Acción de **trapear**, 1.^a acep.

TAMBESCO. m. prov. *Sant.* **Columpio**. (Segundo artículo) TRINCAR. (del al. *trinken*). v. n. [...] || prov. *Sant.* Robar, hurtar. || [...]

TANQUE. (del ing. *tank*). m. [...] || prov. *Sant.* Vasija pequeña de latón. || [...] TRISCAR. (del b. lat. *triscare*, y este del gót. *thriskan*, patear). v. n. [...] || prov. *Sant.* **Crujir**. || [...]

TOCHURA. (de *tocho*). f. prov. *Sant.* **Tochedad**, 2.^a acep.

Z

ZAPITA. f. prov. *Sant.* **Colodra**, 1.^a acep. falsía de una caballería. || fig. prov. *Ast.* y *Sant.* Perfidia o mala intención

ZAPITO. m. prov. *Sant.* **Zapita**. de una persona.

ZUNA. (del ár. *ḡunna*). f. [...] || prov. *Ast.* y *Sant.* Resabio, mala maña o

SUPLEMENTO:

GALERNAZO. (de *galerna*). m. prov. *Sant.* Viento del Noroeste.

MONDREGO. m. prov. *Sant.* Canalla, bribón, monigote, mamarracho.



DISPONIBILIDAD LÉXICA, DICCIONARIO DE ONUBENSISMOS Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA*

LEXICAL AVAILABILITY: A DICTIONARY OF TERMS FROM HUELVA AND LANGUAGE TEACHING

María Victoria Galloso Camacho

Universidad de Huelva

vgaloso@dfesp.uhu.es

Montemayor Martín Camacho

Universidad de Huelva

montemayor.martin@dfesp.uhu.es

RESUMEN

Los estudios de disponibilidad léxica suponen un reflejo de la realidad léxica de ciertas hablas y son, por lo tanto, un buen punto de partida para observar la pervivencia de dialectalismos con cierto arraigo en una comunidad de habla. La importancia del diccionario como transmisor de conocimientos y realidades culturales únicas es uno de los motivos que nos llevó a la creación de un *Diccionario de onubensismos*, una obra lexicográfica como forma correcta de presentación de realidades paralelas al uso estándar de la lengua, en la que se han incluido los dialectalismos encontrados en los listados de disponibilidad léxica de Huelva. Las relaciones existentes entre dialectalismos léxicos y el material que ofrecen estos estudios de disponibilidad léxica son, por tanto, evidentes. No son glosarios únicamente destinados a mostrar las peculiaridades dialectales, sino que deben ser usados como herramienta de apoyo en el aula de enseñanza de lenguas ya que permiten trabajar con la realidad lingüística inmediata.

Palabras clave: Lexicografía, dialecto, disponibilidad léxica, didáctica, cultura

ABSTRACT

Research on lexical availability reflects the lexical reality of certain languages and dialects and hence they are the start point to regard the continuance of dialectal uses entrenched to a speaking community. The importance of a dictionary as a transmitting agent of knowledge and unique cultural facets led us to the creation of the *Diccionario de onubensismos*. This lexicographic work represents a useful way to display dialectal terms from Huelva parallel to the standard use of language. These glossaries not only demonstrate dialectal peculiarities, they are also a valuable support tool in language teaching, since they enable us to work with our immediate linguistic reality.

Keywords: lexicography, dialect, lexical availability, teaching approach, culture

* "Pulso andaluz: Proyecto de investigación. Observación del pulso social en Andalucía a través del análisis del léxico. Primera fase. UMA20-FEDER-013".

Recibido: 08-09-2021

Aceptado: 08-11-2021



INTRODUCCIÓN

El camino de la enseñanza de la lengua que nos marca la metodología tradicional, desde hace siglos, es el que no recoge las diferencias culturales y/o dialectales, ya que los libros de lectura aparecen escritos en español normativo y, a veces, con un lenguaje poco motivador para los adolescentes. Sin embargo, el que nos proponen los nuevos planteamientos comunicativos de la enseñanza de la lengua nos dice que cada educando debe disponer de libros de lectura más cercanos a su habla y entorno sociocultural. Para los escépticos ante cualquier cambio, ante cualquier nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua a hablantes dialectales, la mayoría de los datos parece evidenciar que las diferencias dialectales, en sí mismas, no son obstáculos insalvables en el aprendizaje de la lengua. Y esto es así si se lleva a efecto con un enfoque y metodología adecuadas: funcional y comunicativa/dialectal.

Hasta el momento, han sido frecuentes los glosarios destinados a mostrar las peculiaridades dialectales de zonas más o menos extensas; del mismo modo, cada vez con más insistencia se desarrollan estudios de corte teórico que defienden la inclusión de este tipo de léxico dialectal como herramienta de apoyo en el aula de enseñanza de lenguas que permiten trabajar con la realidad lingüística inmediata.

En este trabajo se presentan algunas entradas léxicas del léxico disponible de Huelva de los centros de interés: 02. La ropa; 06. Alimentos y bebidas; 14. Animales; 15. Juegos y distracciones, que cumplen los criterios establecidos en la investigación para ser considerados onubensismos, y se muestran sus correspondientes entradas en el actual *Diccionario de onubensismos*, trazando sus derivaciones léxico-semánticas desde su étimo común hasta sus actuales acepciones en nuestra modalidad lingüística.

Los términos han sido seleccionados aleatoriamente, con diferentes índices de disponibilidad, que da nombre a la realidad lingüística onubense y

que, de nuevo, queda incluido en las entradas de esta obra lexicográfica respondiendo a los siguientes principios del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua:

- Palabra y contexto: son incluidos ejemplos de uso, dado que este debe ser el punto de partida y llegada en la enseñanza del vocabulario al ser la frase, en el contexto, donde la palabra asume su verdadero valor significativo.
- Palabra y situaciones del sujeto: las frases de las que se han extraído y en las que se incluyen los vocablos deben referirse a situaciones conocidas por los aprendientes.
- Palabra y observación: en la enseñanza del vocabulario hay que cultivar la capacidad de observación del alumnado, de ahí que muchas entradas lexicográficas hayan sido incorporadas del léxico disponible de Huelva, como medidor excepcional de la realidad lingüística observada y respondida en sus encuestas.
- Palabra y repetición: la disponibilidad léxica crea material que debe ser útil para la obtención de vocabularios destinados al proceso de enseñanza y aprendizaje, pues lo nuevamente aprendido (y/o recordado) evita el proceso del olvido.

En definitiva, todos los vocablos deben ser pronunciados, escuchados, escritos y leídos; y sus significados analizados, descritos y contrastados, que es lo que se ha realizado en el *Diccionario de onubensismos* desde el material de la disponibilidad léxica.

1. OBJETIVOS

Los distintos métodos educativos deberían estimular en diversos grados la participación activa de los alumnos y su capacidad de razonar. En la presente investigación se sostiene que los conocimientos solo pueden asimilarse una vez comprendidos: la memoria puede fallar, la lógica rara vez,

y eso es precisamente lo que nos sirve como argumento fundamental en nuestro trabajo.

Este estudio se centra en la presentación del *Diccionario de onubensismos*, para su uso en la clase de lengua, que recoge las particularidades semánticas de los vocablos utilizados en Huelva y una de cuyas bases para su realización ha sido el *Diccionario de disponibilidad léxica de Huelva*, de Prado y Galloso (2005), además del *Diccionario de andar por casa*, de Garrido Palacios (2016). Dos razones, en distintos planos, nos mueven al desarrollo de este trabajo: por un lado, nos gustaría resaltar la función que el diccionario tiene en el ámbito de la enseñanza de lenguas y la importancia de su uso en el aula; por otro lado, señalamos como imprescindible el aprendizaje de las particularidades léxicas de la cultura en la que el alumno pretende insertarse, ya que su desconocimiento imposibilitaría una integración adecuada. En este sentido, nuestro objetivo principal consiste no solo en presentar tal diccionario, sino en sentar unas bases y un punto de partida para la creación de este tipo de obras y su uso en el terreno de la enseñanza de la lengua materna y extranjera.

2. METODOLOGÍA

La metodología que hemos considerado más adecuada a la hora de desarrollar este estudio y lograr los objetivos propuestos consta de dos vertientes. Por un lado, existe una voluntaria exploratoria en esta investigación, fundamentada por la ya citada escasez de antecedentes sobre nuestro campo de estudio y la carencia de un modelo de tratamiento específico referido al planteamiento que nosotros proponemos. Por otro lado, la investigación posee un carácter aplicado, ya que intentamos llenar ese vacío ofreciendo un modelo estructural que contribuya al objetivo de acercamiento de la realidad al aula en el ámbito de ELE. De esta forma, la metodología empleada se ha fundamentado, principalmente, en una investigación documental y teórica que nos ha permitido establecer relaciones entre lo puramente lingüístico (el

léxico), la didáctica (su enseñanza) y el carácter etnográfico de los recopilatorios de vocablos de un lugar, para obtener un resultado práctico en el que se propone una estructura posible para la creación de diccionarios dialectales que sirvan para acercar la realidad sociopragmática al aula de enseñanza de español como lengua extranjera.

Esta corriente de estudio, perteneciente a la lexicografía aplicada a la enseñanza de ELE, surgió de nuestra inquietud por la enseñanza de matices culturales importantes a personas de otras lenguas o de otras variedades dialectales. El *Diccionario de madrileñismos* (Alvar Ezquerro, 2011) fomentó este interés que se vio estimulado por el conocimiento de las diversas aportaciones sobre dialectalismos existentes.

A partir de ahí, se comenzó a recopilar toda la información pertinente tanto al contenido del diccionario (repertorios léxicos o diccionarios que sirvieran de muestra) como estudios que avalaran nuestras hipótesis (importancia del diccionario, la imagen, la relación con la disponibilidad léxica, entre otros).

Tras la constitución del cuerpo contextual y teórico de nuestro diccionario, establecimos el proceso de normativización de nuestra propuesta y lo pusimos en práctica. De este modo, no solo se ha creado un diccionario con una delimitación geográfica concreta, sino que se ha realizado un trabajo con la pretensión de establecer las pautas básicas que deberían conformar una obra lexicográfica para este propósito, tarea que necesita de una estrecha colaboración de diferentes profesionales, para así conseguir la correcta adecuación lingüística de los discentes al contexto geográfico, lingüístico y cultural.

El planteamiento metodológico con el que se construye la parte aplicada de la investigación posibilita la creación de diccionarios dialectales que sirven para acercar la realidad sociopragmática al entorno de enseñanza de español, tanto materna como lengua extranjera.

Gracias a la adecuación del planteamiento metodológico, en definitiva, se consigue la construcción de un corpus textual y teórico para construir un diccionario adecuadamente presentado. Para transformar el material de léxico

disponible en un corpus apto para su enseñanza y su uso en el aula, se ha procedido en primer lugar a su selección, siguiendo los criterios explicados en Galloso Camacho y Martín Camacho (2019), para posteriormente proceder a su organización a modo de diccionario dialectal en el que las entradas se disponen ordenadas alfabéticamente.

En esta obra se muestran tanto vocablos no pertenecientes al español normativo (el recogido por el diccionario académico) como palabras existentes con un significado o matiz diferenciador e, incluso, léxico señalado por el *DLE* como propio de Andalucía o de otra región.

Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) establecieron los criterios de aplicación de los materiales de disponibilidad léxica a los estudios dialectales. En dicho estudio, se modificaron las normas metodológicas de encuesta del proyecto panhispánico de disponibilidad, alterando los nombres de los centros de interés y realizando las encuestas orales. Sin embargo, los datos obtenidos han contribuido a determinar la coincidencia de los temas con mayor número de aparición de dialectalismos.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

¿Qué es la identidad lingüística? La respuesta a esta pregunta es una tarea difícil. La definición que propone el *Diccionario de la lengua española* es: “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”¹. Esta sería la segunda entrada que ofrece el diccionario. En cambio, encontramos otros matices en la tercera entrada: “Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. Aunque ambas definiciones coinciden en la idea de que la identidad es un rasgo individual o colectivo que caracteriza a un grupo

1. Real Academia Española. (s.f.). Identidad. En *Diccionario de la lengua española*. 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de <https://cutt.ly/iTFe1W.t>

frente a otro, mientras la segunda entrada se refiere a un conjunto de rasgos objetivos que los identifican, la tercera nos habla de una conciencia subjetiva de grupo.

Estas mismas ideas son las que podemos encontrar en las definiciones propuestas por otros autores. Howard (2007, p. 43) señala que “se puede distinguir conceptualmente identidad a nivel individual y a nivel colectivo [...], pues los conocimientos y experiencias del individuo cobran sustento en tanto sujeto involucrado en la red sociocultural”. Esta red sociocultural es definida por otros autores como el etnocentrismo que caracteriza a un grupo frente a otro: “la identidad de un grupo se suele calificar como identidad cultural o étnica, o bien, como su etnicidad” (Appel & Muysken, 1996, p. 24). Y en todo este juego de identidades, la lengua desempeña un papel fundamental. Como bien indica Palacios (2010, p. 505), “la lengua supone una barrera, un elemento de identidad de grupo y de diferenciación del otro”. Por tanto, la identidad lingüística de un grupo funciona como un instrumento de doble cara: una de cohesión del grupo, y otra de exclusión frente a otros. Palacios lo explica a la perfección en unas líneas más adelante:

En definitiva, la lengua es un importante elemento identitario que identifica al individuo como parte de un grupo social, pero es también un factor de exclusión social por parte de la mayoría que identifica a ese mismo grupo étnico tan solo por hablar su lengua materna o por mantener su cultura (Palacios, 2010, p. 506)

Si entendemos por identidad “aquello que es común a un colectivo y, en consecuencia, lo identifica y con lo que se identifican sus miembros” (Lacomba, 2001, p. 15), no cabe la menor duda, por un lado, de que España tiene una identidad plurilingüe, es decir, un conglomerado de lenguas, dialectos históricos, modalidades lingüísticas y hablas de tránsito conforman su mapa lingüístico; y, por otro, pluricultural, en el sentido de que todas las variedades lingüísticas son formas de comunicación y de identidad de las personas y de comunidades humanas; variedades, además, que intuitivamente nos

inducen a situar geográficamente a nuestro interlocutor, a partir de sus rasgos lingüísticos (realizaciones fonéticas, entonación, vocabulario y sintaxis...), acompañados incluso, a veces, de comunicación gestual típica. Basándose en principios como el respeto a los derechos de la infancia, la educación inclusiva, la equidad, la igualdad de género y la orientación educativa y profesional, la LOMLOE (2020) establece como uno de los siguientes fines del sistema educativo, también contemplado ya en la LOE: Formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad.

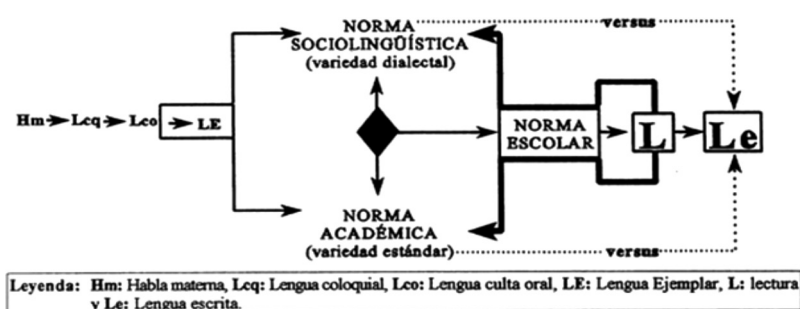
En efecto, el problema de la consideración de lenguas y/o dialectos dentro de los sistemas educativos es, en primer lugar, un problema político, aunque, por supuesto, de política lingüística. Pero también es, una vez tomada la opción de considerar la “diversidad lingüística” dentro del currículum del Área de Lengua y Literatura en los diferentes tramos educativos, un problema lingüístico y sociolingüístico, y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto enseñar (en nuestro caso en relación con la modalidad lingüística andaluza de Huelva) y cuándo hacerlo (los distintos Decretos de enseñanza de nuestra Comunidad han optado por un “modelo longitudinal”, que va de lo actitudinal, Educación Infantil, hasta lo conceptual ESO y, sobre todo, Bachillerato). Y, al mismo tiempo, es un problema pedagógico y didáctico, concerniente a cómo debe de llevarse a cabo la formación lingüística de los escolares, la educación lingüística en las aulas, ya que “las lenguas están siempre cambiando para adaptarse al entorno en que se usan” (Alcoba, 2000, p. 29), y que hay que plantear obviamente de acuerdo con la adecuada teoría científica.

3.2. DICCIONARIO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Es bien sabido que en el campo de la pedagogía lingüística, de la enseñanza de lenguas e idiomas, las ideas, reflexiones y propuestas superan a la práctica como en ningún otro ámbito de estudio, marcando una gran diferencia entre los planteamientos teóricos y las realizaciones prácticas en el aula, lo que afecta a la actividad docente, y fundamentalmente a cómo enseñar la lengua

materna en comunidades dialectales que ha de partir del nivel comunicativo que el alumnado trae (CEC, 2002, p. 11543), siendo “el propio discurso del alumno el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevarlo a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de su modalidad lingüística y a su utilización creativa “ (CEC, 2002, p. 11543).

En este sentido, los avances de la Lingüística Aplicada, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, desarrolla el concepto de “competencia comunicativa “–esto es, conocimientos, destrezas y habilidades y actitudes lingüísticas para llevar a cabo actos de habla no solo de modo correcto sino también y, sobre todo, de una manera adecuada a las características del contexto y de la situación de comunicación en que tienen lugar los intercambios comunicativos. Se refiere tanto a la “competencia lingüística “ (conocimiento reflexivo de la lengua) como a la “competencia sociolingüística “ (conocimiento de las variedades lingüísticas y de las normas socioculturales que regulan los usos lingüísticos), por lo que en el tema objeto de análisis y reflexión (dialecto/disponibilidad léxica frente a enseñanza de la lengua), y en relación con el modelo de lengua, habría que presentar al educando material lexicográfico donde aparezcan reflejados sus usos lingüísticos, tomados de su propio entorno sociocultural, que posibiliten enseñar la norma estándar general, pero dando preferencia a las formas propias de su modalidad lingüística, en relación con la norma sociolingüística. Gráficamente:



La principal originalidad del trabajo es la unión de dos aspectos que, hasta el momento, habían sido tratados de manera independiente o no suficientemente relacionados: por un lado, el estudio del léxico dialectal y, por otro, la elaboración de diccionarios adaptados a la enseñanza de lenguas. Hasta ahora han sido frecuentes los glosarios que ofrecían las peculiaridades dialectales de zonas más o menos extensas; del mismo modo, cada vez con más insistencia se desarrollan estudios de corte teórico que defienden la inclusión de este tipo de léxico dialectal como herramienta de apoyo en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras. Este material utiliza diferentes tipos de corpus (orales-escritos) que permiten trabajar con la realidad lingüística inmediata para integrarla en un diccionario adaptado a las necesidades de su conservación y enseñanza.

En demasiadas ocasiones, el profesor de lengua española no cuenta con las herramientas necesarias que acerquen la realidad del entorno a sus clases. Con la elaboración de este diccionario se da un paso más en la construcción de una estructura eficaz que permita ese acercamiento necesario con el que se consiguen cumplir varios objetivos fundamentales: indagar en la complejidad del concepto de léxico dialectal y cooperar a la configuración y descripción de la modalidad lingüística andaluza de Huelva; recuperar el empleo de diccionarios en las clases de primera y de segundas lenguas; y buscar soluciones para la enseñanza de la competencia intercultural.

La investigación se aborda desde un marco metodológico que consta de dos vertientes claramente diferenciadas: por un lado, el planteamiento exploratorio; por otro lado, el carácter aplicado. La metodología empleada ha sido rigurosa y bien adaptada al objeto de los objetivos propuestos, lo que incluye un extenso periodo de documentación y recopilación de obras de carácter dialectológico de la provincia. Asimismo, incluye un estudio empírico que valida la necesidad de aplicación de nuevos instrumentos en el aula. La base teórica de este trabajo es la consideración y el estudio de diversas disciplinas

que van desde lo lingüístico a lo etnográfico, y siempre girando en torno a lo didáctico.

En la última década, son únicamente dos las obras lexicográficas que recogen las voces regionales, el *Diccionario de madrileñismos* (2011), de Manuel Alvar Ezquerro, que reúne en sus páginas las voces recopiladas en numerosos repertorios —no siempre de carácter lexicográfico, lo que aumenta considerablemente la dificultad—, vocabularios y glosarios de Madrid; y el *Diccionario de onubensismos*. En este último, en sus primeras páginas, en la parte introductoria, se realiza una exposición argumentativa del valor patrimonial que tiene el léxico dialectal en la provincia de Huelva y la necesidad de ser mostrado y enseñado. Es en este contexto donde cada uno de los pueblos andaluces toma conciencia de la importancia que su forma de habla tiene como definitoria de su cultura y sus quehaceres diarios, y es entonces cuando empiezan a florecer numerosos estudios lexicográficos de carácter local, que son reseñados en estas páginas: léxico de capataces y costaleros; alfarería; viña; minería; salinas; matanza; marinero; almadraba; topónimos; gentilicios; entre otros.

En esta investigación, entendemos por el término onubensismo tanto el vocablo exclusivo de la provincia como el usado en ella, vivo en la provincia completa o en parte de ella, y no habitual o desconocido para la mayoría de los hispanohablantes, independientemente de que pueda ser usado también en otros lugares. No vamos a profundizar en qué palabra es de uso exclusivo en Huelva, porque probablemente no lo será o no se utilizará en toda la extensión de la provincia onubense. Quizás, alguno de los vocablos pueda ser pronunciado en el español normativo, pero si ha quedado reflejado en este trabajo es porque posee una significación distinta o algún matiz que justifica la necesidad de ser admitido en un diccionario de vocablos provinciales. Es, en definitiva, la palabra, expresión o giro propio del español de Huelva, el vocabulario que no corresponde al español normativo sin tener en cuenta su origen, y tendrá como norma el no ser recogido en

el diccionario de la Academia, entendiendo que esto lo excluye de ser normativo, sin perjuicio de que pueda estar recogido en otra obra lexicográfica. Añadiremos tres excepciones a esta norma: quedará también incluido el término si, aun siendo recogido en el diccionario normativo de la Academia, difiere en significación con el uso dado en la provincia; de igual modo, quedan también reflejados los dialectalismos que el mismo diccionario incorpora cuando estos sean señalados como andalucismos y, por último, se recogen también aquellos cuya significación coincidente sea señalada por el diccionario académico como propio de una zona geográfica concreta diferente a la de nuestra provincia.

3.3. DISPONIBILIDAD LÉXICA

Los diferentes trabajos léxicos relacionados con el andaluz hablado en Huelva deben ser el punto de partida para la creación de la obra lexicográfica. Así, los estudios de disponibilidad léxica constituyen una gran contribución al destacar la vigencia de ciertos usos dialectales. Los estudios de disponibilidad léxica nacieron vinculados a la enseñanza de la lengua extranjera, más concretamente a la lengua francesa, en la que los listados de frecuencia existentes se mostraron deficitarios para la creación de un método válido de estudio. Estos listados eran capaces de recoger las palabras más frecuentes de una determinada lengua (en los que abundaban determinantes, preposiciones y otras categorías sin suficiente carga semántica), pero carecían de palabras de uso común capaces de ofrecer al estudiante un vocabulario que atendiera a sus diferentes necesidades (Gougenheim et al., 1964).

Para solucionar estas deficiencias, se planteó el reto de activar el lexicón mental del hablante nativo ofreciéndole un centro de interés, de modo que el hablante pudiera ofrecer “palabras temáticas” (Michéa, 1953), estableciendo así los principios que rigieron las posteriores investigaciones sobre disponibilidad léxica.

Por lo tanto, “Los estudios de léxico disponible o de disponibilidad léxica nacieron, pues, como complemento de los léxicos básicos o de frecuencia,

cuando los investigadores intentaron trascender las limitaciones de estos últimos” (Santos Palmou, 2017).

En el ámbito hispánico, los estudios de disponibilidad léxica se iniciaron en los años setenta del siglo XX de la mano del profesor Humberto López Morales y a esta tendencia, que continúa en la actualidad, le han seguido numerosos estudios en torno a la disponibilidad (entre ellos el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*), los cuales están suponiendo un gran acercamiento a la realidad léxica de uso de la población objeto de estudio.

A partir de aquí, son muchos los autores que se han interesado por este tipo de estudios como fuente de información sobre vocabulario de uso real y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, aunque la mayoría de ellos no ha ofrecido un listado final de vocablos para su aplicación al aula, especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este contexto, es destacable el trabajo de Tomé Cornejo (2015) que propone una ampliación de los tradicionales centros de interés para que resulten acordes con los temas del Consejo de Europa y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Del mismo modo, Fernández Leyva (2015) se interesa por la aplicación del índice de disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE; y autores como Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009) y Bartol (2010) justifican la necesidad de inclusión de estos materiales en la planificación del léxico y avalan su utilización como medida de la competencia léxica de una L2 o lengua extranjera.

En definitiva, los estudios de disponibilidad léxica suponen un reflejo de la realidad léxica de ciertas hablas y son, por lo tanto, un buen punto de partida para observar la pervivencia de dialectalismos con cierto arraigo en una comunidad de habla. Este tipo de trabajos recoge el vocabulario de uso que forma parte del lexicón mental de un hablante al evocar un tema concreto, y muestra entre sus listas de disponibilidad vocabulario de todo tipo, desde arcaísmos hasta innovaciones léxicas o vocablos de actualidad relacionados con la moda del momento. En ellos, podemos encontrar también

dialectalismos de uso entre la población objeto de estudio, por lo que consideramos que estos corpus deberían ser revisados minuciosamente para contribuir al desarrollo de diccionarios para la enseñanza, ya que ofrecen un léxico real y actualizado.

Son escasas las publicaciones relacionadas con los dialectalismos encontrados en esta disponibilidad léxica, pero ya se han analizado estos vocablos, por ejemplo, en Aragón (Arnal, 2008), Ávila (Llorente, 2005), Cádiz (González, 1999), Chile (Valencia, 2005) y Gran Canaria (Hernández Cabrera & Samper Padilla, 2003; Samper Hernández, 2005).

Del mismo modo, existía un estudio parcial de estos dialectalismos en el léxico del centro de interés Alimentos y Bebidas de Huelva que fue completado con *Dialectalismos en el léxico de Huelva* (Martín, 2011). Este trabajo analizaba la existencia de dialectalismos en el léxico disponible del nivel preuniversitario de la provincia de Huelva (Prado & Galloso, 2005), llevado a cabo en el marco del Proyecto Panhispánico anteriormente citado, y realizaba estudios comparativos con estudios de dialectología existentes en otras provincias de habla hispana. El estudio analizaba cada una de las 7714 palabras que aparecían en la disponibilidad léxica preuniversitaria de Huelva distribuidas en 16 campos léxicos.

La escasez de estos trabajos de dialectalismos, sobre la base de los estudios de disponibilidad, la achacaba Prado (2009) sobre todo a la complejidad que genera la determinación del término dialectalismo/regionalismo, lo que en el caso de nuestro trabajo se optó por comenzar determinando el concepto de dialectalismo que marcará toda la investigación posterior, cuyo concepto fue coincidente con el defendido en esta misma investigación en su parte introductoria.

Los motivos señalados sobre la importancia del diccionario en el aula como transmisor de conocimientos y realidades culturales únicas son, entre otros, los que nos han llevado a decidir la obra lexicográfica como forma correcta de presentación de realidades paralelas al uso estándar de la lengua,

así como la inclusión en ella de los dialectalismos encontrados en los listados de disponibilidad léxica. Las relaciones existentes entre dialectalismos léxicos (en nuestro caso onubensismos) y el material que ofrecen estos estudios de disponibilidad léxica son evidentes, sin embargo, la magnitud de este trabajo imposibilita un estudio de corpus de disponibilidad completo, lo que demostraría, como ya lo hicieron otros, el uso real de dichos vocablos en la actualidad.

3.4. EL LÉXICO ANDALUZ. EL CASO DE HUELVA

En este punto nos planteamos la adaptación de un diccionario ya existente, el etnográfico *Diccionario de palabras de andar por casa (DPAC)*, el cual recoge vocablos de obras que le precedieron y está destinado sobre todo a un usuario nativo de la zona de Huelva o lugares cercanos que quiera consultar en él un uso de vocablos interesantes que perviven en el tiempo y se conservan (algunos a duras penas hoy) para designar realidades concretas de nuestra provincia ha sido la de reconvertirlo en un diccionario para el aprendizaje de nuestra modalidad lingüística, actualizándolo con los estudios de disponibilidad léxica, para un usuario que está en proceso de aprendizaje del español normativo en la provincia de Huelva, pero que necesita relacionarse con su entorno de una manera adecuada (adecuación lingüística), para lo que precisa de un diccionario de consulta diferente al normativo. En este sentido, la función del profesor es clave, pero sin la existencia de un material de base resulta más complejo realizar una preparación lingüística eficiente.

Este proyecto pretende mejorar las actitudes negativas existentes frente a la variedad lingüística y los prejuicios generados para alcanzar la tolerancia y, sobre todo, el respeto hacia las variedades lingüísticas por parte de los alumnos, que son el futuro de nuestra lengua. Peñalver (2015) señala que:

Ante las variedades geográficas y sociales de la lengua hay que adoptar una actitud flexible y positiva; y, más aún, de sincera aceptación de la pluralidad. Despreciar una forma de hablar el español, sin criterio filológico y sociolingüístico alguno, es algo impropio de los valores democráticos. [...] Los aspectos lingüísticos de

cualquier comunidad constituyen, dentro del respeto constitucional a las modalidades de la lengua y de la concepción de una sociedad plural y democrática, un incuestionable hecho sociocultural y, al mismo tiempo, institucional, además de filológico y antropológico.

Así, enseñando a manejarse en esta variación y enriqueciendo su bagaje sociolingüístico podremos conseguir abordar los conceptos de “conciencia lingüística” y “actitud lingüística”. La disponibilidad léxica ha demostrado que la variedad vehicular no debe ser el estándar y que los dialectos y registros no deben ser tratados de manera aislada, sino que deben ser un pilar fundamental para la construcción de nuestros valores, creencias y actitudes.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

A continuación, presentamos algunos ejemplos de palabras aparecidas en los listados de disponibilidad léxica que acaban incorporándose al *Diccionario de onubensismos*. Mostramos la forma exacta con la que aparecen para que pueda observarse el tratamiento dado (división silábica, transcripción fonética, coincidencia con el español normativo, etc.), viéndose así las posibilidades que puede ofrecer en el aula de español como lengua materna, así como de L2.

Estas palabras nos muestran ejemplos claros de cómo el léxico forma parte de la identidad del individuo y la sociedad que lo rodea, aludiendo con ellas a realidades importantes de su entorno que, por lo general, no presentan un carácter sobresaliente en otras culturas como para necesitar un nombre más específico. Este carácter identitario es clave, por ejemplo, en "choco", cuya descripción completa puede leerse más abajo en el apartado Centro de interés 05. Alimentos y bebidas. Este vocablo sirve para referirse a un cefalópodo de uso habitual en la cocina onubense cuya base léxica determina la creación de un gentilicio no normativo, pero de uso más común: "choquero".

Este uso del lenguaje hace que consideremos imprescindible un acercamiento dialectal del aprendiz de una lengua para que pueda desarrollar una

competencia lingüística adecuada y acorde con el contexto en el que va a necesitar hacer uso de ella. En los ejemplos que mostramos en este apartado puede observarse de nuevo este tipo de situaciones comentadas.

Así, en la muestra, observamos algunos de los campos de interés que más vocablos dialectales suelen arrojar, coincidentes con los centros que Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) determinaron como los que mayor presencia de léxico dialectal arrojaban: 05. La ropa, 05. Alimentos y bebidas, 14. Animales y 15. Juegos y distracciones. Especialmente en este último, la rentabilidad es notable. En el extremo opuesto están 01. Partes del cuerpo y 16. Profesiones y oficios, en los cuales la aparición de léxico dialectal es muy escasa. Estos resultados son bastante lógicos si pensamos en la relación existente entre el léxico y su realidad con el contexto. Por ejemplo, mientras que las partes del cuerpo son las mismas en todas las sociedades (exceptuando vocablos relativos a palabras tabú) y las profesiones suelen ser bastante similares, encontramos que el clima, entre otros condicionantes, puede determinar la presencia mayor o menor de diferentes tipos de prendas de ropa, de ciertos animales e incluso el consumo de ciertos alimentos y bebidas lo que, en ocasiones, provoca un mayor uso de vocablos que caen en desuso con facilidad en otras zonas o se necesita de un término específico que diferencia la realidad del individuo de la de otros de entornos diferentes.

Para los escépticos ante cualquier cambio, ante cualquier nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua a hablantes dialectales, hemos de señalar que la mayoría de los datos parece evidenciar que las diferencias dialectales, en sí mismas, no son obstáculos insalvables en el aprendizaje de la lengua siempre que se lleve a efecto con el enfoque y la metodología adecuadas: funcional y comunicativa/dialectal, para la que deben ser útiles estos diccionarios específicos.

A continuación, se muestran tres palabras pertenecientes a cada uno de los centros de interés de la ropa, animales, alimentos y bebidas y juegos y

distracciones del léxico disponible de Huelva, por ser estos campos los que más vocablos diferenciadores aportan, que han sido incorporados al diccionario de onubensismos.

4.1. CENTRO DE INTERÉS 02. LA ROPA

Las palabras “babucha” y “chaleco” (Imagen 1) aparecen en el diccionario de la Real Academia, pero sus significados difieren de los dados en Huelva por un hablante cualquiera, por lo que aparecen señaladas en nuestro diccionario con la abreviatura *DLE* inmediatamente después de la transcripción fonética e, incluso, se añade, en el segundo caso, la definición dada por la Academia para que el consultante pueda ver claramente la diferencia. Por ejemplo, en el caso de “chaleco”, en Huelva nunca es una prenda de vestir sin mangas (como indica el *DLE*), sino un jersey, una chaquetilla, una chaqueta de lana, entre otros, generalmente con mangas. Sería un cuasi sinónimo de “jersey”. Así se muestra en el diccionario:

ba·bu·cha [ba'βutʃa] <i>DLE f.</i> Zapatilla de estar en casa.	cha·le·co [tʃa'leko] <i>DLE m.</i> Prenda de ropa que cubre la parte superior del cuerpo. Hay chalecos de manga larga (sudadera, rebeca), de cuello vuelto (suéter), de manga corta (camiseta). En el <i>DLE</i> el chaleco tiene una forma específica: 1. m. Prenda de vestir sin mangas, que cubre el tronco hasta la cintura y se suele poner encima de la camisa o blusa.
---	--

IMAGEN 1. Babucha y chaleco

Sin embargo, la ausencia de la forma “chalequillo” (Imagen 2) en el *DLE* es lo que hace que esta pueda pertenecer a un diccionario dialectal como es el de onubensismos con el significado que se recoge en la imagen, de prenda sin mangas que se pone encima de la camisa de un traje de chaqueta, incluso un traje de flamenco (indumentaria propia del hombre en las fiestas flamencas andaluzas).

cha·le·qui·llo [tʃale'kiáo] *m.* Prenda sin
mangas que se pone encima de la camisa
de un traje de chaqueta.

IMAGEN 2. Chalequillo

Es curioso comprobar la correspondencia exacta de esta definición con las imágenes que aparecen en el buscador de Google a la entrada: chalequillo Huelva, otro dato que demuestra el grado de lexicalización (y/o dialectalización) de esta palabra en la población onubense.

4.2. CENTRO DE INTERÉS 05. ALIMENTOS Y BEBIDAS

Este centro de interés es uno de los que más vocablos arroja, algo lógico si pensamos en la especificidad de la gastronomía en ciertas zonas geográficas.

En los casos que presentamos bajo este epígrafe, encontramos varias fórmulas de presentación en el diccionario, cuya forma depende de la existencia (o ausencia) y la significación del vocablo en el *DLE*. Mostramos, a continuación, diferentes ejemplos de palabras obtenidas por los estudios de disponibilidad léxica que recogemos en el Diccionario de onubensismos, haciendo patente en los casos de “frijón” y “pero” (Imágenes 3 y 4) su aparición en el *DLE*. En el primer caso, se incluye el significado dado por este diccionario y se resalta el carácter de andalucismo que la obra marca:

fri·jón [fri'xon] *m.* Frejol. Chícharos.
Habichuelas blancas (VC) (RO) (S) (V) *DLE*:
1. m. And. y Ext. frejol. Δ ~ **caretos** Frejoles
muy apreciados por su sabor; son
pequeños, blancos y presentan una mota
negra por el lado que los une a la vaina
(VC) Alubias. ~ **carilla** Como los
caretos. Habichuelas blancas (L).

IMAGEN 3. Frijón.

El segundo caso es la marca *DLE* justo después de la transcripción fonética, lo que en nuestro diccionario significa que el contenido de la acepción difiere del castellano normativo:

pe-ro ['pero] *DLE m.* Manzana. $\Delta \sim$ **cachón**
v. *cachón* (GA). $\sim$ **s de la gorda** Variedad
de peros blancos con un leve tono
verdoso, redondeados, que duraban
normalmente hasta la siembra (F). $\sim$ **s de**
rufino Peros de buen aguante, color
amarillo pálido y acabado en punta.
Duraban todo el año y se arrugaban en
invierno. Eran de gran agrior. Se
extendían sobre tablas (F).

IMAGEN 4. Pero

También es habitual que aparezcan términos cuya significación no es recogida por el *DLE*, como ocurre en el último ejemplo “palomita” (Imagen 5):

pa-lo-mi-ta [palo'mita] *m.* 1 Ave. Gaviota
reidora. $\rightarrow$ *pajarita de agua, palometa,*
palomita de agua (MD). 2) Aguardiente.
 $\rightarrow$ *aguaillo, manguara*. =*DLE* $\Delta \sim$ **agua**
Ave. Gaviota *reidora*. $\rightarrow$ *pajarita de*
agua, palometa, palomita (MD). $\sim$ **de**
dios Mariposa de la col (MD).

IMAGEN 5. Palomita

4.3. CENTRO DE INTERÉS 14. ANIMALES

En el centro de interés relacionado con los animales también encontramos diversas palabras que llegan a formar parte de nuestro diccionario. Mostramos a continuación tres ejemplos de vocablos de este tipo, cuyas formas no se incluyen en el *DLE*.

Así podemos observar una de las innumerables palabras destinadas a definir al ave recogida por la Academia como “abubilla”. Además, esta palabra

incluye algún ejemplo de uso, así como una nueva denominación compuesta por dos palabras “bobita” y “bobita jedienta” (Imagen 6):

bo·bi·ta [bo'βita]. *f.* Abubilla {Upupa epops}
Su olor es desagradable: *Más cagona que una ~* (AR) (ARA) (B) (CA) (CAR) (CAS) (CSR) (CAÑ) (JO) (F) (GA) (HS) (LN) (MST) (ZR) → *abubita*. Δ ~ **jedienta** Igual que *bobita*, le añaden este adjetivo por su olor (ARA).

IMAGEN 6. Bobita

Otros animales que fueron citados por los informantes de las encuestas de disponibilidad léxica fueron el “choco” y el “gañafote” (Imagen 7). El primer caso es muy relevante para la provincia ya que, además de las varias acepciones que pueden registrarse con esta palabra, es el término que da lugar al gentilicio no oficial de la provincia: “choquero”.

cho·co [ˈtʃoko] *m.* 1 Cefalópodo abundante en la costa de Huelva, que se come frito –en tiras o entero–, asado y guisado. = *DLE* 2 Persona poco aseada (CON). Δ ~s 1 Oros en la baraja (V). 2 Castigo que recibe el que pierde a las cartas en el juego de este nombre. *dar los ~s* Zaherir al perdedor en las cartas (V). *tener ~* Ser lento, parsimonioso. *tener un ~* Se aplica a la persona lenta, con paciencia, sin prisas. **ga·ña·fo·te** [gaɲa'fote] *m.* Saltamontes (VC) (H) (ALS) (BER).

IMAGEN 7. Choco y Gañafote

4.4. CENTRO DE INTERÉS 15. JUEGOS Y DISTRACCIONES

El carácter localista de los vocablos de este centro de interés ayuda en la aparición de términos en los listados de disponibilidad léxica, aunque la progresiva pérdida del juego tradicional también deja su marca en estos resultados.

Dentro de este campo, cumplen los requisitos de admisión en nuestro diccionario de onubensismos vocablos como los que ejemplificamos a continuación de “Churo”, “Cochetope” y “Teje” (Imagen 8):

churo [ˈtʃuro] *DLE m.* El juego del escondite (L). → *zurrro*.
co·che·to·pe [kotʃeˈtope] *m.* Atracción de fiestas; coche de choque.

te·je [ˈtexe] *m.* Rayuela (H) (VC) (AND). Se le decía al juego y a la piedra que servía para jugar: Las niñas pintaban a tiza un camino cuadriculado en el suelo, que iban pasando a pie cojito, sin pisar raya, y empujando el teje con el otro. Hay variedades, la que va de la tierra al cielo, la del caracol, la de la felicidad, la de la casa y otras.

IMAGEN 8. Churo, Cochetope y Teje

Hernández Cabrera y Samper (2003, p. 343) explican que los centros de interés que arrojan la mayor proporción de léxico regional en Gran Canaria son los que “están más apegados al medio y a las tradiciones locales”, refiriéndose al centro de interés de los alimentos, a los del campo, o al de los animales. Sin embargo, en el léxico disponible de Huelva esta explicación es válida también para los juegos y/o las distracciones, lo que refleja la particular idiosincrasia de cada área geográfica.

CONCLUSIONES

La identidad lingüística de Andalucía es bastante heterogénea. No podemos hablar de un único andaluz, sino de distintas hablas andaluzas que presentan una gran diversidad tanto a nivel geográfico como a nivel social y cultural: no habla igual una persona de Sevilla que otra de Granada, ni un andaluz que viva en una zona rural que otro residente en una zona urbana. Por tanto, la pretensión de algunos sectores de aislar el andaluz bajo una norma relativamente homogénea parece ir en contra de la naturaleza diversa de las

hablas andaluzas. En lugar de señalar lo particular y diferencial del andaluz, Narbona Jiménez (2012, p. 274) aboga por una mayor expansión de los conocimientos sobre estas hablas con el fin de desterrar creencias erróneas y prejuicios infundados hacia la forma de hablar de los andaluces.

Los diccionarios de léxico disponible no representan una metodología ni un objetivo de aprendizaje propiamente dicho, sino una herramienta o instrumento que puede, y debe, facilitar, con un uso competente y pedagógicamente fundado, la adquisición de habilidades y conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, los onubensismos de dichas investigaciones mejoran e impactan positivamente en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes (y de sus lectores), convirtiendo a estas obras en herramientas esenciales, adecuadas y centradas en las necesidades objetivas de los estudiantes en sus entornos educativos concretos.

Se trata de materiales cuidadosamente seleccionados por especialistas en lexicografía sociolectal, motivados en invertir tiempo y esfuerzo para su continua capacitación tanto pedagógica como tecnológica, aplicando su conocimiento en la creación de nuevos materiales a partir de los propios diccionarios de disponibilidad (como es el caso del diccionario de onubensismos), que hagan del aprendizaje sea efectivo.

Y, aunque parece atrevido afirmar que el método de pruebas asociativas que practican los estudios de disponibilidad léxica presenta numerosas ventajas respecto a otros empleados por la dialectología tradicional, por ejemplo, en el rápido diagnóstico de una comunidad, quedan todavía, como señalaran Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003):

Algunas cuestiones por calibrar; convendría, por ejemplo, establecer unas normas definitivas y unificadas para la aplicación oral de las pruebas asociativas, no sólo para las investigaciones dialectológicas sino también para otras aplicaciones, como los estudios sobre léxico infantil. Aquí hemos dado algunas pistas acerca de por dónde debemos ir. Por otra parte, una vez se hayan resuelto los problemas de homogeneización de los resultados de las encuestas, es tarea inexcusable el observar la dialectalidad desde el concepto de disponibilidad. (p. 305)

El *Diccionario de onubensismos* trata de marcar un antes y un después en los estudios léxicos sobre el español de Andalucía desde un punto de vista dialectológico. Trata de ser un avance en la descripción de las hablas de esta sintopía. Este estudio debe contribuir en la eliminación de prejuicios negativos asociados tradicionalmente a las variedades dialectales.

No conviene caer en el error de considerar el presente trabajo como de aplicación excesivamente restringida al ámbito de una zona concreta, pues tanto el planteamiento teórico expuesto, como la metodología propuesta permiten la replicabilidad del procedimiento en cualquier lugar para conseguir los mismos fines: trabajar por la conservación del patrimonio cultural inmaterial, que es la lengua, y avanzar en la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

La provincia de Huelva ha perdido en los últimos años gran parte de su vocabulario propio por la nivelación social, por el surgimiento de importantes centros urbanos, por la desaparición paulatina del mundo rural, por el asentamiento cada vez mayor de una población migrante que ya se ha constituido como familias onubenses, y por la cada vez mayor influencia de las nuevas tecnologías. Y son muchos los documentos virtuales (y escritos) que se publican en las redes sociales recogiendo palabras “propias” de Huelva, pero sin un criterio estrictamente lingüístico, como es el que se ha trabajado en esta obra, que cuenta con un repertorio completo que muestra su riqueza léxica. Se trata esta de una obra lexicográfica viva, que se ha realizado no con carácter definitivo, sino que exige una continua revisión y reedición, propósito y responsabilidad de las autoras, así como de todos sus lectores. El *Diccionario de onubensismos* constituye, en definitiva, una obra fundamental para el conocimiento y la investigación de la lengua de Huelva y provincia.

Tanto el diccionario de léxico disponible de Huelva como el *Diccionario de onubensismos* deben ser utilizados para fomentar y estimular el estudio científico de nuestra modalidad lingüística andaluza, en lo que respecta a

su estado actual, y en lo relativo a su historia; divulgar los resultados de ambas investigaciones; resolver cuantas consultas lingüísticas se les hagan; acompañar en todo lo que atañe a la enseñanza del español en Andalucía, tanto a profesores como al público en general; colaborar con las entidades educativas y científicas en la enseñanza de la lengua materna y en su uso en los diversos ámbitos de la vida y del conocimiento, así como de los medios de comunicación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, S. (2000). *La expresión oral*. Ariel.
- Alvar Ezquerro, M. (2011). *Diccionario de Madrileñismos*. Ediciones La Librería.
- Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.
- Arnal, M. L. (2008). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Institución “Fernando el Católico”. CSIS.
- Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección de vocabulario. En R. M.^a Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada*. Estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla (pp. 85-107). Institución “Fernando el Católico”, CSIC.
- Borrego Nieto, J. & Fernández Juncal, C. (2003). Léxico disponible: aplicación a los estudios dialectales. En M. D. Muñoz Núñez *et al.*, *Actas del IV Congreso de Lingüística General, II* (pp. 297-306). Universidad de Cádiz/Universidad de Alcalá.
- CEC (2002). Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en: BOJA, núm. 75.
- Fernández Leyva, H. (2015). Posible aplicación del índice de disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20, 1-13.
- Hernández Cabrera, C. E. & Samper Padilla, J. A. (2003). Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés. En F. Moreno Fernández *et al.* (Coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* vol. I (pp. 339-394). Arco Libros.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.5275>
- Galloso Camacho, M.^a V. & Martín Camacho, M. (2019). La disponibilidad léxica en el Diccionario de onubensismos para la enseñanza de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 211-231. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.211-231>

- Garrido Palacios, M. (2016). *Diccionario de palabras de andar por casa. Huelva y provincia*. Universidad de Huelva.
- González Martínez, A. (1999). Andalucismos en el léxico disponible de la provincia de Cádiz. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 16, 181-194.
- Gougenheim, G. et al. (1964). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Lacomba, J. A. (2001). Sobre la identidad de los pueblos. En I. Moreno Navarro (Coord.), *La identidad cultural de Andalucía. Aproximaciones, mixtificaciones, negacionismo y evidencias* (pp. 19-28). Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Llorente, M. R. (2005). Léxico disponible y léxico dialectal en la provincia de Ávila. En L. Santos Río (Coord.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 681-694). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín Camacho, M. (2011), *Dialectalismos en el léxico de Huelva* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Huelva].
- Michea, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Narbona Jiménez, A. (2012). Conciencia de identidad lingüística de los andaluces. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, 40, 269-278.
- Palacios, A. (2010). La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de las influencias de las lenguas amerindias. En R. M. Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (Coords.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a Jose M^a Enguita Utrilla* (pp. 503-514). Instituto "Fernando El Católico", CSIC.
- Peñalver, M. (2015). *Las bablas andaluzas. Presente y futuro*. El Mundo. <https://cutt.ly/kTFuv8c>
- Prado Aragonés, J. (2009). Dialectalismos en el Léxico Disponible de Huelva, en Relación con el Centro de Interés Alimentos y Bebidas. En M.^a V. Galloso Camacho et al. (Coords.), *Estudios de Lengua Española: Descripción, Variación y Uso: Homenaje a Humberto López Morales* (pp. 567-594). Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783964566126-024>.
- Prado Aragonés, J. & Galloso Camacho, M.^a V. (2005). *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*. Universidad de Huelva.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez Muñoz, F. J. & Muñoz Hernández, I. O. (2009). De la disponibilidad léxica a la didáctica léxica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-18.

- Samper Hernández, M. (2005). Dialectalismos en el léxico disponible de escolares grancanarios. En L. Santos Río (Coord.), *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 1065-1078). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Palmou, X. (2017). *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca. <https://cutt.ly/xTFu7IE>
- Valencia, A. (2005). Dialectalismos en el léxico disponible chileno. En E. Alba Valencia (Comp.), *Actas del XIV Congreso de la ALFAL* (pp. 230-239). Fondo de Cultura Económica. <https://cutt.ly/pTFpmPC>



EL AUDIOLIBRO COMO TIC PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN EL AULA DE E/LE

AUDIOBOOKS AS A ITC FOR THE TEACHING AND LEARNING OF LEXICON IN THE CLASS OF SFL

Rosana Esquinas López
Universidad de Murcia
rosana.esquinasl@um.es

RESUMEN

Los audiolibros son un recurso analizado, principalmente, en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, poco sabemos sobre su situación y uso en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. En este trabajo nos centraremos especialmente en reflexionar sobre los beneficios del audiolibro como recurso para la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica revisando estudios previos con estudiantes de nivel intermedio, equivalente a los niveles B1-B2 del MCER y, concretamente, en el ámbito de la enseñanza de E/LE. Además, a través de un estudio cuantitativo en forma de encuesta dirigida a docentes de E/LE analizaremos su percepción sobre esta herramienta y sus posibles aplicaciones en el aula. Esta investigación evidencia el interés por los audiolibros por parte de los docentes, así como la falta de recursos editoriales especializados y propuestas educativas que faciliten su implementación en el aula de E/LE.

Palabras clave: español lengua extranjera; competencia léxica; léxico; audiolibros

ABSTRACT

Audiobooks are a resource analyzed mainly in the field of teaching English as a foreign language. However, little is known about their situation and use in the field of teaching Spanish as a foreign language. In this paper we will focus especially on reflecting on the possibilities of the audiobook as a resource for the teaching and learning of lexical competence by reviewing previous studies with students of intermediate levels, equivalent to B1-B2 levels of the CEFR levels and, specifically, in the field of teaching Spanish as a foreign language. In addition, through a quantitative study in the form of a survey addressed to SFL teachers, we analyze their perception of this resource and its possible applications in the classroom. This research shows the interest in audiobooks on the part of teachers, as well as the lack of specialized editorial resources and educational proposals to facilitate their implementation in the classroom.

Keywords: Spanish as foreign language; lexical competence; lexicon; audiobooks

Recibido: 23-02-2021
Aceptado: 10-05-2021



1. INTRODUCCIÓN¹

Los audiolibros están siendo uno de los principales productos digitales en auge a nivel mundial. Uno de los usos con mayor potencial y más denostado del audiolibro es el aprendizaje de una lengua extranjera; de hecho, la mayoría de las investigaciones en torno al mismo se centran en resaltar su potencial en cuanto a su aplicación para mejorar la destreza auditiva y oral. No obstante, poco sabemos sobre sus posibles usos y beneficios en cuanto a la adquisición del léxico, concretamente, en el aula de Español como Lengua Extranjera (E/LE, en lo sucesivo).

La aparición de internet y diferentes dispositivos tecnológicos como los móviles y tabletas, ha hecho posible que se expanda el uso de los audiolibros. En este sentido, varias investigaciones demuestran que el uso del audiolibro tiene beneficios muy notables a la hora de aprender lenguas extranjeras, sobre todo en el esfuerzo necesario para memorizar nuevas palabras y ampliar el conocimiento léxico (Chang, 2011). Por ello, ahondaremos en las posibilidades que podría tener el audiolibro en el aula de E/LE, un área de investigación poco explorada hasta la fecha. Sabemos que los audiolibros han demostrado ser útiles en el ámbito del aprendizaje de lenguas (Alcantud-Díaz y Gregori-Signes 2014, p. 111), pero desconocemos sus posibilidades de uso en el ámbito concreto de la didáctica del léxico en el aula de E/LE. No obstante, consideramos que los audiolibros entendidos como Tecnologías de la Información (TIC, en lo sucesivo) pueden ser un recurso útil y motivador para el aprendizaje y la enseñanza del léxico. A continuación, se presenta una reflexión teórica y práctica sobre la posible aplicación pedagógica de un recurso como los audiolibros y sus implicaciones. Por último, con el objetivo de dotar a esta investigación de datos reales y actualizados, expondremos los resultados de una investigación cuantitativa en forma de encuesta dirigida

¹ Esta investigación está basada en un trabajo de tesina fin de máster inédito dentro de la especialidad de Enseñanza del léxico en español como lengua extranjera.

a docentes de E/LE cuyo propósito fue el de averiguar su percepción sobre este recurso y posibles aplicaciones en el aula.

2. AUDIOLIBROS Y LÉXICO: ESTUDIOS PREVIOS

Los audiolibros han tenido su principal aplicación en hacer la literatura accesible para personas con problemas de visión que no podían acceder a la lectura en papel (Rubery, 2016). No obstante, este primer uso ha derivado en su aplicación en el aula de lenguas extranjeras, pues permite trabajar numerosas destrezas, tal y como indican diferentes investigaciones con estudiantes de nivel intermedio (Brown et al., 2008); Chang, 2011; Muñoz Coronado, 2012; Webb y Chang, 2015). Hoy en día, no existen audiolibros creados con fines didácticos, por lo que consideramos conveniente clasificarlos como un recurso didáctico y no como medio didáctico. Siguiendo la definición de Marquès Graells (2000) un medio didáctico es todo material elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que un recurso educativo es todo material que se emplee con fines didácticos pero que no ha sido creado con dicho fin.

Dada la escasez de estudios realizados en el ámbito específico de E/LE sobre la relación entre la enseñanza y aprendizaje del léxico a través de audiolibros, es necesario analizar los resultados de estudios que han analizado los beneficios de los audiolibros, pero en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por un lado, podemos afirmar gracias al estudio de Blum et al. (1995) que los aprendientes que en casa escucharon grabaciones de los mismos libros que leían incrementaron su capacidad de comprensión lectora y fueron capaces de leer textos más difíciles que al inicio del estudio. Los participantes de dicho estudio fueron cinco estudiantes internacionales con un uso limitado de la lengua inglesa e hicieron esta tarea durante 19 semanas. Estos resultados nos permiten afirmar que los audiolibros tendrían un impacto positivo en el aprendizaje del léxico en E/LE, sobre todo, si se acompañan del texto escrito. Si partimos de la base de que la competencia

léxica está considerada como una subcompetencia que forma parte de la competencia comunicativa (Baralo, 2005, p. 27), podemos deducir que, si los participantes fueron capaces de leer y comprender textos de mayor dificultad, fue por el enriquecimiento léxico fruto de la actividad con audiolibros. Esta idea se consolida con investigaciones posteriores como la de Bergman (1999) cuyo estudio sobre el método *Reading While Listening* (RWL, en adelante) [leer mientras escuchamos] le lleva a afirmar que los audiolibros mejoran tanto la capacidad de reconocer palabras como la comprensión de estas. En la misma línea, le siguen investigaciones como la de Brown, Waring y Donkaewbua (2008) compararon tres formas de adquirir léxico nuevo: (1) a través de la lectura, (2) método RWL y (3) solo escucha. Los resultados que obtuvieron demuestran que los 35 estudiantes que participaron en el estudio adquirieron más léxico a través del método de RWL. Por lo tanto, cabe preguntarnos si lo idóneo sería aplicar este método también en el caso del aula de E/LE o como ejercicio fuera de la misma para la enseñanza y aprendizaje del léxico.

En este sentido, cobran especial importancia los resultados del estudio de Chang (2011) sobre la relación entre los audiolibros y el aprendizaje de léxico. No obstante, recordemos que este estudio se ha llevado a cabo en el contexto del aula de inglés como lengua extranjera. Esta investigación trata sobre el impacto de leer el mismo audiolibro que se escucha y su efecto en la destreza auditiva y la adquisición de vocabulario. El método de aprendizaje empleado vuelve a ser el método RWL. Dado que lo que analizamos en esta investigación es la enseñanza y aprendizaje del léxico a través del audiolibro, nos centraremos en los resultados de dicho aspecto. El estudio duró 26 semanas y contó con dos grupos, siendo un total de siete estudiantes los que formaron el grupo de RWL y el resto ejerció como grupo de control. Chang realizó test previos para averiguar de qué base de vocabulario partían los aprendientes y poder así comparar los resultados finales después de las semanas experimentales. Los materiales utilizados para el grupo de RWL fueron lecturas graduadas acompañadas de su correspondiente audiolibro,

editados por editoriales especializadas en el ámbito de inglés como lengua extranjera como Cambridge y Oxford (Chang, 2011, p. 49). Los estudiantes de este grupo debían leer, al menos, un libro a la semana y podían utilizar los ordenadores del centro. Posteriormente, se reunían una vez a la semana con la investigadora para intercambiar opiniones sobre el libro escogido, ya que cada estudiante era libre de escoger uno u otro de la lista proporcionada. El resto de los estudiantes, los pertenecientes al grupo de control, tan solo escuchaban historias de elección propia, con una longitud de entre 300 y 500 palabras, y escuchaban una cada semana. Chang señala que el principal objetivo del estudio era comparar hasta qué punto se diferenciarían ambos grupos en términos de vocabulario y capacidad auditiva al final del experimento. En cuanto a las pruebas relacionadas con la comprensión auditiva Chang (2011, p. 52) indica que el grupo de RWL obtuvo mejores resultados de forma significativa respecto al grupo control en ambas tareas: pruebas de respuesta múltiple y el dictado. En este sentido, podemos afirmar que, los estudiantes que leyeron y escucharon el mismo audiolibro, fueron capaces de reconocer más palabras y aumentar su capacidad lectora y auditiva. De esta manera, los resultados de Chang corroboran su hipótesis sobre los beneficios de los audiolibros acompañados del texto en estudiantes de lenguas extranjeras. Igualmente, los resultados vuelven a ser mejores en términos de aprendizaje de vocabulario en el grupo de RWL respecto al grupo control. La autora estima que el grupo RWL aprendió 566 palabras y el grupo control 123, basándose en que las pruebas de vocabulario tienen una media de 33,3 palabras nuevas. En definitiva, una de las principales conclusiones de Chang es que todos los estudiantes del grupo RWL mejoraron sus destrezas. En términos concretos de vocabulario, tema principal de la presente investigación, Chang ha demostrado que la mejora en la adquisición de este es muy notable gracias al uso de audiolibros. Este aumento de vocabulario deriva en que los estudiantes del grupo RWL fueran capaces de leer textos más difíciles y largos al final del estudio y mejorar sus resultados en los dictados

posteriores al estudio. Es decir, gracias al léxico aprendido a través del uso de audiolibros, los participantes del estudio de Chang (2011) fueron capaces de reconocer nuevas palabras y añadirlas a su lexicón mental. Sin embargo, la misma investigadora reconoce que los resultados de su estudio son el punto de partida para futuras investigaciones, dado que tuvo un número reducido de participantes. A este respecto, Chang (2011, p. 59) concluye que, el ejercicio de escuchar textos mientras se lee, demostró un claro aumento en la adquisición de vocabulario, mejoras en la comprensión tanto oral como escrita e interés en consumir más literatura. Consideramos que sin la mejora en la adquisición de nuevo léxico estos resultados no habrían sido posibles; por lo que, una vez más, los audiolibros se presentan como un recurso con potencial demostrable en la enseñanza y aprendizaje de léxico en el aula de E/LE. Igualmente, si la competencia léxica está considerada como una sub-competencia que forma parte de la competencia comunicativa, entendemos que la mejora del léxico que deriva en mejores resultados en tareas como el dictado. Por ello, podemos coincidir con los apuntes de Dirven y Oakeshott-Taylor (1984) quien indica que los dictados son tareas que requieren tanto conocimiento lingüístico (fonética, ortografía, morfología, etc.) como reconocimiento léxico y análisis sintáctico. Por lo tanto, podemos afirmar que el modelo de lectura que proponen los audiolibros permite mejorar el léxico del aprendiente.

De igual forma, dado que la mayoría de las plataformas que ofrecen audiolibros permiten regular la velocidad de lectura, el audiolibro permitiría solucionar uno de los problemas principales que experimentan los estudiantes de lenguas extranjeras en ejercicios de destreza auditiva como es el de no poder adaptarse a la velocidad del audio. Investigaciones como la de Chang y Read (2006) afirman que entre las dificultades más señaladas por los aprendientes durante los ejercicios de destreza auditiva es un ritmo muy rápido, incapacidad de pensar suficientemente rápido para entender el input del ejercicio y no ser capaz de relacionar lo escuchado con lo escrito. El estudio

de Chang (2011, p. 46), vuelve a subrayar el aprendizaje autónomo que permite el audiolibro, pues se puede usar fuera del aula y ser un complemento a las horas limitadas de la clase formal, motivo que podemos suponer es el principal escollo con el que se encuentran los docentes a la hora de diseñar actividades teniendo en cuenta su uso.

Por otro lado, uno de los estudios consultados ha sido el llevado a cabo por Alcantud-Díaz y Gregori-Signes (2014) en el que examinan cómo los audiolibros pueden mejorar la fluidez e inculcar habilidades literarias en el aula de inglés como lengua extranjera en primaria. Si bien es cierto que este estudio vuelve a estar enfocado a la enseñanza de la lengua inglesa, podríamos aplicar la mayoría de las conclusiones al contexto del aula de E/LE. Las autoras consideran que los audiolibros pueden contribuir a la mejora de una de las destrezas recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, en lo sucesivo) como es la capacidad auditiva. Los audiolibros, en este sentido, afirman que pueden servir como modelo al ser muestra de diferentes dialectos, ritmos, pausas y voces (Alcantud-Díaz y Gregori-Signes, 2014, p. 14). Por lo tanto, podríamos considerar que mejora la competencia léxica del aprendiente, pues ambas competencias están relacionadas. Igualmente, este estudio subraya otros aspectos positivos del uso de audiolibros en el aula de lengua extranjera, como la posibilidad de aislamiento y concentración que se consigue con el uso de auriculares. Asimismo, señalan la importancia que podrían tener los audiolibros para los aprendientes con necesidades especiales que no pueden disfrutar del método de lectura tradicional, aspecto que juega a favor del audiolibro (cf. Wittingham et al., 2013).

2.1. AUDIOLIBROS Y LÉXICO EN E/LE: ESTUDIOS PREVIOS

La aparición del audiolibro en los materiales de E/LE es escasa o prácticamente inexistente, por este motivo escasean también los estudios dedicados a audiolibros en el aula de E/LE y, más concretamente, sobre su relación con

la competencia léxica. Sin embargo, podemos examinar estudios como el de Muñoz Coronado (2012), García Giménez (2009) y Vallorani (2011).

Por un lado, Muñoz Coronado (2012, p. 83) define los audiolibros como “recursos tecnológicos en formato audio alternativo a la lectura convencional, de gran utilidad para aprender y enseñar idiomas”. La misma investigación también destaca que los audiolibros como recurso en este contexto concreto tienen un doble objetivo, siendo (1) una herramienta que ayuda a diversificar las tareas del docente como la elaboración de contenidos; y, (2) un recurso que permiten el autoaprendizaje, donde la utilización por parte del alumno mejora sus destrezas. A través del estudio de Muñoz Coronado (2012, p. 95) podemos reflexionar sobre los beneficios que pueden aportar los audiolibros en la enseñanza de E/LE, siendo estos: (1) diversificación del abanico oral, en tanto que ofrecerán diferentes acentos, pronunciaciones, vocabulario y expresiones idiomáticas; (2) motivación del aprendiente, pues se estimula su autonomía y se le otorgan las riendas de su propio aprendizaje; (3) entrenamiento eficiente de destrezas orales y auditivas, facilitando la comprensión de lo que escuchan; (4) acercamiento de la literatura y cultura española e hispanoamericana; (5) introducción de temas, autores o situaciones con contenidos auténticos, novedosos y llamativos en clase; (6) inclusión de estudiantes con dificultades como discapacidad visual o invidentes; (7) diversificación de patrones de entonación, de discurso, registros y estilos de conversación; (8) libertad de movimiento al ser un formato que permite la movilidad y la simultaneidad con otras tareas.

Por otro lado, trabajos como el de García Giménez (2008, p. 9) indican que “la oralidad es un elemento fundamental para obtener el éxito en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, pues las destrezas lingüísticas pueden aprenderse mejor si los elementos de la lengua meta se presentan de forma oral antes de verse de forma escrita”. Es decir, partir de lo oral para afianzar el aprendizaje antes de trabajar los contenidos de forma escrita. Asimismo, su investigación dirigida a aprendientes de E/LE atestigua que los mismos

reclaman más práctica auditiva por considerarla fundamental para la fijación de contenidos léxicos (García Giménez, 2008, p. 48). Por ello, el audiolibro podría contribuir a este tipo de prácticas para la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica. Por su parte, Vallorani (2011, p. 65) afirma que “la escucha de un libro con el texto delante reduce hasta el 30% el tiempo necesario para memorizar nuevas palabras”, tanto es así, que con una lectura silenciosa del texto considera que se crea una verdadera amplificación del aprendizaje tanto de lenguas extranjeras como de la propia lengua materna”.

En definitiva, los beneficios de los audiolibros son múltiples y merecen un análisis exhaustivo en el aula de E/LE; pues este recurso puede suponer un acercamiento a la cultura meta, a incentivar la lectura y a trabajar múltiples competencias contempladas en el MCER, recurso vertebrador de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo.

3. ESTUDIO: JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dada la escasez de estudios empíricos sobre el uso de audiolibros en E/LE, a través del presente estudio se busca dotar de datos reales a esta investigación alejándonos de lo teórico para analizar la situación real desde el punto de vista práctico. Por ello, con el objetivo de examinar el potencial de los audiolibros, opinión y posibles experiencias de los docentes con dicho recurso nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Hasta qué punto son los audiolibros un recurso desconocido, interesante y poco empleado en el aula de E/LE?
- (2) ¿Se relaciona estrechamente el uso del audiolibro con la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica?
- (3) ¿Los docentes disponen y conocen maneras de poner en marcha propuestas educativas que incluyan el audiolibro?

3.1. MÉTODO

La encuesta se diseñó utilizando la herramienta de Google Forms y estaba dirigida a docentes de E/LE de todo el mundo, motivo por el cual se distribuyó a través de internet y redes sociales como Twitter y Facebook.

La encuesta constaba de 16 preguntas obligatorias y una última opcional, pues se trataba de un espacio en el que los participantes pudieran añadir cualquier observación o comentario que considerasen de interés para el propósito del estudio. A su vez, la encuesta estaba dividida en tres secciones. La primera sección tenía el objetivo de crear un perfil demográfico sobre los participantes. Por lo tanto, se les preguntó por su grupo de edad y país de residencia. En la segunda sección, se recogieron datos sobre el perfil profesional en cuanto a formación máxima alcanzada y años de experiencia.

La tercera sección recoge preguntas en las que se les pedía a los docentes que indicaran si alguna vez habían hecho una actividad con audiolibros o se habían encontrado con algún manual o propuesta educativa en la que se indicase su uso. Asimismo, se les preguntó si se consideraba que audiolibro debería incluirse en los manuales especializados como recurso TIC. En la cuarta sección se exploró qué competencias se relaciona el uso del audiolibro y estas debían responderse utilizando una escala de Likert del 1 al 5, siendo 1 *Nada útil* y 5 *Extremadamente útil*. Las competencias por las que se preguntaron fueron: (1) comprensión auditiva; (2) comprensión lectora; (3) comprensión e interacción oral; (4) competencia léxica y (5) competencia sociolingüística. Además, dado el enfoque en la enseñanza del léxico de esta investigación, se propuso una pregunta sobre qué aspectos de la competencia léxica consideraban los participantes que podrían trabajarse con el audiolibro, siendo: marcadores del discurso; español coloquial y argot; vocabulario activo y pasivo u otro. Se seleccionaron estos aspectos con el objetivo de acotar en cierto modo el ámbito de la investigación.

Dado el escaso número de investigaciones sobre el audiolibro en E/LE, la quinta sección tiene el objetivo de recoger la opinión de los docentes sobre dicho recurso. Por lo tanto, se pidió a los participantes que seleccionasen la opción que más se ajustase a su opinión sobre el audiolibro. Igualmente, se

dejó una opción de respuesta abierta para dar la posibilidad de expresar una opinión diferente a las propuestas. Las opciones fueron las siguientes:

- (1) alguna vez me he planteado su uso, pero me siento incapaz al no disponer de
- (2) suficiente información sobre cómo emplearlo en el aula.
- (3) alguna vez me he planteado su uso, pero como tarea extraescolar.
- (4) alguna vez me he planteado su uso, pero acompañando la escucha con el texto
- (5) delante.
- (6) Nunca me he planteado su uso.
- (7) Otro

Igualmente, se les pidió que, de una lista de posibles actividades con el audiolibro basadas en la propuesta de Muñoz Coronado (2012), seleccionasen las que considerasen más acertadas. Se volvió a dejar la opción de respuesta abierta para aquellos participantes que quisieran indicar otro tipo de actividad. Las propuestas de trabajo fueron las siguientes:

- (1) Trabajar en clase con texto y audio: ejercicios de rellenar huecos, verdadero/falso, preguntas y respuestas, etc.
- (2) Trabajar el español en el mundo: diferentes construcciones, expresiones y palabras.
- (3) Trabajar el contexto del autor y el texto: hipótesis, significado, anécdotas, adivinar el título, relacionar el léxico, etc.
- (4) Actividades extraescolares: exposiciones, presentaciones, taller de lectura, grabación de lectura de poemas, edición de audiolibros, etc.
- (5) Otro.

3.2. PERFIL DE LA MUESTRA

Los participantes en este estudio fueron un total de 80 docentes de E/LE de los cuales el 29% ejercen su profesión en España, seguido del porcentaje más alto (10%) residentes en Italia. No obstante, dado que la encuesta se distribuyó por internet, este llegó a docentes de diferentes partes del mundo como Alemania, Brasil, Estados Unidos y Turquía. A pesar de la anonimidad de la encuesta, con el objetivo de obtener datos sobre el perfil de docente, se lanzaron preguntas para averiguar sus años de experiencia y formación máxima alcanzada. En el caso de nuestro estudio, el 53% de los participantes tenían más de siete años de experiencia, por lo que podemos afirmar que

los resultados obtenidos son fiables, pues en su mayoría proceden de docentes con una amplia experiencia docente. En cuanto a la formación máxima alcanzada, la mayoría de los encuestados (30%) ha cursado una Licenciatura o Grado en Filología, Traducción o Lenguas Modernas, seguido de un 23% que ha cursado un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. De nuevo, podemos afirmar que los encuestados cuentan con una opinión fundamentada en su formación y experiencia en el contexto concreto de la enseñanza de E/LE.

3.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados estadísticos arrojan luz sobre cómo perciben los docentes de E/LE el audiolibro, para qué competencias podría ser más útil y el tipo de actividades idóneas para emplear su uso.

Preguntas n.º 4, 5 y 6.

- (1) Los audiolibros tienen uno de sus principales usos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. ¿Alguna vez has hecho una actividad con audiolibros?
- (2) ¿Alguna vez te has encontrado con algún manual o propuesta de actividades que indicase el audiolibro como parte de la actividad?
- (3) ¿Consideras que sería interesante que los manuales especializados tuvieran en cuenta el audiolibro como recurso TIC?

El objetivo de estas preguntas era conocer si los docentes habían realizado alguna actividad con audiolibros o si se habían encontrado con algún manual o propuesta que indicase el audiolibro como parte de la actividad. Igualmente, nos interesaba averiguar si consideraban que los manuales especializados debían tener en cuenta al audiolibro como recurso TIC. Ante estas preguntas, el 70% de los participantes indica que nunca han realizado una actividad con audiolibros. Sin embargo, podemos relacionar de forma directa que esto se debe a que el 77,5% indica que nunca se ha encontrado con un manual o actividad que propusiera su uso. A pesar de la falta de actividades o manuales especializados que propongan actividades con audiolibros, una amplia mayoría representada por el 95% de los encuestados consideran

que sería interesante que los manuales especializados tuvieran en cuenta el audiolibro como recurso TIC.

Los resultados de estas preguntas nos permiten contestar dos de las tres preguntas de nuestra investigación. El audiolibro es, en efecto, un recurso desconocido y poco empleado en el aula de E/LE, pero de gran interés (pregunta de investigación nº 1). Además, este desconocimiento general deriva en que los docentes ignoren maneras de poner en marcha propuestas didácticas que incluyan audiolibros (pregunta de investigación nº 3).

Pregunta n.º 7. Selecciona las competencias y destrezas que consideran podría trabajarse con el audiolibro.

El objetivo de esta pregunta era averiguar qué competencias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de español consideraban los docentes que podrían trabajarse con el audiolibro. En la Figura 1 podemos observar que la mayoría consideran que la comprensión auditiva, seguida de la competencia léxica son las principales competencias en las que el audiolibro podría incluirse como recurso.

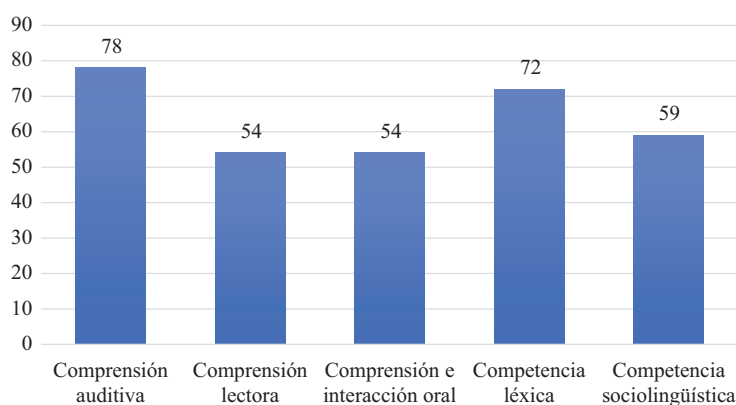


FIGURA 1. Competencias para trabajar con audiolibros

Estos porcentajes nos permiten afirmar que la competencia léxica se percibe como una de las principales competencias a desarrollar a través del audiolibro. Como es lógico, dado el componente sonoro del audiolibro, se relaciona

estrechamente su uso con el desarrollo de la comprensión auditiva, pues el 97% de los participantes señalaron esta opción frente al 90% que escogió la competencia léxica, ocupando el segundo puesto. No obstante, estos resultados podrían relacionarse con el estudio desarrollado por Chang (2011) que hemos analizado previamente. Sin embargo, llama nuestra atención que sea la competencia sociolingüística la tercera en mayores porcentajes (73,8%), pues no habíamos considerado esta opción al inicio de nuestra investigación. En este sentido, podríamos abrir una nueva vía de aplicación de los audiolibros como recurso para el desarrollo de dicha competencia.

Estos resultados nos permiten contestar la pregunta de investigación n.º 2 y podemos señalar que el audiolibro no se relaciona de forma directa con la competencia léxica, sino que comparte este espacio con la comprensión auditiva. No obstante, consideramos que son competencias que se alimentan la una de la otra, pues sin el léxico no podemos comunicarnos ni descifrar ningún mensaje, por lo que la comprensión auditiva contribuye a la mejora de la competencia léxica y viceversa.

Preguntas n.º 8, 9, 10, 11 y 12. Estas preguntas se formularon para que fueran contestadas usando la escala de Likert, es decir, con escalas del 1 al 5. El objetivo de estas era averiguar el grado de utilidad de los audiolibros dependiendo de la competencia o destreza a trabajar. Las diferentes competencias propuestas fueron: (8) la comprensión auditiva; (9) comprensión lectora; (10) comprensión e interacción oral; (11) competencia léxica; y, por último, (12) la competencia sociolingüística.

La escala Likert iba desde el 1, cuyo valor era *para nada útil* hasta el 5 con el valor de *extremadamente útil*. Los resultados de estas preguntas nos permiten responder nuestra segunda pregunta de investigación que era averiguar con qué competencias y destrezas se relaciona el audiolibro según los docentes. De nuevo, tal y como podemos observar en las siguientes figuras, son la comprensión auditiva y la competencia léxica las que obtienen los porcentajes más altos.

El porcentaje es algo menor respecto a la pregunta anterior, en la que el 97% de los encuestados se decantaban por la competencia auditiva como la idónea para utilizar los audiolibros. Sin embargo, sigue siendo la opción principal para usar audiolibros, tal y como podemos observar en la Figura 2. Igualmente, como podemos observar en la Figura 3, la competencia léxica obtiene resultados altos con un 37,5%. Es decir, 30 de los 80 encuestados perciben que los audiolibros podrían ser extremadamente útiles para trabajar la competencia léxica. Mientras que un 32,5% la percibe como muy útil.

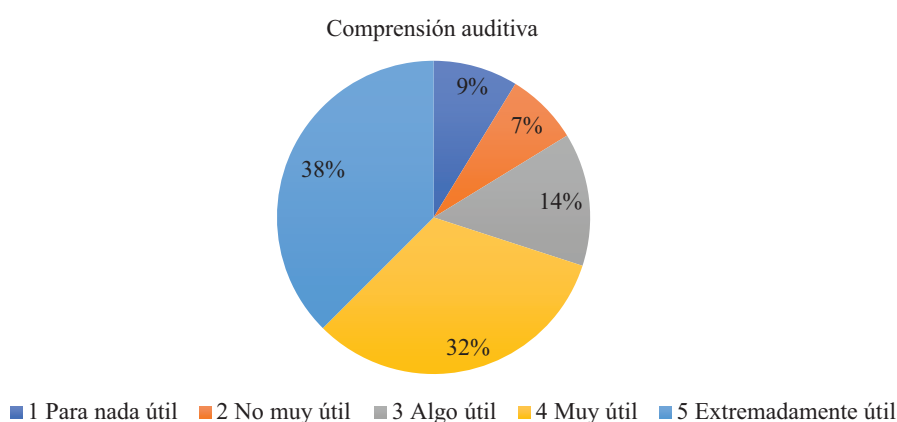


FIGURA 2. Grado de utilidad del audiolibro para trabajar la comprensión auditiva

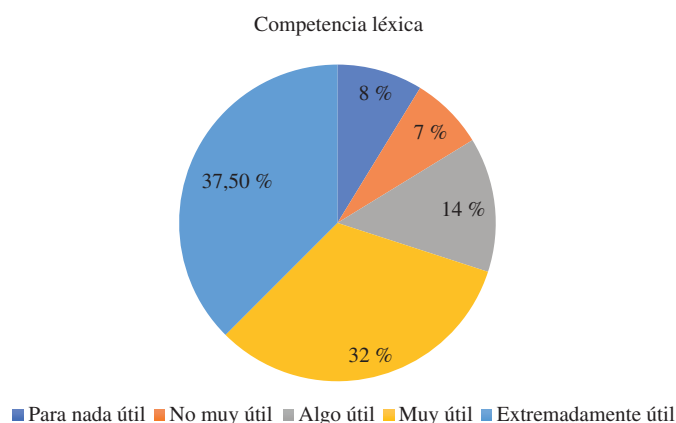


FIGURA 3. Grado de utilidad del audiolibro para trabajar la competencia léxica

Las opciones con porcentajes más bajos fueron la comprensión lectora, la comprensión e interacción oral y la competencia sociolingüística. Tal y como se puede observar en las Figura 3, la competencia sociolingüística se percibe

como la que menos podría beneficiarse del uso del audiolibro. Esto último contrasta con los resultados de la pregunta anterior en la que la competencia sociolingüística ocupa el tercer lugar con un porcentaje elevado (73,8%) de participantes que la escogieron como una de las competencias que podrían trabajarse con el audiolibro, como ilustra la Figura 4.

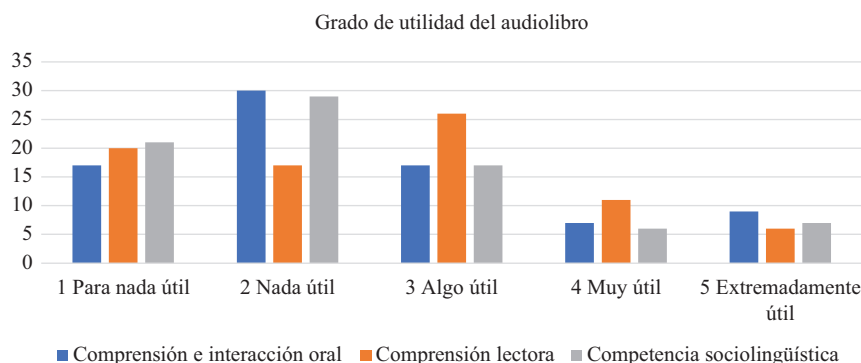


FIGURA 4. Grado de utilidad del audiolibro para diferentes competencias

Pregunta n.º 13. *Selecciona los aspectos de la competencia léxica que consideras podrían trabajarse con el audiolibro.*

Esta pregunta tiene el objetivo de analizar para qué aspectos del léxico concretos podría ser más útil este recurso. Así, se le dieron tres opciones a los encuestados, siendo (1) marcadores del discurso; (2) español coloquial y argot y (3) vocabulario activo y pasivo. Asimismo, se dejó una opción de respuesta abierta para que el docente que lo considerase necesario indicase otro aspecto de la competencia léxica que podría trabajarse con los audiolibros.

Como refleja la Figura 5, la mayoría de los docentes encuestados consideran que el vocabulario activo y pasivo sería el aspecto de la competencia léxica que mejor podría trabajarse con los audiolibros. Sin embargo, dado que los encuestados podían seleccionar tantas opciones como quisieran, vemos que el porcentaje de las tres es bastante alto. El porcentaje menor lo obtienen los marcadores del discurso, a pesar de tener un 81,3% de resultados.

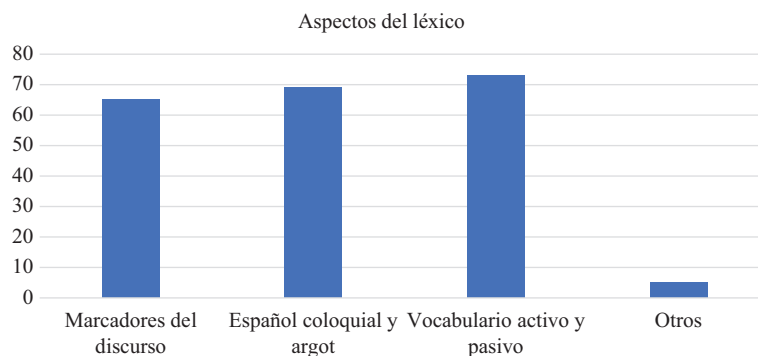


FIGURA 5. Aspectos léxicos

Tan solo cinco de los 80 encuestados aportaron otras opciones que, a su juicio, podrían trabajarse con audiolibros en relación con la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE. Las propuestas fueron:

- (1) Formalidades lingüísticas
- (2) Cultura, pragmática
- (3) Situaciones de la vida real
- (4) Fraseología
- (5) Competencia intercultural

Pregunta n.º 14. *Selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión sobre el audiolibro.*

El propósito de esta pregunta era el de conocer la opinión sobre el audiolibro como recurso en el aula. De nuevo, se proponían cuatro opciones, pero se le daba la posibilidad al encuestado de indicar otra opción.

Observemos los resultados ilustrados en la Figura 6. El porcentaje más alto, representando al 26% de los docentes, lo obtuvo la opción de *Alguna vez me he planteado su uso, pero con el texto delante*. En este sentido, podríamos reforzar esta opción de uso como muy positiva, dados los resultados de estudios analizados previamente como el de Chang (2011) donde se observan los beneficios del método RWL, es decir, de escuchar y leer el mismo texto. Cabe señalar que la segunda opción más elegida fue la de *Nunca me he planteado su uso*, representando al 24% de los encuestados. A pesar del contraste entre las dos opciones escogidas, muchos participantes expresaron opiniones interesantes en el apartado de respuesta abierta. Entre otros, los comentarios fueron:

- (1) Tarea extraescolar y con el texto delante
- (2) Me he planteado muchas veces su uso, pero no le he dedicado el tiempo para hacerlo
- (3) Me he planteado su uso, pero me ha resultado complicado en un contexto de enseñanza en línea
- (4) Utilizo muchos audios, pero no libros completos. Empleo audios de cuentos, de poemas, de canciones y de conversaciones. Cuando digo que no empleo audiolibros ni clase es porque no lo hago con libros completos.
- (5) Los uso para trabajar todas las competencias. Lo que hay es que saber trabajar con ellos.

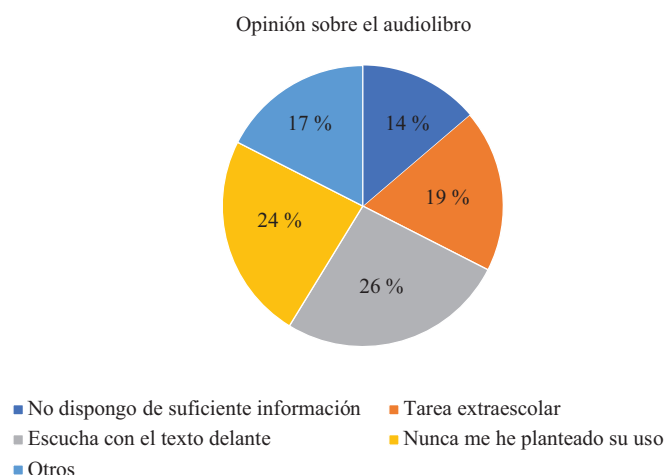


FIGURA 6. Opinión sobre el audiolibro

Pregunta n.º 15. Dada la escasez de propuestas en actividades con audiolibros, consideramos interesante averiguar qué tipo de actividades se percibían como idóneas. Para ello, nos basamos en la propuesta del trabajo de Muñoz Coronado (2012, p.96) en el que se proponen cuatro actividades para implementar el audiolibro en el aula de E/LE. De nuevo, se volvió a dejar una opción de respuesta abierta para quien considerase oportuno añadir otras opciones.

Los resultados muestran que la opción más destacada es *Trabajar el contexto del autor y el texto: hipótesis, significado, anécdotas, adivinar el título, relacionar el léxico*, etc. Esta opción fue la escogida por 55 de los 80 participantes en el estudio, representado de esta manera al 68,8%. En segundo lugar, con un porcentaje algo menor (52%), se sitúa la opción *Actividades extraescolares: exposiciones, taller de lectura, grabación de lectura de poemas*,

edición de audiolibros, etc. En tercera posición, encontramos la opción de *Trabajar el español en el mundo: diferentes construcciones, expresiones y palabras*. El 48% de los docentes prefieren esta opción como actividad para trabajar audiolibros, consideramos que es una actividad relacionada con la enseñanza y aprendizaje del léxico, por lo que resulta positivo para el interés de la presente investigación. A pesar de haber expuesto anteriormente los beneficios del método RWL, la opción con menor porcentaje, aunque sea algo elevado, ha sido la actividad de *Trabajar en clase con texto y audio: ejercicios de rellenar huecos, verdadero/falso, preguntas y respuestas, etc.* En el caso de esta opción, el porcentaje es de 46,3%, podemos suponer que esto es resultado de falta de tiempo para realizar este tipo de actividades en una sesión. Por último, tan solo tres de los 80 participantes indicaron actividades alternativas a las propuestas u opiniones, siendo:

- (1) Input para la pronunciación
- (2) A los alumnos les gusta leer y escuchar el mismo texto
- (3) Ninguna me convence, veo la lectura extensiva como una tarea personal

Pregunta n.º 16. *A continuación, se ofrece una lista de plataformas generales y especializadas en E/LE que ofrecen audiolibros. Selecciona las que conozcas.*

Por último, nos interesaba averiguar qué plataformas generales y especializadas en la enseñanza de E/LE conocían los docentes encuestados. En la lista se podían seleccionar tantas opciones como se conociesen. La Figura 7 refleja los resultados de este apartado de preguntas. No obstante, se volvió a dejar una opción de respuesta abierta, pues consideramos que sería interesante conocer otros recursos diferentes a los listados en la pregunta. Los resultados indican que el recurso más conocido fue, como era de esperar, la *Biblioteca Electrónica del Instituto Cervantes* (66,3%), seguido de los recursos especializados ofrecidos por *Habla con Eñe: Español Lengua Extranjera* (31,3%) y, en tercer lugar, la plataforma de uso general *Storytel* (28,7%). Consideramos positivo que las opciones más señaladas sean recursos especializados, pues son recursos diseñados con el objetivo de implementarse en el aula de E/LE,

lo cual facilitaría el trabajo de los docentes. No obstante, es llamativo que 19 de los 80 participantes, es decir, el 23,8% indicaron no conocer ninguno de los recursos indicados. Esto último también nos lleva a pensar que existe un desconocimiento generalizado sobre dónde encontrar audiolibros que puedan usarse en el aula.

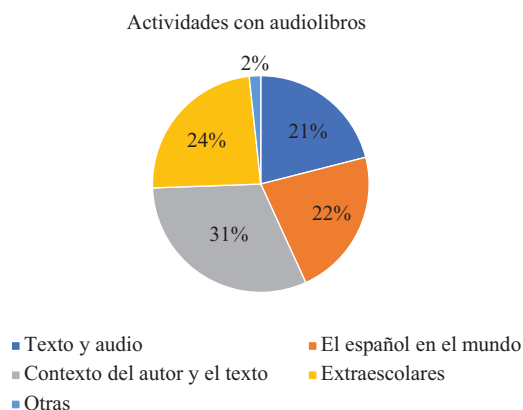


FIGURA 7. Actividades con audiolibros

La última parte de la encuesta es un espacio para que el docente que lo considerase oportuno dejara algún comentario u observación sobre la investigación. Finalmente, 20 de los 80 participantes expresaron su opinión o valoración sobre nuestro estudio. La mayoría coinciden en señalar que el audiolibro en E/LE es un tema necesario sobre el que investigar, pero sobre el que escasean los recursos en el aula. Nos gustaría plasmar algunas de las opiniones más interesantes reflejadas en este espacio de la encuesta. Dado que algunas coinciden, las agruparemos en diferentes categorías, siendo el Grupo A aquel que expresa que el audiolibro es un recurso interesante, pero desconocido.

- (1) Creo que es muy importante trabajar los audiolibros en el aula de ELE, aunque aún no he encontrado la manera perfecta de aplicarlo.
- (2) Creo que es un aspecto muy interesante y de gran beneficio para los alumnos, aunque no se encuentra muy extendido.
- (3) La verdad no conozco audiolibros adaptados por nivel para la clase de ELE, pero me parece muy interesante explorar esta idea como recurso.
- (4) Sería realmente interesante tener propuestas didácticas para utilizar audiolibros en la clase de ELE.

- (5) Me parece un tema interesantísimo y que, desde luego, muchos profesores de ELE deberían incluir en sus clases si todavía no lo han hecho.
- (6) Con los cambios que experimentamos en el mundo hoy día pienso que hay muchas más opciones de trabajar esta opción que investigas. Los estudiantes van a tener que responsabilizarse más de su propio aprendizaje y ampliar el foco. Escuchar audio libros en la lengua extranjera que estudien será atractivo, quizás ya lo hacen en su propia lengua en los largos desplazamientos en transporte público que hay en nuestras grandes ciudades.

Por su parte, encontramos un segundo grupo al que denominaremos Grupo B que expresan que el audiolibro es un recurso útil y utilizado.

- (1) Me parece un tema interesantísimo y que, desde luego, muchos profesores de E/LE deberían incluir en sus clases si todavía no lo han hecho.
- (2) Son de muchísima utilidad en los niveles más bajos. Este año he utilizado los de Lola Lago con mis alumnos de A2 y les han encantado.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos nos permiten afirmar que los audiolibros son un recurso altamente desconocido, interesante y poco empleado en el aula de E/LE, lo que nos permite responder la primera pregunta de investigación. Tal y como hemos podido ver en el apartado anterior, la mayoría de encuestados consideran que el método ideal sería trabajar con el audiolibro y el texto delante, pero es llamativo que un porcentaje relativamente elevado (24%) indiquen que nunca se han planteado su uso y que un 14% explicita que no disponen de suficiente información. Esto nos puede llevar a volver a la reflexión sobre la importancia de la actualización sobre las TIC por parte de los docentes, si consideramos el audiolibro como tal. Sin esta actualización, no es sencillo que se implemente su uso (Cruz Piñol, 2015). Como consecuencia, es necesario que, tanto creadores de materiales especializados como docentes de E/LE, exploren estas nuevas herramientas que surgen con los avances tecnológicos y que pueden contribuir a la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica tanto dentro como fuera del aula. Si bien es cierto que uno de los principales aspectos que juega en contra de los audiolibros es su duración, desconocemos si es uno de los

principales motivos por el que la opción sobre su uso como tarea extraescolar tenga un porcentaje algo elevado (19%). Asimismo, si consideramos el audiolibro como TIC, es necesario tener en cuenta que se presentan más bien como un complemento y no aseguran el aprendizaje si el docente pierde de vista aspectos como la tarea final, objetivos comunicativos, secuenciación de la actividad, así como la gestión de grupos y medios que se emplearán para la evaluación (Hernández Mercedes, 2012, p. 64). Sin embargo, trabajos como los de Herrera y Conejo (2009) ven en documentos organizadores como el MCER, un aspecto a favor en el uso de las TIC, pues afirman que, el hecho de que el MCER abogue por un enfoque orientado a la acción en la enseñanza de lenguas extranjeras, favorece el uso de las TIC en tanto que los hablantes son vistos como agentes sociales que usan la lengua para actuar y resolver tareas de la vida cotidiana. Por ello, los audiolibros podrían ser beneficiosos siempre que el docente sepa cómo trabajar con ellos y las actividades tengan un objetivo de consecución claro y delimitado. Es decir, que el audiolibro atienda a la necesidad del grupo y los objetivos de la actividad.

Al reflexionar sobre los resultados de las preguntas dirigidas a averiguar si el audiolibro se relaciona estrechamente con la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica, hemos podido constatar que se percibe como útil para dos componentes de la lengua: la comprensión auditiva y la competencia léxica. Lo cual nos permite contestar parcialmente a nuestra segunda pregunta de investigación. No obstante, esto no se considera algo negativo, pues tal y como indica Higuera (2017, p. 14) “la enseñanza del léxico no se concibe como un fin en sí mismo, sino supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno”. Por ello, la competencia léxica influye en el resto de las competencias y esto provoca que los participantes la relacionen estrechamente con otras, como podría ser el caso de la comprensión auditiva. Si bien es probable que estos resultados tan similares nos puedan llevar a pensar de nuevo en la escasa información sobre las aplicaciones idóneas del audiolibro en el aula de E/LE. Por otro lado, es llamativo que el audiolibro

haya tenido un alto porcentaje en cuanto al grado de utilidad para trabajar los tres aspectos del léxico propuestos, como son: (1) vocabulario activo y pasivo; (2) español coloquial y argot; y (3) marcadores del discurso. En primer lugar, el vocabulario activo y pasivo obtiene el mayor porcentaje y es positivo si nos apoyamos en las palabras de Chiriboga (1993, p. 28) quien indica que “en la enseñanza de vocabulario activo se debe emplear más tiempo, dando ejemplos y haciendo preguntas, para que los alumnos vean cómo se usa realmente esa palabra”. El audiolibro permite que el aprendiente pueda retroceder y avanzar a su ritmo para asimilar el uso de estas nuevas palabras en un contexto concreto. Así, el audiolibro favorece el aprendizaje de vocabulario pasivo en tanto que puede adquirirse al deducir su significado por el contexto. Así, el aprendizaje la adquisición de ambos a través de audiolibros contribuye a aumentar el lexicón mental del aprendiente. En cuanto al español coloquial y argot, este recurso podría contribuir a suplir la falta de materiales didácticos experiencia necesaria para abordar la enseñanza de lenguaje coloquial y argot que indica Garrido Rodríguez (2003, p. 330) y que lleva a los docentes a “optar por la opción más rápida, sencilla pero menos eficaz: recurrir a listados de frases hechas, refranes y lenguaje argótico”. Este apunte coincide con los resultados de Chang (2011, p. 44) pues comprobó que con los audiolibros los aprendientes descubren usos contextualizados de lenguaje coloquial y argot que rara vez se encuentra en manuales escritos. Consideramos pues que el audiolibro en el aula de E/LE podría contribuir a trabajar la enseñanza y el aprendizaje del español coloquial, atendiendo a la enseñanza a nivel fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático a través de una muestra real de lengua y donde podría haber variedad de hablantes. Por último, los marcadores del discurso también se perciben como un aspecto léxico que podría beneficiarse en gran medida del audiolibro. En este sentido, seguimos la propuesta de Nogueira da Silva (2009) en la que se propone la enseñanza de marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. Igualmente, Nogueira da Silva (2010)

indica que el hecho de que algunos profesores no suelen saber interpretar el carácter procedimental, es decir “su ausencia de significado denotativo o designativo, lo que la diferencia del significado léxico estructurado de otras palabras” (2010, p. 4), suele derivar en no saber cómo enseñarlos. Así, consideramos que el audiolibro podría atender a esa necesidad de enseñar los marcadores dentro del ámbito del discurso a través de materiales auténticos en los que el aprendiente pueda ver, aprender y analizar el funcionamiento de dichas unidades.

Si ponemos el foco en los resultados de las preguntas dirigidas a averiguar si los docentes disponen y conocen maneras de poner en marcha propuestas educativas que incluyan audiolibros, podemos concluir que no disponen de información suficiente; a pesar de su interés. Esto nos permite contestar nuestra tercera pregunta de investigación. Como indicábamos anteriormente, la gran mayoría (95%) de encuestados consideran que sería interesante que los manuales especializados en enseñanza de E/LE tengan el audiolibro en cuenta. Si se atiende a esta propuesta, quizás los resultados obtenidos en las preguntas sobre si alguna vez habían realizado una actividad con audiolibros en la que el 70% indicó que nunca lo habían hecho, cambien en un futuro. Igualmente, este resultado se relaciona de forma directa con que el 77% afirma no haber encontrado nunca propuestas educativas que indiquen el uso de audiolibros. A primera vista estas dos últimas afirmaciones pueden parecer negativas, pero contrastan con el gran interés de los docentes por explorar las posibilidades del audiolibro como recurso para la enseñanza de E/LE. De la misma manera, hemos constatado que la gran mayoría no conoce plataformas ya sean generales o especializadas en las que obtener audiolibros, lo cual también supone un escollo a la hora de tener interés en plantear actividades con audiolibros.

Por último, los comentarios de los participantes en la opción de respuesta abierta al final del cuestionario nos permiten reforzar nuestra premisa inicial sobre el interés de los docentes por los audiolibros. Asimismo, varios

participantes coinciden en resaltar las posibilidades aprendizaje autónomo que facilitaría el audiolibro. Lo que nos permite afirmar que el audiolibro cumple con las características de una TIC, pues el aprendiente puede realizar las actividades propuestas a un ritmo personalizado. Esta implementación de las TIC permite el cambio hacia un enfoque constructivista centrado en el alumno, que se hace responsable de su propio aprendizaje con la ayuda del profesor. En definitiva, el correcto uso del audiolibro tendría beneficios tanto para el docente como para el aprendiente. Por un lado, el docente tendrá la oportunidad de ampliar su perspectiva de profesionalización al trabajar con una herramienta nueva y con potencial demostrado (Simons, 2010). Por otro lado, el aprendiente tendrá la oportunidad de buscar, seleccionar y analizar la información en diferentes recursos de consulta.

5. CONCLUSIONES

Los audiolibros son un recurso con un gran potencial documentado en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica. Como indicábamos al inicio, la presente investigación tenía un objetivo doble: (1) examinar los beneficios del audiolibro como recurso para la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica y (2) situarlo como un recurso de interés y por explorar para aplicarlo en el aula de E/LE como TIC para trabajar dicha competencia. En este sentido, hemos podido constatar a través de nuestro estudio de percepción entre docentes de español el interés que despiertan los audiolibros entre los mismos.

Al investigar el potencial de los audiolibros, centrándonos en sus posibilidades para trabajar la enseñanza y aprendizaje de la competencia léxica en E/LE, pudimos constatar la falta de estudios centrados en este ámbito concreto; pues la mayoría se centran en la adquisición y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. No obstante, a raíz de estudios como el de Chang (2011) podemos afirmar de manera empírica que el audiolibro potencia y acelera la adquisición de nuevo léxico. Por otro lado, los resultados del estudio entre

docentes de E/LE nos permiten dar respuesta total a dos de las tres preguntas de investigación: los audiolibros son un recurso muy desconocido y menos empleado en el aula de E/LE, pero despierta interés entre los docentes (pregunta n.º 1) y, en general, los docentes no disponen o desconocen maneras de poner en marcha propuestas educativas que incluyan el audiolibro (pregunta n.º 3). Sin embargo, pudimos contestar de manera parcial la pregunta n.º 2, pues los resultados de los ítems sobre la utilidad de los audiolibros para trabajar las diferentes competencias señalan que las ideales serían la competencia auditiva y la competencia léxica casi al mismo nivel. Es decir, no se percibe como un recurso óptimo para trabajar únicamente la competencia léxica, sino que sitúa al mismo nivel a la competencia léxica y la comprensión auditiva. Si bien es cierto que ambas están estrechamente relacionadas. Por lo tanto, podemos afirmar que el objeto de nuestro estudio tiene sentido, en tanto que el audiolibro puede ser un recurso con posibilidades para la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE.

En suma, a pesar de ser conscientes de las limitaciones derivadas de la falta de literatura previa especializada sobre el objeto de estudio, esta investigación evidencia el interés por los audiolibros por parte de los docentes, así como la falta de recursos editoriales especializados y propuestas educativas que faciliten su implementación en el aula de E/LE. Futuras investigaciones podrían enfocarse a realizar estudios empíricos similares a los analizados a lo largo de esta investigación para comprobar si, efectivamente, en el aula de E/LE los audiolibros contribuyen a un mejor y más acelerado aprendizaje de la competencia léxica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud-Díaz, M. y Gregori-Signes, C. (2014). Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and Education for development. *Tejuelo*, 20, 111-125.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Cara-bela*, 58, 27-48. SGEL.

- Bergman, O. (1999). Wait for me! Reader control of narration rate in talking books. *Reading online*.
- Blum I., Koskinen, P., Tennant, N. et al (1995). Using audiotaped books to extend classroom literacy instruction into the homes of second language learners. *Journal of Reading Behavior*, 27, 535-563.
- Brown, R., Waring, R., y Donkaewbua, S (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories en *Reading in a Foreign Language*, 20, pp. 136-163.
- Chang, A. C.-S (2011). The effect of reading while listening to audiobooks: listening fluency and vocabulary gain en *Asian Journal of English Language Teaching*, 21, 43-64.
- Chang, C-S. y Read, J. (2006). The effect of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40, 375-397.
- Chiriboga, B. (1993). *Didáctica del Español como segunda lengua*. Abya Yala.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD y ANAYA.
- Cruz Piñol, M. (2015). Léxico y ELE: enseñanza/aprendizaje con tecnologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>
- Dirven, R. and Oakeshott-Taylor, J. (1984). Listening Comprehension (Part I). *Language Teaching*, 17(4): 326-43.
- García Giménez, C. (2008). *La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Garrido Rodríguez, M. C. (10-13 de septiembre de 2003). *El español coloquial en la enseñanza de ELE*. XIV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Burgos, España.
- Hernández Mercedes, M. P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63-99. <https://doi.org/10.17345/rile1.8>
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9.
- Higueras, M. (2017). Logros y retos de la enseñanza del léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras*. (pp. 13-19). Difusión.
- Marquès Graells, P. (2000). *Los medios didácticos*. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Muñoz Coronado, M. (2012). Audiolibros: recursos documentales para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Instituto Cervantes de Argel.
- Nogueira da Silva, A. M. (2009). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.26378/rnlael59156>

- Nogueira da Silva, A. M. (2010). Introducción de los marcadores del discurso en los manuales de ELE nivel B2. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10, 1-26.
- Rubery, M. (2016). *The Untold Story of the Talking Book*. Harvard University Press
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE. revista de didáctica ELE*, 11.
- Vallorani, C. M. (2011). *La oralidad tecnológica-digital. Estudio pragmático-comunicativo sobre la oralidad en el audiolibro*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alicante]
- 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), 667-686. <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Whittingham, J. et al. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *School Library Media Research* 16. American Association of School Librarians.