



**RILEX**  
**REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS**

**VOLUMEN V - NÚMERO 1**  
**ENERO, 2022**

Giulia Nalesso  
Rafael Onieva Palomar  
Shaila Esquivel  
Ryo Tsutahara

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.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

***DIRECTOR EDITORIAL***

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

***SECRETARÍA***

Dr.<sup>a</sup> Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

***CONSEJO DE REDACCIÓN***

***DIRECCIÓN***

Dr.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Águeda Moreno Moreno (Universidad de Jaén)

***SUBDIRECCIÓN/SECRETARÍA***

Dr.<sup>a</sup> Marta Torres Martínez (Universidad de Jaén)

***VOCALES***

Dr.<sup>a</sup> Eleni Leontaridi (Aristotle University of Thessaloniki)

Dr.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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

---

### **Giulia Nalesso**

Disponibilidad léxica y ortografía en ele: un estudio para la enseñanza de la lengua.....7

### **Rafael Onieva Palomar**

Los diccionarios como herramienta para el aprendizaje de idiomas extranjeros: uso, percepción y preferencias por parte de estudiantes de tercero de eso.....37

### **Shaila Esquivel**

La forma no como prefijo de negación.....79

### **Ryo Tsutahara**

Desemantización verbal desde la perspectiva de la enseñanza de ELE.....97





## DISPONIBILIDAD LÉXICA Y ORTOGRAFÍA EN ELE: UN ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA<sup>1</sup>

### LEXICAL AVAILABILITY AND ORTHOGRAPHY OF SFL LEARNERS: AN ANALYSIS FOR LANGUAGE TEACHING

Giulia Nalesso  
*Università degli Studi di Padova*  
[giulia.nalesso@unipd.it](mailto:giulia.nalesso@unipd.it)

#### RESUMEN

Es sabido que hasta la fecha la disponibilidad léxica en ELE ha proporcionado numerosos proyectos cuyo objetivo es el análisis del léxico disponible de los encuestados, pero las pruebas ofrecen materiales que permiten plantear otro tipo de estudios desde perspectivas diferentes. Esta investigación examina la situación de la ortografía de un grupo de estudiantes italianos mediante el análisis de los errores cometidos al realizar un test de disponibilidad léxica y propone un método de detección de errores ortográficos del que los docentes podrán servirse a partir de los resultados extraídos del léxico disponible de su propio estudiantado para la detección de los déficits, la averiguación de carencias de las propuestas didácticas y el planteamiento de actividades de refuerzo *ad hoc*.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica, ELE, didáctica, ortografía, análisis de errores.

#### ABSTRACT

So far, lexical availability in SFL has provided many projects aimed at analysing the available lexicon of respondents. However, this kind of test offers materials that allow alternative studies, which have not yet been adequately explored. To this end, this work examines the orthographic proficiency of a group of Italian students by analysing the errors made in a lexical availability test. The survey can be used in language teaching, as professors could apply the results of their own students to detect their deficiencies, gaps in the didactic proposals and to design specific reinforcement activities.

**Keywords:** lexical availability, SFL, didactics, orthography, error analysis.

<sup>1</sup> Esta investigación es parte de la comunicación presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre investigaciones léxicas INLÉXICO 2021 (febrero de 2021), organizado por el equipo de investigación EL\_HUM4 de la Universidad de Jaén, España.



## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

---

Tras la publicación de los trabajos pioneros de Carcedo (2000) y Samper Hernández (2002), se realizaron numerosos proyectos sobre disponibilidad léxica en ELE cuyo objetivo inmediato era, y sigue siendo, el análisis del léxico disponible de los encuestados (Nalesso, 2019). Sin embargo, esta tipología de prueba ofrece datos y materiales que permiten plantear estudios desde perspectivas diferentes, todavía no exploradas a fondo. Por ejemplo, no tenemos constancia de trabajos sobre estudiantes extranjeros que se centren en la situación de la ortografía, como se propuso para el español LM en Paredes (1999) o Trigo, Romero & Santos (2018, 2019, 2020).

En esta investigación llevamos a cabo un estudio que, a partir de la recopilación de un corpus cacográfico, examina los errores –categorizados bajo la propuesta de Vázquez (1999)– más frecuentes cometidos por un grupo de estudiantes universitarios italianos de nivel intermedio al realizar una prueba de disponibilidad léxica, diseñada según el modelo tradicional (Samper Padilla, 1998). Nuestro objetivo prioritario es proporcionar a los docentes datos útiles para la enseñanza de la lengua ayudando a solventar los problemas de ortografía del estudiantado. En concreto, damos cuenta de los resultados cuantitativos y cualitativos de un estudio basado en el léxico disponible de la muestra, realizado por medio del análisis de errores, ya que, en nuestra opinión, conocer la tipología, frecuencia y ámbito de aparición es fundamental para tomar decisiones y avanzar en el terreno de la didáctica de la ortografía española.

Tras la administración de la prueba, la recogida de datos y la recopilación del corpus, clasificamos los errores y establecemos cuáles son los más frecuentes de manera que el profesorado pueda intervenir en los puntos más problemáticos de sus propios alumnos. En efecto, confiamos en que los docentes podrán servirse de los resultados extraídos del léxico disponible para la detección de los déficits y de las eventuales carencias de las propuestas didácticas, así como el planteamiento de actividades de refuerzo *ad*

*boc* a la luz de los datos procedentes de los análisis. Asimismo, esperamos fomentar un nuevo camino de aplicación de la disponibilidad léxica en ELE abriendo una línea de investigación basada en esta metodología que proporcione datos aplicables en el ámbito más práctico de la didáctica, en este caso examinando la situación ortográfica del estudiantado reflejada en la prueba.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

El marco teórico en el que se sitúa la presente investigación establece, en primera instancia, una diferencia entre los términos *palabra* y *vocablo*, ya que en el lenguaje común suelen utilizarse indistintamente para referirse a los lexemas de una lengua, o bien a los que un hablante utiliza en sus actos de habla (Casadei, 2003). Sin embargo, en léxico-estadística se distingue entre el cómputo de las unidades del texto y el de las unidades del léxico: en el primer caso, se entiende por *tokens* todas y cada una de las unidades léxicas que aparecen en un corpus (o en un texto); en el segundo caso, se denomina *types* a cada una de las piezas léxicas distintas que se registran en una muestra, sin repeticiones. Si consideramos los procesos empíricos de medición de la disponibilidad léxica, las *palabras* son todas las unidades aportadas por los informantes en un test, repeticiones incluidas (*tokens*); mientras que los *vocablos* son todos los ítems diferentes arrojados, sin tener en cuenta las repeticiones (*types*).

El *léxico disponible* se refiere a las palabras que se activan en una situación comunicativa concreta y comprende, en la mayoría de los casos, lexías de contenido nocional, esto es, *palabras temáticas* (Michéa, 1953) que son lexemas concretos relacionados con el tema de la comunicación<sup>2</sup>. El concepto de *léxico disponible* nació en la segunda mitad del siglo XX para superar las limitaciones del criterio de frecuencia utilizado hasta la fecha en los procesos de

---

<sup>2</sup> Michéa (1953) lo distinguía del concepto de *palabras atemáticas*, a saber, lexemas gramaticales que aparecen en cualquier texto independientemente del tema comunicativo.

selección del léxico destinado al aprendizaje<sup>3</sup>. Una palabra *disponible* es un ítem que, sin ser necesariamente frecuente, está siempre listo para ser usado según el asunto de la comunicación: se trata de *tokens* que acuden más fácil y rápidamente a la mente de un hablante en una situación concreta y se caracterizan por ser ítems de alto contenido nocional-informativo (Borrego Nieto, 2004). En definitiva, se trata del vocabulario “que se usa en una situación comunicativa específica, actualizándose sólo ante la necesidad de comunicar algo referente a esa situación concreta” (López Morales, 1999, p. 9).

La disponibilidad léxica tiene como objetivo la recogida y el análisis del léxico disponible de una comunidad de habla, activado en función del tema comunicativo. Se trata de un análisis que pretende descubrir qué y cuántas palabras sería capaz de usar un individuo en una situación determinada por un cierto tema. El estudio pionero se llevó a cabo por parte de un grupo de lingüistas franceses en la segunda mitad del siglo XX para solucionar las limitaciones de la selección léxica fundada exclusivamente en el criterio de la frecuencia y culminó con la publicación del *Français Fundamental* (Gougenheim *et al.*, 1964). El documento se presentaba como una lista de palabras esenciales para permitir un rápido acceso al vocabulario de la lengua y se

---

<sup>3</sup> A partir de este criterio se seleccionaba el *léxico frecuente*, a saber, el conjunto de palabras que presentan el mayor número de ocurrencias en el recuento de una muestra lingüística, por lo que era el patrón que se percibía como más provechoso para una selección pedagógica adecuada del léxico hasta la primera mitad del siglo XX, ya que permitía establecer cuáles eran los vocablos más estables de un idioma y que, sin duda, habrían aparecido en cualquier contexto comunicativo independientemente del tema, por lo que se debían enseñar y aprender. Sin embargo, se reconsideró la exclusiva aplicación de este índice porque muchas de estas unidades frecuentes eran palabras funcionales del discurso, de poco o nulo contenido semántico. Por ende, basarse solo en este criterio no resultaba tan provechoso como para ofrecer al discente el caudal y el tipo de léxias necesarias para el adecuado aprendizaje de la lengua objeto, por lo que dejó de considerarse el más proficuo para una apropiada elección del vocabulario, pues la literatura crítica subrayó muy pronto que el *léxico frecuente* presentaba palabras descontextualizadas, procedentes exclusivamente de textos escritos que dejaban de lado el vocabulario más común propio de la comunicación hablada espontánea que necesitaban los aprendientes de una lengua extranjera (Gougenheim *et al.*, 1964, pp. 31-35).

consideró la obra de referencia para el aprendizaje del léxico francés L2/LE, propiciando los ítems más apropiados para los aprendientes extranjeros.

Todo esto supuso un punto de inflexión en el marco de la léxico-estadística y un proceso de reajuste metodológico que culminó en la planificación de un nuevo sistema de recogida de datos para la elaboración del léxico disponible de una comunidad: se organizaron pruebas escritas de tipo asociativo (aún vigentes en este ámbito investigativo)<sup>4</sup> suministradas a grupos de informantes que recopilaban listas de palabras relacionadas con ciertos estímulos temáticos, definidos *centros de interés* (Michéa, 1950, p. 189)<sup>5</sup>. Estos estímulos siguen teniendo validez, pese a que hayan sido cuestionados por la supuesta universalidad de los temas. Efectivamente, están sujetos a arbitrariedad según los objetivos propuestos en cada trabajo: es posible reformularlos, reducirlos o sustituirlos en virtud de los intereses investigativos del autor<sup>6</sup>.

Tras los estudios franceses, los primeros proyectos sobre la disponibilidad léxica en español –la lengua que más ha contribuido al desarrollo de la disponibilidad léxica– fueron elaborados a raíz del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*<sup>7</sup> a partir de los años setenta del siglo pasado y estaban centrados en el léxico disponible de los hispanohablantes nativos, pero,

---

<sup>4</sup> Las pautas metodológicas aplicadas para la realización de las encuestas de disponibilidad léxica han ido evolucionando a lo largo del tiempo, ajustándose a los cambios inducidos por nuevas finalidades investigativas. Sin embargo, se ha intentado mantener siempre ciertas constantes procedimentales, ya que es importante respetar unos mínimos criterios para no impedir los cotejos entre diferentes trabajos.

<sup>5</sup> Los originales son: 01. *Les parties du corps*; 02. *Les vêtements (homme et femme)*; 03. *La maison (sans les meubles)*; 04. *Les meubles de la maison*; 05. *Les aliments et boissons des repas*; 06. *Les objets placés sur la table pour les repas*; 07. *La cuisine, ses meubles et ses ustensiles*; 08. *L'école, ses meubles et son matériel scolaire*; 09. *Le chauffage et l'éclairage*; 10. *La ville*; 11. *Le village ou le bourg*; 12. *Les moyens du transport*; 13. *Les travaux des champs et du jardinage*; 14. *Les animaux*; 15. *Les jeux et distractions*; 16. *Les différents métiers* (Gougenheim *et al.*, 1964, p. 152-153).

<sup>6</sup> Mencionamos, entre otros, a Moreno Fernández (2012), González Fernández (2014), Paredes (2014), Tomé Cornejo (2015), Sánchez-Saus (2016), Satos Díaz (2017), Hidalgo (2019), quienes defendieron esta tesis.

<sup>7</sup> Visítese la página [www.dispoplex.com](http://www.dispoplex.com) para más información sobre el proyecto y la bibliografía relacionada.

rápidamente, junto a esta línea de investigación se inició otra, muy fructífera, dedicada a aprendientes no nativos en muchas zonas del mundo donde el aprendizaje de ELE alcanza cifras altas de estudiantes<sup>8</sup>.

Hasta hoy se aprecia la publicación de numerosos proyectos sobre disponibilidad léxica de estudiantes de español no nativos cuyo objetivo prioritario es el análisis del léxico disponible de los encuestados. Sin embargo, como ya hemos mencionado, las pruebas ofrecen materiales que permiten plantear análisis con finalidades distintas<sup>9</sup>: (i) análisis del léxico disponible de los aprendientes en un determinado momento; (ii) definición de las etapas de aprendizaje; (iii) estudio de los errores, interferencias de la L1 y de otras LE conocidas; (iv) cotejo del vocabulario de los participantes con otros grupos de estudiantes y con los nativos; (v) detección de las unidades poco rentables y déficits léxicos; (vi) comparaciones culturales; (vii) análisis de la adecuación de los manuales y de otros materiales pedagógicos; (viii) eliminación del léxico superfluo de los contenidos didácticos y proposición de contenidos más apropiados; (ix) ampliación de la cobertura de los estudios hacia la terminología, es decir, hacia el español para fines específicos (Paredes, 2015).

Este trabajo se centra en el análisis de la situación de la ortografía de estudiantes extranjeros, que a pesar de su indudable interés y utilidad para el español LM (Paredes, 1999; Trigo, Romero & Santos, 2018, 2019, 2020), no ha

---

<sup>8</sup> En Italia, teniendo en cuenta los importantes resultados de tales trabajos y su extensión geográfica (China, Estados Unidos, Eslovenia, Finlandia, Japón solo por citar algunos), se empieza a dedicarle atención desde 2013 gracias a las contribuciones de Caggiula (2013), Rubio Sánchez (2017), Del Barrio (2016, 2017a, 2017b, 2018), Del Barrio y Vann (2018) y Nalesso (2018a, 2018b, 2019, 2020).

<sup>9</sup> Aunque parece que el provecho mayor se refiere a finalidades educativo-pedagógicas relacionadas con la didáctica de las lenguas, materna y extranjera, en lo que atañe a: (i) planificación lingüística; (ii) elaboración de materiales; (iii) análisis de tipo cognitivo; (iv) comparación de sintopías o de comunidades bilingües; (v) averiguación de las carencias de las propuestas didácticas; por otro lado, la disponibilidad léxica no está limitada a los estudios de lingüística y didáctica, sino que hay otras disciplinas que pueden emplear esta metodología con resultados interesantes (Nalesso, 2019, pp. 105-107). En efecto, su aplicación abarca distintos campos, entre los cuales destacamos investigaciones (i) sociolingüísticas; (ii) dialectológicas; (iii) psicolingüísticas; (iv) etnolingüísticas.

recibido todavía la atención que merece en el ámbito de ELE. De hecho, no tenemos constancia de trabajos sobre discentes no nativos que se fijen detenidamente en este asunto, con excepción de algunos autores (Carcedo, 1999; Frey, 2008; Sánchez-Saus, 2016; Hidalgo, 2019), que si bien han tratado la disortografía a partir de datos obtenidos para el análisis de la disponibilidad léxica no tenían el primero como objetivo último.

Nuestra investigación consiste, sin embargo, en el análisis de un corpus cacográfico constituido a partir de del análisis del léxico disponible de un grupo de estudiantes italianos de ELE. Para su realización nos basamos en Nalesso (2019)<sup>10</sup>, trabajo desarrollado según las pautas de Carcedo (2000) y Samper Hernández (2002)<sup>11</sup>.

El análisis que presentamos se inscribe, además, en el marco metodológico del *Análisis de errores*, entendido como un método empírico de investigación surgido como alternativa al *Análisis contrastivo*, que en los años setenta del siglo pasado proponía el examen de los errores cometidos durante el aprendizaje lingüístico de no nativos con el propósito de detectar tanto las causas como las estrategias utilizadas en el proceso adquisitivo<sup>12</sup>. Corder (1967), uno de sus mayores teóricos, estableció que las pautas metodológicas del análisis consistían en analizar las actuaciones lingüísticas de los encuestados (sin basarse en la comparación de la lengua materna y la lengua meta como solía hacerse en el *Análisis contrastivo*) según los siguientes pasos: (i) identificación de los errores en su contexto; (ii) clasificación y descripción de los errores; (iii) explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entraría la

---

<sup>10</sup> Véase §3.

<sup>11</sup> Retomadas más recientemente por otros autores, entre los que destacamos, a modo de ejemplo, Sánchez-Saus (2016) e Hidalgo (2019).

<sup>12</sup> De esta última propuesta deriva el concepto de *interlengua*, acuñado más tarde por Selinker (1969, 1972), que se refiere al sistema lingüístico del aprendiz extranjero detectable en las diferentes etapas del proceso de adquisición lingüística.

interferencia de la lengua materna, como una ulterior estrategia; (iv) evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Lo más destacable de esta teoría coincide con el cambio de visión del error que deja de ser considerado negativo y empieza a tratarse como factor útil para la comprensión de la evolución del aprendizaje:

[...]. Una de las contribuciones indiscutibles del AE se concreta en la despenalización del error, ya que el mismo constituye una fuente valiosa de información y es un indicador de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo por parte del aprendiente. (Alexopoulou, 2010)

Para el análisis de nuestro corpus cacográfico, hemos partido de los seis criterios propuestos por Vázquez (1999) para la clasificación de los errores<sup>13</sup>:

1. criterio lingüístico: errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación, falsa selección;
2. criterio etiológico: errores interlingüales, intralingüales, de simplificación;
3. criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, estigmatizantes, de falta de pertinencia;
4. criterio pedagógico: errores inducidos vs. creativos, transitorios vs. permanentes, fosilizados vs. fosilizables, individuales vs. colectivos, residuales vs. actuales, congruentes vs. idiosincrásicos, de producción oral vs. escrita, globales vs. locales;
5. criterio pragmático: errores de pertinencia (o discursivos);
6. criterio cultural: errores culturales.

### 3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

---

Exponemos ahora, brevemente, la metodología empleada en la parte empírica de la investigación detallando las fases iniciales del trabajo que nos han permitido, en un primer momento, recopilar el corpus y, posteriormente, proceder a nuestros análisis.

Para alcanzar los objetivos, hemos dado los siguientes pasos:

1. selección de la muestra;
2. establecimiento de las técnicas de elicitación de datos, esto es, diseño de la prueba de disponibilidad léxica y de los procesos de recogida;
3. administración de la prueba;

---

<sup>13</sup> Véase §3.2.

4. fijación de los criterios de edición y tratamiento del material, tanto del léxico disponible como del análisis de los errores;
5. despojo de los datos.

Las etapas sucesivas han consistido en los análisis y la discusión de los resultados, de los que damos cuenta en los apartados correspondientes.

### 3.1 MUESTRA Y RECOGIDA DE DATOS

La población estudiada es la de los estudiantes procedentes de los cursos de Lengua Española del DISLL<sup>14</sup> de la Universidad de Padua, de la cual se extrajo una muestra representativa de cien sujetos y a la que se suministró la prueba de disponibilidad léxica: se trata de aprendientes de ELE de nivel intermedio, B1 y B2 según el MCER.

Diseñamos la encuesta según el modelo tradicional (Samper Padilla, 1998) partiendo de un cuestionario que recogiese algunos datos personales para analizar el grupo de participantes según tres variables sociolingüísticas<sup>15</sup> y de los dieciséis centros de interés clásicos, a pesar de que la bibliografía crítica y los estudios de campo hayan etiquetado algunos como poco rentables para cumplir con las necesidades y los intereses culturales y comunicativos de los discentes del siglo XXI<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> *Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari* (<https://www.disll.unipd.it/>).

<sup>15</sup> Se trata de (i) sexo; (ii) nivel de ELE; (iii) conocimiento de otras lenguas extranjeras, que no tendremos en cuenta ahora por estar fuera de los intereses del presente estudio.

<sup>16</sup> Es decir, incluimos en el test todos los estímulos temáticos originales mencionados arriba, propuestos en el *Français Fundamental* (Gougenheim *et al.*, 1964), sin eliminar los menos productivos, pese a que, corroborando las posturas defendidas por la literatura ya citada, los análisis realizados en Nalesso (2019) han puesto de manifiesto su escasa rentabilidad. En concreto, destacamos un grupo de tres campos que no alcanza las 400 unidades léxicas: C107, “la cocina y sus utensilios”; C109, “iluminación y calefacción”; C113, “trabajos del campo y del jardín”, frente a una mayor capacidad productiva de otros como, por ejemplo, C105, “alimentos y bebidas”; C101, “partes del cuerpo”; C110, “la ciudad”; C114, “los animales”, que superan los 1.000 lexemas, siendo los más productivos en absoluto para nuestros informantes. Sobre la cuestión, a modo de ejemplo, cabe recordar asimismo que Sánchez-Saus (2016) propone la aplicación de los contenidos que el MCER, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, (2002) recomienda para el nivel A1 en el proceso de selección de los centros de interés aplicables en las pruebas de disponibilidad léxica. Santos Díaz (2017) se basa, por su parte, en las nociones específicas del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) constituyendo el fundamento tanto para la elaboración de materiales como para la evaluación y certificación lingüística oficial de ELE.

- ci01, “partes del cuerpo” [CUE];
- ci02, “la ropa” [ROP];
- ci03, “partes de la casa (sin muebles)” [CAS];
- ci04, “los muebles de la casa” [MUE];
- ci05, “alimentos y bebidas” [ALI];
- ci06, “objetos colocados en la mesa para la comida” [MES];
- ci07, “la cocina y sus utensilios” [COC];
- ci08, “la escuela: muebles y materiales” [ESC];
- ci09, “iluminación y calefacción” [ILU];
- ci10, “la ciudad” [CIU];
- ci11, “el campo” [CAM];
- ci12, “medios de transporte” [TRA];
- ci13, “trabajos del campo y del jardín” [TRC];
- ci14, “los animales” [ANI];
- ci15, “juegos y distracciones” [JUE];
- ci16, “profesiones y oficios” [PRO].

Los folios de la encuesta que contenían el test asociativo se repartían en dieciséis columnas que los sujetos tenían que rellenar en relación con cada uno de los estímulos propuestos. Cada columna permitía un número máximo de aportaciones, pero para trabajar con listas abiertas explicamos que se podía utilizar el reverso de la hoja si la ficha no era suficiente. Los participantes respondieron a la encuesta de acuerdo con las pautas habituales en los trabajos de disponibilidad léxica, a saber, completando las fichas con las unidades léxicas que se les ocurrían según los centros (dos minutos para cada uno), empezando por la primera línea, de manera que los ítems más disponibles son los que aparecen en las primeras posiciones de las listas. Además, aconsejamos a los estudiantes que escribieran todas las palabras que les venían a la mente, aunque no estuviesen seguros de su grafía o de su significado. Como suele ser habitual, se recordó que la prueba era anónima y que no se habría tenido en cuenta para la evaluación del curso.

Se administró la encuesta durante una clase cualquiera sin avisar previamente al estudiantado para evitar ansiedades o eludir el absentismo y con el siguiente protocolo estándar:

1. presentación del investigador y del estudio;
2. explicación de los contenidos y de las instrucciones;

3. aclaración del anonimato;
4. administración de las hojas;
5. realización de la prueba.

### 3.2 EDICIÓN Y RECOPIACIÓN DEL CORPUS CACOGRÁFICO

Para el presente estudio no hemos seguido las pautas que suelen emplearse en disponibilidad léxica en lo referente la edición de los datos (Samper Hernández, 2002)<sup>17</sup>, cuyo objetivo es homogenizar el material recogido, eliminando las palabras inexplicables, inexistentes o indescifrables para facilitar el cálculo informático, ya que la finalidad perseguida era, precisamente, la constitución del corpus cacográfico.

Para la sistematización de los resultados hemos tenido en cuenta los siguientes criterios, basados, como ya se ha dicho, en Vázquez (1999): en primer lugar, el criterio lingüístico incluye los errores que podemos definir *de superficie*, a saber, las faltas de tipo fonológico, ortográfico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático-discursivo que, como se verá, están a la base de nuestros análisis. Por su parte, el criterio etiológico se refiere a las causas del error: (i) la interferencia lingüística tanto de la lengua madre como de otros idiomas conocidos (errores interlingüales), (ii) la transferencia intralingüística debida a una generalización de las reglas de la lengua objeto, esto es, errores que derivan del conflicto interno de sus reglas por ser errores evolutivos, o de desarrollo, procedentes de estrategias universales que el alumno aplica en su proceso adquisitivo y por lo tanto independientes de la LM (errores intralingüales). Por último, (iii) la simplificación de estructuras, que supone la neutralización de los elementos que se alejan de la regla aprendida: según

---

<sup>17</sup> Para el análisis del léxico disponible, antes del tratamiento informático de los datos a través del software *Dispogen II* (Echeverría *et al.*, 2005), editamos el material conforme a los siguientes patrones: (i) eliminación de los términos repetidos y de los artículos; (ii) corrección de la ortografía; (iii) unificación ortográfica; (iv) unificación de variantes meramente flexivas; (v) unificación de derivados regulares; (vi) unificación de formas plenas y acortamientos; (vii) eliminación de los préstamos y de las interferencias de otras lenguas; (viii) eliminación de las marcas comerciales; (ix) amplitud de las relaciones asociativas.

la propuesta de Alexopoulou (2010) se trata de la reducción a un sistema simplificado (simplificación, neutralización, aplicación incompleta de las reglas, evasión) y de generalización (hipergeneralización, analogía, asociación cruzada, hipercorrección, ignorancia de las restricciones de las reglas). En efecto, los errores responden a varias causas que no consisten exclusivamente en la distracción, falta de esfuerzo, ignorancia de la norma, etc.

No hemos considerado los criterios comunicativo, pragmático y cultural porque no los hemos considerado relevantes para este tipo de investigación, si bien es notoria su importancia para cuestiones relacionadas con el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa que posibilita al aprendiz realizar eductos (*output*) correcta y eficazmente, esto es, alcanzar la finalidad última del aprendizaje lingüístico (MCER, 2002).

En lo que se refiere al criterio pedagógico, conviene recordar que observamos solo errores de producción escrita, y no oral, debido a la manera de realización de la prueba a la que se sometió el muestreo.

Así pues, siguiendo la línea de investigación de los ya citados Paredes (1999), Trigo, Romero & Santos (2018, 2019, 2020) los análisis se han basado en la tipología de error y en su frecuencia de aparición en el léxico disponible de los encuestados, considerando (i) los errores ortográficos relacionados con el uso o la mala colocación de vocales, consonantes o tildes; (ii) los errores fonéticos ligados a cambios vocálicos o cambios consonánticos; (iii) los errores morfológicos nominales, verbales o pertenecientes a las locuciones preposicionales. Asimismo, tuvimos en cuenta los sinónimos, los extranjerismos y las falsas formaciones. Mención aparte merecen los italianismos que se han repartido en dos sub-categorías: (i) italianismos crudos, a saber, términos italianos sin modificación y (ii) calcos del italiano, esto es, palabras italianas adaptadas al español con alguna modificación. Por último, recogimos bajo la etiqueta *otros* las palabras inventadas y las unidades léxicas sin relación con el centro de interés en cuestión.

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para poder procesar adecuadamente los resultados del estudio cuantitativo, presentamos en primer lugar los datos generales procedentes de los cómputos finalizados al análisis de la disponibilidad léxica de los que partimos para el desarrollo del presente trabajo. Empezamos por el número total de palabras y de vocablos activados, sus respectivos promedios por informante y por centro de interés, sin tener en cuenta los índices de cohesión y de densidad léxica por no ser útiles en esta ocasión.

Según los recuentos, las palabras activadas durante la prueba, esto es, el léxico disponible de los encuestados, son 12.579, lo cual supone un promedio de 126 *tokens* por informante y de 786 por centro. Por su parte, los vocablos rastreados son 1.490, lo que implica un promedio aproximativo de 15 *types* por sujeto y 93 por tema.

Ahora bien, si extraemos los datos derivados del análisis de los errores, es posible observar en la Tabla 1 que, en el total de *tokens* arrojados, 1.452 eran erróneos, lo cual representa un porcentaje de error del 11,54%. A partir de estos valores, es posible contabilizar una media de 14 unidades erróneas por cada sujeto y 91 por cada campo semántico.

Tipo de error	Palabras	
	Frecuencia de aparición	% del total
Errores ortográficos	480	33,06%
Errores fonéticos	171	11,78%
Errores morfológicos	106	7,30%
Sinónimos	39	2,69%
Italianismos	282	19,42%
Extranjerismos	112	7,71%
Falsas formaciones	163	11,23%
Otros	99	6,82%
Número total de errores	1.452	11,54%

TABLA 1. Número total de palabras con errores

El Gráfico 1 ilustra la situación recién descrita y pone de relieve cómo esta baja aparición de errores no perjudica el conocimiento del vocabulario de los informantes y en consecuencia su competencia léxica (considerando, además, el tipo de error que se analizará a continuación).

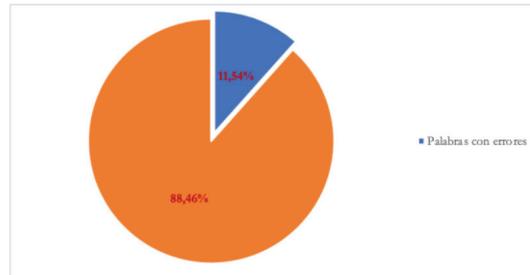


GRÁFICO 1. Porcentaje de palabras con errores sobre el total

Al desglosar este 11,54% en función de los tipos de error contemplados podemos analizar la distribución de los errores dentro del corpus a través del siguiente gráfico (Gráfico 2).

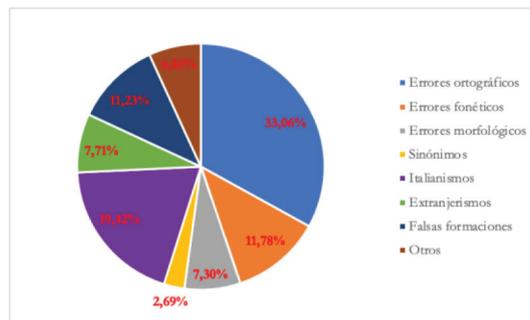


GRÁFICO 2. Porcentaje de errores según categoría

El mayor número de faltas forma parte de la categoría lingüística de Vázquez (1999). En esta categoría, las más numerosas son de tipo ortográfico, ya que constituyen un 33,06%, es decir, 480 en el total de 1.452. En segundo lugar, destaca el 19,42% de italianismos, atribuible a la afinidad lingüística entre la LM y la LE por la poca distancia léxica que caracteriza los lexemas (Calvi, 1995, pp. 86-90).

En cuanto a las faltas de tipo fonético y de falsa formación, representan respectivamente un 11,78% y un 11,23%, probablemente causados por una distracción: se han encontrado solo en algunas ocasiones mientras que en la mayoría de los casos las mismas palabras eran correctas. Los errores morfológicos (106 ítems), las palabras inventadas –errores creativos, según el criterio pedagógico– o las que no tenían relación con los centros de interés –errores de pertinencia, según el criterio pragmático– (99 lexemas) y los extranjerismos (112 unidades) aparecen unas 100 veces, llegando aproximadamente al 7% cada uno.

A este propósito, la presencia de errores interlinguales e intralinguales (extranjerismos y palabras inventadas, además de los calcos o préstamos del italiano) es causa de la interferencia de otras lenguas extranjeras conocidas, en particular del inglés y del francés, los dos idiomas más estudiados en el contexto académico de la muestra. Si sumamos las ocurrencias de las faltas causadas por las interferencias de la LM y de otras LE, que encajan tanto en los criterios pedagógico y etiológico como en el lingüístico<sup>18</sup>, podemos observar que presentan un alto porcentaje de error. De todo ello parece deducirse que las categorías de error más frecuentes son las lingüísticas e intralinguales o interlinguales a la vez. Según el criterio etiológico, esto depende de la organización del lexicón mental de un aprendiz extranjero, que favorecería la recuperación de material lingüístico del idioma nativo o de cualquier otro como estrategia de aprendizaje, denominada transferencia. Análogamente, la lingüística contrastivo-perceptiva considera que los procesos cognitivos del aprendiente sumados a su experiencia personal se reflejarían en el lexicón de la lengua objeto (Di Gesù, 2016).

Por último, los sinónimos componen el grupo más reducido siendo en total 39, que traducido en porcentaje se refiere al 2,96% del conjunto analizado.

---

<sup>18</sup> Como veremos en la exposición de las decisiones que hemos tomado durante la edición de las respuestas finalizada a la recopilación del corpus cacográfico por centro de interés.

Un desglose más fino de estos datos permite la distribución de estas categorías generales en subclases. Para ello, como muestra la Tabla 2, hemos eliminado los resultados correlacionados con los extranjerismos, las faltas causadas por falsa formación, los sinónimos y los errores agrupados en la categoría *otros*. De esta forma podemos observar los errores que cubren el 71,55% del corpus cacográfico.

Tipo de error		Palabras		
		Frecuencia de aparición	% respecto a su tipo	% del total
Errores ortográficos	Vocal	65	13,54%	4,48%
	Consonante	114	23,75%	7,85%
	Tilde	301	62,71%	20,73%
Errores fonéticos	Vocal	41	23,98%	2,82%
	Consonante	130	76,02%	8,95%
Errores morfológicos	Nominal	82	77,36%	5,64%
	Verbal	2	1,89%	0,14%
	Locución preposicional	22	20,75%	1,52%
Italianismos	Crudos	227	80,50%	15,63%
	Calcos	55	19,50%	3,79%

**TABLA 2.** *Desglose de los errores en subclases*

Con respecto al total de errores, los más frecuentes en absoluto con un 20,73% (301 apariciones) son los errores ortográficos relacionados con el uso de la tilde, a saber, por presencia o ausencia erróneas o porque está mal colocada. Siguen 227 italianismos crudos (15,63%), mientras que los calcos solo son 55 (3,79%). Asimismo, se han localizado más de 100 veces cada uno los errores de letra consonante, tanto fonéticos como ortográficos (8,95% y 7,85%). Por su parte, las vocales erróneas son 65 (4,48%) en la categoría ortográfica y 41 (2,82%) en la fonética, es decir, que los estudiantes se equivocan más en el uso de las consonantes posiblemente por analogía, hipercorrección o ignorancia de las restricciones de las reglas. En lo que se refiere a la morfología, los errores más difundidos atañen a la clase nominal (82 apariciones, 5,64%), seguidos por las locuciones pronominales (22 apariciones, 1,52%) y, por último, los verbos (2 apariciones, 0,14%), con muy pocos errores.

El Gráfico 3 ilustra la distribución de los errores relacionados con la grafía: más de la mitad de los errores afecta al uso de las tildes. En efecto, constituyen casi el 63% de su categoría, sobre todo en lo que atañe a la omisión y a la mala colocación: por ejemplo, *\*algodon*, *\*pantalon*, *\*habitacion*, *\*estanteria*, *\*oido*, *\*idraulico*, *\*naríz*, *\*pié*. Hemos encontrado en menor medida faltas relacionadas con las consonantes, que no llegan al 8%, como *\*garage*, *\*guchara*, y aún menos con las vocales, como *\*acetunas*, *\*menzana*, que por poco no alcanzan el 5%.

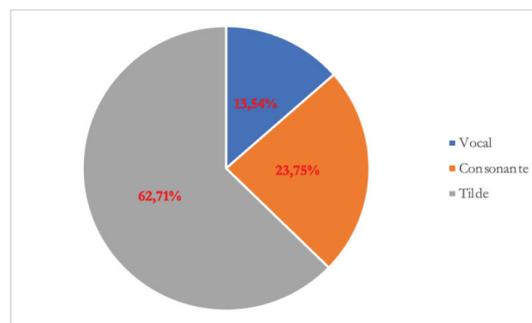


GRÁFICO 3. Porcentaje de errores ortográficos respecto a su tipo

Las dificultades mayores en lo que se refiere a los errores fonéticos afectan mucho más a las consonantes (76%) que a las vocales, (24%). En concreto, hemos detectado una gran confusión entre las letras /b/ y /v/ y entre /c/, /s/ y /z/: *\*tovillo*, *\*bever*, *\*carabela*, *\*camiceta*, *\*calzetín*, *\*gaspacho*, *\*caveza*, *\*cabeza*. Es posible que los errores respondan a varias causas relacionadas más con la ignorancia de la norma o la hipergeneralización que con la distracción o falta de esfuerzo (Gráfico 4).

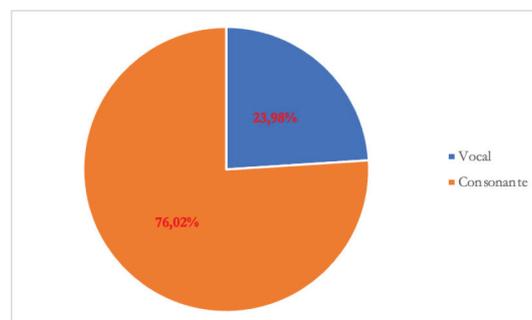


GRÁFICO 4. Porcentaje de errores fonéticos respecto a su tipo

Desde el punto de vista de la morfología (Gráfico 5), la clase nominal es la que más problemas causa a los aprendientes (77%) tanto en lo que se refiere al género (*\*pechugo de pollo*, *\*aire acondicionada*) como al número (*\*red sociales*, *\*dibujo animados*); las locuciones preposicionales no representan un número elevado de errores (21%), por ejemplo, *\*camiseta a mangas cortas*, *\*pantalón a campana*, *\*ir a compras*, y los verbos aún menos (2%), pero en este cómputo ha de ser relativizado porque el método de análisis del léxico disponible de los encuestados arroja una presencia abrumadora de sustantivos con respecto a las demás clases de palabras.

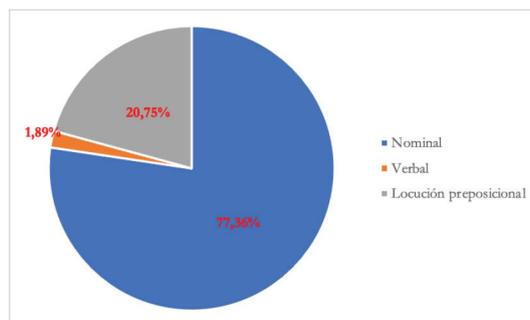


GRÁFICO 5. Porcentaje de errores morfológicos respecto a su tipo

Por último, con el 80,50% se ha manifestado significativa la aparición de italianismos crudos (Gráfico 6), a saber, la activación directa de términos italianos no modificados, con respecto a los calcos, es decir palabras italianas adaptadas a la lengua española (19,50%). A modo de ejemplo, aparecen las siguientes interferencias con la primera lengua de los participantes: *\*collo* (cuello), *\*frulador* (batidora), *\*impiegado* (empleado), *\*infermer* (enfermero), *\*anafiar* (regar), *\*seminar* (sembrar), *\*potar* (podar), *\*bonificar* (sanear)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> La mayoría de estas faltas se halla entre las respuestas aportadas en el C13, “trabajos del campo y del jardín”, confirmando la poca rentabilidad del estímulo para los estudiantes de ELE porque parece que han activado una cantidad elevada de palabras inventadas, a partir del italiano, a fin de escribir unidades léxicas relacionadas con este centro sin dejar vacía la lista.

Además, han aparecido falsos amigos como *\*gamba > pierna*, *\*autista > chofer*, *\*tienda > cortina*, *\*taberna > sótano*.

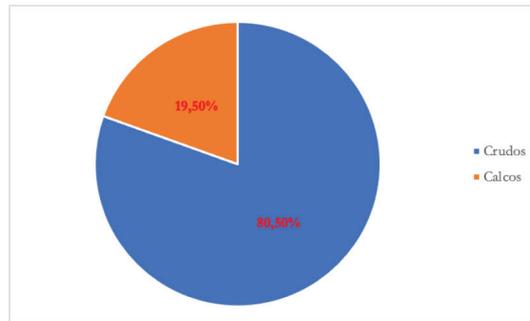


GRÁFICO 6. Porcentaje de italianismos respecto a su tipo

Teniendo en cuenta la capacidad productiva de los centros de interés (Tabla 3), analizamos los errores más frecuentes que han aparecido durante la edición de las respuestas, que (i) hemos corregido o eliminado a la hora de recopilar el diccionario de léxico disponible (Nalesso, 2019) y (ii) hemos utilizado para la creación del corpus cacográfico finalizado al desarrollo de la presente investigación. Con este ulterior análisis, basado en ejemplos representativos de cada uno de los centros de interés<sup>20</sup>, sin tener en cuenta la distribución exacta de errores, pretendemos averiguar si los campos semánticos menos productivos son, al mismo tiempo, los que presentan un porcentaje mayor de error. Es decir, examinamos si existe una correlación entre los que registran mayor disortografía y los más o menos productivos, como propusieron Trigo, Romero & Santos (2018).

---

<sup>20</sup> Por cuestiones de espacio no presentamos todos los errores lingüísticos (ortográficos, fonéticos, morfológicos) ni los derivados de la transferencia lingüística de la LM u otras LE que hemos señalado como los más recurrentes.

Rango	CI	Palabras	Promedio por informante/CI
2	CI01.CUE	1.341	13,41
8	CI02.ROP	791	7,91
12	CI03.CAS	610	6,10
11	CI04.MUE	660	6,60
1	CI05.ALI	1.463	14,63
13	CI06.MES	530	5,30
14	CI07.COC	365	3,65
7	CI08.ESC	803	8,03
15	CI09.ILU	342	3,42
3	CI10.CIU	1.171	11,71
10	CI11.CAM	685	6,85
6	CI12.TRA	808	8,08
16	CI13.TRC	252	2,52
4	CI14.ANI	1.080	10,80
9	CI15.JUE	784	7,84
5	CI16.PRO	894	8,94
Total		12.579	7,86

**TABLA 3.** Productividad de los CI, número total de palabras y media por informante

Como ilustra la tabla y el apéndice con el comentario analítico de los errores de cada centro, parece que no hay una relación asociativa entre la mayor o menor rentabilidad de los centros de interés y la mayor o menor aparición de errores, pues se han cometido en todos indistintamente. En efecto, cada campo presenta cierta variedad de error y de los recuentos sobresale que el uno no supera de mucho el otro en lo referente la cantidad de palabras erróneas que contiene, a pesar del total de *tokens*.

## 5. CONCLUSIONES

En esta investigación hemos desarrollado un estudio que, a partir de la recopilación de un corpus cacográfico, ha examinado los errores cometidos por una muestra de estudiantes italianos de nivel intermedio (B1-B2) al realizar una prueba de disponibilidad léxica, diseñada según el modelo tradicional (Samper Padilla, 1998).

Hemos analizado la disortografía en el léxico disponible a través del *Análisis de errores* (Paredes, 1999; Trigo, Romero & Santos, 2018, 2019, 2020) porque la aplicación de la disponibilidad léxica en ELE ofrece materiales que permiten plantear estudios aplicables a un ámbito más práctico de la didáctica de la lengua. Para ello, después de la recogida del léxico disponible (Nalesso, 2019), hemos recopilado y analizado un corpus cacográfico que refleja la situación ortográfica de los participantes en la prueba y que ha llevado a averiguar que (i) los informantes no han activado un número muy elevado de palabras erróneas, el 11,54% sobre el total de *tokens* que componen su léxico disponible (1.452 errores frente a 12.579 palabras totales); (ii) los errores más frecuentes no perjudican el conocimiento del vocabulario.

En efecto, de las observaciones procedentes del análisis realizado por medio de la edición de cada centro de interés ha surgido que los errores colectivos más frecuentes abarcan los criterios (i) lingüístico (errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación, falsa selección); (ii) etiológico (errores interlingüales, intralingüales); (iii) pedagógico (errores creativos, fosilizables, colectivos y obviamente de producción escrita). En detalle, las cantidades mayores forman parte de la categoría lingüística de Vázquez (1999), sobre todo en lo referente a las faltas ortográficas, que constituyen el 33,06% de la totalidad de errores cometidos. Se trata especialmente de errores ligados al uso de la tilde (por presencia o ausencia erróneas o porque está mal colocada). Las faltas de falsa formación que cubren el 11,23% del corpus cacográfico se deben probablemente a una distracción momentánea, ya que se han encontrado solo en algunas ocasiones, mientras que en las demás apariciones las mismas palabras eran correctas. Encaja en la categoría etiológica el 19,42% de los italianismos, en mayor medida crudos (80,50%) frente a los calcos (19,50%), posiblemente derivados de la cercanía lingüística que une la LM y la LE de los encuestados. Dentro de la misma categoría, los extranjerismos y las otras interferencias lingüísticas, a saber, los errores

interlingüales e intralingüales están igualmente representados. En particular hemos detectado interferencias del inglés y del francés al ser los dos idiomas más estudiados por los participantes.

En definitiva, las ocurrencias mayores de error están representadas por faltas causadas por transferencia y por los errores lingüísticos (ortográficos de tilde en particular, que constituyen casi el 63% respecto a su tipo). Por su parte, los errores fonéticos afectan más al uso de las consonantes que a las vocales. En concreto, hemos detectado una gran confusión entre las letras /b/ y /v/ y entre /c/, /s/ y /z/.

De todos modos, consideramos que no se trata de problemas graves, no afectan negativamente al conocimiento del vocabulario –no causan malentendidos comunicativos– aunque es imprescindible que el profesorado los tenga en cuenta para que no se fosilicen, por lo que sugerimos que sería necesaria una intervención didáctica específica. En este sentido, los docentes podrían servirse de los resultados de su propio estudiantado para plantear actividades de refuerzo *ad hoc* que solucionen los problemas detectados.

Pese a que el objetivo de la disponibilidad léxica no persiga el estudio de la disortografía, creemos que los datos aportados por encuestas de este tipo son de gran utilidad para la enseñanza de ELE, ya que permiten percatar las tipologías de los errores, su frecuencia y su ámbito de aparición para la detección de los déficits de los aprendientes y de carencias de las propuestas formativas. Todo esto permitiría avanzar en el terreno de la didáctica de la ortografía desde planteamientos innovadores abriendo el camino a nuevos estudios en el campo de la disponibilidad léxica en ELE. Esperamos poder despertar la atención de otros investigadores y fomentar una corriente de estudios basados en esta metodología que proporcione datos aplicables en el ámbito más práctico de la didáctica examinando la situación ortográfica reflejada en las pruebas de disponibilidad.

## APÉNDICE

---

### ci01, “partes del cuerpo”

Se trata de un centro muy productivo (rango 2) en el que se detectan algunos errores de acentuación o de elección falsa de consonante (\**oido*, \**musculo*, \**naríz*, \**tovillo*) y extranjerismos (*mustache*), palabras inventadas (\**cavil*, \**piesdes*) o adaptadas al español (\**orillas*, posiblemente del francés *oreille*; \**gamba* y \**unghia*, del italiano).

### ci02, “la ropa”

Este campo, que supera de poco el promedio de palabras (786) presentando en total 791 *tokens*, revela pocos casos de errores ortográficos (\**cinturon*, \**calzetines*, \**camiceta*, \**jersei*, \**falta*), algunas formas inventadas (\**jaqueta*, \**escarfa*, posiblemente del inglés *scarf*) y extranjerismos (*boxer*, *t-shirt*, *slip*, *collant*, *sweater*).

### ci03, “partes de la casa (sin muebles)”

En *partes de la casa* (rango 12 por su escasa productividad de palabras) cabe señalar algunos errores interlinguales ya citados arriba, \**tienda* > *cortina*, \**taberna* > *sótano*.

### ci04, “los muebles de la casa”

Estamos ante un centro ligeramente más rentable con respecto al anterior (rango 11) en el que la mayor parte de los errores lo constituyen las faltas de acentuación (\**estanteria*, \**lampara*, \**frigorifico*), lo cual apuntaría a su consideración como errores colectivos según el criterio pedagógico debido al elevado número de ocurrencias en el corpus.

### ci05, “alimentos y bebidas”

En este campo semántico, el más productivos en absoluto, los errores más frecuentes son faltas ortográficas que no perjudican el conocimiento del vocabulario: *\*lemón, \*gaspacho, \*jamon, \*salsicha*.

Hay errores ligados al uso de la tilde: por presencia o ausencia erróneas (*\*álcachofa, \*céreales, \*esparrago, \*platano, \*jamon*) o porque está mal colocada (*\*ázucar, \*sándia, \*júdias*) corroborando de nuevo el hecho de que estos son errores colectivos según el criterio pedagógico.

Asimismo, merece la pena subrayar la gran presencia de extranjerismos, como *riz, sushi, hamburger, cocktail, hot-dog, gin, spaghetti* (algunos tendrían su adaptación al español: *hamburguesa, cóctel, perrito caliente, ginebra, espagueti*). En lo que se refiere a los préstamos italianos *pizza* y *pasta*, hemos considerado error el primero por aparecer en cursiva en el DRAE, denotando su naturaleza de barbarismo, mientras que hemos aceptado como correcto el segundo al estar totalmente incorporado en castellano (no aparece en cursiva en el diccionario).

CI06, “objetos colocados en la mesa para la comida”

Los resultados de este centro, donde no se han rastreado muchos errores significativos, indican una escasa productividad de palabras (rango 13) y ningún dato que merece la pena comentar.

CI07, “la cocina y sus utensilios”

En *La cocina y sus utensilios* los errores más comunes encontrados dentro del conjunto de las 365 palabras que forman el léxico disponible de los informantes (rango 14) atañen a la interferencia lingüística con otras lenguas, pues hemos detectado tanto unidades léxicas extranjeras y calcos (*freezer, moka, pentola, mixer*) como formas inventadas (*\*cucino*), a saber, errores creativos.

CI08, “la escuela: muebles y materiales”

En este campo (posición 7 en función de su productividad), solo hemos hallado el extranjerismo inglés *post-it* y las interferencias *\*cantina* y *\*lavaña*, posiblemente del francés *cantine* y del italiano *lavagna*.

ci09, “iluminación y calefacción”

Este estímulo, siendo muy poco rentable para los aprendientes, se posiciona penúltimo en función de su producción de palabras. Los errores lingüísticos aparecidos se refieren a la ausencia de tilde *\*lampara*, *\*neon*, *\*calorífico*, o bien a la morfología nominal *\*aire acondicionada*, que coincidiría con la categoría de error de falsa selección o colocación.

ci10, “la ciudad”

El centro, rango 3 con 1.171 *tokens*, se caracteriza por la actualización de formas inventadas, es decir, errores creativos si tenemos en cuenta el criterio pedagógico, y extranjerismos, que pertenecen a la categoría del error interlingual en virtud del criterio etiológico. Sin embargo, hemos aceptado el anglicismo españolizado *esmog* (considerando error el barbarismo *smog*).

ci11, “el campo”

Se trata de una de las áreas léxicas menos productivas (rango 10), con un carácter asociativo muy disperso. En consonancia con los criterios expuestos, hemos clasificado como error los extranjerismos *contadino* y *prato* del italiano y *arbre* del francés.

ci12, “medios de transporte”

Otra vez, hemos encontrado varios extranjerismos: *skateboard*, *camper*, *roulotte*, *scooter* (tendría su versión adaptada, *escúter*), *jeep* (sería *todoterreno* en español). Además, según el criterio lingüístico hemos notado la presencia de errores ortográficos relacionados con la falsa colocación de la tilde y la falsa selección de vocal y consonante: *\*tandem*, *\*pié*, *\*pasejero*, *\*caravela*.

Nos parece oportuno destacar que no se ha revelado como uno de los centros más rentables (rango 6) a pesar de que creíamos que se trataba de un *input* mucho más provechoso.

CI13, “trabajos del campo y del jardín”

Como ya se ha subrayado, sobresale en este campo, que se ha revelado como el menos productivo en absoluto, una gran cantidad de palabras inventadas, calcos y falsos amigos procedentes del italiano, como *\*potar*, *\*potación*, *\*bonificar*, *\*anafiar*, *\*seminar*, que posiblemente los discentes han intentado proporcionar para no dejar en blanco la ficha correspondiente.

CI14, “los animales”

El área léxica *Los animales* se ha manifestado muy productiva (rango 4) y no ha supuesto grandes esfuerzos de edición: como en lo demás estímulos, hemos encontrado algunos extranjerismos de la LM y de otras LE (*aquila*, *pesce*, *elephant*).

CI15, “juegos y distracciones”

En este campo hemos percatado numerosas piezas léxicas del inglés consideradas errores en este trabajo (*baseball*, *football*, *volleyball*, *ping pong*, *ballet*, *rugby*, *computer*, *sport*, *social network*) y una del francés (*sortir*), invenciones y transferencias (*\*escondido*, *\*mosca ciega*, *\*luna parque*). Hemos admitido como forma correcta los vocablos adaptados al español *beisbol* y *voleibol* en la variante sin acento siendo lo más frecuente en el léxico disponible de los estudiantes.

En nuestra opinión habría podido ser un estímulo que permite la activación de un elevado número de palabras debido a la amplitud de asociaciones posibles, pero, al contrario, se ha colocado en el rango 9 por debajo del promedio computado con 784 *tokens* totales.

C116, “profesiones y trabajos”

El centro es bastante rentable, aunque no llega a los 1.000 lexemas (rango 5). En lo que se refiere a los errores más comunes, en primera instancia, según el criterio lingüístico, hemos rastreado faltas ortográficas relacionadas con el uso de la letra /h/ (\**idráulico*, \**hefe*) y faltas de cambio consonántico con respecto a la unidad léxica *abogado* que apareció como \**avocado*, \**avogado*, \**abojado*, \**abocado*. Segundo, según el criterio etiológico hemos detectado extranjerismos, falsos amigos e invenciones: *hostess*, *influencer*, *autista*, \**judice*, \**regista*, \**impiegado*, \**infermer*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010). Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. Civil & F. Crémoux. (coords.), *Nuevos caminos del hispanismo...: actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. París, del 9 al 13 de julio de 2007 / Vol. 2, [(CD-ROM)]*.
- Borrego Nieto, J. (2004). Algunas preguntas en relación con el concepto de léxico disponible. En M.<sup>a</sup> V. Galloso Camacho & J. Prado Aragonés (coords.), *Diccionario, léxico y cultura* (pp. 59-69). Universidad de Huelva.
- Caggiula, S. (2013). *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Lulu Press.
- Calvi, M.<sup>a</sup> V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Guerini scientifica.
- Carcedo González, A. (1999). Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. En T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda & S. Sotelo Docío (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 465-472). Universidad de Santiago de Compostela. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0468.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0468.pdf).
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turun Yliopisto.
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semantica*. Carocci.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)*. Traducción del Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.

- Del Barrio de la Rosa, F. (2016). Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálofonos de español. En E. Sainz González, I. Solís García, F. Del Barrio de la Rosa & I. Arroyo Hernández (eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 127-143). Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-080-8/978-88-6969-080-8-ch-08.pdf>.
- Del Barrio de la Rosa, F. (2017a). Los estudiantes itálofonos de ELE y los estudios de disponibilidad léxica en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22, 52-57. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_58de02da8bc1d.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58de02da8bc1d.pdf).
- Del Barrio de la Rosa, F. (ed.). (2017b). *Palabras. Vocabulario. Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing. [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6\\_3GEHh4o.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6_3GEHh4o.pdf).
- Del Barrio de la Rosa, F. (2018). Pares léxicos en el léxico disponible de estudiantes italianos. *Lingue e linguaggi*, 26, 173-196. [https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3702889/136443/2018\\_L%26L\\_Pares.pdf](https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3702889/136443/2018_L%26L_Pares.pdf).
- Del Barrio de la Rosa, F. & Mae Vann, M. (2018). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Italia. Estudio y diccionarios*. Aracne.
- Di Gesù, F. (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. University press.
- Echeverría, M. S. et al. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622004049000010>
- Frey Pereyra, M. L. H. (2008). *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alcalá.
- González Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 41-53. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/223/192>.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hidalgo, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. Monografías ASELE.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Arco/Libros, S. L. <https://doi.org/10.31819/9783865278852-011>.
- Michéa, R. (1950). Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44, 188-189.

- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 53-61. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/174/145>.
- Nalesso, G. (2018a). La eficacia de actividades específicas para el aprendizaje del léxico en ELE. Estudio de caso. En M.<sup>a</sup> Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet & A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. Actas del XXVIII Congreso Internacional ASELE, Tarragona 6-9 de septiembre de 2017* (pp. 505-514). ASELE.
- Nalesso, G. (2018b). El desarrollo de la competencia léxica de estudiantes italianos universitarios de ELE. *Orillas. Rivista d'Italianistica*, 7, 381-394. [http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero\\_7/07Nalesso\\_Astilleros.pdf](http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_7/07Nalesso_Astilleros.pdf).
- Nalesso, G. (2019). *Disponibilidad y riqueza léxica en un grupo de estudiantes universitarios italianos de ELE*. Tesis doctoral inédita. Università degli Studi di Padova. [http://padua-research.cab.unipd.it/12776/1/Giulia\\_Nalesso\\_tesi.pdf](http://padua-research.cab.unipd.it/12776/1/Giulia_Nalesso_tesi.pdf).
- Nalesso, G. (2020). Disponibilidad léxica terminológica en ELE: una propuesta de análisis. *Orillas. Rivista d'Italianistica*, 9, 609-631. [http://orillas.cab.unipd.it/orillas/wp-content/uploads/2020/11/2020\\_13Nalesso\\_Astilleros.pdf](http://orillas.cab.unipd.it/orillas/wp-content/uploads/2020/11/2020_13Nalesso_Astilleros.pdf).
- Paredes García, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 75-98.
- Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 54-59. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/224/193>.
- Paredes García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred*, 13. [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico13-articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf).
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [24/05/2021]
- Rubio Sánchez, R. (2017). Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de Español como Lengua Extranjera. En F. Del Barrio de la Rosa (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 143-161). Edizioni Ca' Foscari. <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/chapter/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6-ch-09.pdf>.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE.
- Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.

- Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53965>.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128287/DLE\\_Tom%E9CornejoC\\_L%E9xicodisponible.pdf;jsessionid=755FBEF157497F5050AF3397A3B3BC86?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128287/DLE_Tom%E9CornejoC_L%E9xicodisponible.pdf;jsessionid=755FBEF157497F5050AF3397A3B3BC86?sequence=1).
- Trigo, E., Romero, M. F. & Santos Díaz, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos: un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>.
- Trigo, E., Romero, M. F. & Santos Díaz, I. C. (2019). Aproximación empírica desde la disponibilidad léxica a la influencia de los factores sociolingüísticos en el dominio ortográfico. *Cultura y Educación*, 31(4), 814-844. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1659007>.
- Trigo, E., Romero, M. F. & Santos Díaz, I. C. (2020). Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomazein*, 46, 27-45. <https://doi.org/10.7764/onomazein.47.02>.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa Didascalía.



## LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS: USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

### DICTIONARIES AS A TOOL TO LEARN FOREIGN LANGUAGES: USE, PERCEPTION AND PREFERENCES BY STUDENTS IN THE THIRD YEAR OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Rafael Onieva Palomar  
*Universidad de Granada*

#### RESUMEN

Los diccionarios son herramientas de extraordinaria importancia en el campo del aprendizaje de idiomas extranjeros tanto por su larga tradición en la educación como por su marcado carácter pedagógico. Su uso en este campo, sin embargo, se limita en la mayoría de las ocasiones a los diccionarios bilingües a pesar de que también existan obras lexicográficas monolingües destinadas a aprendices de lenguas extranjeras: los diccionarios de aprendizaje. Con el objetivo de profundizar en el conocimiento sobre la percepción y el uso que los estudiantes de lenguas extranjeras hacen de los diferentes tipos de diccionarios, en este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas a un cuestionario distribuido a 41 alumnos de Tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del C.D.P Madre del Divino Pastor en Andújar (Jaén) para dirimir el estado en el que se encuentran los diccionarios en este nivel educativo y comprobar si se hace un uso regular de unas obras que pueden contribuir a la mejora drástica de las calificaciones en esta asignatura. Los resultados de este estudio exponen que existe una preferencia por las obras bilingües en un formato digital y que el uso del diccionario es bajo, lo que conlleva unas habilidades lexicográficas poco desarrolladas entre el alumnado. Estos resultados hacen que se plantee necesario mejorar la situación de los diccionarios en el aula con el fin de evitar que estas fuentes de consulta no caigan en pleno desuso.

**Palabras clave:** lexicografía, diccionario bilingüe, diccionario de aprendizaje, diccionarios digitales, aprendizaje de idiomas extranjeros, cuestionario.

#### ABSTRACT

Dictionaries are considered a truly important tool in the field of language learning both for their long-standing tradition in education and their clear pedagogical orientation. However, the usage of dictionaries in this field is quite limited and, mostly, only bilingual dictionaries are consulted even if there exist monolingual dictionaries that are addressed to a foreign audience: the so-called learner's dictionaries. The objective of this paper is to deepen on the knowledge related to the perception and the use of dictionaries by foreign-language students. This is achieved by presenting the results of a survey that was answered by 41 students of English language from the Third year of the Compulsory Secondary Education (CSE) who studied at the subsidised private school *Madre del Divino Pastor*, located in Andújar (Jaén, Spain) and whose results will show the state in which dictionaries are at this educational stage and will verify whether there is a regular use or not of a tool that can help to drastically improve the final mark obtained in this subject. The results of this study manifest that there is a preference towards bilingual dictionaries in an online format and the usage of dictionaries is scarce, which leads to poor lexicographical skills among students. These results may imply that it is necessary to improve the situation of dictionaries in class to avoid that these sources do not end up disappearing in the future.

**Keywords:** lexicography, bilingual dictionary, learner's dictionary, digital dictionaries, learning of foreign languages, survey.

*Recibido: 31-10-2021  
Aceptado: 30-11-2021*



## 1. INTRODUCCIÓN

---

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una materia que está presente en prácticamente todos los sistemas educativos del mundo y, generalmente, tiene un carácter obligatorio, por lo que su importancia es capital en la sociedad globalizada de nuestros días. En el caso particular de la enseñanza en España, el inglés forma parte del currículum oficial de enseñanza desde la Educación Primaria e, incluso, muchos centros educativos están empezando a apostar por una educación bilingüe en inglés con el objetivo de que los estudiantes sean en el futuro hablantes competentes en este idioma. Además, existe también una asignatura específica de segunda lengua extranjera en el currículum oficial que empieza a instruirse desde la Educación Primaria (cuyo idioma principal suele ser el francés, aunque otros idiomas están empezando a emerger) con el objetivo de mejorar la riqueza lingüística del alumnado. De este modo, la importancia de las asignaturas de lenguas extranjeras es innegable en el sistema de educación español en todos sus niveles, siguiendo las directrices de la Unión Europea de la importancia y el fomento del plurilingüismo en el sistema educativo de los estados miembros.

Uno de los instrumentos que se podría considerar incluso como prototípico por su enorme tradición en el campo del aprendizaje de idiomas (indiferentemente de si el idioma es la lengua nativa o una extranjera) es el diccionario bilingüe. De una manera primigenia, se comenzaron a comparar términos entre dos o más idiomas mediante listados de palabras hace más de 4000 años ante la necesidad de contar con una fuente de consulta fiable para la traducción y comprensión de idiomas extranjeros, siendo muy importantes en civilizaciones arcaicas como la Sumeria o la Antigua Grecia. El objetivo de las listas de palabras en esos tiempos tan remotos era similar al que siguen teniendo en nuestros días las obras lexicográficas bilingües: poner en contraposición dos o más idiomas para la obtención de una traducción o equivalente léxico bien en la lengua materna o bien en el idioma extranjero en cuestión (Boisson, 1996, pp. 18-24).

El diccionario bilingüe, sin embargo, no es la única obra lexicográfica que se puede utilizar con el fin de ser una fuente de consulta en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera pues, en la década de los 40 del siglo pasado, se empezaron a escribir en lengua inglesa los primeros diccionarios de aprendizaje, los cuales son obras monolingües adaptadas a un público extranjero. Estas obras suelen considerarse como diccionarios de transición entre los diccionarios bilingües y los diccionarios monolingües generales para los usuarios extranjeros, por lo que se recomienda su uso en estudiantes de nivel intermedio. No obstante, estos diccionarios no son utilizados de una manera amplia por parte de los usuarios, quienes llegan en muchas ocasiones a desconocer su existencia (Pablo Núñez, 2017, pp. 208-210).

Por otra parte, la importancia y la presencia de la tecnología en la sociedad de nuestros días es innegable y se puede catalogar como esencial en nuestra vida cotidiana. Los diccionarios no son ajenos ante el desarrollo tecnológico y, por consiguiente, actualmente es posible consultarlos tanto en el soporte tradicional, es decir, en papel, como en un soporte digital. La inclusión de los diccionarios en la red debe entenderse como una oportunidad inmejorable para fomentar su uso entre los aprendices de lenguas extranjeras, pues el uso del diccionario tanto en las clases como en el trabajo autónomo de los alumnos es más limitado del que a priori se pudiera pensar por el carácter quasi prototípico de estas obras como herramientas para el aprendizaje de idiomas. La aparición de los diccionarios digitales podría paliar las deficiencias que han acompañado de manera tradicional a las obras en papel, pues ayudan a obtener resultados de una manera inmediata desde cualquier dispositivo electrónico conectado a la red. Los diccionarios digitales pueden resultar también de gran ayuda para este fin, pues el abanico de diccionarios existentes en la red es prácticamente infinito. Ante esta gran oferta de diccionarios, es importante seleccionar el tipo de diccionario que más se adecúa a las necesidades individuales del alumno, pues una elección equivocada del diccionario podría ocasionar que se obtenga o bien información escasa que

no cumpla con las expectativas del estudiante o bien información muy avanzada que pueda llegar a ser ininteligible. Por ello, es primordial que tanto los docentes de lenguas extranjeras como los alumnos sean conscientes de las pautas que los expertos recomiendan para la elección de diccionarios según el nivel de competencia del estudiante en la lengua extranjera, tal y como se explicará en el apartado 2.1.

Ante la existencia de diversos estudios (Atkins & Varantola, 1998; Contreras Izquierdo 2000; Hernández Hernández, 2004) que apuntan a una infrutilización de los diccionarios de aprendizaje en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, se estima conveniente la realización de un estudio con el objetivo de discernir si esta tendencia sigue observándose o si existe cierto progreso con respecto a los estudios publicados en la materia tomando como muestra alumnos de tercero de ESO en España, cuyo nivel de competencia según el currículum oficial ha de ser, en general, intermedio. Además, se quiere reconocer también el grado de uso de los diccionarios y la percepción que los estudiantes tienen ante estas obras lexicográficas en general, así como identificar si el diccionario bilingüe sigue siendo la obra de referencia en este ámbito. Asimismo, se quiere analizar la percepción que los estudiantes tienen sobre los diccionarios digitales y el desarrollo de las habilidades lexicográficas entre los alumnos encuestados. Se parte de las siguientes cuatro hipótesis de investigación:

- 1) Los alumnos prefieren utilizar los diccionarios bilingües a los diccionarios monolingües para realizar las consultas en un idioma extranjero, a pesar de las recomendaciones de los expertos para estudiantes de este nivel.
- 2) El grado de uso del diccionario de aprendizaje es bajo hasta el punto de ser desconocido para la mayoría de los sujetos.
- 3) Los alumnos prefieren utilizar diccionarios digitales en lugar de diccionarios impresos.

- 4) Las habilidades lexicográficas de los sujetos no están demasiado desarrolladas, lo que conlleva un peor desempeño a la hora de realizar consultas en los diccionarios.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

### *2.1. EL DICCIONARIO COMO FUENTE DE CONSULTA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*

No cabe duda de que el diccionario es una de las herramientas fundamentales y más conocidas para el aprendizaje tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras. Esto es debido a que el diccionario, por su marcado carácter pedagógico, permite a los estudiantes resolver dudas lingüísticas de diversa índole, como pueden ser el significado de una palabra, su ortografía o su fonética, entre otras cuestiones; por lo que el uso regular del diccionario, acompañado de la elección correcta del tipo de obra lexicográfica que se consulta, puede resultar beneficioso para el estudiante, que puede ver cómo su desempeño en la lengua extranjera que está aprendiendo mejora palmariamente. En el caso del campo del aprendizaje de idiomas extranjeros, este tipo de obra cobra además especial relevancia en el trabajo autónomo del alumno pues, en aquellos momentos en el que el profesor no le puede asistir, el estudiante puede consultar el diccionario con la garantía de que está consultando una fuente fiable (Hernández Hernández, 2011, pp. 408-409).

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, no obstante, es necesario ser cauteloso a la hora de elegir el tipo de diccionario que se adecúa mejor a las necesidades del usuario pues, aunque los diccionarios sean fuentes fiables como se ha mencionado anteriormente, si el alumno hace una mala elección del diccionario que utiliza, el resultado puede llegar a ser contraproducente. Por esta razón, diversos expertos en la materia recomiendan utilizar diferentes tipos de diccionarios según el nivel de competencia del estudiante en la lengua extranjera con el fin de potenciar las cualidades de

estas obras para, de esta manera, ser de la mayor utilidad para los usuarios y obtener los mejores resultados posibles. Estas recomendaciones apuntan a que los estudiantes de lengua extranjera de nivel inicial han de utilizar diccionarios bilingües, los estudiantes de nivel intermedio diccionarios de aprendizaje y los de nivel avanzado, el diccionario monolingüe general (Contreras Izquierdo, 2000, p. 658; Hernández Hernández, 2000, p. 96; Prado Aragonés, 2005, pp. 22-23; Heuberger, 2018, p. 300).

Con el fin de ejemplificar y hacer más ilustrativo el por qué de estas recomendaciones, estas se explicarán en mayor profundidad. Por ejemplo, en el caso de que un estudiante de nivel inicial utilizase un diccionario monolingüe (indiferentemente de su naturaleza), este no podría comprender las definiciones del término que está buscando ni el resto de la información incluida en la microestructura, puesto que se ofrecen en la lengua que está aprendiendo (es decir, la lengua meta). Por ello, se recomienda que estos estudiantes utilicen el diccionario bilingüe, pues se les ofrecerá un equivalente léxico en su lengua materna o una lengua en la que tenga una alta competencia (denominada técnicamente como lengua de partida) que les ayudará a comprender mejor la información que están buscando. Del mismo modo, si un estudiante de nivel avanzado usara un diccionario bilingüe para realizar una consulta, la información proporcionada por este tipo de diccionario puede resultar escasa al no facilitarse una definición que le ayude a aclarar el significado real de la palabra que está buscando pues, en la mayoría de ocasiones, la traducción que se ofrece en los diccionarios bilingües es parcial en el caso de no existir un equivalente perfecto entre los dos idiomas, el cual es un fenómeno que ocurre con bastante frecuencia. Por ende, aunque este diccionario ofrezca como traducción aquel término que más se asemeje entre los idiomas en cuestión, pueden existir diferencias pragmáticas o semánticas que pueden llegar a ser pertinentes para un estudiante que se encuentra en el nivel más avanzado del aprendizaje de la lengua extranjera.

El hecho de conocer qué obra lexicográfica es la más adecuada según el nivel de competencia en la lengua extranjera y según la propia estructura interna del diccionario no es solo oportuno para los estudiantes, sino que también es relevante para los docentes, pues los profesores han de conocer también en profundidad las obras que pueden ofrecer el mejor rendimiento entre sus alumnos para, así, potenciar y mejorar los resultados obtenidos y, además, contar con una herramienta extraordinaria para los momentos de trabajo autónomo en los que no pueden asistir a los estudiantes. Desafortunadamente, el conocimiento lexicográfico tanto entre los docentes como los estudiantes de lenguas extranjeras en España no está muy desarrollado, pues no se recibe ningún tipo de formación específica en la materia. Además, la rama de la metalexigrafía que se ocupa de este fin, la denominada lexicografía pedagógica, cuenta con una corta tradición en la literatura publicada en lengua española. Esta desatención, acompañada de la nula formación lexicográfica de los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras, provoca que en la mayoría de ocasiones se opte por el diccionario bilingüe al pensar que no existe otra opción dentro del repertorio de diccionarios que se ofertan en el mercado (Rodríguez Barcia, 2016, pp. 106-108).

## *2.2. LOS DICCIONARIOS BILINGÜES: EL DICCIONARIO POR ANTONOMASIA EN EL CAMPO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*

A pesar de las recomendaciones expuestas, el diccionario por excelencia en el campo del aprendizaje de lenguas es el diccionario bilingüe. Esto es debido, entre otras razones, a la propia naturaleza de esta tipología de obra lexicográfica; pues el diccionario bilingüe es considerado como “una herramienta de consulta que se ocupa de dos lenguas cuya función principal es facilitar la traducción y la enseñanza de lenguas” (Camacho Niño, 2020, p. 46). Estas dos lenguas en cuestión son denominadas técnicamente como lengua de partida y lengua meta. En cuanto a la lengua de partida, esta puede conformar tanto la macroestructura del diccionario como la microestructura, pues el usuario puede realizar búsquedas en su lengua materna buscando

el propio término en el diccionario para recibir la traducción o viceversa, es decir, buscar el término en la lengua extranjera para recibir la traducción en su lengua materna. Este proceso se denomina *bidireccionalidad* y está presente en la mayoría de los diccionarios bilingües. No obstante, hay que tener en cuenta que este tipo de diccionarios pueden llegar a ser muy limitados a la hora de realizar tareas relacionadas con la producción de enunciados y que, normalmente, proporcionan menos información que un diccionario monolingüe en tareas de decodificación, pues se ciñen de manera mayoritaria a proporcionar exclusivamente un equivalente léxico en la lengua extranjera que, por las propias dificultades del lenguaje, no es un equivalente total en numerosas ocasiones (Contreras Izquierdo, 2000, p. 658).

El éxito de los diccionarios bilingües, por tanto, puede responder a motivos eminentemente prácticos con respecto a sus competidores en el mercado lexicográfico. El hecho de proporcionar la traducción en la lengua extranjera de una manera directa y el de ser una obra bidireccional son dos de los principales motivos por los que el diccionario bilingüe impera en el mercado lexicográfico en el campo del aprendizaje de idiomas extranjeros, pues agilizan tanto el proceso de búsqueda como el proceso de decodificación del lenguaje. Asimismo, en el caso de las obras impresas se pueden apuntar también a motivos extralingüísticos para explicar dicho éxito frente a las obras monolingües. Estos motivos son predominantemente económicos, puesto que, al incluir dos idiomas en un mismo tomo, no es necesario comprar dos diccionarios independientes como en el caso de los diccionarios monolingües (Ruhstaller, 2004, p. 91).

### *2.3. LOS DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE: UN TIPO DE DICCIONARIO INFRAUTILIZADO A PESAR DE SU POTENCIAL*

Bien es cierto que, tal y como se ha apuntado antes; aunque el diccionario bilingüe sea el diccionario por antonomasia en el ámbito del aprendizaje de idiomas, no es el único que se puede utilizar para este fin, pues hay un tipo de obras lexicográficas monolingües que van destinadas exclusivamente a

un público no nativo: los denominados diccionarios de aprendizaje. Estos diccionarios toman su nombre en español directamente de la traducción de su denominación en el idioma inglés, *learner's dictionaries*, lengua que puede ser considerada como fundacional en este género, ya que el primer diccionario de aprendizaje publicado en la historia fue en este idioma: el denominado *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*, cuya publicación data del año 1948 por parte del lexicógrafo Albert Sidney Hornby.

Los diccionarios de aprendizaje cuentan con una efímera trayectoria en la metalexigrafía publicada en lengua española y, a finales de la década de los 80, Hernández Hernández puso de manifiesto que “una de las deficiencias más notables en la enseñanza de nuestro idioma es la inexistencia de obras lexicográficas adecuadas a la edad y al nivel de los estudiantes” (Hernández Hernández, 1998, p. 160). De este modo, aunque existieran diccionarios monolingües del español en esa fecha, no había ninguno que fuera destinado a un público únicamente extranjero y, aquellos diccionarios monolingües publicados que decían ser poder utilizados por un público extranjero, iban también dirigidos a un público nativo, por lo que no se atendían las necesidades específicas de los usuarios extranjeros. No fue hasta el año 1995 cuando apareció el que se puede considerar como el primer diccionario real de aprendizaje en lengua española: el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DiPELE)*. Este diccionario fue publicado por la editorial VOX-Bibliograf y dirigido por el eminente lexicógrafo Manuel Alvar Ezquerro (Hernández Hernández, 2004, p. 465).

Se puede considerar a los diccionarios de aprendizaje como “obras lexicográficas monolingües sincrónicas destinadas a usuarios extranjeros” (Tarp, 2006, p. 298). Este tipo de obras forman parte de una disciplina de la metalexigrafía denominada lexicografía didáctica, en la que se engloban los diccionarios de aprendizaje y los diccionarios escolares (estos últimos son diccionarios monolingües dirigidos a un público nativo en edad escolar). Estos dos tipos de diccionarios se utilizan con un marcado

fin pedagógico y guardan ciertos rasgos similares, como la selección del léxico, la adaptación de la microestructura (principalmente de la definición) y la mayor presencia de información gramatical con respecto a un diccionario monolingüe general. Sin embargo, un usuario extranjero debe ceñirse a utilizar un diccionario de aprendizaje puesto que, aunque el diccionario escolar guarde ciertas similitudes con estos, las necesidades de los usuarios extranjeros pueden diferir en demasía con respecto a las de los usuarios nativos (Azorín Fernández, 2000, pp. 19-22).

La principal característica de los diccionarios de aprendizaje es que tanto su macroestructura como su microestructura están adaptadas a un público extranjero, ya que se seleccionan de manera cuidadosa tanto las palabras que se incluyen en el diccionario como la presentación de la información que las acompañan (principalmente, la definición y la ejemplificación). Este proceso se suele realizar por el equipo lexicográfico a cargo de la redacción del diccionario y se utiliza un léxico definatorio a la hora de elaborar el diccionario. Habitualmente, este léxico definatorio está compuesto por un máximo de 3000 palabras, cuya selección se realiza a través de parámetros de frecuencia en los corpus lingüísticos (Heuberger, 2018, p. 302). El propósito de la utilización del léxico definatorio para este fin no es otro que el de adaptar la información que acompaña a la entrada en el diccionario, principalmente, la definición; con el objetivo de crear definiciones sencillas y de fácil comprensión para los usuarios en la lengua extranjera sin la necesidad de tener que aportar una traducción. Estas definiciones están acompañadas por ejemplos que, en numerosas ocasiones, son extraídos de corpus lingüísticos en los que se toman como referencia aportaciones realizadas por los propios usuarios de nivel intermedio en esa lengua extranjera, por ejemplo, en redacciones o exámenes. Por esta razón, algunos expertos en la materia han llegado a esgrimir que los diccionarios de aprendizaje son diccionarios bilingües universales, dado que pueden ser utilizados por cualquier estudiante que esté estudiando la lengua extranjera que se recoge en

el diccionario independientemente de cuál sea su lengua materna (Humblé, 2001, p. 34).

#### *2.4. LOS DICCIONARIOS DIGITALES: UNA NUEVA REALIDAD*

Tradicionalmente, los diccionarios estaban disponibles para ser consultados exclusivamente en versión impresa, con el consiguiente hándicap que ello podía conllevar entre los usuarios a nivel educativo (los diccionarios podían ser obras voluminosas de difícil manejo para el alumnado, costosas o difíciles de utilizar; entre otros elementos negativos). Sin embargo, el auge de la tecnología desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado ha provocado una gran revolución en el mundo de la lexicografía y, en la actualidad, es posible consultar un abanico de diccionarios en línea casi infinito de una manera mucho más rápida y, mayoritariamente, gratuita. El incesante auge y desarrollo de la tecnología se puede considerar como una oportunidad inmejorable para fomentar el uso del diccionario en clases de idiomas extranjeros, pues se pueden consultar en línea diferentes obras lexicográficas de manera gratuita para, de este modo, paliar las principales limitaciones que tradicionalmente se asocian con los diccionarios impresos: el tiempo que se emplea en obtener la información, su elevado precio y el hecho de tener que manejar una obra de grandes dimensiones y peso que pueden entorpecer las consultas por parte de los usuarios (Haensch & Omeñaca, 2004, pp. 28-29).

La naturaleza y el propósito del diccionario digital son análogos a los de los diccionarios impresos, pues el cambio de formato en estas obras no implica modificaciones en el propósito de estas obras, que sigue siendo el de ser una herramienta pedagógica que ayude a los estudiantes de lenguas extranjeras a expandir su vocabulario y a realizar consultas de diversa índole lingüística. Por esta razón, los diccionarios digitales han de ser también obras fiables que estén respaldadas por el trabajo editorial de lexicógrafos, del mismo modo que los diccionarios impresos y, además, tienen que contar con una interfaz visual e intuitiva que no requiera de conocimientos informáticos

profundos para su utilización. Asimismo, es oportuno que los diccionarios destinados a un público extranjero estén equipados con motores de búsqueda que permitan obtener resultados relacionados en el caso de escribir incorrectamente el término que se quiere consultar, pues este hecho puede ser de especial ayuda en el caso de que el estudiante no sepa escribir de manera correcta el término que se busca, quien será consciente de su error ortográfico y obtendrá la información del término en cuestión en el diccionario (Gronvik & Smith Ore, 2013, p. 243).

El concepto de diccionarios digitales incluye a todos aquellos que se pueden consultar en un soporte no impreso. En la actualidad, el diccionario digital principal es el diccionario en línea, es decir, el diccionario que se puede consultar en Internet mediante acceso web utilizando, por ejemplo, un ordenador. Estos diccionarios cuentan, incluso, con versiones en aplicaciones móviles disponibles para ser descargadas en teléfonos inteligentes y poder ser consultados en cualquier lugar donde haya un punto de acceso a Internet. En el caso de los diccionarios en línea, estos pueden ser de dos tipos: institucionales o colectivos. Los diccionarios institucionales son aquellos diccionarios que se basan en la información que aportan en sus homólogos impresos, por lo que están vinculados a una editorial de manera frecuente. Estas son fuentes de consulta fiables que, generalmente, son gratuitas en su versión más básica; aunque disponen de partes de pago que proporcionan información adicional o pueden limitar el número de búsquedas diarias que se realizan. Por otra parte, los denominados diccionarios colectivos se crean a partir de las contribuciones de los propios usuarios, quienes normalmente no son profesionales en la materia. Estas obras lexicográficas son íntegramente gratuitas, aunque pueden proporcionar información inexacta puesto que cualquier usuario registrado puede editar la información. El diccionario colectivo más utilizado en este campo es *WordReference* (Lew, 2011, pp. 230-231).

Los diccionarios digitales han experimentado un gran desarrollo provocado por el auge y el propio desarrollo de la tecnología. Sin embargo, los

diccionarios digitales aglutinan también otros tipos de diccionarios además de los diccionarios en línea. El primer tipo de diccionario digital que fue accesible al gran público fue el diccionario en disquetes, que posteriormente fueron sustituidos por los diccionarios en CD-ROM. Estos diccionarios gozaron de gran popularidad en los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente, pero en la actualidad han quedado obsoletos. En Asia, el principal tipo de diccionarios digitales son los denominados diccionarios electrónicos, que son dispositivos electrónicos de bolsillo, similares a una calculadora, que cuentan con un teclado y una pantalla para realizar las consultas (Dziemanko, 2018, p. 664).

#### *2.5. INVESTIGACIONES PREVIAS EN ESTE CAMPO*

Con el fin de tomar como referencia la información obtenida en otros estudios llevados a cabo en el ámbito del uso, percepción y conocimiento del diccionario por parte de los usuarios y contrastar los resultados con la investigación que se detalla en este artículo, se mencionarán los principales hallazgos de cada uno de ellos de manera breve. El orden en el que se presentan los resultados responde a motivos estrictamente cronológicos:

- Nuccorini (1992). Este estudio tomó como referencia a 56 estudiantes italianos de inglés en el nivel proporcional a la Educación Secundaria Obligatoria española. El estudio se diseñó a través de un formulario relativo al uso y preferencias del diccionario por parte del alumnado. Los resultados obtenidos indican que la razón principal para la consulta del diccionario era conocer el significado de una palabra: el 75% de los usuarios lo indicaron como la opción más frecuente. Mayoritariamente, para conocer el significado de las palabras, los estudiantes preferían consultar un diccionario bilingüe para obtener una traducción en italiano y confiar en su conocimiento en su lengua materna para esclarecer el significado, en lugar de acudir a un diccionario de aprendizaje, que era

la recomendación que recibían por parte de sus docentes. Además, los resultados de este estudio arrojan que hay un uso muy limitado del diccionario fuera de las clases de lenguas extranjeras.

- Atkins y Varantola (1998). Este estudio tuvo como objeto comprobar el uso del diccionario por medio de 723 estudiantes de inglés (lenguas maternas: francés, alemán, italiano y español) que fueron divididos en cuatro grupos según su nivel de competencia en inglés. Estos usuarios fueron preguntados directamente por su preferencia entre el diccionario bilingüe y el monolingüe y se midió el grado de uso de estos dos tipos de obras lexicográficas en diferentes actividades de comprensión, traducción y uso. Respecto a la preferencia entre estos dos diccionarios, el bilingüe era el preferido por todos los grupos de usuarios, independientemente de su lengua materna o nivel en la lengua extranjera; ya que, de manera global, el 77% de los sujetos decían preferir los diccionarios bilingües. Se observó, sin embargo, la tendencia de que, cuanto mayor era el mayor nivel de los usuarios, subía la preferencia por el diccionario monolingüe, aunque esta preferencia nunca llegaba a ser mayoritaria (pues el 60% de los usuarios con el nivel más avanzado prefieren el diccionario bilingüe). Con respecto al grado de uso del diccionario en las diferentes actividades que se plantearon en el estudio, destacó el predominio del diccionario bilingüe para las actividades de traducción (el 87% de los sujetos utilizó este diccionario para este fin), el cual también fue mayoritario para las actividades de comprensión (61%). No obstante, para las actividades del uso del inglés los sujetos en general optaron por diccionarios monolingües (54%).
- Böhner (1999). La investigación tomó como referencia a 271 sujetos de Baviera (Alemania) que estudiaban el curso correspondiente al de tercero de la ESO en España. Es importante aclarar que se

permite a los alumnos de lenguas extranjeras de esta región alemana utilizar diccionarios de aprendizaje durante sus exámenes. A pesar de ello, en las tareas de casa (es decir, de trabajo autónomo) casi el 90% de los usuarios prefería utilizar el diccionario bilingüe en lugar del monolingüe. El principal motivo de esta preferencia es que los usuarios defendían que no comprendían las definiciones de estos diccionarios y que, al tener que buscar también palabras de la propia definición se utilizaba mucho tiempo. Cuando se les preguntó acerca de los rasgos que debería tener un diccionario ideal, más del 90% de los sujetos consideró como rasgo más importante el hecho de que el diccionario tuviera definiciones de fácil comprensión. Además, alrededor del 80% también creía importante que el diccionario tuviera un diseño claro que hiciera fácil su manejo.

- Contreras Izquierdo (2000). En este caso, se realizó una encuesta para dirimir las opiniones y preferencias que estos sujetos tenían sobre el diccionario. Los sujetos de este estudio eran 100 estudiantes no nativos de español cuyo nivel de competencia era, al menos, intermedio y que provenían de diversas entidades educativas localizadas en Hungría, Rumania y España. Los resultados señalan que los sujetos percibían el diccionario como una herramienta importante y útil para aprender español, aunque había una clara preferencia en favor del diccionario bilingüe, a pesar de las recomendaciones lexicográficas para los niveles intermedios y avanzados. Esta preferencia no respondía a motivos de contenido del diccionario bilingüe en sí mismo, sino a las dificultades que los usuarios tenían para la comprensión de la información en los diccionarios monolingües. Esta dificultad podía estar motivada por el hecho de que los diccionarios monolingües consultados eran diccionarios generales, pues la gran mayoría de los sujetos decía desconocer los diccionarios de aprendizaje. Asimismo, es importante destacar que, según los datos

obtenidos en este estudio, casi la totalidad de usuarios no había recibido ningún tipo de adiestramiento para el uso del diccionario.

- Hernández Hernández (2004). Este estudio fue realizado por medio de un cuestionario a cien sujetos que eran profesores de español no nativos, por lo que su nivel de competencia era alto. Este estudio vuelve a poner de manifiesto la hegemonía del diccionario bilingüe frente a las obras monolingües, pues era la opción preferida por estos sujetos tanto para enseñar como aprender la lengua, puesto que en el momento en el que ellos mismos aprendieron el idioma, el diccionario al que tuvieron mayor exposición fue el diccionario bilingüe. Además, el 75% de estos docentes decía desconocer la existencia de diccionarios de aprendizaje editados en lengua española por lo que, en el caso de utilizar un diccionario monolingüe para la enseñanza del idioma, estos utilizaban el *DRAE* o el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (es decir, diccionarios monolingües generales) indiferentemente del nivel de los usuarios. Este hecho puede estar vinculado al hecho de que prácticamente la mitad de los profesores no había recibido ningún tipo de formación lexicográfica para ser aplicada en la docencia. Finalmente, la opinión prácticamente unánime de estos docentes sobre el diccionario es el de un instrumento con una importancia capital para aprender un idioma extranjero.
- Cote González y Tejedor Martínez (2011). Estas autoras, quienes realizaron estudios similares anteriores a este (1998 y 2007), ponían de manifiesto la importancia de que los alumnos reciban instrucción explícita relativa al uso del diccionario; pues consideraban que había graves carencias que imposibilitan sacar provecho de los diccionarios en las asignaturas de lenguas extranjeras, pues en numerosas ocasiones los estudiantes hacían mención a insuficiencias en los diccionarios relativas a falta de información que no eran

reales ya que, aunque la información estuviera presente, no eran capaces de decodificarla correctamente. Este hecho desembocaba en que hubiera una percepción negativa sobre los diccionarios por parte de los usuarios que formaron parte del estudio, pues al no poder sacar rendimiento de ellos los consideraban obras poco útiles. El formato en el que se llevó a cabo el estudio difiere de los mencionados anteriormente, pues se realizó a lo largo de todo el curso escolar y tenía como objetivo primordial mejorar las habilidades lexicográficas de los sujetos, que estudiaban tercero y cuarto de ESO. A pesar de estas carencias, los alumnos consideraban que sus habilidades para el uso de diccionarios eran, al menos, buenas. En el grupo de tercero, esta afirmación era refrendada por casi la totalidad de los estudiantes (89,5%) y en el de cuarto, por un 66,3%. Estos porcentajes elevados pueden estar estrechamente relacionados con la falsa creencia de que no es necesario recibir ningún tipo de formación para consultar diccionarios (Calderón Campos, 1994, p. 28). Las autoras concluyeron que, tras la finalización del proyecto, se incrementaron las habilidades lexicográficas de los estudiantes, lo que provocó que se sacara un mejor rendimiento de las obras y que existiese una mejor percepción de los diccionarios entre los estudiantes. Asimismo, es vital para el propósito de este artículo resaltar que las autoras manifestaban que había una falta de estudios relativos al uso que los estudiantes dan a los diccionarios en las asignaturas de lenguas extranjeras en este nivel educativo.

- Ali (2012). En este estudio, el autor encuestó a 100 estudiantes de nivel intermedio de inglés cuya lengua materna era el árabe para averiguar qué tipo de diccionario utilizaban de manera más frecuente y cuál preferían. Las respuestas se obtuvieron a partir de un cuestionario compuesto de once preguntas, las cuales señalan una clara preferencia por las obras bilingües frente a las monolingües

y que los estudiantes, a pesar de considerar que los diccionarios en general son fuentes de consulta fiables, no consultaban obras monolingües de una manera frecuente (independientemente de que estas fueran diccionarios de aprendizaje o diccionarios monolingües generales). Asimismo, la mayoría no consideraba que el uso de los diccionarios en la realización de exámenes fuera útil ni que fuera necesario recibir ningún tipo de instrucción adicional para realizar búsquedas en los diccionarios.

- Levy y Steel (2015). Este artículo se focaliza en identificar por medio de un cuestionario el uso y percepción de los diccionarios digitales por parte de un grupo de estudiantes de idiomas que se encontraba en periodo universitario. Este grupo de alumnos provenía de Australia y estaba conformado por 587 sujetos. En este caso, prácticamente la totalidad de los encuestados (85,34%) afirmaba utilizar diccionarios en línea de manera asidua. Principalmente, el uso de los diccionarios se solía llevar a cabo durante el aprendizaje fuera de clase; es decir, en las tareas que requerían trabajo autónomo. De este 85,34%, el 63,07% afirmaba que consultaban el diccionario en línea exclusivamente en este escenario. Además, el 34,13% decía utilizar los diccionarios regularmente tanto en clase como fuera de clase. Los principales motivos por los que se consultaban los diccionarios digitales frente a obras impresas eran el reducido tiempo de consulta, la inmediatez con la que se obtenían resultados y su fácil manejabilidad en términos de espacio y tiempo, pues se pueden consultar en cualquier lugar en el que haya conexión a Internet desde el propio teléfono u ordenador del estudiante. Es digno de mención que, además, el 82,45% decía consultar también de manera frecuente traductores en línea, por lo que el uso de traductores es prácticamente similar al de los diccionarios digitales. De esta manera, aunque se puedan obtener resultados medianamente

positivos según el sistema de traducción automática que se emplee y las lenguas que se comparen, los traductores en línea no suelen ser fuentes de consulta fiables para trabajos académicos por diversas fallas que se suelen presentar en las traducciones de carácter sintáctico y morfológico (Roig Allué, 2016, pp. 76-79).

- Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017). Para la realización de dicha investigación, se tomaron 56 estudiantes de español de nivel intermedio cuya lengua materna era el chino. Los principales resultados de este presente estudio vuelven a revelar una preferencia por el diccionario bilingüe (la opción preferida por el 84% de los sujetos), a pesar de la recomendación de sus docentes de utilizar un diccionario de aprendizaje. Esta predilección venía motivada por la preferencia de obtener información en la lengua materna, pues los usuarios aducían entender así mejor los términos que buscaban. El 78,5% consideraba difícil el uso del diccionario monolingüe al tener que lidiar con definiciones en español, de las cuales no entendían muchas palabras. Prácticamente la totalidad de estos usuarios (el 98,2%) consideraba que se necesitaba obtener más información sobre el término consultado en los diccionarios. Sin embargo, la información que demandaban (por ejemplo, de corte gramatical o pragmático), viene incluida normalmente en los diccionarios de aprendizaje, por lo que se vuelven a observar claras deficiencias en las habilidades lexicográficas por parte de los sujetos. Asimismo, se observa una preferencia por los diccionarios digitales frente a los diccionarios impresos. Esto venía motivado por el hecho de que los diccionarios digitales son más prácticos, pues pueden ser consultados desde cualquier dispositivo electrónico de una manera inmediata sin necesidad de tener que consultar un diccionario impreso pesado y difícil de manejar y, además, por el hecho de que los diccionarios digitales suelen estar vinculados a foros de consulta

donde participan hablantes nativos. Sin embargo, los sujetos prefieren utilizar diccionarios digitales por estos motivos, consideran que los diccionarios en papel son más completos que los digitales al aportar un mayor número de información.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

---

El estudio que se presenta en este artículo fue realizado durante un periodo de prácticas de cinco semanas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el cual estudié en la Universidad de Jaén durante el año escolar 2020/21. Dichas prácticas fueron realizadas de manera completamente presencial en el centro concertado C.D.P. Madre del Divino Pastor, localizado en Andújar (Jaén) y la realización del estudio tuvo lugar al final de las mismas, concretamente en el mes de mayo del año 2021. La ejecución de dicho estudio respondía, principalmente, a dos propósitos: el de conocer tanto las preferencias como los hábitos de uso del diccionario entre el alumnado de tercero de ESO de este colegio en la asignatura de inglés. De esta manera, se quería obtener una idea aproximada y real de la situación de las obras lexicográficas en alumnos cuyo nivel de competencia en esta lengua extranjera era, en la mayoría de los casos, de B1 de acuerdo con la clasificación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (aunque, generalmente, el nivel de la clase de la línea B era superior al de la línea A).

Como se ha incidido a lo largo del punto 2 de este artículo, estos alumnos deberían estar capacitados para utilizar diccionarios de aprendizaje para sus consultas referentes a la lengua inglesa; pues es el diccionario que mejor se ajusta a sus características según las recomendaciones de los expertos al ser estudiantes de un idioma extranjero en un nivel intermedio. Por ello, se quiere verificar la actitud de estos estudiantes ante el diccionario de aprendizaje y el grado de conocimiento que tienen sobre la existencia de diccionarios monolingües adaptados a extranjeros. Asimismo, se estima necesario

comparar los resultados obtenidos en este cuestionario con el de los estudios expuestos en el punto 2.5 con el fin de dirimir si se observa la misma tendencia en líneas generales o si hay diferencias evidentes con estas investigaciones para, así, tratar de dar respuesta a las cuatro hipótesis de investigación mencionadas en el apartado 1.

En relación con los sujetos que respondieron el cuestionario, este fue respondido por un total de 41 alumnos de manera anónima: 22 de estos estudiantes pertenecían al curso de tercero ESO A y 19 al curso de tercero ESO B. De este modo, el cuestionario representa prácticamente la totalidad del alumnado de dicho curso académico en el C.D.P Madre del Divino Pastor, pues este centro concertado contaba con dos líneas en tercero de ESO en el curso escolar 2020/21, aunque había 5 alumnos que no estaban presentes el día en el que se realizó el cuestionario. Ese día, había presentes 24 chicas y 17 chicos, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, todos ellos comenzaron a estudiar inglés a los tres años y tenían el español como lengua materna. La mayoría de ellos pertenecían a un estrato socioeconómico de nivel medio y todos ellos vivían en Andújar (Jaén), un municipio de 36000 habitantes (el tercero más grande de la provincia de Jaén) situado al noreste de la provincia, cercano a la provincia de Córdoba, cuya economía se basa en el sector primario y terciario.

Se decidió encuestar a los alumnos de dicho curso académico porque su nivel de competencia en inglés era, de manera general, intermedio. Además, era el único curso académico en el que asistía a las prácticas a ambas líneas, por lo que era el único curso del que se tenía una idea aproximada del nivel real de todo el alumnado en la asignatura de inglés. Dicho cuestionario, del que los alumnos no recibieron ningún tipo de información en las sesiones previas, fue impreso y repartido a los estudiantes en lengua española para garantizar que el idioma no fuera una barrera que pudiera interferir en los resultados obtenidos. Es importante destacar que, debido a las dudas individuales que afloraban durante la realización de este, se explicó a los estudiantes las diferencias entre un diccionario monolingüe y bilingüe, pues era una

pregunta recurrente. Además, se incidió en el hecho de que los cuestionarios eran anónimos y de que era importante que respondieran a las preguntas con la mayor honestidad posible, ya que sus respuestas no tendrían ningún tipo de repercusión para la calificación final en la asignatura.

Respecto a la metodología empleada a la hora de obtener información para el presente estudio, se optó por realizar un cuestionario con 19 preguntas en el que se utiliza, mayoritariamente, una escala de Likert de cinco puntos<sup>1</sup>. El principal motivo por el que esta investigación está diseñada con este formato es debido a su sencillez, pues esta metodología permite obtener resultados de una manera fácil de comprender para los estudiantes sin que tengan que emplear mucho tiempo para responder. Por ende, ante el contexto de prácticas en el que se realizó dicho estudio, el cuestionario podría ser el método más efectivo para obtener resultados. Asimismo, se decide optar por la escala de Likert para obtener datos cuantitativos que muestren el grado de acuerdo que los sujetos muestran ante las preguntas expuestas a lo largo del cuestionario con el fin de realizar un análisis descriptivo y, posteriormente, un análisis pormenorizado de los mismos acompañado de una interpretación que ayude a responder las cuatro hipótesis de investigación expuestas en el apartado 1. Estos datos fueron tratados mediante el programa Microsoft Excel, herramienta que ayudó a obtener los datos estadísticos.

Las preguntas que conforman el cuestionario están basadas en algunos de los estudios que se mencionan en el apartado 2.5, concretamente en los de Atkins y Varantola (1998), Böhner (1999), Hernández Hernández (2004), Ali (2012) y Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017). Las respuestas a estas preguntas serán la base para responder a las preguntas de investigación y, de esta manera, dirimir si la situación de los diccionarios en las aulas sigue siendo similar a la expuesta en estudios previos o si, por el contrario, se

---

<sup>1</sup> En dicha escala de Likert del 1 al 5, el 1 correspondía al valor “totalmente en desacuerdo”, el 2 “en desacuerdo”, el 3 “opinión neutral”, el 4 “de acuerdo” y el 5 “completamente de acuerdo”.

advierde cierto progreso. Las preguntas se pueden agrupar en los siguientes cinco grandes bloques: actitud de los estudiantes ante la asignatura de inglés (1, 2 y 3) (estas preguntas sirven para contextualizar la percepción que los sujetos tienen sobre la asignatura de inglés: si existe interés, puede ser un elemento positivo para la percepción y el uso del diccionario), actitud de los estudiantes frente a los diccionarios (4, 5 y 19), habilidades lexicográficas (8, 12, 13, 14 y 15), preferencia ante distintas obras lexicográficas y formatos (7, 16 y 17) y, finalmente, uso del diccionario: (9, 10, 11 y 18).

#### 4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en los cuestionarios. La manera en la que se muestran los resultados, los cuales serán comentados y analizados en el punto 5, será la siguiente: en una tabla, la cual se presenta junto a la pregunta tal y como figuraba en el cuestionario, la primera fila hará referencia a las posibles respuestas que se podían dar, mientras que los resultados serán presentados en la segunda, tercera y cuarta fila. Los de la segunda fila pertenecerán a los resultados obtenidos en tercero ESO A, los de la tercera a tercero ESO B y los de la última son los resultados totales de la suma entre ambos grupos. El objetivo de presentar los resultados totales junto a los desglosados es el de discernir si los datos son similares entre ambas clases o existen diferencias significativas entre ambos grupos. Los resultados en el cuestionario son los siguientes:

- 1) ¿Te gusta la asignatura de inglés? (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	0/22 (0%)	5/22 (22,72%)	4/22 (18,18%)	10/22 (45,45%)	3/22 (13,63%)
Tercero ESO B	0/19 (0%)	2/19 (10,52 %)	7/19 (36,84 %)	9/19 (47,37%)	1/19 (5,26%)
Resultados totales	0/41 (0%)	7/41 (17,07%)	11/41 (26,83 %)	19/41 (46,34%)	4/41 (9,76%)

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

Rafael Onieva Palomar

- 2) ¿Asistes a clases extraescolares de inglés? (Posibles respuestas: Sí/No).

	Sí	No
Tercero ESO A	9/22 (40,9%)	13/22 (59,1%)
Tercero ESO B	14/19 (73,68%)	5/19 (26,32%)
Resultados totales	23/41 (56,1%)	18/41 (43,9%)

- 3) ¿Te motiva aprender inglés? (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	1	2	3	4	5
Tercero ESO A	2/22 (9,09%)	2/22 (9,09%)	10/22 (45,45%)	5/22 (22,72%)	3/22 (13,63%)
Tercero ESO B	0/19 (0%)	2/19 (10,52%)	6/19 (31,58%)	7/19 (36,84%)	4/19 (21,05%)
Resultados totales	2/41 (4,88%)	4/41 (9,76%)	16/41 (39,02%)	12/41 (29,27%)	7/41 (17,07%)

- 4) Considero que el diccionario es una buena herramienta para aprender inglés (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	1	2	3	4	5
Tercero ESO A	3/22 (13,63%)	6/22 (27,27%)	6/22 (27,27%)	4/22 (18,18%)	3/22 (13,63%)
Tercero ESO B	3/19 (15,79%)	2/19 (10,52%)	4/19 (21,05%)	5/19 (26,31%)	5/19 (26,31%)
Resultados totales	6/41 (14,63%)	8/41 (19,51%)	10/41 (24,39%)	9/41 (21,95%)	8/41 (19,51%)

- 5) Me gustaría utilizar diccionarios en los exámenes de inglés (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	1	2	3	4	5
Tercero ESO A	1/22 (4,54%)	2/22 (9,09%)	1/22 (4,54%)	3/22 (13,63%)	15/22 (68,18%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	2/19 (10,52%)	1/19 (5,26%)	3/19 (15,79%)	12/19 (63,16%)
Resultados totales	2/41 (4,88%)	4/41 (9,76%)	2/41 (4,88%)	6/41 (14,63%)	27/41 (65,85%)

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

Rafael Onieva Palomar

- 6) Creo que necesito más entrenamiento para sacar mejor provecho del diccionario (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	1	2	3	4	5
Tercero ESO A	3/22 (13,63%)	3/22 (13,63%)	7/22 (31,81%)	4/22 (18,18%)	5/22 (22,72%)
Tercero ESO B	3/19 (15,79%)	3/19 (15,79%)	5/19 (26,31%)	7/19 (36,84%)	1/19 (5,26%)
Resultados totales	6/41 (14,63%)	6/41 (14,63%)	12/41 (29,27%)	11/41 (26,83%)	6/41 (14,63%)

- 7) Rodea el tipo de diccionario que prefieres utilizar para aprender inglés (Posibles respuestas: diccionario bilingüe/diccionario monolingüe).

	Diccionario monolingüe	Diccionario bilingüe
Tercero ESO A	5/22 (22,72%)	17/22 (77,28%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	18/19 (94,74%)
Resultados totales	6/41 (14,63%)	35/41 (85,37%)

- 8) Soy consciente de la existencia de diccionarios monolingües de inglés adaptados a hablantes extranjeros (Posibles respuestas: sí/no).

	Sí	No
Tercero ESO A	11/22 (50%)	11/22 (50%)
Tercero ESO B	10/19 (52,63%)	9/19 (47,37%)
Resultados totales	21/41 (51,22%)	20/41 (48,78%)

- 9) Utilizo el diccionario regularmente para hacer los deberes de inglés (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	1	2	3	4	5
Tercero ESO A	18/22 (81,82%)	0/22 (0%)	2/22 (9,09%)	0/22 (0%)	2/22 (9,09%)
Tercero ESO B	9/19 (47,37%)	3/19 (15,79%)	5/19 (26,31%)	1/19 (5,26%)	1/19 (5,26%)
Resultados totales	27/41 (65,85%)	3/41 (7,32%)	7/41 (17,07%)	1/41 (2,44%)	3/41 (7,32%)

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

Rafael Onieva Palomar

- 10) En caso de hacer alguna consulta en el diccionario cuando hago los deberes, consulto el diccionario monolingüe (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	12/22 (54,54%)	2/22 (9,09%)	4/22 (18,18%)	2/22 (9,09%)	2/22 (9,09%)
Tercero ESO B	12/19 (63,16%)	6/19 (31,58%)	0/19 (0%)	1/19 (5,26%)	0/19 (5,26%)
Resultados totales	24/41 (58,54%)	8/41 (19,51%)	4/41 (9,76%)	3/41 (7,32%)	2/41 (4,88%)

- 11) En caso de hacer alguna consulta en el diccionario cuando hago los deberes, consulto el diccionario bilingüe (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	8/22 (36,36%)	1/22 (4,54%)	2/22 (9,09%)	4/22 (18,18%)	7/22 (31,81%)
Tercero ESO B	4/19 (21,05%)	0/19 (0%)	3/19 (15,79%)	7/19 (36,84%)	5/19 (26,32%)
Resultados totales	12/41 (29,27%)	1/41 (2,44%)	5/41 (12,19%)	11/41 (26,83%)	12/41 (29,27%)

- 12) Si cuando busco una palabra en un diccionario bilingüe no entiendo su traducción, busco la traducción en un diccionario monolingüe para comprobar su significado (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	9/22 (40,91%)	4/22 (18,18%)	2/22 (9,09%)	4/22 (18,18%)	3/22 (13,64%)
Tercero ESO B	9/19 (47,37%)	3/19 (15,79%)	5/19 (26,32%)	0/19 (0%)	2/19 (10,53%)
Resultados totales	18/41 (43,90%)	7/41 (17,07%)	7/41 (17,07%)	4/41 (9,76%)	5/41 (12,19%)

- 13) Considero que los ejemplos son importantes en los diccionarios (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

Rafael Onieva Palomar

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	2/22 (4,88%)	3/22 (13,64%)	4/22 (18,18%)	7/22 (31,82%)	6/22 (27,27%)
Tercero ESO B	0/19 (0%)	1/19 (5,26%)	2/19 (10,53%)	10/19 (52,63%)	6/19 (31,58%)
Resultados totales	2/41 (4,88%)	4/41 (9,76%)	6/41 (14,63%)	17/41 (41,46%)	12/41 (29,27%)

14) Los ejemplos me ayudan a entender mejor el significado de una palabra que las definiciones o las traducciones que aparecen en los diccionarios (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	3/22 (13,64%)	4/22 (18,18%)	3/22 (13,64%)	4/22 (18,18%)	8/22 (36,36%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	1/19 (5,26%)	5/19 (26,32%)	7/19 (36,84%)	5/19 (26,32%)
Resultados totales	4/41 (9,76%)	5/41 (12,19%)	8/41 (19,51%)	11/41 (26,83%)	13/41 (31,71%)

15) Creo que las imágenes son útiles en los diccionarios (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	4/22 (18,18%)	3/22 (13,64%)	6/22 (27,27%)	5/22 (22,73%)	4/22 (18,18%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	4/19 (21,05%)	3/19 (15,79%)	5/19 (26,32%)	6/19 (31,58%)
Resultados totales	5/41 (12,19%)	7/41 (17,07%)	9/41 (21,95%)	10/41 (24,39%)	10/41 (24,39%)

16) Rodea el tipo de diccionario que prefieres utilizar (Posibles respuestas: diccionario en papel/diccionario en línea/ambos).

	<b>Diccionario en papel</b>	<b>Diccionario en línea</b>	<b>Ambos</b>
Tercero ESO A	1/22 (4,55%)	19/22 (86,36%)	2/22 (9,09%)
Tercero ESO B	2/19 (10,53%)	15/19 (78,95%)	2/19 (10,53%)
Resultados totales	3/41 (7,32%)	34/41 (82,93%)	4/41 (9,76%)

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA

LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO

Rafael Onieva Palomar

17) Prefiero utilizar traductores en línea en lugar de un diccionario (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	0/22 (0%)	3/22 (13,64%)	2/22 (9,09%)	4/22 (18,18%)	13/22 (59,09%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	0/19 (0%)	0/19 (0%)	1/19 (5,26%)	17/19 (89,47%)
Resultados totales	1/41 (2,44%)	3/41 (7,32%)	2/41 (4,88%)	5/41 (12,19%)	30/41 (73,17%)

18) Utilizo diccionarios impresos frecuentemente (Posibles respuestas: escala de Likert 1 al 5).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	12/22 (54,55%)	8/22 (36,36%)	1/22 (4,55%)	1/22 (4,55%)	0/22 (0%)
Tercero ESO B	14/19 (73,68%)	4/19 (21,05%)	1/19 (5,26%)	0/19 (0%)	0/19 (0%)
Resultados totales	26/41 (63,41%)	12/41 (29,27%)	2/41 (4,88%)	1/41 (2,44%)	0/41 (0%)

19) Ordena del 1 al 5 los posibles defectos que pueden tener los diccionarios impresos. 1 hace referencia al mayor defecto y 5 al menor (Posibles respuestas: tardo mucho tiempo en encontrar lo que busco/ precio/peso/no sé cuál comprar/no suelo encontrar lo que busco).

19a) Tardo mucho tiempo en encontrar lo que busco.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	13/22 (59,09%)	3/22 (13,64%)	4/22 (18,18%)	1/22 (4,55%)	1/22 (4,55%)
Tercero ESO B	16/19 (84,21%)	2/19 (10,59%)	0/19 (0%)	0/19 (0%)	1/19 (5,26%)
Resultados totales	29/41 (70,73%)	5/41 (12,19%)	4/41 (9,76%)	1/41 (2,44%)	2/41 (4,88%)

SECCIÓN: LEXICOGRAFÍA  
 LOS DICCIONARIOS COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS:  
 USO, PERCEPCIÓN Y PREFERENCIAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE ESO  
 Rafael Onieva Palomar

19b) Precio.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	1/22 (4,55%)	2/22 (9,09%)	7/22 (31,82%)	6/22 (27,27%)	6/22 (27,27%)
Tercero ESO B	0/19 (0%)	1/19 (5,26%)	6/19 (31,58%)	8/19 (42,11%)	4/19 (21,05%)
Resultados totales	1/41 (2,44%)	3/41 (7,32%)	13/41 (31,71%)	14/41 (34,15%)	10/41 (24,39%)

19c) Peso.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	2/22 (9,09%)	2/22 (9,09%)	1/22 (4,55%)	8/22 (36,36%)	9/22 (40,91%)
Tercero ESO B	1/19 (5,26%)	4/19 (21,05%)	1/19 (5,26%)	3/19 (15,79%)	10/19 (52,63%)
Resultados totales	3/41 (7,32%)	6/41 (14,63%)	2/41 (4,88%)	11/41 (26,83%)	19/41 (46,34%)

19d) No sé cuál comprar.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	3/22 (13,64%)	4/22 (18,18%)	6/22 (27,27%)	4/22 (18,18%)	5/22 (22,73%)
Tercero ESO B	0/19 (0%)	2/19 (10,59%)	10/19 (52,63%)	4/19 (21,05%)	3/19 (15,79%)
Resultados totales	3/41 (7,32%)	6/41 (14,63%)	16/41 (39,02%)	8/41 (19,51%)	8/41 (19,51%)

19e) No suelo encontrar lo que busco.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tercero ESO A	3/22 (13,64%)	11/22 (50%)	4/22 (18,18%)	3/22 (13,64%)	1/22 (4,55%)
Tercero ESO B	2/19 (10,59%)	10/19 (52,63%)	2/19 (10,59%)	3/19 (15,79%)	2/19 (10,59%)
Resultados totales	5/41 (12,20%)	21/41 (51,22 %)	6/41 (14,63%)	6/41 (14,63%)	3/41 (7,32%)

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

---

Una vez expuestos los resultados obtenidos en el cuestionario en el punto 4, se procederá a su análisis, reflexión y comparación con los estudios y teoría del apartado 2.5 para, así responder las preguntas de investigación e hipótesis que dan pie a este artículo.

Las tres primeras preguntas del cuestionario tienen como objetivo contextualizar la opinión de los sujetos con el idioma inglés en sí mismo. De este modo, se puede inferir si estos alumnos tienen más exposición al idioma además de en las horas obligatorias de clase, si les gusta aprender el idioma y su nivel de motivación para aprender el idioma. Estas dos últimas ideas pueden ser incluso vinculadas indirectamente a las posibilidades de que el alumno esté predispuesto a utilizar diccionarios para el aprendizaje de esta lengua, pues una baja motivación en el aprendizaje puede implicar bajas posibilidades de que el alumno quiera utilizar un diccionario (indiferentemente de su naturaleza) regularmente. En general, la actitud frente al idioma no es negativa y prácticamente la totalidad de los alumnos presenta una actitud razonablemente positiva con respecto al aprendizaje del inglés, por lo que esto no parece ser una barrera para el desarrollo de una actitud negativa sobre el diccionario.

La percepción del diccionario por parte de los sujetos se puede considerar en cierto modo como positiva, si bien es cierto que el 34,15% de los sujetos seleccionaron la opción de “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” a la pregunta de “considero que el diccionario es una buena herramienta para aprender inglés” y, además, el 24,39% tenía una opinión neutral; por lo que menos de la mitad de los sujetos (58,54%) seleccionaron las opciones 4 o 5 de la escala Likert. No obstante, si se toman en consideración los resultados de la pregunta “me gustaría utilizar diccionarios en los exámenes de inglés”, los resultados son tajantes: 33 de los 41 sujetos estaban a favor de esta idea, lo que representa más del 80% del total. Por lo tanto, estos últimos resultados dejan claro que los sujetos consideran que los diccionarios son una obra útil

y fiable hasta el punto de querer utilizarla para afrontar una tarea de la enjundia de un examen, el cual suele tener un porcentaje alto en la calificación final de la asignatura.

Esta opinión moderadamente positiva ante el diccionario, sin embargo, no se ve refrendada en absoluto en su uso por parte de los sujetos; pues el uso del diccionario por parte de estos sujetos es paupérrimo si se toman en cuenta los resultados de la pregunta “utilizo el diccionario regularmente para hacer los deberes de inglés”. Esto es debido a que un número ínfimo de estudiantes (9,76%) afirmaba utilizarlo asiduamente para realizar los deberes, un escenario en el que no pueden realizar consultas al profesor y en el que tienen que trabajar autónomamente. En el caso de realizarse las consultas en el diccionario, estas se realizan en diccionarios bilingües, que es la opción a la que acude el 53,66% de los sujetos (por tan solo el 12,19% que afirman consultar un diccionario monolingüe).

En referencia a la dicotomía planteada sobre la preferencia de los diccionarios, se vuelve a refrendar que hay una clara preferencia por el diccionario bilingüe sobre el monolingüe, tal y como se apunta en los estudios de Nuccorini (1992), Atkins y Varantola (1998), Böhner (1999), Contreras Izquierdo (2000), Hernández Hernández (2004), Ali (2012) y Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017). En el caso de este cuestionario, el 85,37% de los sujetos afirma que prefieren utilizar un diccionario bilingüe y, por lo tanto, solo el 14,63% optan por un diccionario monolingüe. En el caso del grupo de tercero ESO B (donde el nivel general de los estudiantes era superior con respecto al de sus compañeros del otro grupo) esta preferencia es prácticamente unánime, pues solo un usuario señaló la opción del diccionario monolingüe. Esta predilección se ve refrendada, además, por las respuestas obtenidas en las preguntas sobre el uso del diccionario expuestas en el párrafo anterior, donde también se observa un predominio del diccionario bilingüe dentro de los alarmantes resultados de infrautilización de los diccionarios.

Si se toman en consideración las respuestas a la pregunta de “soy consciente de la existencia de diccionarios monolingües de inglés adaptados a hablantes extranjeros”, los resultados obtenidos son mejores a los obtenidos en los estudios realizados por Contreras Izquierdo (2000) y Hernández Hernández (2004), pues el 51,22% afirmaba estar al tanto de la existencia de los diccionarios de aprendizaje. Aunque los resultados de este cuestionario sean mejores, es necesario que en este nivel educativo la totalidad o prácticamente la totalidad de los estudiantes de lenguas extranjeras conozcan los diccionarios de aprendizaje, ya que es un tipo de obra que va dirigida directamente a estudiantes del nivel que tienen los sujetos encuestados. Cabe también destacar que el uso totalmente marginal de diccionarios monolingües (especialmente en el caso de los estudiantes del grupo de tercero ESO B no parece estar del todo vinculado al desconocimiento de los diccionarios de aprendizaje, pues el 52,63% afirmó ser consciente de la existencia de estas obras.

En este estudio existe, asimismo, una marcada predilección por los diccionarios digitales frente a sus homólogos impresos del mismo modo que se aprecia en los estudios de Levy y Steel (2015) y de Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017). Esto es debido a que el 7,32% seleccionó la opción de diccionarios impresos de “diccionario en papel” al ser preguntados si preferían los diccionarios impresos, digitales o ambos, por el 9,76% que afirmó preferir ambos. De este modo, prácticamente la totalidad de los estudiantes (82,93%) marcó la opción “diccionarios digitales”. El principal defecto que estos estudiantes encuentran en las obras impresas responde, tal y como apuntaban Haensch & Omeñaca (2004), a un motivo extralingüístico: el de tardar mucho tiempo en encontrar la información en el diccionario. Esta fue la primera opción para el 70,73% de los sujetos. Precisamente, el éxito de los diccionarios digitales es debido, según se apunta en la literatura, a la inmediatez con la que se obtienen resultados al realizar búsquedas; por lo que se podría deducir que, si los sujetos hubieran sido preguntados en este formulario por

las razones por las que prefieren consultar los diccionarios digitales, la inmediatez de las búsquedas podría haber sido una razón de peso.

La segunda razón por la que no se consultan diccionarios impresos es, según los resultados obtenidos, que no se suele encontrar la información que se busca. Las otras razones (peso, precio y no sé cuál comprar) no parecen ser los principales defectos que estos alumnos encuentran en los diccionarios impresos. Sin embargo, los usuarios prefieren consultar traductores en línea en lugar de diccionarios digitales, pues es la opción preferida por el 82,93%. Este alarmante alto porcentaje de consulta podría estar vinculado a la inmediatez con la que se obtienen traducciones de un idioma a otro en comparación con los diccionarios, especialmente si se trata de una actividad de comprensión o redacción de un texto, a pesar de ser una fuente de consulta menos fiable que los diccionarios.

En directa relación con los dos principales motivos por los que los sujetos no hacen un uso más asiduo del diccionario en papel están las habilidades lexicográficas, que se prevén pobres a partir de los resultados expuestos en el párrafo anterior; pues estos estudiantes afirman que las principales deficiencias que encuentran en los diccionarios impresos responden a problemas relacionados con la búsqueda de la información. De esta manera, se refrendaría la creencia de que los sujetos presentan unas deficientes habilidades lexicográficas, tal y como apuntan los estudios de Contreras Izquierdo (2000), Cote González y Tejedor Martínez (2011) y Gibert Escofet e Iglesia Martín (2017).

Existen, además, otros factores que pueden indicar unas destrezas lexicográficas poco desarrolladas en los sujetos, como el hecho de no buscar una palabra en un diccionario monolingüe si, al buscar una palabra en el diccionario bilingüe, no se entiende su significado. Ante este escenario, el 60,97% afirmó no hacer este procedimiento de una manera regular al seleccionar las opciones 1 o 2 de la escala de Likert y tan solo el 21,95% seleccionó las opciones 4 o 5. De esta manera, más de la mitad de los sujetos afirma no

consultar un diccionario monolingüe que les podría aportar información adicional de la que aparece en el diccionario bilingüe sobre el término que desconocen y, por ende, terminan por no clarificar el significado de la palabra en cuestión a pesar de realizar una búsqueda en el diccionario.

A pesar de estas posibles deficiencias en las habilidades lexicográficas de estos estudiantes, la mayoría de los sujetos no estima necesario recibir entrenamiento para sacar un mayor rendimiento de los diccionarios, pues solo el 41,46% seleccionó las opciones 4 o 5 de la escala de Likert. Bien es cierto que, en el caso específico de esta pregunta, hay un porcentaje no despreciable de estudiantes (29,27%) que se decantó por la opción 3 y que están indecisos ante esta cuestión. De esta manera, el 29,27% restante no considera necesario ahondar en su formación lexicográfica. Sin embargo, aunque se puedan vaticinar deficiencias en las habilidades lexicográficas de estos alumnos, se tendría que realizar un estudio de mayor profundidad y, probablemente, de otras características; ya que tendría que ser un estudio que se prolongase en el tiempo –por ejemplo, similar al que plantearon Cote González y Tejedor Martínez (2011)–. Además, sería pertinente determinar también, si al ser expuestos a un entrenamiento específico en este ámbito, se obtienen mejores resultados con el uso del diccionario como en el estudio mencionado anteriormente.

Para finalizar con la interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario, se hará referencia a los resultados obtenidos en relación a la información complementaria que se puede incluir en los diccionarios para clarificar el significado de las palabras: los ejemplos y las imágenes. La opinión sobre estas dos nociones se puede considerar como positiva, aunque los sujetos parecen preferir acudir a los ejemplos que proporciona el diccionario en lugar de a las imágenes en caso de necesitar clarificar el significado de un término. Este hecho es positivo, pues indica que los sujetos no solo se fijan en la definición o en el equivalente léxico que proporcionan los diccionarios monolingües y bilingües.

## 6. CONCLUSIONES

---

Con la realización de esta investigación, se ha puesto en contexto el estado en el que se encuentran los diccionarios en el plano del aprendizaje de idiomas extranjeros por medio de una revisión bibliográfica y mediante la presentación y análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario que se distribuyó a 41 estudiantes de tercero de ESO. Estos resultados, lamentablemente, no difieren en gran medida de los datos obtenidos en otras investigaciones y, por lo tanto, no son datos alentadores sobre la situación del diccionario en el aprendizaje de lenguas extranjeras; unas obras que pueden incluso considerarse como prototípicas en este campo y que, paradójicamente, son infrautilizadas por parte del alumnado en muchas ocasiones por diversos motivos. Es absolutamente necesario mejorar la situación del diccionario dentro y fuera de las aulas con el objetivo de que estas obras no terminen cayendo en desuso ante la pujanza de otras fuentes de consulta en línea, como los traductores automáticos, en un futuro no muy lejano; ya que los diccionarios son obras de un indudable carácter pedagógico cuya valía en el campo del aprendizaje de idiomas extranjeros es innegable al ser estos una fuente de consulta fiable que puede ayudar a mejorar los resultados de los estudiantes. La tecnología puede ser una gran aliada para mejorar esta situación, pues hace que se puedan realizar consultas en los diccionarios casi en cualquier momento y lugar de una manera inmediata. No obstante, esto no significa que haya que descuidar a los diccionarios en papel, pues siguen siendo el formato tradicional de los mismos y los que han encumbrado al diccionario a su estatus cuasi prototípico en este campo.

En respuesta a las cuatro hipótesis de partida a las que se hacían referencia en el apartado introductorio de esta investigación, se puede colegir que:

- 1) Se confirma la hipótesis de que existe una clara preferencia por los diccionarios bilingües por parte de los sujetos frente a los diccionarios de aprendizaje, a pesar de que estos últimos sean los que tendrían

que consultar de una manera asidua al ser estudiantes de inglés de nivel intermedio. Concretamente, el 85,37% afirmó preferir utilizar diccionarios bilingües, por el 14,63% que se decantó por las obras monolingües.

- 2) Se confirma que el grado de uso de los diccionarios en general para tareas que requieren trabajo autónomo, como los deberes, es alarmantemente bajo, hasta el punto de que tan solo el 9,75% afirmó utilizarlo de una manera asidua. El uso del diccionario monolingüe en particular en lo que se refiere al trabajo autónomo de los sujetos es testimonial en comparación con el del diccionario bilingüe, que es la opción preferida por estos alumnos. Esto se debe a que, en caso de consultar cualquier tipo de obra lexicográfica tan solo el 12,19% dice consultar un diccionario monolingüe, por el 56,10% que afirma consultar diccionarios bilingües. Además, tan solo el 21,95% consulta obras monolingües si al utilizar un diccionario bilingüe no comprenden el significado de la traducción. No obstante, este bajo uso de las obras monolingües no parece responder al desconocimiento mayoritario por parte de los sujetos sobre los diccionarios de aprendizaje tal y como cabía esperar, ya que el 51,22% afirmaba estar al tanto de la existencia de diccionarios monolingües adaptados a extranjeros.
- 3) Se refrenda la clara preferencia por parte de los sujetos sobre los diccionarios digitales frente a los diccionarios impresos, pues el 82,93% afirmó preferirlos a los diccionarios en papel. Tan solo el 7,32% optaba por los diccionarios en papel, mientras el 9,76% decía que la elección les era indiferente. Además, tan solo 1 estudiante dijo utilizar diccionarios impresos de una manera regular. No obstante, esto no se traduce en que los diccionarios digitales sean el lugar en la red al que los estudiantes acuden con mayor asiduidad para solventar dudas en relación al idioma extranjero, pues se observa una abrumadora predilección por los traductores automáticos en línea sobre los diccionarios

digitales, puesto que el 82,93% dijo preferir los traductores a los diccionarios. Este dato no es para nada positivo a nivel pedagógico, ya que los traductores ofrecen claras deficiencias a nivel académico que hacen que no sean un instrumento de consulta del todo fiable con respecto a los diccionarios.

- 4) Tal y como cabía esperar, las habilidades lexicográficas de los sujetos están poco desarrolladas según los datos obtenidos, lo que acarrea peores resultados a la hora de la utilización del diccionario. Estas pobres habilidades lexicográficas se pueden observar en las principales deficiencias que los sujetos encuentran en las obras impresas, las cuales son deficiencias relacionadas con la búsqueda de la información o el hecho de no acudir a un diccionario monolingüe en el caso de no comprender la traducción que obtienen en un diccionario bilingüe. A pesar de ello, menos de la mitad de estos estudiantes (el 41,46%) creen necesario recibir entrenamiento para obtener mejores resultados a la hora de realizar consultas en los diccionarios. Los resultados obtenidos en este cuestionario, no obstante, pueden ser un tanto limitados y sería necesario realizar un estudio en mayor profundidad y que se prolongara durante meses para determinar el grado de desarrollo de las habilidades lexicográficas de los estudiantes y proporcionar formación lexicográfica a los estudiantes para tratar de obtener mejores resultados en el uso de estas obras. No me ha sido posible realizar un estudio de este calibre debido al corto periodo de prácticas en el que se llevó a cabo el cuestionario, pues en cinco semanas no se podrían obtener resultados definitivos.

Existen aspectos de este estudio que pueden ser mejorables. Uno de ellos es el tamaño de la muestra que, aunque represente la práctica totalidad de estudiantes de tercero de ESO del C.D.P. Madre del Divino en el año 2020/21 pues, aunque el cuestionario fuera respondido por prácticamente la totalidad

de dicho curso académico de ese centro, la muestra es inferior a la de los estudios que se han expuesto en el apartado 2.5. Asimismo, el cuestionario podría haber estado compuesto por un mayor número de preguntas que podrían haber ayudado a dar mayor validez a los obtenidos para, así, alcanzar conclusiones que estuvieran refrendadas por un mayor número de datos numéricos. Incluso, se podría haber optado por el diseño de otro tipo de estudio que midiera de una manera más eficaz el grado de uso del diccionario y los resultados que se obtienen con él, como la realización de actividades de comprensión y producción en las que hubiera tres grupos de sujetos: uno de ellos utilizaría diccionarios de aprendizaje, otro usaría diccionarios bilingües y otro podría elegir qué tipo de obra usar. Finalmente, como se señala anteriormente, para medir las habilidades lexicográficas de los alumnos y dirimir si existe progresión o no al ser expuestos a una formación con un carácter específicamente lexicográfico, habría de realizarse un estudio similar a los realizados por Cote González y Tejedor Martínez. Las principales razones por la que se han desechado estos planteamientos han respondido a las limitaciones del tiempo que estuve en el centro, cinco semanas, y a la imposibilidad de realizar un estudio que tomara requiriera tomar más tiempo de una o varias sesiones de la asignatura de inglés.

La elaboración de este trabajo abre futuras vías de investigación en este ámbito. Además de todas las posibilidades expuestas en el párrafo anterior, se podría llevar a cabo, por ejemplo, un estudio similar con el mismo cuestionario en el que se tuvieran en cuenta los resultados de todos los estudiantes de ESO en este centro. Se podría realizar, incluso, otro estudio con el mismo cuestionario que involucrase a un mayor número de estudiantes de tercero de ESO, bien de diferentes instituciones educativas localizadas en otros puntos geográficos de España o bien fuera del país; a fin de realizar un estudio con un mayor número de sujetos y contrastar los resultados obtenidos para determinar si hay diferencias ostensibles tanto con los datos de este estudio como entre los diferentes grupos que conformarían la

investigación mencionada. Asimismo, se podría diseñar un cuestionario que se desarrollaría en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tomando como sujetos a los mismos estudiantes que tomaron parte en este estudio para ver la percepción y el uso del diccionario pero en el plano del aprendizaje de la lengua materna.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Ali, H. I. H (2012). Monolingual dictionary use in an EFL context. *English Language Teaching*, 7(5), 1-7.
- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1998). Language learners using dictionaries: the final report on the EURALEX/AILA research project on dictionary use. En B. T. S. Atkins (ed.), *Using dictionaries: studies of dictionary use by language learners and translators* (pp. 21-82). De Gruyter.
- Azorín Fernández, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *Estudios de Lingüística*, 14, 19-44. <https://doi.org/10.14198/ELUA2000.14.02>
- Böhner, G. (1999). Classroom experience with the new dictionaries OALD5, LDOCE3, COBUILD2, CIDE. En T. Herbst & K. Popp (eds.), *The perfect learner's dictionary* (pp. 189-198). De Gruyter.
- Boisson, G. (1996). L'antiquité et la variété des dictionnaires bilingues. En H. Béjoint & P. Thoiron (eds.), *Les dictionnaires bilingues* (pp. 17-30). Editions Duculot.
- Calderón Campos, M. Á. (1994). *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Camacho Niño, J. (2020). El tratamiento de la definición lexicográfica. Aproximación histórica. *Revista de Filología Española*, 100(2), 363-388. <https://doi.org/10.3989/rfe.2020.013>
- Contreras Izquierdo, N. (2000). El diccionario en la enseñanza del español como L2: el papel del usuario. En *IV Congreso de lingüística general* (pp. 657-666). Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cote González, M. & Tejedor Martínez, C. (1998). La enseñanza de vocabulario y el uso del diccionario. *Encuentro: revista de investigación e innovación en las clases de idiomas*, 10, 27-35. <https://cutt.ly/BT3Id8i>
- Cote González, M. & Tejedor Martínez, C. (2007). Dictionary use and translation activities in the classroom. *Horizontes de lingüística aplicada*, 6(2), 147-162.
- Cote González, M. & Tejedor Martínez, C. (2011). The effect of dictionary training in the teaching of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 24, 31-52. <https://doi.org/10.14198/raei.2011.24.02>
- Dziemanko, A. (2018). Electronic dictionaries. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.) *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 663-684). Routledge.

- Gibert Escofet, I. & Iglesia Martín, S. (2017). El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ELE para alumnado sinohablante. *Foro de profesores de E/LE*, 13, 177-187. <https://cutt.ly/MT3ISTw>
- Gronvik, O. & Smith Ore, C. (2013). What should the electronic dictionary do for you—and how? En I. Kosem, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets & M. Tuulik (eds.), *Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper*. Proceedings of the eLex 2013 conference, 17-19 October, Tallinn, Estonia (pp. 243-260). Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut. <https://cutt.ly/DR1locH>
- Haensch, G. & Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Hernández Hernández, H. (1998). Hacia un modelo de diccionario monolingüe de español para extranjeros. En *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. 159-166). Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. <https://cutt.ly/1R1IKoU>
- Hernández Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros. En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000 (pp. 93-104). Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://cutt.ly/ER1zu96>
- Hernández Hernández, H. (2004). Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros. En M.<sup>a</sup> A. Castillo Carballo (coord.), *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. 465-472). Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://cutt.ly/RR1zz8U>
- Hernández Hernández, H. (2011). El diccionario: texto, contexto y pretexto para la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias & M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 407-418). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera <https://cutt.ly/kR1xpfK>
- Heuberger, R. (2018). Dictionaries for teaching and learning. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 300-316). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104942-20>
- Humblé, P. (2001). *Dictionaries and language learners*. Haag und Herchen. <https://cutt.ly/QT3OFFH>
- Levy, M. & Steel, C. (2015). Language learner perspectives on the functionality and use of electronic language dictionaries. *ReCALL*, 27(2), 177-196. <https://doi.org/10.1017/S095834401400038X>

- Lew, R. (2011). Online dictionaries of English. En P.A. Fuertes-Olivera & H. Bergenholtz (eds.), *E-lexicography. The Internet, digital initiatives and lexicography* (pp. 230-250). Continuum. <https://cutt.ly/3R1cwku>
- Nuccorini, S. (1992). Monitoring dictionary use. En H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen & J. Schopp (eds.), *Proceedings of the 5th EURALEX International Congress* (pp. 89-102). Universidad de Tampere. <https://cutt.ly/DR1ncvG>
- Pablo Núñez, L. (2017). Los elementos culturales en los diccionarios de español para extranjeros. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 203-226. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16621>
- Prado Aragonés, J. (2005). El Uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 29, 19-28. <https://cutt.ly/xR1nHw6>
- Rodríguez Barcia, S. (2016) *Introducción a la Lexicografía*. Síntesis.
- Roig Allué, B. (2016). The reliability and limitations of Google Translate: a bilingual, bidirectional and genre-based evaluation. *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, 9, 67-80. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi9.11240>
- Ruhstaller, S. (2004) Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe. En M.<sup>a</sup>A. Castillo Carballo (coord.), *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. 86-93). Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://cutt.ly/iR1Qvf2>
- Tarp, S. (2006). Lexicografía de aprendizaje. *Cadernos de tradução*, 18(2), 295-317. <https://doi.org/10.5007/%25x>





## LA FORMA *NO* COMO PREFIJO DE NEGACIÓN

### THE SPANISH FORM *NO* AS A PREFIX

Shaila Esquivel

Universidad Nacional Autónoma de México

[shamua70@hotmail.com](mailto:shamua70@hotmail.com)

#### RESUMEN

En este artículo se estudia el estatus morfológico de la forma *no* antepuesta a sustantivos, en donde parece estar funcionando como un prefijo; este uso no se ha estudiado a profundidad en la actualidad e, incluso, no es aceptado de manera general. Debido a lo anterior, se analizaron 196 contextos en los que aparece esta forma y a partir de ellos se planteó una descripción detallada de las condiciones de adjunción que presenta, así como todas las peculiaridades formales y funcionales de las palabras derivadas a partir de este elemento antepuesto. Este trabajo se aborda desde un punto de vista onomasiológico, a partir de un modelo dinámico que da cuenta de las nuevas palabras existentes, por tanto, este método se enfoca esencialmente en el estudio del proceso de nombrar, tomando como punto de partida el nivel conceptual que se orienta hacia la forma, camino opuesto al que se sigue en los más comunes estudios semasiológicos, cuyo análisis se centra en palabras ya existentes (Štekauer, 2005a, p. 207). Los resultados indican que la forma *no* se está integrando al paradigma de la negación morfológica en español, en donde es posible observar una especialización en sustantivos en comparación con el resto de los prefijos de negación.

**Palabras clave:** morfología léxica, derivación morfológica, esquemas rivales, estudio onomasiológico, prefijo *no-*, negación morfológica.

#### ABSTRACT

This paper discusses the morphological status of the Spanish negative adverb *no* when preceded to nouns, where it seems to be working as a prefix. To this day, this function has not been yet deeply studied or it's not even generally accepted. Thus, a total of 196 words derived from *no-* were analyzed to determine the peculiarities in these new words, including the formal and functional restrictions in the word formation process of this affix. This work takes an onomasiological approach in the study of word formation, which considers the naming act, taking as a starting point the conceptual level oriented towards the form; opposite path to that followed in the most common semasiological (from Greek *séma* 'sing') method, proceeding from form to meaning/concept, and concentrates on the already existing word-stock (Štekauer, 2005a, p. 207). The results suggest that *no-* is currently being integrated into the paradigm of morphological negation in Spanish, where it is possible to observe a specialization in nouns in comparison with the rest of the negation prefixes.

**Keywords:** lexical morphology, morphological derivation, competing schemes, onomasiological approach, prefix *no-*, morphological negation.

Recibido: 17-09-2021  
Aceptado: 02-11-2021

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6617>



## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La forma *no* tiene en la actualidad un uso productivo en el ámbito de la derivación morfológica, se trata de la función prefijal en la formación de palabras como *no violencia*, *no danza*, *no-lugar*, *no libro* y *no gente*. Si bien su aplicación tiene una productividad importante actualmente, este uso no se ha aceptado de manera general; por ejemplo, el *DLE* (2014) no lo tiene registrado como afijo, solamente como un adverbio de negación. Debido a lo anterior, el objetivo inicial del presente trabajo fue establecer el estatus morfológico de esta unidad a partir del estudio de palabras formadas mediante su adjunción, extraídas tanto del *CORPES XXI* como del corpus neológico *MORFOLEX*<sup>2</sup>. Para esto se planteó la hipótesis de que *no-* es un prefijo productivo en la actualidad y que se está integrando al paradigma de la negación morfológica junto con *in-* (*inmoral*), *des-* (*desenchufar*), *anti-* (*antipatriarcal*), *contra-* (*contradecir*) y *a-* (*anormal*), entre otros, además, cumple con funciones propias, como lo hacen cada uno de los prefijos dentro del paradigma.

En consecuencia, este estudio hace una descripción de las peculiaridades de adjunción que presenta este prefijo y, al mismo tiempo, describe parte del paradigma de negación morfológica, el cual ya ha sido estudiado con anterioridad (*NGLE*, 2009; *NGLE.M* 2010; Zacarías, 2016; Carrillo, 2011), como un grupo de prefijos que tienen restricciones de adjunción específicas en la formación de palabras.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva de una propuesta de proyecto de investigación doctoral que en la actualidad se está desarrollando, la cual tiene como título: “Procesos de morfologización en español. La creación de nuevos afijos: *no-*, *narco-*, *euro-*, *-alia* y *-gate*” (UNAM, 2021), bajo la dirección del Dr. Ramón Felipe Zacarías Ponde de León. Asimismo, agradezco al proyecto PAPIIT IN 402020 “Léxico neológico del español de México. Esquemas productivos e identidad lingüística” por el apoyo durante el desarrollo de este estudio.

<sup>2</sup> *MORFOLEX* es el nombre de un proyecto que tiene como finalidad estudiar la morfología y el léxico del español actual en México, para este fin ha desarrollado una base de datos formada por casi 20000 palabras que no se encuentran en los diccionarios y que han sido tomadas de medios tanto impresos como electrónicos. <https://cutt.ly/TR1TMhf>

De esta manera, la metodología empleada en este análisis permite contrastar las funciones de cada uno de los prefijos, así como sus preferencias de adjunción y, al final, se ha podido plantear una caracterización de *no* como prefijo.

Como antecedente, es necesario aludir al valor adverbial de *no*, ya que es el que se acepta de manera general, este, como el resto de los adverbios, constituye una palabra invariable que presenta dos factores, uno morfológico: la ausencia de flexión, y otro sintáctico: su capacidad de establecer una relación de modificación con grupos sintácticos correspondientes a distintas categorías. Vemos, en primer lugar, que los adverbios aparecen modificando verbos (*pasear por la calle tranquilamente*), también les es posible modificar adjetivos (*sumamente satisfecho de los resultados*) y a otros adverbios (*irremediablemente lejos de su patria*). Asimismo, pueden incidir sobre grupos nominales (*incluso tus hijos*), pronominales (*casi todos*) o preposicionales (*prácticamente sin esfuerzo*) (NGLE.M, 2010, 30.1.1.a).

Adicional a la caracterización que la Academia hace de los adverbios en general, se refiere, de manera más específica, a *no* como a un tipo de adverbio de foco, cuya importancia consiste en resaltar o enfatizar ciertos segmentos, ya sea a distancia o en contigüidad (NGLE, 2009, 30.2m). Ese énfasis al que se refiere es, en las oraciones negativas, expresar “que son falsos los estados de cosas descritos por las afirmativas” (*no quiero trabajar*) o bien puede indicar “la inexistencia de las acciones, los procesos o las propiedades de que se habla” (*ellos no tienen nada de vergüenza*). “El foco de la negación es un segmento insertado casi siempre en el ámbito sintáctico de esta. Se interpreta como el elemento que aporta la información que se excluye, se niega o se rechaza, de forma que los demás elementos que la negación abarca no se ven afectados por ella” (NGLE, 2009, 40.6a).

Por otro lado, la Academia considera que *no-* forma parte del paradigma que corresponde a la negación morfológica, se trata de una posibilidad que la negación interna tiene de expresarse como un recurso morfológico,

concretamente mediante prefijos que indican privación o ausencia, o bien oposición o contrariedad: *in-* (*invencible*), *des-* (*desorganizado*), *contra-* (*contracultural*), *a-* (*anormal*), y *anti-* (*anticlerical*) (NGLE, 2009, 48.2i). Asimismo, menciona que “Expresan negación los prefijos cuyos derivados denotan la propiedad contraria a otra (*inaccesible, desleal, anormal*), la ausencia de una acción, entidad o propiedad (*impago, analfabeto, sinvergüenza, no intervención*) o la inversión de una acción o una situación previa (*deshacer, desordenar*)” (NGLE.M, 2010, 10.8).

Los prefijos negativos que la Academia considera en las citas anteriores son: *in-*, *des-*, *a-*, *anti-*, *contra-*, *sin-* y *no-*, de acuerdo con los ejemplos que ahí se mencionan. Como podemos ver en el párrafo anterior, en la NGLE (2009, 48.2i), en el apartado correspondiente a los prefijos de negación, no aparece el ejemplo con *no-*, lo cual sí sucede en el Manual (NGLE.M, 2010, 10.8).

De esta manera, vemos que las opciones sintácticas que tiene la negación se realizan mediante adverbios, mientras que la negación morfológica se realiza mediante prefijos. Por otro lado, en la tradición gramatical existe un tratamiento que resalta la coincidencia entre prefijos y adverbios, tal como lo ha hecho notar Torres Martínez (2009, p. 49) respecto a la clasificación de Menéndez Pidal (1999[1904]) que considera los prefijos adverbiales, caso específico en donde “el prefijo hace veces de adverbio, el nombre que forma parte del compuesto es sujeto, cuyo sentido modifica el adverbio antepuesto, y se sobreentiende un complemento” como en el caso de *antebrazo* que se refiere al ‘brazo o parte del brazo que está delante [del brazo propiamente dicho]’, aquí entonces, se le adjudica un valor adverbial al prefijo y no al contrario.

En la *Ortografía de la lengua española* (2010) se menciona el uso prefijal de *no* como sigue “el adverbio *no* se asimila en cierto modo a los prefijos privativos cuando se usa antepuesto a sustantivos abstractos (especialmente a los derivados de verbos) o a sustantivos que designan clases de seres dando lugar a expresiones como *no intervención, no fumador, no ficción*, etc., para

designar la realidad contraria a la expresada por el sustantivo” (RAE, 2010, p. 542). Como podemos ver, la cita se refiere a una extensión de las funciones que cumple el adverbio, pero no lo clasifica como un prefijo de negación propiamente.

Cabe resaltar que varios autores han considerado también la función prefijal de *no*. Ya Seco mencionaba este uso en su *Diccionario de dudas de la lengua española* (1964, s.v. *no*) en la entrada para *no*: “Se usa como prefijo negativo de nombres o adjetivos; en este caso conviene escribirlo unido con un guion al nombre o adjetivo: la *no-intervención*; la *no-violencia*; «el hecho de seguir existiendo, el no-suicidio» (Laín, Marañón, 2006)”. Más recientemente, Lang (1990, p. 227) dice que “cuando precede al nombre, procedimiento que cada vez resulta más común, *no* adquiere un estatuto prefijal definitivo”. Mientras que Serrano-Dolader (2018, p. 171) considera que “En el ámbito de la prefijación negativa, quizás el hecho más llamativo de los últimos años en español haya sido la cada vez más frecuente utilización del adverbio *no* con valores casi prefijales. Sus matices no siempre coinciden con los aportados por otros posibles prefijos negativos”. En este sentido, se toma en cuenta que la Academia (2009) considera, con reservas, a *no* como un prefijo de negación, en el apartado 48.2p menciona que “Se asimila en buena medida a los prefijos separables la negación de constituyente que precede a los sustantivos y a los grupos nominales en expresiones igualmente no contrastivas”, con lo anterior se refiere a las construcciones *no* + sustantivo (*no rendición, no reelección, no resistencia*). De igual manera, se menciona en la *NGLE.M*, la postura de algunos autores: “Algunos autores entienden que el papel de la forma *no* en los usos que se mencionan al final del apartado precedente (*el no alineamiento, un no pequeño servicio*) es similar al de los llamados prefijos separables” (2010, 48.2.2a), sin mencionar a dichos autores. Por otro lado, en el *DLE* (2014) no es considerado prefijo, sino adverbio de negación solamente.

Es importante destacar que sincrónicamente el carácter prefijal de *no* sucede en un contexto antepuesto a sustantivos (*siempre a la caza de la no*

*ficción*) y, en ocasiones, con algunos adjetivos sustantivados (*los aficionados* y *no aficionados llegaban al coso desbordando alegría*). Siguiendo la caracterización de los prefijos que Felú (2003, pp. 30-31) hace, de acuerdo con autores como Iacobini (1992, p. 165) y Varela y Martín García (1999, p. 4996), tenemos como consideración principal que los prefijos son elementos ligados que aparecen antepuestos a una base, de tal manera que forman una pieza léxica compleja en donde no aparecen como núcleo, lo cual se relaciona con el hecho de que no son capaces de recategorizar esta base; esta misma autora (p. 25), en una aproximación semántica, menciona que el significado de la palabra derivada se obtiene de manera composicional a partir de la combinación del significado de las unidades morfológicas que la componen.

Así, tenemos que al adjuntarse *no* a un sustantivo, se está creando una unidad léxica que posee ciertas características semánticas de acuerdo con el significado que estas dos unidades aportan. Al igual que el resto de los prefijos, en la palabra derivada mediante la adjunción de *no* al sustantivo, este no representa el núcleo de la unidad léxica y, por lo tanto, la palabra derivada posee la misma categoría de la base, es decir, se trata de un sustantivo (*no ciencia*).

De esta manera, vemos que, cuando el prefijo de negación *no-* se adjunta a un sustantivo, este forma una unidad léxica y conceptual. Mas adelante veremos, mediante el análisis de esquemas rivales, de qué está compuesto el significado de esta unidad, así como su comportamiento morfológico en la formación de palabras derivadas.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

---

Esta investigación se aborda desde el punto de vista onomasiológico, el cual resalta la necesidad que tienen los hablantes de nombrar la realidad circundante y toma en cuenta las aportaciones que Štekauer (2005a, 2005b y 2016) ha realizado en el campo. Para este autor, esa necesidad es un reflejo tanto del conocimiento como del entendimiento de los miembros de una comunidad y,

generalmente, cada palabra nueva resulta de un acto individual de nombrar, motivado por un significado específico. Así, Esta teoría establece un marco para el tratamiento del proceso individual de formación de palabras, con la consideración de que las unidades designativas no se forman de manera aislada. Para lo anterior, se toma en cuenta que un objeto que necesita ser nombrado, no se nombra por él mismo, sino que se concibe y construye en relación con objetos ya existentes. Por lo tanto, las relaciones estructurales en el lexicon son precedidas por una red de relaciones objetivas, las cuales deben ser consideradas en el proceso de nombrar, para esto toma en cuenta tres principios de vital importancia (Štekauer, 2005b, p. 44):

1. En el proceso de asignación de nombre los hablantes tienen un rol activo. El modelo no concibe la morfología léxica como un sistema de reglas alejadas de los objetos y de los propios hablantes.
2. La denominación no es solamente un proceso lingüístico, por el contrario, es un proceso cognitivo humano que toma en cuenta factores como el conocimiento de las cosas, las habilidades cognoscitivas básicas, las experiencias y la creatividad.
3. El modelo destaca la estrecha relación que existe entre fenómenos lingüísticos y extralingüísticos.

En consecuencia, en este modelo, el acto de nombrar implica una interconexión entre la realidad extralingüística y la comunidad de hablantes, a partir de la cual comienza el nivel conceptual en donde se relacionan los componentes individuales de la gramática, es decir, el componente léxico, el componente sintáctico y el componente de formación de palabras; y pone el foco en este último componente, en donde ubica cuatro niveles: 1) el semántico, 2) el onomasiológico, 3) el onomatológico y 4) el fonológico.

Este modelo también toma en consideración el principio estructuralista de la naturaleza bilateral del signo lingüístico, *signifiant* y *signifié*, forma y significado. Por lo tanto, la faceta de significado de una nueva unidad, como

signo lingüístico, incluye el nivel semántico y onomasiológico, mientras que del lado de la forma se compone de los niveles onomatológico y fonológico.

En el nivel semántico se esquematizan los predicados lógicos individuales, especificados por los hablantes en el nivel conceptual mediante semas (usados como marca semántica, de acuerdo al análisis componencial), este constituye la estructura semántica (*semema*) del signo lingüístico. El nivel central del modelo es el onomasiológico. Las categorías onomasiológicas son las estructuras conceptuales fundamentales que subyacen al proceso de nombrar. En este nivel se selecciona uno de los semas para funcionar como una base onomasiológica, la cual denota la clase a la cual el objeto pertenece; asimismo, se selecciona otro sema que funciona como la marca y esta especifica la base. La marca puede ser dividida en el constituyente determinante y en el constituyente determinado, el último siempre representa la categoría de *Acción* en alguna de sus tres modificaciones (acción propia, proceso, estado). Así, la relación semántica que existe entre la base y las marcas constituye la estructura onomasiológica. En el nivel onomatológico, la estructura onomasiológica es asignada a unidades lingüísticas basadas en el *Morpheme-to-Seme-Assignment Principle (MSAP)*. Lo anterior se trata específicamente de cómo a los miembros individuales de la estructura onomasiológica (*semas*) se les asigna un morfema, en particular bases de formación de palabras y posiblemente afijos, ambos almacenados en el léxico. Finalmente, en el nivel fonológico, las unidades nuevas se moldean de acuerdo con las reglas fonológicas relevantes.

Siguiendo esta perspectiva teórica y con el fin de establecer el estatus morfológico que tiene la forma *no-* en la actualidad, se toma la metodología de esquemas rivales planteada por Zacarías (2010, 2016), la cual parte de la visión onomasiológica antes mencionada, en el estudio de la morfología léxica, en donde, de manera específica, considera las relaciones que se establecen entre distintos esquemas de formación de palabras. Este enfoque es importante debido al hecho de que considera los aspectos semánticos compartidos entre estos esquemas, por tal razón, es posible establecer características comunes,

tanto formales como semánticas, las cuales son determinantes en la selección de un esquema al momento de crear una palabra nueva.

Esta metodología toma en cuenta también las propuestas tanto de Almela (1999) como de Langacker (1999), con especial atención en el planteamiento de este último autor quien considera que la competencia entre procesos formativos es un fenómeno de la cognición humana (p. 106). De la propuesta de Almela retoma algunos factores que se deben tomar en cuenta para determinar la productividad de los esquemas rivales, estos son: frecuencia, predecibilidad, transparencia semántica, restricciones y versatilidad.

Asimismo, se reconoce la importancia que tiene la estructura lingüística en la determinación de la productividad de algunos esquemas frente a otros, es decir, considera la rivalidad que presentan estos esquemas, la cual es un fenómeno que se da comúnmente entre esquemas cercanos en función y significado, sin embargo, no deja de lado que hay factores no lingüísticos que también influyen al respecto.

Debido a lo anterior, la metodología de esquemas rivales distingue entre factores estructurales: categoría de la base, significado de la base, forma de la base, significado del derivado y forma del derivado; y factores contextuales: factor diacrónico, factor diatópico, factor diastrático, factor diafásico y oponibilidad paradigmática.

Mediante los factores antes mencionados, esta metodología pretende hacer una descripción de los esquemas rivales y contrastarlos, de tal manera que se puedan encontrar ciertas tendencias en los procesos de selección de los afijos en la formación de palabras. En el punto 4 de este trabajo se desarrollará el análisis de los datos en nuestro corpus mediante esta metodología, con lo cual se busca comprobar que efectivamente la forma *no* constituye un prefijo de negación que se contrapone al resto de estos en la formación de palabras y que, al mismo tiempo, pueda ser caracterizado como uno de ellos.

Cabe mencionar que la metodología de esquemas rivales ha sido aplicada en distintos ámbitos del estudio de la morfología, tales como el de los prefijos

de negación (Carrillo, 2011), el de adjetivos gentilicios (Esquivel, 2017), el de los sufijos agentivos (Vázquez, 2020) y el de los sufijos nominalizadores de cualidad (Benítez, 2020), en cada caso, de manera efectiva, proporcionando un análisis detallado del comportamiento de los distintos afijos como esquemas que compiten en la formación de palabras.

### 3. METODOLOGÍA

---

Con el fin de lograr el objetivo de caracterizar la forma *no* como un prefijo de negación que se está integrando al paradigma de la negación morfológica en el español junto con *in-* (*inmoral*), *des-* (*desbacer*), *a-* (*acromático*), *anti-* (*antiaborto*) y *contra-* (*contracultura*), en este trabajo, analizo, mediante la metodología antes mencionada, un corpus sincrónico, extraído tanto del *CORPES XXI* como de la base neológica *MORFOLEX*, compuesto por 196 palabras prefijadas con *no-*, se trata de 196 tipos con 249 casos. Cabe mencionar que la información correspondiente al resto de los prefijos de negación se ha tomado de otras fuentes (*NGLE*, 2009; *NGLE.M*, 2010; Zacarías, 2016; Carrillo, 2011) ya que estos han sido ampliamente estudiados con anterioridad.

Se analizaron los contextos de aparición de las palabras derivadas para determinar si la adjunción de los prefijos a las bases contaba con ciertas preferencias o restricciones. Para esto, se tomaron en cuenta los factores propuestos en la metodología de esquemas rivales (factores estructurales: categoría de la base, significado de la base, forma de la base, significado del derivado y forma del derivado; y factores contextuales: factor diacrónico, factor diatópico, factor diastrático, factor diafásico y oponibilidad paradigmática). De acuerdo con este análisis, es posible identificar la especialización que tienen algunos afijos, la cual corresponde a ciertas necesidades expresivas y que tiene que ver generalmente con los matices de significado que adquieren las palabras derivadas, gracias al aporte conjunto tanto de base como de afijo. De esta manera, la metodología facilita un análisis detallado de las características que presentan estos prefijos de negación en la formación de palabras.

#### 4. ANÁLISIS DE ESQUEMAS RIVALES ENTRE PREFIJOS DE NEGACIÓN

---

En el ámbito de la negación morfológica, es innegable que ciertos prefijos son más productivos que otros y que las posibilidades de elección están determinadas por las restricciones formales de cada uno de ellos, así como de la especialización de matices semánticos que cada uno de estos puede aportar a las bases a las que se adjuntan. Así, se dice que estos prefijos son una posibilidad dentro de la prefijación para expresar la negación, pero no todos ellos tienen las mismas posibilidades de aparición a causa de que la selección de la palabra base “presenta preferencias específicas, tanto en la categoría gramatical, como en la estructura formal” (Zacarías, 2016, p. 69).

Con el fin de obtener una caracterización del prefijo de negación *no-* se analiza en este apartado la rivalidad que existe entre los prefijos de negación, de acuerdo con la propuesta de análisis de esquemas rivales de Zacarías (2016, p. 33-42). Esta propuesta de análisis considera una serie de factores para determinar, cuando existe competencia entre afijos, si alguno o algunos de estos factores determinan la aparición de uno u otro en un contexto dado. En el presente trabajo, los prefijos de negación que considero como rivales son los siguientes: *no-*, *in-*, *des-*, *anti-*, *contra-* y *a-*.

##### 4.1. PREFIJOS DE NEGACIÓN

Como punto de partida, presentamos las definiciones para cada uno de los prefijos de negación en el *DLE* (2014, s.v. *in*<sup>-2</sup> *des-*, *anti-*, *contra-*, *a*<sup>-2</sup>, *no*), con el fin de realizar una caracterización más detallada de cada uno de ellos, es decir, determinar cuál es el ámbito en el que se especializan, los matices semánticos y las restricciones de cada uno de ellos.

**in**<sup>-2</sup> (del lat. *in-*, de valor negat. o privat.)

Tb. *im-* ante *b* o *p*; *i-* ante *l* o *r*

1. pref. Indica negación o privación. *Inacabable*, *incomunicar*, *inacción*, *impaciencia*, *ilegal*, *irreal*.

**des-** (confluencia de los prefs. lats. *de-*, *ex-*, *dis-* y a veces *e-*.)

1. pref. Denota negación o inversión del significado de la palabra simple a la que va antepuesto. *Desconfiar*, *desbacer*.
2. pref. Indica privación. *Desabejar*.

**anti-** (del griego ἀντι- *anti-*)

1. pref. Significa “opuesto” o “con propiedades contrarias”. *Anticristo*, *antipútrido*.

**contra-** (del lat. *contra-*)

1. pref. Significa “contrario”. *Contrainsurgencia*, *contranatural*, *contraargumentar*.

**a-**<sup>2</sup> (del griego ἀ- *a-*, ἀν- *an-*)

2. pref. Denota privación o negación. *Acromático*, *ateísmo*, *anestesia*, *anorexia*.

**no** (del lat. *non.*)

1. adv. Expresa negación. *No vendrá*.
2. adv. Introduce un contraste entre lo expresado por el elemento sobre el que incide y algún otro segmento presente o sobrentendido.
3. adv. Denota la inexistencia, o lo contrario, de lo designado por la voz a la que precede o la ausencia de lo expresado por ella. *La no violencia*.

Podemos decir que las definiciones no muestran una descripción detallada del ámbito en el que actúan estos prefijos y que *no-* es considerado solo adverbio de negación y no un prefijo. Para este último, tenemos que son 11 las definiciones que incluye la entrada de este diccionario, diez de ellas enmarcadas en clase de palabra adverbial y solo la última como sustantivo (*El no lo tenemos asegurado de antemano*). Puede observarse que en la tercera acepción, el ejemplo considera a *no* como adverbio aun cuando se encuentra antepuesto a un sustantivo, que es el contexto que interesa en el presente trabajo, en donde *no* parece estar actuando como prefijo, pero en ninguna de las definiciones aparece de esta manera. Así, no puede negarse que en la actualidad *no-* efectivamente presenta esta distribución y es cada vez más productiva, como se puede observar en nuestros datos.

En el siguiente punto, abordo los factores de mayor relevancia que pudieron extraerse del análisis de esquemas rivales de acuerdo con lo que se plantea en dicho modelo, para lo cual pongo el foco en el prefijo *no-*, que por ser mi objeto de estudio abordo con mayor profundidad.

#### 4.2. FACTORES ESTRUCTURALES

##### Categoría de la base

Indudablemente, es relevante la categoría de la base morfológica a la cual se adjuntan los distintos prefijos de negación. Podemos ver que *des-* tiene preferencia por bases verbales (*destapar*) y, en menor medida, por adjetivos (*desobediente*) y sustantivos (*desamor*). Por otro lado, *in-* se adjunta principalmente a adjetivos (*inmoral, ilegal*) y en ocasiones a verbos (*incomunicar*). El prefijo *a-* es muy poco productivo en la actualidad y se une exclusivamente a adjetivos (*amoral, anormal*). También tenemos que *anti-* aparece de preferencia ante sustantivos (*antiaborto*) y adjetivos (*antisocial*). Por último, *contra-* se une a sustantivos (*contraargumento*) y a verbos (*contraatacar*).

En lo que a mi objeto de estudio respecta, fue posible observar, a partir de 196 palabras con *no-*, que 158<sup>3</sup> de estas tienen como base un sustantivo, 34 de ellas se adjuntaron a adjetivos y/o participios y 4 a otros adverbios.

Por otro lado, de las 158 palabras cuya base son sustantivos, es posible hacer una subdivisión de acuerdo al tipo de estos. En primer lugar están los sustantivos abstractos deverbales, que son la mayoría con 74 palabras, tales como *no aplicación* y *no legalización*; después, se distinguen 30 palabras que tienen como base sustantivos abstractos deadjetivales, tales como *no adberencia*, *no evidencia* y *no tolerancia*; también aparecen 37 palabras cuya base es un sustantivo abstracto no derivado, del tipo *no acción*, *no ciencia* y *no verdad*; asimismo, hay 17 sustantivos concretos como *no libro*, *no sombrero* y *no gente*.

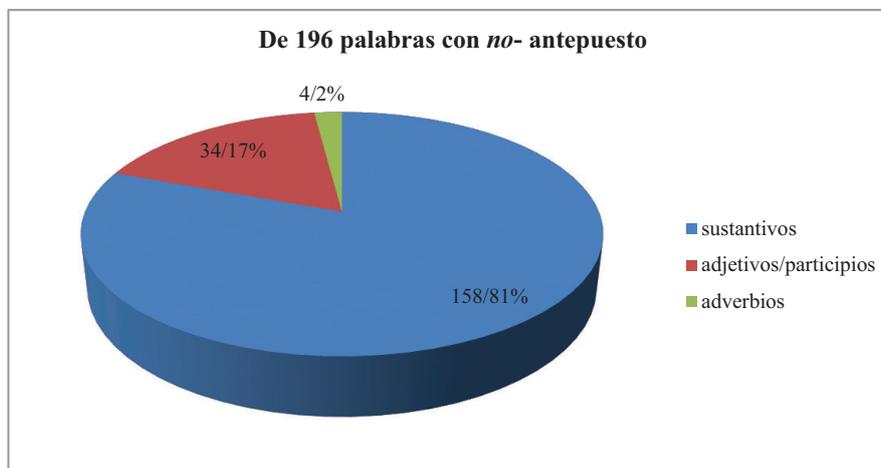
Cabe destacar que algunos de los adjetivos o participios en el corpus aparecen sustantivados<sup>4</sup> en oraciones como “*los no católicos opinan sobre Benedicto XVI*”, en estos casos consideramos la función de *no* como prefijal, pero, en general, en el contexto ante adjetivos, *no* tiene una función más adverbial, que en muchos casos aparece en una oración con relación anafórica como

---

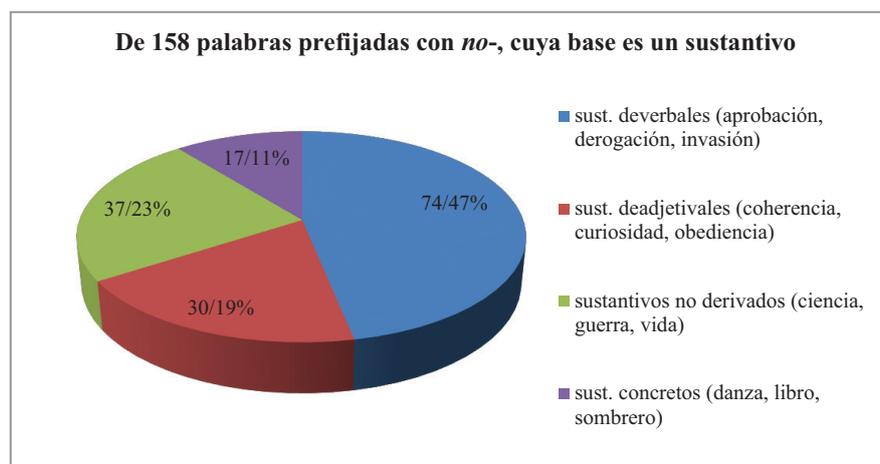
<sup>3</sup> Puede consultarse una muestra de estos contextos en el anexo del presente trabajo.

<sup>4</sup> Solo 5 ejemplos de los 34 mencionados aparecen sustantivados en el corpus, estos son: *no aficionado*, *no católico*, *no inmigrante*, *no muerto* y *no vivo*.

en el siguiente ejemplo: *Debe gravarse tanto la propiedad urbana como la rural, y tanto la edificada como la no edificada*; entonces, ante una palabra adjetival como base, *no* encuentra completamente su ámbito adverbial, en la negación sintagmática (*no fácil definición, recurso mineral no renovable*). Así, es posible decir, de manera general, que *no-* tiende a adjuntarse a sustantivos, tendencia que podemos observar en la gráfica 1, mientras que la gráfica 2 nos muestra el tipo de sustantivos que toma este prefijo. En ambas gráficas se indica primero la cantidad de palabras y después de la barra el porcentaje que estas representan del total.



GRÁFICA 1. Bases preferidas del prefijo *no-*



GRÁFICA 2. Tipos de bases sustantivas del prefijo *no-*

### Significado de la base

En general, los prefijos se limitan a añadir precisiones de significado de la base a la que preceden, por lo tanto, en este caso, todos estos prefijos aportan el significado de negación a sus bases, esto sin importar el de la base.

De igual manera el prefijo *no-* puede adjuntarse a una base independientemente del significado de esta, sin embargo, podría decirse que tiene preferencia por los sustantivos deverbales (*intervención, obtención, aplicación*) y algunos deadjetivales, en muchos casos con nociones eventivas (*adherencia, obediencia, tolerancia*). Pero, en general, este prefijo puede adjuntarse prácticamente a cualquier sustantivo, independientemente de su semántica (*no ingeniero, no vida, no nombre*), sin que exista alguna connotación específica en la palabra base.

### Forma de la base

Como se mencionó anteriormente, los prefijos regularmente no tienen una integración total con la base, por lo tanto, sus restricciones son menores, pueden aparecer independientemente de las bases o con guiones. Por otro lado, estos no alteran el acento de las bases a las que se adjuntan. En este sentido, la forma de la base no es un factor que haga distinciones entre los prefijos de negación en cuanto a su adjunción.

De igual modo, no hay ningún indicio en las palabras que integran nuestro corpus de que la forma de la base influya en la elección del prefijo *no-*, ya que aparece con palabras de una sílaba (*no ley*), así como palabras de ocho sílabas (*no institucionalización*), asimismo, puede adjuntarse a una palabra con inicio vocálico o consonántico y con cualquier tipo de acentuación. En este punto es importante considerar que este prefijo casi siempre aparece separado de la base que precede y probablemente esto influya en la falta de restricciones al respecto.

### Significado del derivado

En cuanto a este factor, es posible identificar diferencias de significado en las palabras derivadas mediante prefijos de negación que se encuentran en

competencia, así como menciona Zacarías (2016, p. 75) “hay matices dentro del concepto de negación que dependen, por un lado, del significado propio del prefijo y, por otro, de la categoría gramatical de la base”.

En este sentido, podemos ver que con respecto al prefijo *des-*, ya que se une preferiblemente a verbos, el significado del derivado implica la reversión de un proceso (*desconectar*). Por otro lado, los prefijos *in-* y *a-* por preferir bases adjetivas, indican privación de la cualidad que la base expresa (*inmoral*, *acrítico*). Los prefijos *anti-* y *contra-* que prefieren bases sustantivas indican oposición, en el caso de *anti-* (*antiaborto*, *antiespacio*, *antisistema*) el derivado indica generalmente una postura ideológica contraria a la base; mientras que en *contra-* (*contraponer*, *contraatacar*, *contradecir*) el derivado se refiere regularmente a una reacción en sentido contrario, “es una oposición activa” (Carrillo, 2011, p. 64).

Por otro lado, *no-*, como el resto de los prefijos, aporta el significado de negación, pero con un matiz específico que indica ya sea carencia o insuficiencia de un rasgo de significado incluido en la base sustantiva a la cual se adjunta.

Cabe aclarar que en las entradas que aparecen en el *DLE* (2014) para cada uno de los prefijos de negación, estos reciben una paráfrasis que expresa ‘privación’, ‘negación’ u ‘oposición’, podemos interpretar que privación se refiere a la pérdida de algo con lo cual se contaba, como en el caso de *privación de la libertad*, mientras que ‘negación’, parece estar actuando como un término genérico que incluye la invalidación o rechazo hacia algo como en *hay quienes niegan la existencia de Dios*, es decir, invalidan su existencia, y, ‘oposición’ podría interpretarse como una actitud más reaccionaria, ya que implica una acción contraria ante algo que se rechaza como *la oposición al gobierno*. Derivado de estas interpretaciones, proponemos en este trabajo que las paráfrasis adecuadas para *no-* son ‘carencia’ e ‘insuficiencia’ ya que evocan la falta de algo en un todo, ya sea de manera total o parcial, respectivamente, como lo veremos en los siguientes párrafos. En consecuencia, entendemos que

estos términos se están usando aquí en sentido extralingüístico como meras etiquetas que se contraponen en cada una de sus definiciones.

Siguiendo con *no-*, como ya se mencionó, este tiene preferencia por bases deverbales que denotan principalmente eventos, acciones o procesos, los cuales pueden tomarse como el rasgo principal del sustantivo base, por ejemplo, en *admisión* encontramos la acción de *admitir* como el rasgo de significado más prominente, al adjuntarse a este el prefijo de negación *no-* se indica que *algo no se admitió* y, por lo tanto, en el sustantivo derivado *no admisión* hay una carencia o falta total de este rasgo. En la actualidad, el prefijo *no-* comienza a aparecer con otro tipo de sustantivos menos prototípicos, como veremos a continuación.

Las bases a las que nos referimos como menos prototípicas son sustantivos abstractos no derivados como *no vida* y sustantivos concretos como *no libro*, los cuales generalmente representan una entidad cuya semántica puede englobar varios rasgos, en este caso los derivados no niegan la existencia del sustantivo, la negación más bien denota la insuficiencia de uno de estos rasgos contenidos en la base y esta se puede especificar solo en el contexto. En el siguiente ejemplo podemos observar dos conceptos que ejemplifican lo anterior:

- (1) [...] En los promedios se esconde la varianza; 2 libros al año (sí cómo no) gracias a los *no-libros*. (Si los *No-lugares* es un concepto definido por Marc Augé como los epicentros de muchas identidades que convierten a la atmósfera en un espacio sin identidad, los *no-libros* es el cruce de ocurrencias que mal llaman libro a lo que no es.) [...]. Los best sellers se empaquetan al vacío, son los mismos títulos de siempre. Duran siglos. (24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 5 de diciembre 2013. VD.)

Por lo tanto, tenemos que *libro* incluye en su semántica una serie de rasgos que lo definen; por un lado, tratándose de un objeto, podemos decir que tiene hojas encuadernadas y páginas que forman un volumen, o que podría tratarse de una obra perteneciente a algún género literario que puede aparecer impresa

o en algún soporte técnico y, además, que puede estar avalado por la sociedad de acuerdo a su calidad dentro de este ámbito. En un *no-libro*, lo que se está negando, como podemos apreciar en el ejemplo, es la calidad de este, no su existencia, se trata de una valoración que considera que los *best sellers* al no tener la calidad suficiente no deberían ser llamados libros, aun cuando cuentan con los rasgos semánticos suficientes para describir un libro como objeto. Lo mismo sucede con *no-lugar*, en esta palabra no se niega la existencia de un lugar o todos sus rasgos semánticos (una porción espacial, que puede ser referencia, etc.), sino la calidad del mismo, un lugar cuya atmósfera adecuada para habitarlo es insuficiente, por lo tanto no puede ser nombrado lugar.

Asimismo, cuando la palabra derivada con *no-* tiene como base un adjetivo sustantivado, puede indicar tanto carencia como insuficiencia de un rasgo de significado, lo cual solo en el contexto se puede precisar, como en el caso de *no aficionado*, el rasgo del que carece es la afición, mientras que en el caso de *no ciudadano* se niega el estatus de una persona que habita una ciudad, de acuerdo con siguiente contexto:

(2) ¿Quién es no ciudadano?

Según el Diccionario Colegiado de Merriam Webster, " un ciudadano es un miembro de un estado a quién debe lealtad y de quién recibe protección. " En esta definición está implícito que un no-ciudadano es aquél que no es miembro de un estado, ni debe lealtad al estado en el que actualmente reside (Rubrick Biegon, "Derechos de no-ciudadanos", Universidad de Minnesota, 2003).

Entonces, cuando se habla de un *no ciudadano*, aunque este sea miembro de una ciudad, porque reside en ella, su estatus como miembro del estado no es suficiente. Como vemos, en el caso de los adjetivos sustantivados, el matiz de la palabra derivada al adjuntar el prefijo *no-* puede variar entre carencia e insuficiencia.

En conclusión, el derivado con *no-* puede adquirir un matiz de significado que va de la carencia a la insuficiencia, dependiendo del tipo de sustantivo base. Como ya se observó, cuando el sustantivo base es deverbal, es más difícil ver en él un conjunto de rasgos, aunque sí los tenga, ya que refieren primordialmente a un evento, acción o proceso, dado su origen verbal. Estos sustantivos expresan acción y efecto como principal rasgo y es su carencia la que el derivado prefijado con *no-* indica, lo cual conlleva la idea de inexistencia o falta total. En consecuencia, la *no aplicación* niega la realización de la aplicación, es decir, hay una carencia de la aplicación; lo mismo pasa en el caso de la *no aceptación*, la *no afiliación* y la *no militarización*. Algo similar sucede cuando las bases son sustantivos deadjetivales, ya que refieren a una cualidad o condición, el derivado expresa la carencia de estas en la palabra base, por ejemplo, en la *no adherencia* se carece de *adherencia*. Mientras que cuando la base es un sustantivo concreto, la palabra derivada con *no-* está indicando que uno de sus rasgos semánticos es insuficiente.

#### Forma del derivado

Como sabemos, la prefijación tiene menos restricciones formales con respecto a la sufijación, por consiguiente, tenemos que estos prefijos pueden formar palabras sin importar la extensión silábica (*no institucionalización*, *antirreligioso*, *desleal*) y que la acentuación de la palabra base no se modifica.

La mayoría de estos prefijos aparecen completamente integrados en la palabra derivada (*abistórico*, *infeliz*, *despeinar*, *antieconomía*, *contracultura*) y conservan su patrón acentual, como ya mencionamos, solo que con una variación en el número de sílabas, dependiendo del prefijo pueden ser una o dos más (*ilegal*, *antigripal*). Por otro lado, el prefijo *in-* presenta dos alomorfos: *im-* cuando la base a la que se adjunta inicia con bilabiales (*impaciencia*, *imborrable*), e *i-* cuando esta comienza con líquidas (*ilegal*, *irreal*), *in-* en los demás casos.

En el caso de *no-*, casi siempre aparece separado de la base que precede, lo cual concuerda con lo que menciona la *Ortografía de la lengua española* (2010, p. 542) respecto al uso de este adverbio antepuesto a sustantivos, “el adverbio *no* mantiene su tonicidad frente a sustantivos por lo que hace a este tipo de expresiones un proceso de negación similar al que se produce cuando *no* antecede a adjetivos, participios o adverbios” por tal motivo, recomienda siempre separarlo de la base; también el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) menciona que “se escribe separado y sin guion intermedio”, sin embargo tenemos unos cuantos ejemplos en el corpus en donde *no-* se encuentra totalmente integrado a la base:

- (3) Eso no debe sorprendernos: los africanos son “nogentes”, por adoptar el término que George Orwell aplica a quienes no son adecuados para entrar en la historia. (La Jornada. Opinión. Cómo reconocer a la nogente. Noam Chomsky. 8 de enero 2012. Versión digital).

Asimismo, tenemos 17 ejemplos en donde la palabra se forma haciendo uso del guion:

- (4) Por otro lado está el argumento derrotista: todos los candidatos son malos. Más comprensible que el *no-voto*, pero igualmente inútil. (La Crónica. Opinión. Andrés Pascoe Rippey. p. 3. 31 de marzo 2012).

Como podemos observar, hay una variabilidad en cuanto a la integración del prefijo *no-* a su base, específicamente, tenemos que de 196 palabras en la base de datos, 3 aparecen con el prefijo integrado totalmente (*noviolencia*, *nolugar* y *nogente*), mientras que 17 de ellas aparecen con guion (*no-debate*, *no-cambio*, *no-ficción*). Lo anterior puede deberse a una vacilación, que podría ser el resultado de un proceso de integración que se está llevando a cabo.

#### 4.3. FACTORES CONTEXTUALES

##### Factor diacrónico

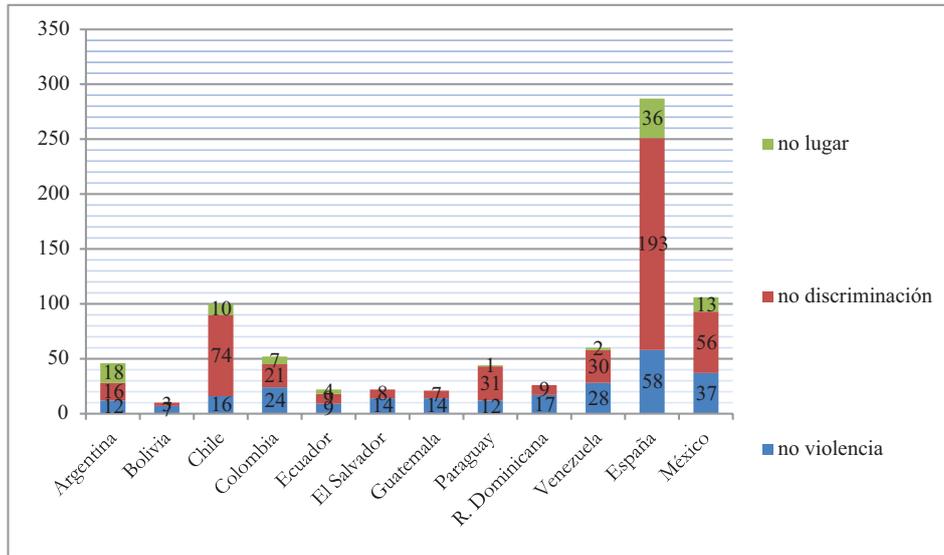
El prefijo de negación *no-* se encuentra ligado estrechamente al adverbio de negación *no*, en un trabajo previo (Esquivel, 2020) lo que propongo es que se trata de un proceso de gramaticalización en el que el adverbio movió su distribución prototípica ante verbos hacia contextos en los que aparece ante sustantivos, ya con funciones de prefijo. Se trata de dos formas diferentes que en la actualidad coexisten, el adverbio de negación sigue teniendo sus funciones prototípicas y el prefijo tiene una vitalidad importante en la formación de palabras derivadas.

##### Factor diatópico

Este factor no es determinante en la adjunción del prefijo, el corpus con el que trabajamos incluye datos de todos los países de habla hispana y en todos aparecen palabras prefijadas con *no-*. Para comprobar que el mismo fenómeno estaba sucediendo en los diferentes países de habla hispana, decidimos hacer una pequeña prueba que incluía las tres palabras prefijadas con *no-* que presentaron mayor ocurrencia en nuestro corpus (*no discriminación*, *no lugar* y *no violencia*) y, a partir de estas, buscamos su aparición en el *CORPES XXI* por diferentes países hispanohablantes, los resultados se reflejaron en la siguiente gráfica.

Como se observa en la gráfica 3, las palabras *no violencia* y *no discriminación* aparecen en documentos provenientes de todos los países aquí representados, se trata de palabras formadas con sustantivos deverbales y deadjetivales, estas bases son consideradas las más prototípicas en palabras derivadas con *no-*, mientras que *no lugar* aparece solo en ocho de los doce países, esto puede deberse también a que la cantidad de textos en el *CORPES XXI* es mucho menor en algunos países.

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
 LA FORMA *NO* COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
 Shaila Esquivel



GRÁFICA 3. Uso del prefijo *no-* en países hispanohablantes

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia con la que aparecen estas palabras en cada uno de estos países:

Países	<i>No violencia</i>		<i>No discriminación</i>		<i>No lugar</i>	
	Casos	Frecuencia	Casos	Frecuencia	Casos	Frecuencia
Argentina	12	0,39	16	0,52	18	0,58
Bolivia	7	1,02	3	0,44		
Chile	16	0,79	74	3,67	10	0,49
Colombia	24	0,93	21	0,81	7	0,27
Ecuador	9	1,12	9	1,12	4	0,49
El salvador	14	2,93	8	1,67		
Guatemala	14	2,85	7	1,42		
Paraguay	12	1,68	31	4,35	1	0,14
R. Domini- cana	17	2,48	9	1,31		
Venezuela	28	1,82	30	1,95	2	0,13
España	58	0,47	193	1,59	36	0,29
México	37	0,99	56	1,50	13	0,34
<b>Totales</b>	<b>248</b>		<b>457</b>		<b>91</b>	

TABLA 1. Frecuencia de uso en palabras derivadas con *no-* en algunos países de habla hispana

Con los datos anteriores, podemos ver que el uso de *no-* es más común en algunos países, de acuerdo con la información en el *CORPES XXI*, el cual presenta la frecuencia normalizada, equivalente al número de ocurrencias por cada millón de palabras en los diferentes países. Al final, el propósito de presentar estos datos es mostrar que no se trata solo de un uso regional de *no* como prefijo, sino que parece tratarse de un fenómeno generalizado en el español.

#### Factores diastrático, diafásico y diatócnico

La relevancia en este punto se debe a que muchos de los textos en los que se encuentran estas palabras pertenecen al ámbito jurídico, político o administrativo, tales como *no reelección*, *no discriminación* y *no expedición*. Sin embargo, en la actualidad *no-* puede aparecer en cualquier ámbito (*no chef*, *no danza*). Para ejemplificar lo anterior, elegimos de manera aleatoria 50 palabras del *CORPES XXI*, en los datos correspondientes a estas palabras pudimos observar que estas provenían de documentos cuya clasificación correspondía a diversos temas como son: 1) Actualidad, ocio y vida cotidiana, 2) Artes cultura y espectáculos, 3) Ciencias sociales, creencias y pensamiento, 4) Política, economía y justicia, 5) Relato, 6) Salud, 7) novela y 8) teatro. En libros tanto de ficción como de no ficción.

#### Oponibilidad paradigmática

De acuerdo con este factor, que se refiere a la coexistencia de dos palabras derivadas a partir de procedimientos rivales. En la siguiente tabla se presentan varios ejemplos de palabras que tienen la misma base pero, con diferentes prefijos. Estos ejemplos provienen tanto de nuestra base como del trabajo de Zacarías (2016), sin embargo, no debe dejarse de lado que incluso muchas otras palabras son posibles con los diferentes prefijos y es posible encontrar, en otros corpus, muchos más ejemplos de palabras formadas con las mismas bases y otros prefijos diferentes a los que aquí se presentan.

A pesar de que ya vimos que existen preferencias categoriales de adjunción para cada base, en la tabla 2 se nota la posibilidad que tienen ciertos prefijos de no aparecer con sus bases preferidas. En tales casos se puede decir que no es su ámbito prototípico y que su adjunción corresponde a determinados matices de significado o al hecho de que quizá no se consideraba la opción de cierto prefijo, como en el caso de *no-*, cuyo uso prefijal es innovador.

<b>Base</b>	<i>No-</i>	<i>In-</i>	<i>Des-</i>	<i>Anti-</i>	<i>Contra-</i>
<i>Penalización</i>	No penalización		Despenalización		
<i>Aborto</i>	No aborto			Antiaborto	
<i>Cultura</i>	No cultura	Incultura		Anticultura	Contracultura
<i>Humano</i>	No humano	Inhumano	Deshumano	Antihumano	
<i>Acuerdo</i>	No acuerdo		Desacuerdo		
<i>Obediencia</i>	No obediencia		Desobediencia		
<i>Existencia</i>	No satisfacción	Insatisfacción			
<i>Tiempo</i>	No tiempo		Destiempo		Contratiempo

**TABLA 2.** Oponibilidad paradigmática de los prefijos de negación

Como podemos darnos cuenta, en el primer doblete (*no penalización/despenalización*), existe una diferencia de significado, la *no penalización* implica solo la inexistencia de la penalización, mientras que *despenalización* incluye la idea de reversión, en consecuencia, tenemos que, aunque *des-* no encuentra su ámbito prototípico frente a sustantivos, sí es posible que suceda, como en *desamor*. En el caso de *despenalización*, es más probable que *des-* se haya adjuntado primero a *penalizar* y a partir de *despenalizar* haya surgido el derivado de acción y efecto *despenalización*, en palabras como esta no es tan evidente el proceso derivativo y, estrictamente, en este caso no se trata de un doblete, ya que la base de derivación no es la misma.

En el caso del doblete *no satisfacción/insatisfacción*, en donde el significado es prácticamente el mismo, vemos, igual que en el caso de *des-*, la posibilidad que tiene *in-* de no aparecer en su contexto preferido o prototípico,

es decir, frente a adjetivos; podría tratarse en este caso, no de diferencia de significado como se puede apreciar, pero quizá debido a que no había otro prefijo adecuado cuando se formó la palabra *insatisfacción* y que posteriormente cuando se da la posibilidad de emplear el prefijo *no-*, entonces surge esa opción que no había podido darse.

## 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ESQUEMAS RIVALES

De acuerdo con el análisis de esquemas rivales, tenemos que cada uno de los prefijos de negación tiene ciertas preferencias de adjunción en cuanto a la categoría de sus bases. Respecto a nuestro objeto de estudio, podemos decir que la función prefijal de *no-* sucede definitivamente cuando aparece antes de sustantivos o adjetivos con función de sustantivo y que, además, tiene una especialización semántica al indicar el matiz de carencia o insuficiencia de uno de los rasgos de significado incluidos en la base. La tabla 3 incluye una clasificación del tipo de sustantivos en nuestra base de datos. Esta tabla pretende mostrar más ejemplos de los que se muestran en la gráfica 2 en donde aparecen los porcentajes cada uno de estos tipos.

entidades			eventos	cualidades
Sustantivos concretos	Sustantivos abstractos no derivados	Adjetivos Sustantivados	Sustantivos abstractos deverbales	Sustantivos abstractos deadjetivales
No libro	No democracia	No aficionado	No afiliación	No linealidad
No sombrero	No ficción	No católico	No aprobación	No caducidad
No lugar	No vida	No ciudadano	No designación	No limpieza
No pueblo	No futuro	No indígena	No intervención	No obligatoriedad
No persona	No verdad	No muerto	No privatización	No tolerancia
No candidato	No ciencia	No alineado	No terminación	No obediencia
No ingeniero	No guerra	No panista	No utilización	No resistencia

**TABLA 3.** Bases a las que se adjunta *no-*

## 6. CONCLUSIONES GENERALES

En resumen, podemos observar en la tabla 4 el ámbito de especialización de cada uno de los prefijos de negación, de acuerdo principalmente con las bases preferibles, así como con el matiz semántico que cada palabra derivada adquiere.

<b>Prefijo</b>	<b>Bases</b>	<b>Significado</b>	<b>Ejemplos</b>
<i>no-</i>	1. Sustantivos deverbales y deadjetivales 2. Sustantivos concretos.	1. Carencia 2. Insuficiencia	1. <i>No inetrvención</i> 2. <i>No gente, no lugar.</i>
<i>in-</i>	1. Adjetivos, 2. Verbos 3. Sustantivos	1. Privación	1. <i>Inmoral, ilegal</i> 2. <i>Incomunicar</i> 3. <i>Inempleo</i>
<i>a-</i>	1. Adjetivos	1. Privación	1. <i>Acrítico, agramatical</i>
<i>des-</i>	1. Verbos 2. Sustantivos 3. Adjetivos	1. Reversión de un proceso 2. Privación	1. <i>Destapar,</i> 2. <i>Desamor</i> 3. <i>Desobediente</i>
<i>anti-</i>	1. Sustantivos 2. Adjetivos	1. Postura contraria	1. <i>Antiaborto</i> 2. <i>Antisocial.</i>
<i>contra-</i>	1. Sustantivos 2. Verbos	1. Reacción en sentido contrario	1. <i>Contraargumento</i> 2. <i>Contraatacar.</i>

**TABLA 4.** Contextos prototípicos de los prefijos de negación

Como pudimos darnos cuenta en el análisis de esquemas rivales, los factores de mayor relevancia son la categoría de la base y el significado del derivado, puesto que determinan la elección del prefijo de negación. Como se puede observar en la tabla 4, es posible rastrear un ámbito prototípico para cada prefijo de negación, lo cual implica una especialización semántica específica para cada uno de ellos, de acuerdo con la base a la que se adjuntan, por tal motivo, aparecen numeradas en la tabla las posibles bases y significados, mediante los números se resalta la jerarquía en cuanto a su ámbito prototípico, el número 1 es, por lo tanto, la base y el significado prototípico.

En primer lugar vemos que *in-* prototípicamente se une a adjetivos y que, dado que un adjetivo se refiere semánticamente a propiedades o cualidades, el significado del derivado implica privación de dicha cualidad y, aunque este

prefijo tiene la posibilidad de unirse a verbos, puede decirse que no es muy común, ya que el ámbito verbal lo tiene *des-*, regularmente con el significado de reversión, sin embargo, cuando no se trata de reversión del proceso, sino que en el derivado existe la necesidad de expresar privación total del evento, es decir, que no sucede, entonces *in-* puede cubrir ese espacio semántico, en el ejemplo “Inasiste Ringo a acto con MAM” (*Reforma*. Ciudad, Juana Inés Dehesa, p. 2, 22 de noviembre de 2013), no se trata de una reversión del proceso, sino que el evento no sucedió, la paráfrasis sería, *Ringo no asiste*.

Muy similar al ámbito de *in-*, *a-* puede adjuntarse a adjetivos, con un significado de privación, sin embargo, hoy en día este prefijo es poco productivo una vez que la preferencia mayor es por bases de origen culto y con connotaciones negativas (*amoral, anormal*) (Zacarías, 2016, p. 79).

El prefijo *des-* encuentra su ámbito prototípico antepuesto a bases verbales, con un significado de reversión del proceso (*desandar*), también puede denotar privación, aunque en menor medida (*desconocer*); y mucho menos probable, antepuesto a sustantivos (*desamor*).

Por otro lado, *anti-* y *contra-* se unen a sustantivos, como podemos ver en la tabla 3, sin embargo, cada uno de ellos encuentran su especialización en el terreno semántico, el primero como postura contraria a la base, referente por lo general a una ideología (*antiaborto, antisistema*), mientras que *contra-* denota una reacción en sentido contrario, (*contraaborto, contradecir*).

Entonces, es posible observar que *no-* aparece en un ámbito que no estaba ocupado por ninguno de los prefijos de negación, es decir, la posibilidad de adjuntarse exclusivamente a sustantivos para formar sustantivos cuya carga semántica refiere principalmente a la carencia o a la insuficiencia de algún rasgo semántico implicado en la base. Es aquí en donde encontramos la justificación de la existencia de *no* como prefijo, había un ámbito que ninguno de los prefijos de negación posibles estaba cubriendo específicamente y fue aquí en donde *no-* pudo entrar al paradigma de la negación morfológica.

### 6.1. CARACTERIZACIÓN DEL PREFIJO NEGATIVO *NO*-

Finalmente, gracias al análisis de esquemas rivales podemos hacer una caracterización del prefijo de negación *no*-, como sigue:

***no***- Prefijo. Denota la carencia o la insuficiencia de alguno de los rasgos de significado incluidos en la base sustantiva a la que se adjunta. Toma como bases sustantivos y algunos adjetivos sustantivados. Es productivo en la actualidad y compete con *in*- (*no satisfacción/insatisfacción, no elegibilidad/inelegibilidad*) y *des*- (*no humano/deshumano, no institucionalización/ desinstitucionalización*).

De esta manera, podemos asegurar que la forma *no* es en la actualidad un prefijo de negación dentro del paradigma de la negación morfológica.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel.
- Benítez González, G. (2020). Un análisis onomasiológico de los sufijos nominalizadores de cualidad. *RILEX. Revista sobre investigaciones Léxicas*. (3)2, 32-58. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5746>
- Carrillo Urcid, E. (2011). *Antónimos morfológicos*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://cutt.ly/kR0vyh7>
- [CORPES XXI] = Real Academia Española (s.f.). *Corpus del Español del Siglo XXI* [software]. <https://cutt.ly/BR0zOJB>
- [DLE] = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua española. Vigésima tercera edición*. (versión 23.4) [Software] <https://cutt.ly/7R0xBa8>
- Esquivel Brizuela, S. (2020). *El estatus morfológico del elemento antepuesto no- en el español de México* [Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Dspace. <https://cutt.ly/LR0zVm6>
- Esquivel Brizuela, S. (2017). Sufijos gentilicios en el español de México. Rivalidad y restricciones de aplicabilidad. *Anuario de letras. Lingüística y filología*, 2(5), 67-90. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.5.2.2017.1453>
- Felíu Arquiola, E. (2003). *Morfología derivativa y semántica léxica: la prefijación de auto-, co- e inter-*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Lang, M. F. (1990). *Formación de Palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Cátedra.

- Langacker, R. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110800524>
- [MORFOLEX] = Zacarías Ponce de León, R. (2008). MORFOLEX. [software]. <https://cutt.ly/bR0xX11>
- [NGLE] = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- [NGLE.M] = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*. [Software] <https://cutt.ly/LR0x7kx>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. [Software] <https://cutt.ly/DR0cETV>
- Seco, M. (1964). *Diccionario de dudas de la lengua española*. Aguilar.
- Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315544120>
- Štekauer, P. (2005a). Onomasiological approach to word-formation. En P. Štekauer & R. Lieber (eds.), *Handbook of Word Formation* (pp. 207-232). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3596-9\\_9](https://doi.org/10.1007/1-4020-3596-9_9)
- Štekauer, P. (2005b). *Meaning Predictability in Word Formation*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.54>
- Štekauer, P. (2016). Compounding from an onomasiological perspective. En P. ten Hacken (ed.), *The Semantics of Compounding* (pp. 54-68). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316163122.004>
- Torres Martínez, M. (2009). *La prefijación en gramáticas y diccionarios del español (siglos XVIII-XX)* [Tesis doctoral. Universidad de Jaén]. RUJA: Repositorio institucional de producción científica. <https://cutt.ly/dR0zhXZ>
- Varela Ortega, S. & Martín García, J. (1999). La prefijación. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. III (pp. 4993-5040). Espasa- Calpe.
- Vázquez, E. (2020). Análisis onomasiológico de los agentivos deverbales *-nte*, *-dory* *-ón*. *Boletín de filología*, 1(lv), 405-427. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032020000100405>
- Zacarías Ponce de León, R. (2010). Esquemas rivales en la formación de palabras en español. *Onomázein*, 22(2), 59-82.
- Zacarías Ponce de León, R. (2016). *Rivalidad entre esquemas de formación de palabras*. Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica "Juan Manuel Lope Blanch", 62, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

## ANEXO

Se presenta una muestra del corpus que incluye palabras prefijadas con *no-*. Los datos provienen tanto de *CORPES XXI* como de la base de datos *MORFOLEX*.

Palabra	Contexto	Zacarías Ponce de León, R.
<i>no acuerdo</i>	A Peña Nieto, aparte de las malas compañías, el terreno de los no acuerdos hacia las reformas fundamentales que el PRI ha resistido, dejaron patente la postura de una Josefina, menos dulce y más guerrera.	Excélsior. Opinión. Pedro Ferriz de Con. 12 de junio 2012. Versión digital. ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no apego</i>	En el acuerdo indican que la “imposición de EPN” violenta la “voluntad popular” y el “no apego al marco constitucional”, por lo que advierten que no reconocerán a las instituciones electorales del país. “Se desconoce a las instituciones involucradas: IFE, TEPJF, FEPADE”, señala.	La Razón. México. p. 3. 29 de agosto 2012. ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no aplicación</i>	El asesor presidencial, en tanto, sostuvo que subsidiar a los que más se benefician con la no aplicación del IVA a medicinas implica mayor gasto que proporcionar consultas a la población más pobre.	Garduño, Roberto... [et al.]: «Para los pobres, el mayor costo si no hay "nueva hacienda": Sahagún». <i>La Jornada</i> México, D. F.: jornada.unam.mx, 2001-04-04. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no candidato</i>	Adivine usted cuál es la cuantiosa y dorada deuda que en sus ánimos electorales el "no candidato" Marcelo Ebrard heredaría al nuevo gobierno capitalino de Miguel Mancera.	La Razón. Negocios. Gente detrás del dinero. Mauricio Flores. p. 14. 27 de julio 2012 ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no chef</i>	A través de la página <a href="http://www.unhatefoundation.com">www.unhatefoundation.com</a> (contra el odio) Benetton lanza un reality show para premiar a las mejores ideas para combatir el desempleo... Por ello, los actores de la campaña del reality son desempleados. Sus rostros no permiten sonrisas. Por ejemplo, Ángel es un español no ingeniero industrial; Michel un no chef italiano; Michaela una no fotógrafa, entre cientos, miles o quizá millones de participantes de medio mundo.	24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 21 de septiembre 2012. Versión digital. ( <i>MORFOLEX</i> )

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no cosa</i>	Una especie de no-ser o una no-cosa. Y, en estos términos, bajo la dinámica figura-fondo, en Escher las metamorfosis permiten que algo periférico, un no-ser y una no-cosa, genere entre sus interespacios, una cosa y un ser, y que el ser y la no-cosa posibiliten un no-ser y una cosa, una figura.	Gómez Goyeneche, María Antonieta: «Cortázar y Escher ante el recurso literario y gráfico de las metamorfosis identitarias». <i>Revista.unam.mx. Revista Digital Universitaria</i> . México D. F.: revista.unam.mx, 2009-05. (CORPES XXI).
<i>no cumplimiento</i>	Donde sigue prevaleciendo -después de cualquier percance- el caos en cuanto a la llegada de ambulancias, el traslado de los heridos, y la información proporcionada a los familiares. Donde sigue prevaleciendo el no cumplimiento en la mayoría de las guarderías del país con los requisitos básicos de seguridad. Donde sigue prevaleciendo la fragilidad en el sistema de protección civil y salud en los tres niveles de gobierno.	Reforma. Opinión. Denise Dresser. p. 15. 9 de junio 2014. (MORFOLEX).
<i>no danza</i>	No se identifica con la técnica release, porque le parece muy "sweet" y lo dulce no va con ella; tampoco le acomodó la Limón porque, asegura, no sólo es muy descoordinada, sino disléxica, de ahí que la bailarina Diane Eden Ormsby proponga una "no danza", es decir, una propuesta escénica que sale de los lineamientos cotidianos.	Reforma. Cultura. p. 21. 24 de enero 2012. (MORFOLEX).
<i>no derogación</i>	Un tercer elemento que concatena con el lenguaje bélico de Obama es la no derogación de la famosa ley Patriótica después de que, durante su campaña de 2008, la calificó de "peligrosa y mal hecha".	24 HORAS. Opinión. Fausto Pretelin. 4 de septiembre 2012. Versión digital. (MORFOLEX).
<i>no fotógrafo</i>	A través de la página <a href="http://www.unhatefoundation.com">www.unhatefoundation.com</a> (contra el odio) Benetton lanza un reality show para premiar a las mejores ideas para combatir el desempleo... Por ello, los actores de la campaña del reality son desempleados. Sus rostros no permiten sonrisas. Por ejemplo, Ángel es un español no ingeniero industrial; Michel un no chef italiano; Michaela una no fotógrafa, entre cientos, miles o quizá millones de participantes de medio mundo.	24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 21 de septiembre 2012. Versión digital. (MORFOLEX)
<i>no futuro</i>	Finalmente, sabemos de los millones de mexicanos y mexicanas a los que hemos condenado al no futuro cuando dejamos de invertir en mejorar las condiciones de vida de la sociedad.	Revissta emeequis. Digital. La cáscara de la historia. Inti Muñoz. "Caos beat". 27 de agosto de 2012 en: <a href="https://cutt.ly/iR0atId">https://cutt.ly/iR0atId</a> . (MORFOLEX)

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no guerra</i>	La anamorfosis de las víctimas provendría de tal situación fricativa y neblinosa, que refleja la experiencia del umbral entre la guerra y la no-guerra.	González Rodríguez, Sergio: <i>Campo de guerra</i> . Barcelona: Anagrama, 2014. (CORPES XXI).
<i>no ingeniero</i>	A través de la página <a href="http://www.unhatefoundation.com">www.unhatefoundation.com</a> (contra el odio) Benetton lanza un reality show para premiar a las mejores ideas para combatir el desempleo... Por ello, los actores de la campaña del reality son desempleados. Sus rostros no permiten sonrisas. Por ejemplo, Ángel es un español no ingeniero industrial; Michel un no chef italiano; Michaela una no fotógrafa, entre cientos, miles o quizá millones de participantes de medio mundo.	24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 21 de septiembre 2012. Versión digital. (MORFOLEX).
<i>no lector</i>	Aparte de la falta de ética literaria o burocrática, vale recordar que los derechos de propiedad intelectual reposan entre las instituciones y las personas. Cuando un no-lector (o varios) se constituye en jurado, el problema se agrava.	Reforma. Cultura. Noche y Día. Sergio González Rodríguez. p. 24. 18 de febrero 2012. (MORFOLEX).
<i>no libro</i>	[...] En los promedios se esconde la varianza; 2 libros al año (sí cómo no) gracias a los no-libros. (Si los No-lugares es un concepto definido por Marc Augé como los epicentros de muchas identidades que convierten a la atmósfera en un espacio sin identidad, los no-libros es el cruce de ocurrencias que mal llaman libro a lo que no es.)... Los best sellers se empaquetan al vacío, son los mismos títulos de siempre. Duran siglos.	24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 5 de diciembre 2013. VD. (MORFOLEX).
<i>no lugar</i>	[...] En los promedios se esconde la varianza; 2 libros al año (sí cómo no) gracias a los no-libros. (Si los No-lugares es un concepto definido por Marc Augé como los epicentros de muchas identidades que convierten a la atmósfera en un espacio sin identidad, los no-libros es el cruce de ocurrencias que mal llaman libro a lo que no es.)... Los best sellers se empaquetan al vacío, son los mismos títulos de siempre. Duran siglos.	24 HORAS. Columnas. Fausto Pretelin. 5 de diciembre 2013. VD. (MORFOLEX).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no niña</i>	La niña entrando por el túnel de la puerta a un mundo desconocido para ambos, para Alfredo que no atinó a decir nada, Alicia que, al avanzar crecía, se volvía más madura a cada paso, ya tendría mil años para cuando llegó al borde de la cama, cuando la no-niña se deshace de la blusa y de la falda para enseñarle al futuro doctor que debajo de la tela no habría sino una mujer naciente y entregada a él.	Peñuelas Rivas, Alfredo: <i>La orfandad de la muerte</i> . México D. F.: Jus; CONACULTA, 2013. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no nombre</i>	"El cadáver ingresa ya con ese estatus jurídico de no nombre o 'NN', posteriormente, el Ministerio Público a sugerencia del médico forense, le recomienda que se hagan los	Mural. Seguridad. p. 5. 23 de junio 2013. ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no obediencia</i>	En este sentido, es curiosísimo observar que los más destacados defensores de la "no obediencia", que esos que niegan los valores que nos desafían a saber vivir, si son capaces de rendirse ante las costumbres, las modas, la mercadotecnia, la televisión y los gustos de otras personas.	Gutiérrez Aguilar, Carlos: «Calidad: Elogio a la vida». <i>Vanguardia</i> . Saltillo: vanguardia.com.mx, 2002-08-25. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no paro</i>	Citaban a una conferencia de prensa conjunta de las dirigencias del SNTE y de la Coparmex... Buscamos a Juan Pablo Castañón, dirigente de la organización empresarial... Su respuesta fue aún más sorprendente: "Nosotros estamos evaluando el no paro de clases. Ellos evalúan si se pronuncian con nosotros", dijo.	Excélsior. Opinión. Francisco Garfias. 13 de junio 2013. VD. ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no pueblo</i>	[...] la teoría de la conspiración. Todo lo que ocurre es obra de un complot tenebrosamente urdido por las fuerzas del "no pueblo" contra el pueblo. Ese pensamiento gaseoso tiene un efecto alucinógeno: hace creer a quien lo inhala que "él es clarividente", que "él sí sabe cómo está la cosa", y que por tanto no necesita descubrir pruebas empíricas, descender a los casos concretos. Trasmitido por maestros con aureola de taurmurgos, el virus conspiratorio hace presa fácil de los jóvenes pero tiene adictos en todas las edades.	Reforma. Opinión. Enrique Krauze. p. 10. 8 de julio 2012. ( <i>MORFOLEX</i> )

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no reconocimiento</i>	En la pregunta 6 del cuestionario B (áreas en cuartos) el no reconocimiento de los dibujos en cuadrículado y en franjas.	Alatorre Frenk, Silvia [coord.]: «2. ASPECTOS TEMÁTICOS DEL EFECTO REMANENTE DE LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES». Peña, José Antonio de la [comp.]: <i>ALGUNOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN MATEMÁTICAS EN MÉXICO</i> . México D. F.: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.; Instituto de Matemáticas UNAM, 2002. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no ser</i>	Una especie de no-ser o una no-cosa. Y, en estos términos, bajo la dinámica figura-fondo, en Escher las metamorfosis permiten que algo periférico, un no-ser y una no-cosa, genere entre sus interespacios, una cosa y un ser; y que el ser y la no-cosa posibiliten un no-ser y una cosa, una figura.	Gómez Goyeneche, María Antonieta: «Cortázar y Escher ante el recurso literario y gráfico de las metamorfosis identitarias». <i>Revista.unam.mx. Revista Digital Universitaria</i> . México D. F.: revista.unam.mx, 2009-05. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no sombrero</i>	No Sombrero es una iniciativa cultural de Liliana Zúñiga, diseñadora gráfica, y María José Báez, comunicadora visual, que expone y muestra el arte que existe en México sin los clichés de la estética que echa mano del folclore para encantar al extranjero. En esta primera gira se descartó la idea de realizar un concepto de arte que llevara la clásica imagen de los mexicanos en el extranjero, es decir, iconos con zarape, sombrero y nopales; pero sí resaltar lo que distingue a la cultura mexicana. Así que retomaron las tablitas mágicas o escaleras de Jacob como lienzo para poder plasmar un poco de lo que caracteriza al país.	Milenio. Set social. p. 37. 3 de mayo 2012. ( <i>MORFOLEX</i> ).
<i>no tiempo</i>	-Pues que es lo mismo. ¿No lo ves? El no tiempo. La supuesta creación de una sociedad que no tiene espacio para desarrollarse. Los carceleros.	Puga, María Luisa: <i>Nueve madrugadas y media</i> . México D. F.: Alfaguara, 2003. ( <i>CORPES XXI</i> ).
<i>no tornado</i>	Sorprende un no tornado. Aunque las condiciones si estaban dadas, lo ocurrido en el Valle Derramadero, Coahuila, ayer no fueron tornados, sino remolinos.	24 HORAS. PÁGINA 2. p. 2. 14 de junio 2012 ( <i>MORFOLEX</i> )

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
 LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
 Shaila Esquivel

<i>no verdad</i>	En el tejido del cuerpo se astillan las totalidades monolíticas de un texto unívoco. El cuerpo, atopía de la no-verdad, es el verdadero límite del pensamiento	Esquivel Marín, Sigifredo «Las ideas musicales de Gilles Deleuze». Espinosa Proa, Sergio [coord.]: <i>Consonancias y disonancias. Filosofía y música en el fin de milenio</i> . Zacatecas: Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2001. (CORPES XXI).
<i>no acción</i>	Juzgaba Cosme-Tzu, taoísta en esta repulsa de lo imperioso y secuaz de la extraña filosofía china de la no acción, como hemos visto: deja las cosas estar, no hinchas su naturaleza, que no se desenfrenen hasta hacerse amorfa e irreconocible.	Hiriart, Hugo: <i>El agua grande</i> . México D. F.: Tusquets Editores, 2002. (CORPES XXI).
<i>no aceptación</i>	Es evidente, al menos para mí, que la no aceptación del multiculturalismo, particularmente si se sostiene en fundamentalismos de tipo religioso o de raza, es de ultraderecha y que su contraparte es de izquierda o, si se prefiere (porque es el caso más allá del zapatismo).	Rodríguez Araujo, Octavio: «El presente de la derecha y la ultraderecha en el mundo». <i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i> . México D. F.: revistas.unam.mx/index.php/rmcpys, 2003-01. (CORPES XXI).
<i>no afectación</i>	Para garantizar, en parte, la no afectación de los ecosistemas naturales y prevenir procesos irreversibles de deterioro como la extinción de la biodiversidad acuática, no es suficiente el pago de derechos por descarga.	Carabias, Julia; Landa, Rosalva: <i>Agua, medio ambiente y sociedad. Hacia la gestión integral de los recursos hídricos en México</i> . México D. F.: El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fundación Gonzalo Río Arronte, 2005. (CORPES XXI).
<i>no afiliación</i>	Entre las cuestiones planteadas por el gobierno en la consulta está la de si la no afiliación de un trabajador al seguro social constituirá o no un delito, con lo que la administración Correa tendría las manos libres para combatir el empleo en negro (no registrado) y a varias de las empresas que considera enemigas de su gobierno.	Vales, José: «Presidente de Ecuador se somete al fallo popular». <i>El Universal.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2011-05-07. (CORPES XXI).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no aprobación</i>	Los argumentos que sustentaron la no aprobación consistieron en que los aspectos generadores del desplazamiento eran muy generales y amplios, y poco concretos, en otras palabras, en la iniciativa no quedaban claras algunas categorías como la de desplazado.	Pérez, Brenda: «El tema del desplazamiento interno en la agenda pública: una comparación de su situación en México y Colombia». <i>El Cotidiano</i> . México D. F.: elcotidianoenlinea.com.mx, 2014-01. (CORPES XXI).
<i>no búsqueda</i>	Sobre la presente coyuntura y el futuro panorama electoral de 2006, planteé que las FAM parten de la opción política cero, es decir, la no búsqueda del poder directo (entendido como no constituirse en gobierno), pero, realizando diversas funciones básicas como contribuir al mantenimiento del orden interno, la rápida respuesta frente a situaciones de emergencia por desastres naturales o humanos, por crisis parciales provocadas por el crimen organizado y el narcotráfico en particular, por conflictos interélites,	Piñeyro, José Luis: «¿Milicia confiable y capaz?». <i>El Universal.com.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2005-05-28. (CORPES XXI).
<i>no caducidad</i>	La irreversibilidad del mundo, fundada en la inestabilidad dinámica, se ve limitada por un pasado que, si bien no puede desandarse, sí puede contribuir a la transformación del mundo cuando se reconoce su vigencia en la no caducidad de algunas historias, que fueron futuros posibles en algún pasado.	Valencia García, Guadalupe: <i>Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico</i> . Barcelona: Anthropos, 2007. (CORPES XXI).
<i>no cercanía</i>	¿No es entendible la renuncia -de él a la obsesión masculina aprendida alrededor de la genitalidad, ante la percepción de la no cercanía en la afectividad, integralmente imaginada?	Figueroa Perea, Juan Guillermo: «¿Son o tratan de ser...? (Re)cuento en diez tiempos». Cuéllar, Leonardo... [et al.]: <i>Ellas... por ellos</i> . México D. F.: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012. (CORPES XXI).
<i>no ciencia</i>	Los mitos: entre la ciencia y la no ciencia	Gayol, María del Carmen; Tarrés, María Cristina; D'Ottavio, Alberto Enrique: «Ciencia y mito: el caso del dinosaurio». <i>Revista.unam.mx</i> . <i>Revista Digital Universitaria</i> . México D. F.: revista.unam.mx, 2009-02. (CORPES XXI).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no circulación</i>	Asimismo, "las fuerzas armadas podrán verificar la no circulación de mercancías o efectos ilícitos y de personas requeridas por la autoridad, así como el cumplimiento de las leyes de orden público".	Becerril, Andrea: «Descartan dar fast track al plan para brindar más poderes a las fuerzas armadas». <i>La Jornada</i> . México D.F.: jornada.unam.mx, 2009-05-04. (CORPES XXI).
<i>no contagio</i>	Era como achicarse a conciencia a bien de adquirir en un dos por tres una filosofía de vejeje; era la no contaminación, o al menos el no contagio con lo desconocido, o el aferramiento a unas cuantas ideas fijas que él tenía que fortalecer con ingredientes neutros, jamás perturbadores; era la no emancipación y el no atrevimiento, más aún la senilidad de todo, de su alma, por ejemplo.	Sada, Daniel: <i>Casi nunca</i> . Barcelona: Anagrama, 2008. (CORPES XXI).
<i>no difusión</i>	En los últimos días, funcionarios de Gobernación se mantuvieron en contacto con los directivos de Radio, Televisión y Cinematografía (RTC) para saber si había alguna sanción o indicación para solicitar la no difusión de la canción "La granja", se informó a KIOSKO.	Quijano, Julio; Mejía, José Gerardo: «Rugen y no callan». <i>El Universal.com.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2009-10-29. (CORPES XXI).
<i>no discapacidad</i>	Pero el cambio de paradigma, del modelo médico al modelo social de la discapacidad sí ha modificado las demandas y reclamos de las personas con discapacidad, especialmente de quienes tenían la experiencia previa de la no discapacidad y pretenden seguir desarrollándose en los mismos entornos y ambientes que antes de adquirirla.	Brogna, Patricia: «Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad.». <i>Revista Mexicana de Orientación Educativa</i> . México D.F.: remo.ws, 2007-06. (CORPES XXI).
<i>no disolución</i>	La no disolución de la forma propia en el medio externo, la oposición interno/externo, el aprovechamiento de lo externo en favor de lo interno, caracterizan la vida. Son la expresión mínima de la distinción yo/no-yo.	Zaid, Gabriel: «Tú como objeto». <i>Letras Libres</i> . Coyoacán: letraslibres.com, 2004-04-30. (CORPES XXI).
<i>no invasión</i>	Mantener siempre una actitud de respeto, que se extiende a la no invasión de espacios ajenos, le permitirá navegar con mucha comodidad y marcará la diferencia. Por esta razón, siempre se debe solicitar una atención o servicio "por favor".	Béard, Deby: <i>De etiqueta</i> . México D. F.: Planeta, 2008. (CORPES XXI).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no legalización</i>	Aun cuando Rafael Camacho, director del Instituto de Atención y Prevención de las Adicciones (IAPA), se haya pronunciado por la no legalización de la marihuana, el titular del Ejecutivo local aseguró que "la decisión de si va o no va es del jefe de gobierno. La voy a tomar en su momento de manera informada".	Pantoja, Sara: «Legalizar marihuana, política regional: MAM». <i>El Universal</i> . México, D. F.: eluniversal.com.mx, 2013-06-29. (CORPES XXI).
<i>no materialidad</i>	El estudio de las redes sociales en internet requiere una serie de conocimientos que normalmente un científico social no posee. Esta clase de fenómenos tienen la peculiaridad de ocurrir rápidamente y poder perderse debido a la no materialidad.	Torres Nabel, Luis César: «Capítulo 9. CÓMO ANALIZAR REDES SOCIALES EN INTERNET. EL CASO TWITTER EN MÉXICO». Islas, Octavio; Ricaurte, Paola [coords.]: <i>Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad</i> . México, D. F.: Razón y Palabra, 2013. (CORPES XXI).
<i>no proliferación</i>	Para evitar que la comunidad internacional tenga sospechas acerca de esas actividades nucleares, estas naciones se han adherido al Tratado sobre la No Proliferación de las Armas Nucleares (TNP) y han suscrito acuerdos de salvaguardias con el OIEA.	Marín Bosch, Miguel: «Pre tensiones nucleares». <i>La Jornada</i> . México D. F.: jornada.unam.mx, 2005-09-29. (CORPES XXI).
<i>no propiedad</i>	La no propiedad del cargo: esencial para evitar el uso privado del cargo y su desconexión del respeto a la norma y a la jerarquía.	Martínez Puón, Rafael: <i>La profesionalización de la Administración Pública en México. Dilemas y perspectivas</i> . Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 2003. (CORPES XXI).
<i>no ratificación</i>	Lucía Melgar, del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, quien estuvo presente en el encuentro, reiteró que su principal demanda es la no ratificación de Arturo Chávez Chávez, debido a sus antecedentes.	Gómez, Ricardo: «ONG: movilizaciones si ratifican a Chávez». <i>El Universal.com.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2009-09-15. (CORPES XXI).
<i>no reactivación</i>	Desde entonces hasta aquí, la depresión, el paro y la no reactivación de la economía se ha convertido en un fenómeno masivo.	Navalón, Antonio: «Crisis interminable». <i>El Universal.com.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2011-06-24. (CORPES XXI).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no realizabilidad</i>	Sin embargo, algo que sí está presente es el tipo de ideas que poseen en común todos aquellos cuadros en los cuales por lo menos una de estas manifestaciones está presente. La no realizabilidad de un deseo mediante el cual alcanzaría un ideal, o la consecución de un logro menor que provoca que se sienta arruinado, fracasado, inferior, culpable.	Cobo, Paloma: «La Depresión en los Adolescentes». <i>Revista mexicana de orientación educativa</i> . México D.F.: remo.ws, 2006-06. (CORPES XXI).
<i>no realización</i>	El recibir atención de forma tardía se ha relacionado con una menor efectividad del tratamiento, lo que limita la calidad de vida de los individuos, además de provocar un incremento en el costo de la terapia de primera línea que se va a recibir y, entre otros factores, como resultado de la no realización oportuna de las pruebas de detección.	Gutiérrez, Juan Pablo... [et al.]: «Seroprevalencia de VIH en población mexicana de entre 15 y 49 años: resultados de la Ensanut 2012». <i>Salud Pública de México</i> . Cuernavaca: saludpublica.mx, 2014-07. (CORPES XXI).
<i>no recepción</i>	Con este tiempo, las máquinas remotas pueden diferenciar entre fallas de otras máquinas o de red (indicado por la no recepción de mensajes de la entidad por algún periodo de tiempo), de las operaciones normales (indicado por recibir al menos, ocasionalmente, paquetes de actualización de la entidad).	«Leandro Balladares Ocaña». <i>Revista Digital Universitaria</i> . México D.F.: Coordinación de Publicaciones. Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, UNAM, 2001-12-03. (CORPES XXI).
<i>no reducción</i>	La no reducción de la carga animal de bovinos de carne u otras especies ganaderas conlleva necesariamente a la obtención de resultados mediocres, lo cual se reflejará año con año en la baja calidad de los venados machos criados y, desde luego, en el menor tamaño y masividad de sus "canastas de astas".	Villarreal González, Jorge Gabriel: «Veinte años de la repoblación del venado cola blanca texano en Cerralvo, Nuevo León, México». <i>CIENCIA UANL</i> . Monterrey: cienciauanl.uanl.mx, 2014-05. (CORPES XXI).
<i>no respuesta</i>	Los ponderadores se definen como el inverso de la probabilidad de selección del respondente y otros ajustes definidos por diferencias derivadas de la no respuesta y de la selección por cuotas de los respondentes en la última etapa de selección.	Beltrán, Ulises: «Venciendo la incertidumbre: el voto retrospectivo en la elección presidencial de julio de 2000». <i>Política y gobierno</i> . México D. F.: politicaygobierno.cide.edu, 2003. (CORPES XXI).
<i>no terminación</i>	Además, argumentan, con la detención se ocasionaría un daño tanto a la empresa a la que se concesionó la construcción, como a todos los ciudadanos que se verían perjudicados con la no terminación de la obra.	«El Noviazgo del "JJ"». <i>El Universal.mx</i> . México D. F.: eluniversal.com.mx, 2011-01-23. (CORPES XXI).

SECCIÓN: LEXICOLOGÍA  
LA FORMA NO COMO PREFIJO DE NEGACIÓN  
Shaila Esquivel

<i>no titulación</i>	En los años noventa algunas investigaciones abordan el problema de la no titulación identificando diversos factores intervinientes.	Calvo López, Mónica A.: «La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento». <i>Perfiles educativos</i> . México D.F.: scielo.org.mx, 2009. (CORPES XXI).
<i>no vida</i>	Desde que empecé a escribir he tenido siempre horror a ser un espectador inerte de la vida o de la no vida. De huir de la realidad o de encerrarme en la torre de marfil.	Campos, Marco Antonio: <i>El café literario en Ciudad de México en los siglos XIX y XX</i> . México D. F.: Editorial Aldus, 2001. (CORPES XXI).



## DESEMANTIZACIÓN VERBAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE ELE<sup>1</sup>

### VERBAL DESEMANTICIZATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING SPANISH

Ryo Tsutahara

*Universidad de Kyushu*

[tsutahara@flc.kyushu-u.ac.jp](mailto:tsutahara@flc.kyushu-u.ac.jp)

#### RESUMEN

Los verbos más frecuentes suelen tener múltiples usos. En algunos de ellos los verbos están altamente desemantizados y funcionan como verbos de apoyo, pseudocopulativos o forman parte de perífrasis. En este estudio contemplaremos el fenómeno de la desemantización verbal desde la perspectiva docente. Primero, mostraremos la alta frecuencia del fenómeno y defenderemos la importancia de los usos desemantizados. Después, señalaremos la dificultad de manejar los usos desemantizados para los no nativos. Además, repasando los estudios acerca de estos usos realizados en el ámbito de la lingüística, propondremos una metodología y estrategia para enseñarlos.

**Palabras clave:** desemantización, colocación, ELE, verbos frecuentes, expresiones formulaicas.

#### ABSTRACT

The most frequent verbs tend to have multiple uses. In some of them, the verbs are highly desemantized and function as light verbs, pseudocopulatives or are part of periphrases. In this study, we will look at the phenomenon of verb desemantization from a teacher's perspective. First, we will show the high frequency of the phenomenon and point out the importance of desemantized uses. We will also show the difficulty of handling desemantized uses for non-native speakers. Then, reviewing the studies on these usages carried out in the field of linguistics, we will propose a methodology and strategy to teach them.

**Keywords:** desemantization, collocation, ELE, frequent verbs, formulaic expressions.

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por JSPS (Grant-in-Aid para jóvenes científicos B, 17K17698).



## 1. INTRODUCCIÓN

---

Las palabras más frecuentes suelen tener un gran número de significados y usos. Por eso, la gran parte de los discursos y textos suele construirse mediante la repetición de las palabras básicas. En el caso del español, aproximadamente un 70% del lenguaje escrito lo conforman las seiscientas palabras más frecuentes<sup>2</sup>. Así, el español depende fuertemente de las palabras básicas. Considerando la importancia de estas palabras, impartimos un curso especializado en la polisemia y multifunción de los verbos más frecuentes. El curso consiste en quince clases (90 minutos). Este curso es principalmente para los estudiantes de 1º y 2º grado y la mayoría de ellos están en el nivel A1 y A2 y en cada curso hay alrededor de 50 estudiantes. En cada clase, tratamos solo uno o dos verbos y los profundizamos explicando sus significados, usos frecuentes y colocaciones que forman.

A través de esta experiencia docente, confirmamos que se dan algunos usos de comprensión sencilla, mientras que otros resultan difíciles de entender y emplear para nuestros estudiantes. Por ejemplo, en el caso de *tener*, el significado de posesión se aprende sin problemas como, *tengo dos libros*. No obstante, los usos no plenos que no denotan posesión presentan cierta dificultad, como en los ejemplos (1) y (2).

- (1) Tuve una conversación con ellos.
- (2) Tengo la tarea hecha.

Lo mismo ocurre en el caso de *dar*. El uso básico del verbo, la transferencia, es fácil de entender, como *te doy un libro*. No obstante, el verbo no la representa necesariamente. Se requiere cierto esfuerzo de comprensión para manejar su uso como en (3).

- (3) Di un paseo por el parque ayer.

---

<sup>2</sup> cf. Tsutahara (2018b).

Nuestros estudiantes, de nivel básico, tienden a considerar que el verbo *ir* es un verbo especializado en la denotación de movimiento, pero, en realidad, esto no es siempre así. Ejemplos como (4) y (5) implican una dificultad de uso mayor para los no nativos.

(4) Hoy ella va muy elegante.

(5) Hoy va a nevar.

Lo común entre los usos en (1)-(5) es que los valores semánticos de los verbos estén reducidos. En (1) y (2), el verbo *tener* deja de expresar posesión y en (3)-(5), ni *dar* ni *ir* mantienen su significado original. Es decir, están des-  
semantizados, perdiendo la mayor parte de su contenido semántico original. Este fenómeno en el que se suprime el significado léxico de un verbo en función de la naturaleza de sus coapariciones se denomina des-  
semantización (lo detallaremos en 2.1.). Cabe señalar que el verbo des-  
semantizado no es totalmente funcional, en el sentido de que no pierde completamente su significado, sino que conserva una cierta carga semántica. Para más información sobre este fenómeno, véase Allan (1998), Alonso Ramos (2004), *NGLE* §34.11j y Butt (2014). En estos casos, los verbos casi no tienen ningún sentido y solo juegan un papel de complementar los valores acerca del sujeto, el tiempo verbal, el modo, el aspecto, etc.

En este estudio, analizaremos el fenómeno de la des-  
semantización desde la perspectiva docente repasando los estudios acerca de este tema realizados en el ámbito de la lingüística. Más concretamente, intentaremos mostrar la importancia del fenómeno de des-  
semantización en el aprendizaje del español y destacar la dificultad que el fenómeno implica para muchos no nativos. Además, propondremos una estrategia para enseñar los usos des-  
semantizados verbales presentando nuestra experiencia práctica.

## 2. DESEMANTIZACIÓN VERBAL

En el ámbito de la lingüística y la lexicología, ya hay abundantes estudios dedicados a los usos desemantizados ya vistos y cada uno de ellos tiene su denominación:

*tener conversación, dar un paseo*: verbo de apoyo<sup>3</sup>

*ir elegante*: verbo pseudocopulativo<sup>4</sup>

*tener N hecho, ir a V*: perífrasis

Cada uno de estos usos suele tratarse como un tema independiente. Para comenzar, nos gustaría indicar que los tres usos no son totalmente distintos, sino que resultan de un mismo proceso, la desemantización, que es el que tenemos como premisa de nuestro análisis. Lo común entre ellos es que se trata de verbos que han perdido la mayoría de su carga semántica al combinarse con complementos predicativos.

Por ejemplo, De Miguel (2009, 26) explica que “un verbo de apoyo se define como un verbo con *escaso significado predicativo* que se combina con sustantivos derivados, con los que se reparte la tarea de predicar<sup>5</sup>.” Estos tipos de sustantivos, por denotar eventos y estados, realizan predicaciones por sí solos y por ello, el papel de los verbos se limita al de licenciador verbal. Según la autora, en las construcciones como *dar un paseo*, las palabras constituyentes se juntan y funcionan como un verbo. En este tipo de construcciones, los sustantivos que se combinan con verbos de apoyo suelen ser eventivos (*fiesta, guerra, partido*, etc.) o sustantivos derivados de verbos (*conversación, paseo, baile*, etc.). En estudios como Koike (1992) y *NGLE*, se define de manera más amplia. Por ejemplo, *NGLE* los caracteriza como “los grupos verbales *semilexicalizados* de naturaleza perifrástica constituidos por un verbo y un sustantivo abstracto que lo complementa (§1.10k)”, sin referirse a eventividad

<sup>3</sup> Hay otras denominaciones para referirse a este uso verbal como verbo soporte, verbo ligero, y verbo vicario. *NGLE* defiende que *dar, hacer, tomar, tener* y  *echar* son los representativos.

<sup>4</sup> También se llama verbo semicopulativo. Los verbos pseudocopulativos se dividen en dos clases según su aspecto léxico: estativo (corresponde a *be* en inglés) y télico (corresponde a *become* en inglés). Los pseudocopulativos *andar, seguir, continuar* son de la clase anterior y los pseudocopulativos como *quedar(se), hacerse, ponerse* y *volverse* son télicos.

<sup>5</sup> El énfasis es nuestro.

de complementos. Según el libro, las construcciones como *dar rabia* y *poner multa* se tratan como construcciones de verbo de apoyo. Nótese que los sustantivos en estas combinaciones no denotan eventos. La definición de Del Burgo (1998) es aún más amplia, "nos referiremos a los verbos que forman las expresiones idiomáticas como verbos de soporte (p. 179)". Así, en el ámbito de la lingüística española, lo que indica el término "verbo de apoyo" varía bastante, pero nótese que coinciden en tratarlo como verbo dessemantizado.

Si los verbos de apoyo son verbos transitivos dessemantizados, podría explicarse que los verbos pseudocopulativos eran verbos intransitivos dessemantizados. Morimoto y Pavón (2007) lo explican como sigue: "Fundamentalmente, ambas clases de verbos están *dessemantizados*, de modo que lo que aportan a la construcción no es un significado léxico, sino determinados matices aspectuales o modales." (Morimoto y Pavón 2007, 10).

La *NGLE* también lo detalla desde el punto de vista lexicalista empleando el término "gramaticalización": "Los verbos semicopulativos proceden de verbos plenos a través de procesos de GRAMATICALIZACIÓN relativamente similares a los que se estudiaron en las perífrasis verbales (capítulo 28)." (*NGLE*, 2836).

En cuanto a la perífrasis, García Fernández (2006) también la explica con el término "dessemantización".

Desde el punto de vista semántico, las construcciones perifrásticas suelen ser descritas por el proceso de dessemantización que experimenta el auxiliar y que puede ilustrarse fácilmente con la oración *Va a nevar*, donde la forma *va* no denota movimiento alguno. (García Fernández, 2006, 21).

La variedad de perífrasis es amplia y varía el grado de la dessemantización de cada una de ellas. Por eso, el autor se muestra prudente al proponer una definición unitaria, pero admite que los verbos se dessemantizan al combinarse con participios, gerundios o infinitivos. Siendo derivados verbales, estos elementos también tienen características predicativas como sustantivos eventivos o complementos atributivos.

Como defenderemos en el apartado 5., para enseñar, o aprender eficazmente estos usos verbales, es sumamente ventajoso tener en cuenta que resultan del mismo mecanismo. Esta visión no es irrelevante, puesto que los usos mencionados vienen tratándose como usos desemantizados por diversos autores.

### 2.1. DESEMANTIZACIÓN, GRAMATICALIZACIÓN Y AUXILIARIZACIÓN

En este apartado, profundizaremos en el término “desemantización” y especificaremos lo que vamos a analizar en este estudio, comparándolo con otros términos similares como “gramaticalización” y “auxiliarización”. El fenómeno de la gramaticalización es evidentemente similar a la desemantización. En algunos estudios, ambos términos se emplean sin distinción entre ellos, se utilizan como sinónimos. Por ejemplo, como hemos citado en el apartado anterior, *NGLE* emplea el término “gramaticalización” para explicar los pseudocopulativos. No obstante, evitaremos el uso del término “gramaticalización” para referirnos a los usos verbales que trataremos en este estudio. El motivo es que, en el ámbito general, la gramaticalización suele referirse a los procesos históricos en los que los elementos léxicos se convierten en los funcionales. Se supone que el primer estudio que utilizó el término “gramaticalización” es Meillet (1912), y entre los estudios iniciales que profundizan en ese concepto hay Traugott y Heine (1991), Lehmann (1995). Los casos que se tratan en estos estudios son procesos históricos; ej. el latín *ille* se convirtió en artículos definidos en las lenguas romances. En este aspecto, los usos desemantizados que trataremos son distintos de las palabras gramaticalizadas en el sentido original. Desde la perspectiva sincrónica, el artículo *el* no tiene ningún significado léxico y es puramente funcional. En cambio, los verbos que trataremos mantienen su contenido semántico y lo pierden solo cuando se combinan con complementos predicativos –véanse los ejemplos (1) y (2)–. Es decir, se considera que la pérdida sincrónica de su significado viene provocada por factores colocacionales y no se explica como el resultado de un proceso histórico. El término “gramaticalización” suele connotar el posterior

y por eso evitamos emplearlo. Téngase en cuenta que utilizamos el término “desemantización” para referirnos a los procesos en los que los verbos pierden su significado en función de sus complementos. Un ejemplo es *dar*, que deja de denotar transferencia y funciona como un verbo de apoyo al combinarse con sustantivos eventivos como *paseo*.

Tampoco empleamos el término “auxiliarización” (en inglés *auxiliation*). Aunque Kuteva (2001), que estudia este fenómeno aclara que este proceso es “desemanticization”, este concepto es más estrecho. Como representa la denominación, en los estudios de la auxiliarización, se tratan principalmente las combinaciones de verbos desemantizados e infinitivos. Por eso, los verbos de apoyo y pseudocopulativos se consideran no auxiliarizados puesto que estos no se combinan con infinitivos sino con sustantivos eventivos o complementos atributivos. A saber, la auxiliarización es un tipo de desemantización. Por estas razones consideramos que el término “desemantización” es apto para hablar de los fenómenos que tratamos en este estudio.

### 3. IMPORTANCIA DE LA DESEMANTIZACIÓN

---

En este apartado, señalaremos la importancia docente de tratar los usos desemantizados de los verbos. Para manejar un idioma extranjero, es imprescindible conocer con cierta profundidad la polisemia y múltiples usos de las palabras básicas. Según nuestra investigación, la mayoría de los verbos más frecuentes tienen usos desemantizados. En la tabla siguiente (Tabla 1), resumimos los veinte verbos más frecuentes y sus usos desemantizados. Para los usos desemantizados establecimos cuatro categorías: verbos de apoyo (los verbos que se combinan con sustantivos eventivos y predicativos), verbos copulativos (verbos que se combinan con predicativos atributivos sin añadir ningún contenido aspectual ni modal), verbos pseudocopulativos (verbos que se combinan con predicativos atributivos que les añaden contenidos aspectual o modal) y auxiliares (verbos que se combinan con infinitivos, gerundios, participios y frases preposicionales). El criterio de esta categorización se basa en *NGLE*. Como

la misma *NGLE* y García Fernández (2006) explican, los copulativos y pseudo-copulativos son un tipo de auxiliares. Sin embargo, para que el análisis sea lo más detallado posible, distinguimos los (pseudo)copulativos de los auxiliares.

	<b>Verbo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Uso desemantizado</b>	<b>Ejemplos</b>
1	<i>ser</i>	32,138,461	copulativo	<i>Soy José</i>
2	<i>haber</i>	18,138,649	auxiliar	<i>Me he levantado a las diez</i>
3	<i>tener</i>	9,032,329	verbo de apoyo auxiliar	<i>Tengo mucho miedo</i> <i>Tengo una mesa reservada</i>
4	<i>poder</i>	8,169,293	auxiliar	<i>Puedo hablar español</i>
5	<i>estar</i>	8,018,928	copulativo	<i>Están muy preocupados</i>
6	<i>hacer</i>	6,806,463	verbo de apoyo pseudocopulativo	<i>Cada día hago ejercicios</i> <i>Se me hizo tarde</i>
7	<i>decir</i>	4,344,537	n/a	
8	<i>ir</i>	3,869,299	pseudocopulativo auxiliar	<i>Hoy ella va muy elegante</i> <i>Va a llover hoy</i>
9	<i>ver</i>	3,443,656	pseudocopulativo	<i>Me veo más delgado</i>
10	<i>dar</i>	3,394,338	verbo de apoyo pseudocopulativo	<i>Me gusta dar un paseo</i> <i>Se da por vencido</i>
11	<i>deber</i>	2,765,598	auxiliar	<i>Deben estudiar mucho</i>
12	<i>pasar</i>	2,383,057	auxiliar	<i>Pasó a leer otro libro</i>
13	<i>querer</i>	1,955,060	n/a	
14	<i>poner</i>	1,909,551	pseudocopulativo verbo de apoyo	<i>Me puse rojo en el aula</i> <i>El gobierno no debe poner ninguna pega.</i>
15	<i>saber</i>	1,812,654	auxiliar	<i>El niño sabe leer</i>
16	<i>realizar</i>	1,803,885	verbo de apoyo	<i>Tiene que realizar operaciones bancarias</i>
17	<i>encontrar</i>	1,731,080	pseudocopulativo	<i>Hoy me encuentro fatal</i>
18	<i>seguir</i>	1,682,813	pseudocopulativo auxiliar	<i>Aba sigue enfadada</i> <i>María sigue escribiéndonos</i>
19	<i>llevar</i>	1,668,913	auxiliar	<i>Llevo tres años trabajando aquí</i>
20	<i>llegar</i>	1,558,786	auxiliar	<i>Al final llegaron a tener seis hijos</i>

**TABLA 1.** Los 20 verbos más frecuentes y su desemantización  
 (datos del corpus *euesTen Ten*).

En primer lugar, los dos verbos más frecuentes (*ser* y *haber*) son los que están gramaticalizados en el sentido original. A través de los cambios históricos los dos verbos mantienen pocos valores significados y funcionan como

copulativo y auxiliar puro. Lo mismo va para el caso de *poder* y *estar*. Así, en el español, los verbos más frecuentes son los altamente gramaticalizados y la mayoría de los otros verbos en la tabla pueden desemantizarse según sus coapariciones. Por eso, se podría decir que la desemantización era un fenómeno común en el español.

No obstante, parece que no se discute mucho sobre cómo enseñar estos tipos de expresiones (Herrero Ingelmo, 2003; Mitatou, 2011; Sánchez Rufat, 2015) y, por tanto, todavía son pocos los materiales didácticos que las tratan de manera exhaustiva y sistemática. Como mostraremos en la próxima sección, para los no nativos, manejar los usos desemantizados tiene cierta dificultad y por eso consideramos ventajoso desarrollar una metodología para su enseñanza.

#### 4. DIFICULTAD PARA LOS NO NATIVOS

---

Los usos desemantizados no son fáciles para los no nativos. Para usarlos con fluidez se requiere especial esfuerzo. En este apartado aclararemos los motivos de esta dificultad.

Primero, hay una cuestión de cuasi-polisemia. Hay usos desemantizados que se parecen mucho y hace falta entender la similitud y la diferencia entre ellos. Por ejemplo, el verbo pseudocopulativo *hacerse* corresponde al inglés *become*. No obstante, para manejarlo de la forma natural, conocer esta correspondencia no es suficiente. Hay que tener en cuenta también que aparte de *hacerse*, varios verbos corresponden con *become* como *volverse*, *quedar(se)*, *ponerse*, *caer*, etc., y cada uno de ellos tiene su unicidad funcional y colocacional<sup>6</sup>. Es decir, los estudiantes tienen que saber en qué situación se puede usar *hacerse*, en qué situación no se puede usar y, en tales situaciones, qué verbo tiene que emplearse. Entre los verbos desemantizados existe esta

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, en el caso del japonés, solo un verbo corresponde con *become*: なる (*naru*). Por lo tanto, los nativos de japonés tienen que empezar por entender que en el español varios verbos tienen esta función.

cuestión de cuasi-sinonimia y esto es uno de los factores que dificultan el aprendizaje de los verbos desemantizados.

El otro factor es el hecho de que el criterio de elegir los cuasi-sinónimos dependa altamente de la convención. Véanse los ejemplos erróneos siguientes.

(6) \*Me hice loco.

(7) \*Se hizo colorado cuando habla en público.

Es fácil indicar que en (6) el verbo tenía que ser *volver* y en (7) *poner*, sin embargo, es extremadamente difícil o puede ser imposible explicar por qué tiene que ser así. Si *hacerse* es *become*, debe ser posible la combinación *hacerse loco*. Parece que no hay razón lógica ni semántica que impida la combinación de *hacerse* con *loco* y *colorado*. Como mostraremos en 5.2.1, esto se considera una cuestión de la convención. Por eso parece ser imposible predecir la aceptabilidad de la semántica de los verbos<sup>7</sup>. En otros términos, en el aprendizaje de los usos desemantizados, no se puede contar con un enfoque descendente y la necesidad de memorizar cada una de las combinaciones parece ser inevitable.

El tercer factor es que hay poca analogía con otros idiomas cercanos. Para los estudiantes de español, el inglés es un recurso que les facilita el aprendizaje puesto que hay no pocos cognados y analogías entre ambos idiomas. Esos les sirven a los estudiantes cuyas lenguas maternas son totalmente distintas como el japonés para aprender eficazmente el sistema de léxico y los conceptos gramaticales<sup>8</sup>. Sin embargo, en cuanto a los usos desemantizados, suele haber muchas faltas de correspondencia, incluso falsos amigos, entre ambos idiomas. Por eso, el conocimiento del inglés no les sirve de pista. Hasta ahora, hemos

---

<sup>7</sup> El hecho de que la aceptabilidad de coocurrencia dependa en gran medida de determinadas convenciones parece ser una característica no solo del español, sino de las lenguas naturales en general. Véanse Bybee y Eddington (2006) y Hirasawa (2019) para discusiones más detalladas.

<sup>8</sup> La estrategia de utilizar analogías con el inglés en la enseñanza de la gramática y el vocabulario es muy común. Por lo que sabemos, muchos libros de texto de español de los países de habla inglesa utilizan esta estrategia. Los textos como Barbara Bregstein: *Easy Spanish Step by Step* son bastante comunes incluso fuera de los países de habla inglesa.

realizado varios estudios comparativos de los usos desemantizados en el español e inglés. En los subapartados siguientes presentaremos algunos de ellos para mostrar las discrepancias de la desemantización entre ambos idiomas.

#### 4.1. LOS PSEUDOCOPULATIVOS *IR* Y *GO*

En Tsutahara (2020), realizamos un análisis comparativo de *ir* y *go* como verbo pseudocopulativo. Dado que los dos verbos son similares en sus usos léxicos, se suponía que los dos verbos, como pseudocopulativos, también mostrarían no pocas similitudes. Sin embargo, no se observó casi ningún punto en común. Para especificar la similitud y la diferencia entre ellos, reunimos los complementos atributivos más frecuentes de los dos pseudocopulativos y empezamos por describir la tipicidad de cada uno de los dos pseudocopulativos. A través del análisis confirmamos que unos complementos se vinculaban con los dos verbos mucho más fuertemente que los otros. Primero veremos el caso de *ir*. Véase la Tabla 2.

	<b>Complemento predicativo</b>	<b>Frecuencia de coaparición con <i>ir</i></b>
1	<i>Dirigido</i>	25,176
2	<i>Acompañado</i>	21,928
3	<i>Destinado</i>	10,323
4	<i>Unido</i>	4,652
5	<i>Encaminado</i>	4,263
6	<i>Vestido</i>	3,839
7	<i>Ligado</i>	2,562
8	<i>Asociado</i>	2,183
9	<i>Precedido</i>	1,852
10	<i>Incluido</i>	1,496

TABLA 2. Los complementos predicativos de *ir*.<sup>9</sup>

La alta frecuencia de coaparición de *dirigido* y *acompañado* es llamativa. Además, es obvio que estos complementos forman clústeres semánticos. Por ejemplo, *dirigido*, *destinado* y *encaminado* se agruparán en un mismo grupo semántico.

<sup>9</sup> A partir de aquí, todos los datos en las tablas y las frases de ejemplo que presentaremos fueron extraídos del corpus *eues Ten Ten*.

- (8) Este libro va dirigido a estudiantes de Estructura y Arquitectura de Computadores, y su objetivo es servir de complemento práctico a los textos que cubren los aspectos teóricos de estas materias.
- (9) Además del mantenimiento del ritmo, Rivero se ha preocupado por "preservar la riqueza de vocabulario de Shakespeare, y desde luego los dobles sentidos y juegos de palabras, de los que me ocupó someramente en la introducción", si bien no ha querido "incomodar al lector con notas, pues el libro va destinado al amante de la poesía, y no al erudito o al especialista.
- (10) "Nuestro interés -ha afirmado la Concejala- va encaminado a poner los elementos necesarios para que estos nuevos talentos puedan desarrollarse en nuestra ciudad y se puedan establecer aquí".

*Acompañado, unido, asociado, e incluido* se pueden considerar sinónimos ya que todos estos complementos atributivos denotan la relación concomitante.

- (11) Los textos van acompañados de dibujos o fotografías, principalmente retratos de artistas.
- (12) Junto a la habilidad de Garzón como fotógrafo su éxito va unido a la variedad de trabajos, temáticas que desarrollaba sin desdeñar ningún encargo.
- (13) Aunque hasta hace poco no había maneras muy fiables de diagnosticarlos, se consideraba como tal una relación de dependencia patológica del trabajo. Y además, los expertos en rehabilitación de adicciones, aseguran que es frecuente que vaya asociado a otras dependencias como el alcohol, los tranquilizantes o la cocaína, algo que ocurre en el 30% de los casos.
- (14) El postre va incluido en el precio del buffet y se puede elegir entre helado, piña o melón frescos.

Nótese que el valor del aspecto léxico del pseudocopulativo *ir* se considera "estativo durativo" como defienden Morimoto y Pavón (2007) que "denotan un estado en su transcurso, en su duración, sin hacer mención al estado previo del sujeto" (Morimoto y Pavón, 2007, 31). Por ejemplo, en (11), el pseudocopulativo *van* puede reemplazarse por *están*, que es ejemplo de verbo de tipo estativo durativo sin cambiar mucho el significado. Aparte, en cuanto a la modalidad, tampoco está marcado este pseudocopulativo.

En cambio, confirmamos que el uso más frecuente del pseudocopulativo *go* era aspectualmente télico, denotando cambio de estado o característica. Es decir, es más próximo a *become* que a *be*. Además, está modalmente marcado conllevando la modalidad negativa. Por eso, los complementos más frecuentes de *go* son totalmente distintos de los de *ir*. Véase la Tabla 3.

	<b>Complemento predicativo</b>	<b>Frecuencia de coaparición con <i>go</i></b>
1	<i>Wrong</i>	97,982
2	<i>Unnoticed</i>	26,670
3	<i>Live</i>	22,818
4	<i>Viral</i>	19,241
5	<i>Crazy</i>	18,701
6	<i>Strong</i>	16,009
7	<i>Public</i>	14,490
8	<i>Green</i>	12,387
9	<i>Hungry</i>	11,992
10	<i>Bad</i>	10,706

**TABLA 3.** Los complementos predicativos de *go*.

*Go* mostró una tendencia estadísticamente significativa de combinarse con complementos negativos como *wrong*, *bad*, *crazy*, etc. En otros términos, su función principal es denotar cambios negativos.

(15) More things can go wrong than right in this, and our narrative examines the dynamics through the prism of one foiled attempt.

(16) When the attachment goes bad, heat can't escape, and the cell overheats.

En algunas construcciones, el pseudocopulativo puede considerarse como estativo, pero hasta en este tipo de construcciones su comportamiento es distinto. Según nuestro análisis en el corpus, el verbo es estativo cuando se combina con complementos de tipo *un-* + participios de pasado como *unnoticed*, *unpunished*, *unreported*, etc. Las construcciones de *go* y estos complementos, también tienen modalidad indeseada y representan la continuidad de tales estados. Por ejemplo, lo que quiere decir “The news goes unnoticed.” es que la noticia “sigue pasando desapercibida”, más bien que “pasa desapercibida”. Desde el punto de vista de Morimoto y Pavón (2007) este tipo de aspecto se considera “estativo continuativo”, que se distingue de “estativo durativo”. Las autoras lo definen como siguiente;

[...] los continuativos presuponen que el sujeto que se encontraba en el estado descrito con anterioridad al momento referido por el tiempo verbal. En otras palabras, los continuativos se diferencian de los durativos al indicar la permanencia de un

estado, cuyo inicio debe situarse en una fase previa a la situación a la que hacen referencia”.

A pesar de que la correspondencia semántica entre *ir* y *go* es voluminosa, los dos verbos, como pseudocopulativos, se comportan de manera totalmente distinta.

#### 4.2. LOS VERBOS DE APOYO EN ESPAÑOL E INGLÉS

En Tsutahara (2018a) llevamos a cabo un análisis contrastivo de los verbos de apoyo en el español: *hacer*, *dar*, *tomar* y *tener* y sus contrapartes en el inglés: *do/make*, *give*, *take* y *have*. Especificamos las coapariciones eventivas de estos verbos y comparamos las colocaciones que forman. Intentamos explicar la diferencia y similitud desde esta perspectiva. A diferencia del caso de *ir* y *go*, en estos pares, se observaron algunas similitudes, pero también confirmamos notables diferencias.

Entre el par de *hacer* y *do/make*, se observó la correspondencia más estrecha. Confirmamos que las contrapartes de los sustantivos eventivos que forman colocaciones con *hacer* también las forman con *do* o *make* como *hacer trabajo/do job*, *hacer esfuerzo/make effort*, etc., y viceversa<sup>10</sup>.

*Dar* y *give* coinciden en formar colocaciones con los sustantivos que denotan la transmisión de información (*consejo/advice*, *información/information*, *permiso/permission*), beneficiación (*ayuda/help*, *protección/protection*, *tratamiento/treatment*) y contacto físico (*abrazo/hug*, *toque/touch*, *apretón/squeeze*). Estas acciones son las que se dirigen a destinatarios. Por ejemplo, cuando aconsejamos algo, siempre hay alguien que recibe el consejo.

(17) Deme su consejo. gracias.

(18) Maybe you can give me an advice<sup>11</sup>?

Se considera que, por esta razón, *dar* y *give* tienden a combinarse con sustantivos de estas clases puesto que en su uso léxico, también requieren

---

<sup>10</sup> *Battle* es excepcional ya que forma una estrecha colocación con *do*, mientras que *hacer* y *batalla* se combinan con poca frecuencia.

<sup>11</sup> Los ejemplos en inglés son de *enTenTen20*.

destinatarios o complementos indirectos. En el estudio, también indicamos que la estructura argumentativa suele mantenerse en el proceso de dessemantización. No obstante, hay diferencias funcionales y colocacionales entre ambos verbos. *Dar* se combina con más tipos de sustantivos. Es decir, hay clases de sustantivos que se combinan con *dar* pero no con *give*. Los sustantivos que denotan la acción de comenzar algo, forman colocaciones con *dar* pero no con *give*: *dar comienzo, inicio/\*give start, beginning*<sup>12</sup> y los sustantivos de movimiento sin meta tampoco se combinan con *give, dar paseo, vuelta, paso/\*give walk, step*<sup>13</sup>.

*Tomar* y *take* comparten el mismo significado léxico, acción de coger algo.

(19) La mayor parte de nosotros podemos tomar un libro de una estantería subiéndonos a una escalera, bajarlo y sostenerlo.

(20) It's the kind of place you can take a book and enjoy the calm ambiance, and if it's sunny you can enjoy a seat out in the courtyard to soak up some rays.

No obstante, como verbo de apoyo, juegan distintos papeles. Según la investigación, el uso de *take* es mucho más flexible que *tomar*. A modo de ejemplo, la combinación de *take* con sustantivos de acción visual es notablemente frecuente, pero *tomar* no se combina con tales sustantivos: *take a look/\*tomar una mirada*. Aparte de esta clase de sustantivos, la característica de *take* es la combinación con sustantivos de movimiento. Como hemos señalado en el párrafo anterior, en el español, este papel lo juega *dar*: *take a walk/\*tomar un paseo*). Además, algunas de las colocaciones “*take* + sustantivos eventivos” corresponden con *hacer* (ej. *hacer fotocopia/take a copy, hacer excursión/take an excursion, hacer escaneo/take a scan*)

Tanto *tener* como *have* son los únicos verbos de apoyo que se combinan con sustantivos que denotan estados.

---

<sup>12</sup> *Give start* denota la acción de asustar a alguien.

<sup>13</sup> En inglés, los sustantivos que denotan movimiento suelen combinarse con *take* (*take a step/walk/tour*).

- (21) Faltan dos días para la graduación, y Jack ( Ben Affleck ) tiene serias dudas acerca de su futuro.
- (22) Still, I suppose it's early days yet and I have no doubt that, even as we speak, people are busy documenting their experiences...

No obstante, solo el posterior forma colocaciones con diversos sustantivos dinámicos como *have a look, swim, try* and *read*<sup>14</sup>.

Por un lado, los sustantivos dinámicos que se combinan con *tener* a cierta frecuencia son los únicos que denotan comunicación mutua como *tener conversación/fiesta*.

El verbo de apoyo más peculiar será  *echar* . Como apuntan *NGLE*, Montagna (2015) y Tsutahara (2019), el verbo es bastante frecuente y tiene la unicidad colocacional y funcional. Por ejemplo, los sustantivos de acción visual como *vistazo, vista, mirada* y *ojeada* solo se combinan con  *echar* . Además, este verbo de apoyo tiene “aspecto impulsivo” (cf. Montagna, 2015) y forma colocaciones con sustantivos como *culpa, bronca, piropo*, etc. En cambio, el papel de verbo de apoyo de su correspondiente en el inglés *throw* está bastante limitado como *throw a party*. Además, hasta sus cognados en las lenguas romances (fr. *jeter*, it. *gettare* y pr. *jactar*) tampoco tienen este uso.

Los idiomas evolucionan afectándose entre sí. Por eso, entre los idiomas cercanos hay muchas analogías. No obstante, dadas no pocas discrepancias de los usos desemantizados, podría considerarse que la desemantización venía desarrollándose en el interior del español. Por eso, desde la perspectiva de los estudiantes, los usos desemantizados tienen que aprenderlos como algo nuevo sin facilitaciones de analogía y sería razonable que los docentes indicaran que era inesperable que hubiera analogías entre los usos desemantizados para prevenir la transferencia negativa.

---

<sup>14</sup> Según Wierzbicka (1982), en Australia e Inglaterra, el uso de *have* como verbo de apoyo es altamente predicativo y en Estados Unidos, menos. En Australia, por ejemplo, es común decir *have a read* o *have a kick of football* es común. En cambio, esta combinación se acepta difícilmente en EE.UU.

## 5. ¿CÓMO ENSEÑAR LOS USOS DESEMANTIZADOS?

Hasta aquí, hemos defendido la importancia y dificultad de aprender los usos desemantizados de los verbos frecuentes. En esta sección propondremos una metodología para enseñarlos.

### 5.1. ENSEÑAR EL FENÓMENO DE LA DESEMANTIZACIÓN

Son muchos los verbos que tienen usos desemantizados. Su variedad es tan amplia que es prácticamente imposible tratarlos todos en la clase y es ineficaz explicar cada uno de ellos de manera independizada. Por eso consideramos apto empezar por señalar que detrás de la amplia variedad de los usos desemantizados hay un mecanismo común: desemantización. Dicho de otro modo, antes de enseñar cada uso desemantizado en concreto es eficiente mostrar que hay complementos de los verbos que tienen carácter predicativo, muchos verbos, especialmente los más frecuentes, pueden combinarse con tales complementos y en tales combinaciones los verbos pierden su significado. Es de notar que los verbos de apoyo, pseudocopulativos y auxiliares resultan de este proceso. El conocimiento profundo de este no solo ayuda a los estudiantes a comprender los usos desemantizados de fondo sino también lo flexible de las actividades lingüísticas de los nativos.

Para explicar el fenómeno, comenzamos por la predicatividad de los complementos, ya que es el gatillo de la desemantización. Especialmente, el hecho de que entre los sustantivos haya eventivos y no eventivos no se sabe bien. Los sustantivos que la llevan muestran distintos comportamientos que los no eventivos<sup>15</sup>. Esta clasificación nominal no se suele tratar en las clases de la gramática y la clase del vocabulario es donde debe tratarse este tema. Solemos empezar por la pregunta “¿qué diferencia hay entre las palabras *libro* y *fiesta*?”. Aquí incluimos un material que utilizamos para explicar la predicatividad de los sustantivos.

名詞は二種類に分けられる -libro と fiesta どう違う? -

Los sustantivos pueden dividirse en dos tipos ¿Cuál es la diferencia entre *libro* y *manzana*?

<sup>15</sup> cf. Grimshaw (1990) y Resnik (2010).

名詞と一口に言ってもその意味的性質に応じて二種類に分けられることをご存知でしょうか。具体物を表すもの (libro 等) とイベントを表すもの (fiesta 等) の二種類です。スペイン語をより自然に使いこなすにはこの違いを押さえておく必要があります。Libro と fiesta はどう違うのかを考えてみましょう。

¿Sabías que los sustantivos pueden dividirse en dos tipos según sus propiedades semánticas? Hay dos tipos de sustantivos: los que se refieren a objetos concretos (ej. *libro*) y los que se refieren a eventos (ej. *fiesta*). Para utilizar el español con mayor naturalidad, hay que tener en cuenta esta diferencia. Veamos la diferencia entre *libro* y *fiesta*.

Sustantivos eventivos: <i>fiesta</i>	Sustantivos no eventivos: <i>libro</i>
Tener lugar, durar 等の動詞と共起する 'Se usa con verbos como <i>tener lugar</i> y <i>durar</i> '	Tener lugar, durar 等の動詞と共起しづらい 'Se usa poco con verbos como <i>tener lugar</i> y <i>durar</i> '
<i>La fiesta duró mucho.</i>	* <i>El libro duró mucho.</i>
所在を表すときは ser 'Para expresar su presencia se utiliza <i>ser</i> '	所在を表すときは estar, hay 'Para expresar su presencia se utiliza <i>estar</i> o <i>hay</i> '
<i>La fiesta es en la casa de Juan.</i>	<i>El libro está en el bolso.</i>
Proceso de, evento de 等の表現と共起する 'Se usa con expresiones como <i>proceso de</i> y <i>evento de</i> .'	Proceso de, evento de 等の表現と共起しない 'No se usa con expresiones como <i>proceso de</i> y <i>evento de</i> .'
<i>En el proceso de la fiesta</i>	<i>En el proceso del libro</i>

Después, teniendo la distinción en cuenta, explicamos cómo pierden los significados los verbos. Mostramos a continuación las tablas siguientes para que los estudiantes puedan comprender el fenómeno de manera intuitiva.

Dar 通常の用法 'Dar en el uso normal'	
ej. Te <u>do</u> y un libro.	
この <u>do</u> y には以下の情報が含まれています。'en <i>do</i> y están incluidos los valores siguientes':	
● 主語に関する情報 'valores acerca del sujeto'	
● 時制に関する情報 'valores acerca del tiempo'	
● 法に関する情報 'valores acerca del modo'	
● 「与える」という意味 'significado de TRANSFERENCIA'	

Dar 脱意味化用法 Dar en el uso desemantizado	
ej. <u>D</u> oy un paseo	
この <u>do</u> y には以下の情報が含まれています。'en <i>do</i> y están incluidos los valores siguientes':	この <u>pa</u> seo には以下の情報が含まれています。'en <i>pa</i> seo están incluidos los valores siguientes':
● 主語に関する情報 'valores acerca del sujeto'	● 「散歩をする」という意味 'significado de "pasear"'
● 時制に関する情報 'valores acerca del tiempo'	
● 法に関する情報 'valores acerca del modo'	
● 意味は持たない 'no tiene significado léxico'	

Además, señalamos que la desemantización es el fenómeno universal. Como apunta Butt (2014) la desemantización es un fenómeno que ocurre en los idiomas en general, incluso en los idiomas no indoeuropeos. Es también ventajoso y facilita el aprendizaje indicar esta universalidad de la desemantización y los ejemplos concretos en la lengua materna de los estudiantes. Por ejemplo, presentamos los casos siguientes.

- (23) 一発 かます  
un golpe hacer a alguien morder  
'dar un golpe a alguien'
- (24) 宿題を やる  
tarea enviar  
'hacer la tarea'

Un chiste como “¿*dar un paseo?* ¿a quién?” es bastante familiar en las aulas en Japón. Muchos estudiantes suelen pensar que el fenómeno de la desemantización es algo peculiar de español a pesar de que en su lengua materna un verbo con el significado de “hacer a alguien morder” se desemantiza y la mayoría de los japoneses no se dan cuenta de la “peculiaridad” de esta expresión. Claro que esto no es una peculiaridad del español ni un chiste, sino la flexibilidad de combinaciones de las palabras. Desarrollar la conciencia de que la desemantización sí ocurre en la lengua materna de los estudiantes les facilitaría entender la elasticidad del idioma.

## 5.2. DAR IMPORTANCIA A LAS EXPRESIONES FORMULAICAS

Como hemos defendido en el apartado 4, el mayor factor de dificultad del aprendizaje de los usos desemantizados de los verbos será la existencia de cuasisinónimos. En el caso de *dar*, por ejemplo, no es suficiente tener en cuenta que el verbo funciona como un verbo de apoyo. También hay que entender que otros verbos tienen ese papel y reconocer la diferencia entre ellos. A la hora de tratar los usos desemantizados en la clase, los docentes deberían intentar mostrarles la unicidad de cada uno de los verbos a los estudiantes para que los distingan.

El hecho que les ayudaría tanto a los docentes como a los alumnos es que para casi todos los verbos en usos desemantizados existen complementos que coaparecen con una frecuencia extremadamente alta, es decir, forman expresiones formulaicas. No es que los verbos desemantizados se combinen con diversos complementos con frecuencia equilibrada. Las combinaciones con estos complementos no solo son útiles por su alta frecuencia de aparición sino porque también reflejan la tipicidad de los verbos y sirven de ayuda para inferir su distribución. Por ejemplo, como hemos visto en 4.1. (Tabla 2), *dirigido* y *acompañado* sobresalen entre los complementos predicativos de coaparición más frecuente con el pseudocopulativo *ir*.

A la hora de explicar los usos de *ir*, es indudable que las combinaciones *ir dirigido* e *ir acompañado* tienen especial importancia. También presentamos esta frecuencia de coocurrencia a los estudiantes, ya que tiene impacto y puede enfatizar la importancia de estas combinaciones. En la siguiente sección presentamos un ejemplo de material didáctico que tiene en cuenta este aspecto. Además, será de ayuda el hecho de que estos complementos formen clústeres semánticos. *Destinado* y *encaminado* se consideran sinónimos de *dirigido*. *Unido*, *ligado*, *asociado* e *incluido* lo son para *acompañado*. Semántica o lógicamente, se espera que el pseudocopulativo *ir* se combine con cualquier predicativo puesto que tiene poco contenido semántico y es cuasisinónimo de *estar*. Sin embargo, en realidad, los complementos que se combinan con el pseudocopulativo casi se limitan a los que denotan la dirección y relación concomitante. Este hecho lingüístico puede simplificar la enseñanza del pseudocopulativo *ir*. A los docentes no nos hace falta señalar un montón de combinaciones de *ir* y complementos. Sería mucho más eficaz mostrar que *dirigido* y *acompañado* se combinan con frecuencia especialmente alta, así como que la mayoría de los complementos que van junto con *ir* son sinónimos de ellos. Por la convencionalidad, podemos dar explicaciones de los usos desemantizados de manera generalizada.

En el caso del verbo de apoyo  *echar* , como muestra la Tabla 4,  *vistazo*  es el complemento más frecuente (diez veces más que el segundo). Además,  *vistazo*  forma un clúster semántico con sus sinónimos  *vista* ,  *ojeada*  y  *mirada* . Así, el verbo  *echar*  está especializado en denotar la acción visual. A la hora de tratar el verbo en el aula, esto es lo que debe indicarse primero. Esto es lo esencial del uso de  *echar*  y una pista para inferir la aceptabilidad de la combinación del verbo.

	Complemento eventivo	Frecuencia de coaparición con <i> echar </i>
1	<i> Vistazo </i>	25,656
2	<i> Vista </i>	2,218
3	<i> Cuenta </i>	1,879
4	<i> Risa </i>	1,812
5	<i> Cierre </i>	1,387
6	<i> Partida </i>	1,357
7	<i> Ojeada </i>	1,112
8	<i> Mirada </i>	1,127
9	<i> Bronca </i>	1,037
10	<i> Pulso </i>	602

TABLA 4. Los complementos eventivos de  *echar* .

El verbo de apoyo  *dar*  tiene un carácter genérico, pero también muestra una distribución desequilibrada. Como se confirma en la Tabla 5,  *vuelta*  y  *respuesta*  sobresalen en la frecuencia de coaparición. Estos dos no solo son coapariciones frecuentes sino también son elementos céntricos de los clústeres semánticos que forman.  *Paso*  denota movimiento al igual que  *vuelta* .  *Información* ,  *clase*  y  *opinión*  pueden considerarse sinónimos de  *respuesta* . Se podría decir que el verbo de apoyo  *dar*  tenía dos funciones principales: denotar movimientos y transferencia de informaciones.

	<b>Complemento eventivo</b>	<b>Frecuencia de coaparición con <i>dar</i></b>
1	<i>Vuelta</i>	57,982
2	<i>Respuesta</i>	44,910
3	<i>Paso</i>	29,178
4	<i>Comienzo</i>	19,695
5	<i>Cita</i>	17,927
6	<i>Salto</i>	17,365
7	<i>Información</i>	13,222
8	<i>Clase</i>	13,152
9	<i>Opinión</i>	11,884
10	<i>Explicación</i>	11,442

**TABLA 5.** Los complementos eventivos de dar.

Hasta las perífrasis de carácter general como *tener que V*, que tiene alta colocabilidad se combinan con unos infinitivos con elevada frecuencia. Véase la Tabla 6.

	<b>Infinitivos</b>	<b>Frecuencia de coaparición con <i>tener que</i></b>
1	<i>Estar</i>	37,026
2	<i>Pagar</i>	25,004
3	<i>Dar</i>	23,281
4	<i>Esperar</i>	18,856
5	<i>Pasar</i>	16,426
6	<i>Dejar</i>	10,765
7	<i>Cambiar</i>	10,391
8	<i>Buscar</i>	9,372
9	<i>Realizar</i>	9,028
10	<i>Llevar</i>	8,803

**TABLA 6.** Los infinitivos de tener que.

Así, se estima que cada uno de los verbos desemantizados tiene combinaciones muy frecuentes y su potencial didáctico es extremadamente alto. Evidentemente nuestros estudios no son los primeros que han mostrado las distribuciones desequilibradas de las coapariciones de los verbos desemantizados. Por ejemplo, Bybee y Eddington (2006), analizando los cuatro “becoming verbs” en español, señalaron que cada pseudocopulativo formaba combinaciones formulaicas con unos pocos complementos y los sinónimos

de tales complementos se podían combinar con cada pseudocopulativo. Podría decirse que para cada verbo desemantizado había un par de combinaciones especialmente frecuentes y estos eran facilitantes que servían de pistas para inferir su distribución. Es obvio que son los que deben recibir mayor importancia en las aulas.

### 5.2.1. Convencionalidad e incompatibilidad

Desde el punto de vista docente, es también importante señalar con qué clase de complementos los verbos desemantizados no se combinan. Para manejar adecuadamente una palabra, no es suficiente conocer con qué complementos y en qué situación se usa, sino que también es imprescindible tener en cuenta cuándo no es correcto usarla. Por ejemplo, la oración errónea “\**puso comienzo a la actividad*” fue producida por uno de nuestros estudiantes. Según él, como la combinación *poner fin* es sumamente común, consideró que *comienzo* podría usarse con *poner*. Naturalmente, los nativos no combinan *poner* y *comienzo* porque saben inconscientemente que la combinación no es espontánea. Así, a la hora de enseñar los usos de *poner*, es tan importante enseñar que se *pone fin* como enseñar que no se *pone comienzo*. Por esta razón, damos importancia a explicar complementos incompatibles de la manera sistemática. No obstante, es imposible especificar combinaciones inaceptables como *poner comienzo* utilizando los recursos lexicográficos porque estas obras solo tratan combinaciones aceptables o existentes<sup>16</sup>.

Las combinaciones formulaicas que tratamos en el apartado anterior también pueden servir de pistas para especificar la incompatibilidad. Por ejemplo, la incompatibilidad de *poner* con *comienzo* no es cuestión de la semántica, sino se considera una cuestión de convención. La combinación de *comienzo*

---

<sup>16</sup> En cuanto la falta de la información sobre las combinaciones no posibles, resulta interesante subrayar que, para que un diccionario de ELE resulte realmente pedagógico, debería incorporar también las casuísticas en las que tales combinaciones no son posibles. La eficacia de dicha información dependería de introducir comparativas con algunos lenguajes específicos, lo que ayudaría a ponderar el potencial contrastivo de tales combinatorias verbales. Profundizar en el conocimiento de las combinaciones imposibles, ayudaría a desarrollar soluciones a este déficit.

con *dar* es tan frecuente que está altamente convencionalizada por eso, *poner comienzo* suena raro. Recuérdesse que la colocación es una combinación frecuente y habitualizada. Por eso, ocurre el bloqueo como en la morfología<sup>17</sup>. Entre los datos presentados en este estudio, aparte de *\*poner comienzo*, se observa el bloqueo colocacional. En 4.1., confirmamos que entre los complementos de *ir* como pseudocopulativo, los que denotan “dirección” y “relación concomitante” son los más frecuentes y según nuestro análisis en el corpus, estos complementos se combinan raramente con otros pseudocopulativos. Se supone que la combinación de *ir* con estos complementos está altamente convencionalizada y por eso no suenan raros cuando coaparecen con otros pseudocopulativos. Del mismo modo, los sustantivos que denotan “movimientos sin meta” y “comienzo” se combinan con *dar* y, al mismo tiempo, no pueden ser objeto directo de otros verbos de apoyo a pesar de que *dar* y los otros verbos están desemantizados y se parecen en su escasa carga semántica. *Vistazo* es el objeto directo de *echar* extremadamente frecuente (cf. 5.2.) pero ya confirmamos que era muy poca su combinación con otros verbos de apoyo. En Bybee y Eddington (2006) también se presenta este bloqueo. Como hemos señalado, este es un estudio sobre los cuatro “becoming verbs” en el español *hacerse*, *quedar(se)*, *volverse* y *ponerse* y según las autoras, excepto de *hacerse*, para cada pseudocopulativo, hay complementos extremadamente frecuentes y tales complementos no se combinan con otros pseudocopulativos. A modo de ejemplo, las autoras defienden que *volverse loco* es una colocación muy frecuente y *loco* se combina raramente con los otros pseudocopulativos<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Laca (1993) pone *robador* como un ejemplo de bloqueo. Según la autora, la palabra es poco común porque ya existe *ladrón*. La existencia de la palabra *ladrón* bloquea la derivación de *robador*.

<sup>18</sup> Del corpus que utilizaron las autoras, se sacó un caso de la combinación de *quedarse y loco*; 17) *Bueno y (el precio de) las Ray Ban me quedé loca* (p. 338). Las autoras defienden que, en este caso, como el significado de adjetivo *loca* se asemeja a *sorprendida* se combina con *quedarse* puesto que la combinación del pseudocopulativo y complementos que denotan la sorpresa está convencionalizada.

Los complementos que coaparecen con más frecuencia con un verbo suelen presentar, en cambio, escasa frecuencia combinatoria con otros verbos sinónimos. Teniendo en cuenta la importancia de la cuestión “con qué palabras no se puede usar el verbo”, examinamos la compatibilidad de tales complementos y, en la mayoría de los casos, se confirma que su combinación con los cuasisinónimos es muy escasa. Vamos especificando así los complementos incompatibles y los reflejamos en la enseñanza de los usos de los verbos. De esta manera, las coapariciones son útiles en dos sentidos; son útiles porque reflejan la tipicidad de los verbos y sugieren los tipos semánticos de los complementos incompatibles con sus cuasisinónimos. Cabrá enfatizar la importancia de esta doble utilidad de los complementos que forman expresiones formulaicas. Dando prioridad a estos aspectos, explicamos los usos desemantizados de *ir* de la manera siguiente:

Ir の脱意味化用法  
'El uso desemantizado de ir'

Ir も形容詞や過去分詞といった叙述性の高い語と共起した際に脱意味化します。この場合、以下のように *estar* の類義語のようになります。  
'*Ir* también se desemantiza cuando se combina con palabras predicativas como adjetivos y participios pasados. En este caso, su función se asemeja a la de *estar*.'

*Hoy ella va muy elegante.*

脱意味化した *ir* には特に共起することの多い補語が存在します。以下のリストを見てみましょう。右側の数字は形容詞と過去分詞が *ir* と共起した回数を示しています。

'Algunos complementos coocurren con *ir* desemantizado con especial frecuencia. Veamos la siguiente lista. Los números de la derecha son la frecuencia de que el adjetivo y el participio pasado coocurren con *ir*.'

<i>Dirigido</i>	25,176
<i>Acompañado</i>	21,928
<i>Destinado</i>	10,323
<i>Unido</i>	4,652
<i>Encaminado</i>	4,263
<i>Vestido</i>	3,839
<i>Ligado</i>	2,562
<i>Asociado</i>	2,183
<i>Precedido</i>	1,852
<i>Incluido</i>	1,496

特に、*dirigido* と *acompañado* が高い頻度で *ir* と用いられることがお判りでしょうか。さらに、*dirigido* の類義語、*destinado*, *encaminado* もリスト内にあります。また、*unido*, *ligado*, *asociado*, *incluido* は *acompañado* の類義語といえるでしょう。このように、脱意味化した *ir* は方向性と付帯関係を表すことに特化しています。

‘En particular, puedes notar que *dirigido* y *acompañado* se usan frecuentemente con *ir*. Además, los sinónimos de *dirigido*, *destinado* y *encaminado* también están en la lista. Además, *unido*, *ligado*, *asociado* e *incluido* son sinónimos de *acompañado*. Así, el *ir* desemantizado se especializa en expresar la dirección y la relación concomitante.’

脱意味化した *ir* は *estar* の類義語であると言いましたが、*estar* とは共起するが *ir* とは共起することがほぼない語が多く存在します。*triste*, *contento*, *feliz* といった心理状態を表すものや、*presente*, *disponible* といった形容詞は *estar* と極めて高い頻度で共起する一方、*ir* とは共起しません。*Hoy voy muy contento*. といった言い回しは避けましょう。

‘Aunque he dicho que *ir* desemantizado es un sinónimo de *estar*, hay muchas palabras que coaparecen con *estar* pero casi nunca con *ir*. Los que denotan estados mentales como *triste*, *contento*, *feliz*, y los adjetivos como *presente* y *disponible* coocurren muy frecuentemente con *estar* pero muy poco con *ir*. Es mejor evitar frases como *Hoy voy muy contento*.’

## 6. CONCLUSIÓN Y TRABAJO FUTURO

A lo largo de este estudio hemos señalado la importancia y lo difícil de los usos desemantizados verbales. También hemos propuesto que la formulaicidad de tales usos puede facilitar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

En este último apartado, teniendo en cuenta el análisis que hemos hecho, nos gustaría presentar nuestro proyecto de trabajo futuro y algunas sugerencias para la mejora de la enseñanza del vocabulario en español. En concreto, consideramos necesario y provechoso realizar un estudio lexicográfico exhaustivo de los usos de los verbos. Eso nos permitiría aprovechar la formulaicidad de la lengua para lograr mayor eficacia en la enseñanza del vocabulario.

Según lo que vemos, la formulaicidad de los usos desemantizados no suele tratarse en los recursos lexicográficos o gramáticos. Por ejemplo, en el *DLE*, la entrada de *ir* presenta dos acepciones que tratan del uso pseudocopulativo, pero ninguna de las dos se refiere a las combinaciones más frecuentes que presentamos en la Tabla 2.

11. intr. U., con ciertos adjetivos o participios pasivos, para expresar irónicamente lo contrario de lo que estos significan. *Vas apañado*.

12. intr. Junto con el participio de los verbos transitivos, significa padecer su acción, y con el de los reflexivos, hallarse en el estado producido por ella. *Ir vendido*. *Ir arrepentido*. (DLE, 2021 [2014], s.v. *ir*).

En la *NGLE*, la explicación es mucho más detallada. Se presentan las combinaciones de *ir* con complementos de tipo movimiento y relación concomitante.

Aspecto externo: *acicalado, arreglado, con sombrero*

Interpretación concomitante: *acompañado, adornado, descrito*

Constancia: *escrito, firmado, sellado*

Participios de verbos que denotan dirección: *destinado, dirigido, enfocado* (*NGLE*, 2009, 38.5y, z)

No obstante, desde el punto de vista docente, sería más práctico si hubiera una mención de que los complementos de “interpretación concomitante” y “dirección” son mucho más frecuentes que los otros y son los que reflejan la tipicidad del pseudocopulativo.

En el caso de  *echar*, las explicaciones tampoco son suficientes. En el *DLE*, la mención a su uso del verbo de apoyo se limita a *19. tr. Hacer cálculos, cuentas* y la *NGLE* explica que los complementos eventivos más típicos del verbo son *el cerrojo, una cabezada, una carrera, una partida*, a pesar de que, como hemos señalado,  *echar*, en realidad, es un verbo de apoyo especializado en denotar acciones visuales.

Cada verbo desemantizado suele tener combinaciones extremadamente frecuentes. La distribución de los complementos no es equilibrada. Esta formulai-cidad es lo que ayuda el aprendizaje de los estudiantes<sup>19</sup>, pero, como hemos visto, parece que no está suficientemente reflejada en los materiales de los

---

<sup>19</sup> Casenhiser y Goldberg (2005) realizaron un experimento sobre la adquisición de cinco verbos nuevos e inventados como *moopo* y *vako*. A un grupo de niños se los presentaron con la frecuencia desequilibrada (*moopo* 4 veces y presentaron una vez cada uno de los otros verbos), mientras que al otro grupo se los presentaron de la manera equilibrada. Los resultados mostraron que los niños del primer grupo adquirieron los verbos nuevos con mayor eficacia que los niños del segundo grupo. Por lo tanto, se sugiere que una frecuencia excepcionalmente alta también facilita el aprendizaje general de esos elementos recurrentes.

libros de texto y diccionarios. O sea, puede que todavía no sepamos bien cómo están usándose las palabras y no conozcamos la realidad de los usos de los verbos. Es muy posible que haya discrepancias entre cómo se usan realmente las palabras y lo que imaginamos sobre los verbos. Nos gustaría defender que las investigaciones sobre este aspecto de las palabras serían trabajo muy fructífero tanto para la léxicología como para la enseñanza del vocabulario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allan, Q. (1998). Delexical verbs and degrees of desemanticization. *WORD*, 49(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00437956.1998.11673876>
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Visor Libros.
- Butt, M. J. (2014). The Light Verb Jungle: Still Hacking Away. En M. Amberber, B. Baker & M. Harvey (eds.), *Complex predicates in cross-linguistic perspective*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712234.004>
- Bybee, J., & Eddington, D. (2006). A Usage-Based Approach to Spanish Verbs of “Becoming”. *Language*, 82(2), 323-355. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0081>
- Casenhiser, D. & Goldberg, A. E. (2005). Fast mapping between a phrasal form and meaning. *Developmental science*, 8(6), 500-508. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00441.x>
- De Miguel, E. (2009). En qué consiste ser el verbo de apoyo. En M.<sup>a</sup> V. Escandell Vidal, M. Leonetti & C. Sánchez López (Eds.), *60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque* (pp. 139-146). Akal.
- Del Burgo, M. (1998). *Tener, coger, poner y dar* como verbos de soporte. *Interlingüística*, 9, 179-184.
- DLE = Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23<sup>a</sup> edición. Espasa. <https://dle.rae.es/>
- García Fernández, L. (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Gredos.
- Grimshaw, B. (1990). *Argument structure*. MIT Press.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2003). Los verbos soportes: ¿gramática o léxico? En F. Sánchez Miret (coord.), *Actas Del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, Vol. 2 (pp. 453-468). Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110946260-041>
- Hirasawa, S. (2019). *What is means to know the meaning of the preposition By: Polysemy as usage variation*. Kuroshio.
- Koike, K. (1992). Locución verbal y verbo compuesto. *Hispanica*, 36, 89-104. <https://doi.org/10.4994/hispanica1965.1992.89>

- Kuteva, T. (2001). *Auxiliation An Enquiry into the Nature of Grammaticalization*. Oxford University Press.
- Laca, B. (1993). Las nominalizaciones orientadas y los derivados españoles en "-dor" y "-nte". En S. Varela (ed.). *La formación de las palabras* (pp. 180-204). Taurus.
- Lehmann, C. (1995). *Thoughts on grammaticalization*. Lincom Europa.
- Lexical Computing (s.f.). *Sketch Engine. European Spanish web 2011 (euesTen Ten)*. [software] <https://cutt.ly/SR1ti6Z>
- Millet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. *Scientia*, 12, 130-148.
- Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *RedELE*, 23, 1-64.
- Montagna, D. (2015). *Eventos y entidades que se pueden echar: combinatoria léxica y representación del significado de un verbo polisémico* [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://cutt.ly/oR1eHPw>
- Morimoto, Y. & Lucero Pavón, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Arco Libros.
- NGLE = Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Resnik, G. (2010). *Los nombres eventivos no deverbales en español* [Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra]. Repositori Digital UPF. <https://cutt.ly/NR1eYd7>
- Sánchez Rufat, A. (2015). *El verbo dar en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus* [Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura]. Redined. Red de información educativa. <https://cutt.ly/IR1e448>
- Traugott, E. C. & Heine, B. (eds). (1991). *Approaches to Grammaticalization*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.19.1>
- Tsutahara, R. (2018a). Las colocaciones "verbo de apoyo + nombre eventivo": un estudio comparativo español-inglés. *Hispánica*, 62, 27-51. <https://doi.org/10.4994/hispanica.2018.27>
- Tsutahara, R. (2018b). Una clase sobre los usos de los verbos habituales basada en un índice marcador de la dificultad de aprendizaje. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 365-374. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13362>
- Tsutahara, R. (2019). Sobre el verbo *echar* como verbo de apoyo. *Studia romanica*, 52, 1-10.
- Tsutahara, R. (2020). Un estudio comparativo de *ir* y *go* como verbos semicopulativos. *Hispanica*, 64, 51-77. <https://doi.org/10.4994/hispanica.2020.51>
- Wierzbicka, A. (1982). Why Can You Have a Drink When You Can't \*Have an Eat? *Language*, 58(4), 753-799. <https://doi.org/10.2307/413956>