



RILEX
REVISTA SOBRE INVESTIGACIONES LÉXICAS

VOLUMEN VII - NÚMERO 2
JULIO, 2024

Lucía Marco Martínez
Sergio Sarasa Echeverría
Gema Guevara Rincón
Jorge Juan Sánchez González

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

CONSEJO EDITORIAL

EDITORA

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

DIRECTOR EDITORIAL

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

SECRETARÍA

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECCIÓN

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

SUBDIRECCIÓN/SECRETARÍA

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

VOCALES

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

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

Dr. Francisco Pedro Pla Colomer (Universidad de Jaén)

Dr. Jesús Camacho Niño (Universidad de Jaén)

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

Dr. Narciso Contreras Izquierdo (Universidad de Jaén)

Dr. Tibor Berta (Universidad de Szeged)

Dr.^a Victoria Rodrigo (Georgia State University)

EQUIPO TÉCNICO

EDITOR TÉCNICO

Dr. Jesús Camacho Niño

ASISTENCIA TÉCNICA

Alicia Arjonilla Sampedro (Universidad de Jaén)

Inmaculada Ruiz Sánchez (Universidad de Jaén)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ángel López García-Molins, Universidad de Valencia, España

Cecilio Garriga Escribano, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Concepción Maldonado González, Universidad Complutense de Madrid, España

Dolores Azorín Fernández, Universidad de Alicante, España

Giuseppe Trovato, Universidad de Venecia, Italia

Gloria Clavería Nadal, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Humberto Hernández Hernández, Universidad de La Laguna, España

Josefina Prado Aragonés, Universidad de Huelva, España

José Ignacio Pérez Pascual, Universidad de A Coruña, España

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

Mar Campos Souto, Universidad de Santiago de Compostela, España

Mar Cruz Piñol, Universidad de Barcelona, España

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

Marta Higuera García, Instituto Cervantes, España

Matteo de Beni, Universidad de Verona, Italia

Pedro Fuertes-Olivera, Universidad de Valladolid, España

Stefan Ruhstaller, Universidad Pablo de Olavide, España

Sven Tarp, Universidad de Aarhus, Dinamarca

ÍNDICE

Lucía Marco Martínez

La evolución de la lexicografía pedagógica desde los años 90
hasta el entorno digital: un análisis de materiales en abierto.....7

Sergio Sarasa Echeverría

El léxico navarro y su pervivencia más allá de la Edad Media: estudio de las voces
de raigambre navarroaragonesa en un inventario navarro del siglo XVIII.....33

Gema Guevara Rincón

Nociones básicas de fraseodidáctica y pasos para la construcción de una
unidad didáctica centrada en la enseñanza-aprendizaje de la fraseología.....57

Jorge Juan Sánchez González

Estudio de los formantes *-ina* y *-oide* como sufijos de creación léxica
con efectos cómicos en la red social *Twitter*.....93



LA EVOLUCIÓN DE LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA DESDE LOS AÑOS 90 HASTA EL ENTORNO DIGITAL: UN ANÁLISIS DE MATERIALES EN ABIERTO

THE EVOLUTION OF PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY FROM THE 1990S TO THE DIGITAL ENVIRONMENT: AN ANALYSIS OF OPEN SOURCE MATERIALS

Lucía Marco Martínez
Universidad Autónoma de Madrid
marcomlucia@gmail.com

RESUMEN

El diccionario es una herramienta con una función didáctica clara: explicar las características intrínsecas de los términos en un contexto concreto, con el objetivo de que el usuario sea capaz tanto de entender como de usar las palabras adecuadamente. Sin embargo, desde la introducción de las nuevas tecnologías y el internet, la forma de enfrentarse a la labor lexicográfica ha cambiado, al igual que las maneras de consulta. Si bien antes los diccionarios se conceptualizaban como grandes libros en papel, ahora son plataformas en línea enriquecidas e interconectadas. El tema propuesto en el presente texto podría ser de interés para explicar el panorama de la lexicografía pedagógica actual y conocer qué recursos lexicográficos en abierto pueden utilizar los estudiantes y profesores de español como lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ELE); puesto que, gracias a estas bases de datos, se proporciona una muestra representativa del lenguaje en uso.

Palabras clave: lexicografía pedagógica, lexicografía electrónica, diccionarios en abierto, transición digital.

ABSTRACT

The dictionary is a tool with a clear didactic function: explaining the intrinsic characteristics of the terms in a specific context, with the objective that the user can both understand and use words appropriately. However, since the introduction of new technologies and the internet, the way of dealing with lexicographical work has changed, as have the ways of consultation. While dictionaries used to be conceptualized as large paper books, they are now enriched and interconnected online platforms.

The proposed topic in the present text may be of interest to explain the current pedagogical lexicography landscape and to know what open lexicographic resources can be used by students and teachers of Spanish as a mother language (L1) and as a second language (L2) or as a foreign language (ELE); since, thanks to these databases, a representative sample of the language in use is provided.

Keywords: learner's lexicography, electronic lexicography, open dictionaries, digital transition.

Recibido: 29-03-2024
Aceptado: 29-05-2024

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.7.2.8794>



1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio descriptivo y crítico sobre los diccionarios pedagógicos monolingües en línea y gratuitos. La hipótesis de partida presupone que, aunque la lexicografía pedagógica monolingüe en español comienza a desarrollarse en España durante la década de los 90, el número de diccionarios pedagógicos en línea y gratuitos es escaso y poco conocido, por lo que los estudiantes optan por recursos generales. A partir de esta observación, se ha decidido llevar a cabo una reflexión sobre qué diccionarios pueden utilizar los estudiantes de español como L1, como L2 y de ELE. Para ello, además de contextualizar el panorama de la lexicografía pedagógica, se analizan dos obras lexicográficas en abierto y una herramienta lexicográfica a través de una tabla de cotejo con base en el estudio de Egido y Meliss (2023).

El artículo está dividido en tres apartados. Se empieza con la caracterización de los diccionarios pedagógicos durante los años 90, década en la que se produce una revolución lexicográfica donde estos materiales dejan de ser meras reducciones de los diccionarios generales. Consiguientemente, se aborda la situación de la lexicografía electrónica en español y, a partir de la clasificación de Tarp (2011), se recogen algunos diccionarios para estudiantes. A continuación, se caracterizan dos diccionarios en abierto y una herramienta con el objetivo de analizar los recursos para conocer cuál es la obra que más se adapta a la lexicografía pedagógica. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

2. LA EVOLUCIÓN DE LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA

2.1. LA DÉCADA DE LOS 90

A partir de la década de los 90 en España, se produce un incremento de las publicaciones de los diccionarios de pedagógicos¹ que fomenta la divulgación

¹ Con el término de “diccionarios pedagógicos” se hace referencia a todas las obras lexicográficas destinadas a aprendientes de una lengua, esto es, diccionarios para estudiantes de español como L1 y para estudiantes de L2 o ELE (Azorín-Fernández, 2000).

de investigaciones sobre la lexicografía pedagógica. Durante este período, se presentan varias decenas de diccionarios dirigidos a estudiantes de español como L1 (educación primaria, secundaria y de bachillerato) y de español como L2 o de ELE (Lahuerta, 2023). Al respecto, se debe mencionar que la elaboración de una obra de este tipo no implica adaptar el diccionario general al uso educativo a través de la reducción del número de entradas o al incluir algunos datos sobre el uso o la gramática (Pérez, 1998); como ejemplo, se tienen las publicaciones del *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE, 1995), el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (DSLE, 1996), el *Diccionario de uso del español actual-Clave* (DUEA-CLAVE, 1996) o el *Diccionario de la lengua española. Lema* (Lema, 2001).

En primer lugar, en 1995 aparece el primer diccionario pedagógico para estudiantes de ELE/L2, el *DIPELE*, dirigido por Alvar Ezquerro y publicado por la editorial *VOX-Bibliograf*. Esta obra cuenta con 22.000 entradas seleccionadas a partir de criterios de frecuencia, de manuales de enseñanza y del *corpus* *VOX-Bibliograf*, con el objetivo de que el usuario perfeccione el español o complete su formación lingüística. El *DIPELE* pretende facilitar la enseñanza del idioma y, para ello, se presentan definiciones redactadas a partir de 2.000 términos definidores, lematizados y explicados a su vez en el diccionario. Asimismo, se recogen diversos datos gramaticales, pragmáticos y estilísticos como el apéndice gramatical, la división silábica de los lemas, la transcripción fonética del lema a partir del alfabeto fonético internacional, las abreviaturas sobre aspectos morfológicos, las acotaciones sobre el contorno morfosintáctico y semántico de los lemas, las relaciones semánticas de sinonimia y antonimia y las notas gramaticales complementarias que se incluyen al final de las acepciones o del lema.

Un año después, en 1996, la editorial Santillana/Universidad de Salamanca publica el *DSLE*. Como se indica en la introducción de este texto, el diccionario se dirige a “todos los estudiantes, sean o no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española”. Asimismo, la obra está destinada

a los profesores de español como L1 y como L2, con el objetivo de que estos sepan explotar el recurso en sus clases. El objetivo principal del diccionario es la incorporación de vocabulario por parte de estudiantes de lengua castellana; para ello, el documento ofrece unas explicaciones sintácticas y morfológicas más completas que un diccionario generalista. Dichas novedades se ven reflejadas en la incorporación de hispanoamericanismos habituales, locuciones y frases hechas, neologismos actuales y frecuentes, abreviaturas y siglas comunes de la prensa contemporánea española, refranes, sinónimos y antónimos, marcas de uso con indicaciones en su construcción, e indicaciones sistematizadas sobre el registro.

Respecto a la información gramatical, el *DSLE* pretende ayudar a los usuarios con sus datos morfológicos y sintácticos y con la adquisición activa del léxico. De ese modo, las observaciones morfológicas e informaciones sintácticas ayudan a resolver dudas de uso y a construir oraciones gramaticales. Asimismo, las definiciones verbales permiten la incorporación activa de los verbos; y, a partir de la inclusión de ejemplos, los estudiantes pueden observar el modelo de construcción sintáctica del verbo a consultar, es decir, los estudiantes pueden aprender a emplear los términos con seguridad en su vida cotidiana.

Otro elemento que se debe tener en cuenta al hablar del *DSLE* es la integración de un apéndice del paradigma verbal de ciertos grupos verbales. Este está formado tanto por verbos regulares como irregulares, lo cual resulta de gran utilidad para los estudiantes de español como L2 y para los hablantes nativos de dicha lengua. Además, el *DSLE* incluye un índice de todos verbos irregulares recogidos en el diccionario.

Ese mismo año aparece el *DUEA-CLAVE*, publicado por la Editorial SM. El equipo de redacción estuvo compuesto por 16 lexicógrafos y 26 expertos para la revisión científica del diccionario; y, entre ellos, cabe destacar la dirección de Maldonado González y la colaboración de Hernández Hernández como asesor y revisor del proyecto. Así, el *DUEA-CLAVE* se caracteriza

por recoger términos y expresiones de uso cotidiano para comprender y producir textos orales y escritos de manera correcta. Este diccionario está dirigido a un usuario amplio que valore el español y lo considere “como el mayor legado de nuestros antepasados, merecedora de un respeto y de una valoración similares al de su larga tradición cultura y a su incuestionable papel de nexo entre pueblos muy diversos” (*DUEA-CLAVE*, 1996, p. 13). En otras palabras, esta obra pretende ser un diccionario que refleje las características del español castellano (español del centro-norte peninsular) y del español meridional (español del sur peninsular, las Islas Canarias e Hispanoamérica). Si bien el *DUEA-CLAVE* es un diccionario de uso, el público meta son los usuarios mayores de 16 años. Cabe resaltar que el *DUEA-CLAVE* también estuvo disponible en línea de manera gratuita hasta el 31 de diciembre del año 2021.

Ahora bien, en lo que concierne a sus características lexicográficas, en el *DUEA-CLAVE* se incluyen numerosos neologismos, siglas, americanismos, extranjerismos de uso frecuente, prefijos y sufijos y locuciones. Asimismo, en los artículos lexicográficos se presentan notas que complementan la información gramatical implícita de la obra. Por ejemplo, se ofrecen datos aclaratorios sobre etimología, pronunciación, ortografía, morfología, sintaxis, semántica y uso.

Por otra parte, la editorial VOX publica el diccionario *Lema* en el 2001. Este está dirigido a un usuario “que ha recibido una educación obligatoria, que puede tener estudios o formación posterior, y que es un miembro activo en el grupo social donde se mueve o lo puede ser porque tiene derecho a serlo”. En ese sentido, *Lema* es un diccionario descriptivo que refleja la lengua española de hoy. Para ello, se presenta una obra de nueva planta que se basa en el análisis de un *corpus* actual para incorporar términos que no se habían mostrado en las obras de referencia. Por ejemplo, el diccionario indica que se recogen voces comunes durante los últimos años, pero que estas no son normativas; además, debido a la inclusión de palabras del español actual

(siglas, acrónimos, neologismos, etc.), este material se caracteriza por compartir explicaciones sintácticas y morfológicas completas.

En *Lema* se subraya la información léxico-semántica y sintáctica relativa a los verbos en las definiciones y los ejemplos. Si bien estos datos pueden aparecer codificados, la mayoría de la información se puede interpretar sin la necesidad de acudir a la lista de abreviaturas. Aun así, en la guía de uso se explican algunos códigos, como el uso de corchetes o la fecha. De otra parte, sus notas, observaciones, cuadros y apéndices gramaticales son apartados que aportan gran información gramatical tanto para el usuario general como para el especializado. Por ejemplo, el lema *verbo* se presenta en la macroestructura del diccionario con un cuadro explicativo sobre las características morfológicas de esta categoría; estos datos se complementan con un apartado final sobre la conjugación verbal, donde se muestra el paradigma de los verbos regulares e irregulares.

Para concluir, de acuerdo con lo señalado, se puede afirmar que el objetivo lexicográfico es crear diccionarios didácticos que dejen de ser reducciones de las obras generales, donde se afiance el uso de *corpus* electrónicos para elaborarlos, se controle el vocabulario y se fomente una mayor inclusión de información gramatical y ejemplos (Rundell, 1998). No obstante, a pesar de las mejoras, todavía hay mucho trabajo por hacer, puesto que la información incluida en los diccionarios no se ha adaptado a las necesidades específicas del usuario, o la lexicografía pedagógica no ha enfatizado en la lexicografía digital (Nomdedeu, 2017). Según el autor, la mayoría de los diccionarios pedagógicos creados a partir del siglo XXI han sido concebidos para su publicación en papel, por lo que precisan obras más accesibles y adaptadas al usuario, de forma que sean proveedoras de servicios lingüísticos y extralingüísticos.

2.2. EL DICCIONARIO EN LÍNEA

Como se observa, la introducción de las nuevas tecnologías y del internet ha supuesto una manera diferente de enfrentarse a la labor lexicográfica y de consultar por parte del usuario. En relación con la lexicografía electrónica en

español, el aumento en las últimas décadas de las tecnologías de la información ha posibilitado la inclusión de datos que fomentan “el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de las capacidades comunicativas de los usuarios” (Camacho Niño, 2022, p. 212). Siguiendo la terminología de Tarp (2011), los diccionarios en línea pueden clasificarse en cuatro grupos según su aprovechamiento de la tecnología: “réplicas al carbón”, “caballos más rápidos”, “modelos T Ford” y “Rolls Royce”.

En primer lugar, los diccionarios que se engloban bajo la etiqueta de “réplicas al carbón” fueron más frecuentes durante el inicio de la lexicografía electrónica, hace 20 años, aunque aún se siguen publicando obras con características tecnológicamente antiguas (Tarp, 2013). Por ejemplo, la década de los 90 fue un momento de explosión de los diccionarios electrónicos en CD-ROM, donde se presentaba una serie de imágenes de las páginas del diccionario físico en papel que imposibilitaba la consulta de los datos incluidos en el artículo lexicográfico. Un ejemplo de ello fue la publicación en CD del *DUEA-CLAVE*, donde se reprodujo fielmente el contenido del diccionario físico (Anglada, 2005; Sánchez & Cantos, 2011). Así, la única diferencia entre ambos era el soporte; sin embargo, con la llegada del siglo XXI, las obras en CD-ROM perdieron interés en pro de los diccionarios en línea.

En segundo lugar, los “caballos más rápidos” hacen referencia a la versión actual del *Diccionario del Estudiante* de la Real Academia Española, el cual se caracteriza por el hecho de que los datos mostrados en la pantalla son estáticos y se organizan según los estándares de producción de los tradicionales en papel, por lo que no se han diseñado según las innovaciones tecnológicos que ofrece la informática (Egido & Meliss, 2023). El cambio trascendental de este tipo de obras es el acceso más rápido e intuitivo a través de las técnicas de búsqueda, es decir, la facilidad para acceder a la información, independientemente del lema que se introduce. En ese sentido, las diferentes formas de acceso han superado las complicaciones características del orden alfabético y de otros hechos relacionados con la forma, como la flexión y las

formas irregulares de los verbos. A pesar de esto, la cercanía entre los diccionarios en papel y los electrónicos es evidente (Águila, 2009).

Por el contrario, los “modelos T Ford” son diccionarios creados a partir del uso de las tecnologías existentes con el objetivo de presentar artículos y datos dinámicos según las necesidades de los usuarios. Así, el proyecto lexicográfico del *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (DAELE)* o *la Base de Datos de Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español (ADESSE)* son un buen ejemplo de este tipo de obras concebidas en un formato digital, donde se incluye una gran cantidad de datos gramaticales: patrones sintácticos, régimen preposicional o alternancia pronominal (Bosque & Barrios, 2018).

Finalmente, los “Rolls Royce” representan las obras lexicográficas que permiten una consulta individualizada e integradora (Tarp, 2011; Bosque & Barrios, 2018). En otras palabras, los diccionarios ofrecen la cantidad de datos que requiere el usuario, según su interés en la información etimológica, geográfica, de conjugación o de contexto lingüístico. Además, la obra se puede combinar con bases de datos relevantes con el objetivo de enriquecer el diccionario con otras plataformas o recursos, como *corpus*, vídeos, imágenes, información enciclopédica o gráfica; ello, a fin de favorecer el intercambio de información. A pesar de esto, como apuntaron Tarp (2011) y Bosque y Barrios (2018), tales recursos aún no han visto la luz.

En ese orden de ideas, el desafío actual se centra en la evolución de los artículos lexicográficos estáticos a las soluciones dinámicas adaptadas a la consulta individualizada para satisfacer las necesidades exactas del usuario en cada momento (Bargalló, 2023). Esta solución se fundamenta en las bases de datos que contienen la información del diccionario y que permiten tener un acceso flexible al contenido para que estos se organicen de forma personalizada. En consecuencia, la base de datos debe incorporar la mayor cantidad de información gramatical posible para responder ante cualquier duda del potencial usuario; con ello, el usuario no tendría que consultar diversos

diccionarios para documentarse sobre las distintas propiedades gramaticales de las palabras o sobre las colocaciones más comunes (Bosque, 2023), sino que solo vería los datos que precisa para satisfacer sus necesidades lingüísticas (Tarp, 2011).

En palabras de Fuertes-Olivera (2019, p. 25), “it is necessary to move upstream in the value chain and develop lexicographic services instead of lexicographic products”, dado que los datos lexicográficos, de gran valor, pueden ser útiles para muchas aplicaciones: diccionarios, plataformas, asistentes, entre otros (Tarp, 2019a, 15). Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con otros idiomas, como el inglés, el alemán o el francés, la lexicografía hispánica se encuentra al inicio de dicha evolución (Bargalló, 2023; Egido & Meliss, 2023). Como apunta Bosque (2023), aunque actualmente los lexicógrafos están de acuerdo con la creación de diccionarios integrados e integradores donde se proporcionen datos más acordes con los conocimientos y necesidades de los usuarios, los resultados de muchos proyectos lexicográficos aún no se han materializado.

A pesar de esto, existe una evolución y, por ejemplo, en el *DSLE* y en el *DUEA-CLAVE* ya se incluyen las estructuras argumentales de los verbos o, en general, en las obras se presenta la categoría gramatical mediante abreviaturas. Además, en el proyecto del *DAELE* se ofrece una gran cantidad de datos gramaticales enfocados en el análisis sintáctico-semántico, y en el proyecto *Diccionario audiovisual de gestos españoles: hablar en español sin palabras*, de la Universidad de Alcalá, se expone información metalingüística por niveles, centrada en la información gestual.

3. EL DICCIONARIO PEDAGÓGICO EN ABIERTO: ANÁLISIS DE TRES RECURSOS LEXICOGRÁFICOS

Además de la revolución tecnológica en la que se encuentra la lexicografía, como apuntan Fuertes-Olivera (2009), Hanks (2012) y Maldonado González (2013), entre otros, es relevante tratar la democratización de los diccionarios.

Como expone Maldonado González (2018), las editoriales “no están invirtiendo en lexicografía digital, que es la lexicografía que ahora demandan los usuarios”, debido a que las empresas no pueden asumir “los costes de desarrollo editorial de ningún proyecto” (Maldonado González, 2018, pp. 258-259), por lo que las novedades que se presentan se centran en las reediciones o en la digitalización de las obras existentes.

Asimismo, la autora indica que “la digitalización de *DUEA-CLAVE* en 2001 había confirmado que, una vez disponible una obra en digital de forma gratuita, el usuario no está dispuesto a pagar más por su consulta” (Maldonado González, 2019, p. 106). No obstante, si bien la oferta de diccionarios pedagógicos de español como L1 y L2 “se presenta en formato papel o, en el mejor de los casos, en versiones digitalizadas” (Nomdedeu Rull, 2018, p. 283), los estudiantes no adquieren un diccionario en específico, excepto cuando lo exige el profesorado y, en consecuencia, estos acuden a los múltiples recursos gratuitos disponibles en internet. Por lo tanto, el usuario debe desarrollar una capacidad mayor de selección del recurso lexicográfico ante sus necesidades, debido al incremento de los productos lexicográficos en línea y a su fácil acceso (Egido & Meliss, 2023).

En este apartado se analizan dos diccionarios y una herramienta lexicográfica en línea, a fin de conocer si son adecuadas para estudiantes de español como L1, L2 y ELE. Para ello, se responden las preguntas propuestas por Egido y Meliss (2023) en su investigación, y estas sirven como pautas para la selección de un diccionario en línea, la cual es fundamental para garantizar una búsqueda satisfactoria, porque el usuario debe ser consciente de los recursos disponibles y de su objetivo al realizar la consulta. De esa manera, las autoras plantearon ocho dimensiones para dar respuesta a las preguntas que un usuario tendría que hacerse a la hora de seleccionar una herramienta en línea:

- D1. Transparencia informativa: ¿es posible fiarse de la información lexicográfica que aporta el diccionario?

- D2. Explicitación del destinatario y de la situación de uso: ¿quién usa el diccionario y para qué?
- D3. Fuentes empíricas: ¿cuál es la base empírica del diccionario?
- D4. Presentación de la información: ¿cómo se presenta la información?
- D5. Tipos de acceso: ¿cómo se accede a la información?
- D6. Estructura hipertextual: ¿cómo está estructurada la información?
- D7. Carácter multimedia: ¿qué recursos multimedia ofrece?
- D8. Carácter colaborativo: ¿qué posibilidades de interacción y participación colaborativa existen?

Con el objetivo de tratar todas las dimensiones, se han elegido el *DAELE*, el *Diccionario Básico Escolar (DBE)* y el *WordReference*² (WR), a fin de saber cuál es el recurso digital más adecuado para los estudiantes. A continuación, se presentan las obras lexicográficas para, posteriormente, llevar a cabo el análisis.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS LEXICOGRÁFICOS EN LÍNEA

3.1.1. El *DAELE*

El *DAELE* es un proyecto lexicográfico digital monolingüe dirigido a estudiantes de ELE con un nivel avanzado en el idioma. Este diccionario, desarrollado por el Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, se caracteriza por describir las características semánticas, sintácticas, léxicas, morfológicas, ortográficas y pragmáticas de 363 verbos según criterios de frecuencia y uso (Battaner & Renau, 2010). Entre sus novedades, cabe destacar la inclusión de la familia léxica de las palabras, el tratamiento de las subcategorías gramaticales y la inclusión de ejemplos reales de diversos *corpus*.

² Para conocer más herramientas lexicográficas en línea se recomienda consultar las investigaciones de Bosque y Barrios (2018) y Egido y Meliss (2023), donde se incluyen algunos proyectos en desarrollo como el *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*, entre otros, además de algunas bases de datos como *ADESSE* o *Verbario*.

Adicionalmente, una de las características más reseñables se encuentra en el tratamiento de la alternancia pronominal de los verbos, pues el *DAELE* hace explícita la alternancia pronominal en el lema. En este caso, el diccionario emplea el recurso del lema doble para indicar las dos construcciones morfológicas de la unidad (*derrumbar/se*, *levantar/se*, *abstraer/se* o *cansar/se*, por ejemplo).

Así, en el *DAELE* las acepciones de los verbos se organizan con base en el criterio semántico, por lo que se entiende que estas se dividen en bloques conceptuales y, a su vez, en subacepciones, según su proyección sintáctica. De esta manera, se indica el cambio semántico y la construcción de las formas pronominales. A continuación, se ejemplifica cómo el *DAELE* divide el artículo de *derrumbar-derrumbarse* en bloques conceptuales:

1. Hacer caer/caer al suelo.

Transitivo.

Derrumbarse: pronominal (cambio de OD a sujeto).

2. Perder el control emocional.

Derrumbarse: pronominal (cambio de OD a sujeto), *se* medio
(*DAELE*, s.v. *derrumbar-derrumbarse*)

Como se ve en ejemplo anterior, la definición de los verbos *derrumbar-derrumbarse* tiene dos etiquetas semánticas (*hacer caer/caer al suelo*) que presentan los significados genéricos del verbo para guiar al usuario en la consulta del artículo. Si bien en el primer bloque se permite la alternancia transitivo-causativa y se indica que esta última se da en un valor pronominal, en la segunda opción se observa que *derrumbarse* presenta una ampliación metafórica del significado y, además, en ella se produce un cambio argumental, por eso el evento es intransitivo y pronominal. Además, cada apartado se compone de subacepciones, con significados más concretos, y se presentan las alternancias del evento en su contexto (pronominal y *se* medio).

De igual forma, las subcategorías gramaticales de *derrumbar-derrumbase* son más específicas que las propuestas anteriores. En el *DAELE* se incluyen marcas, como la pronominal (cambio de objeto directo a sujeto) o *se* medio, para hacer referencia a las características léxico-semánticas del verbo. Esta propuesta implica el aumento del listado de las subcategorías: impersonal, intransitivo, pronominal por alternancia causativa-incoativa, pronominal puro, pronominal semántico y *se* medio (Bernal, 2013).

Asimismo, gracias a la incursión de las nuevas tecnologías, los datos gramaticales se presentan sin abreviaturas y están enriquecidos con ejemplos donde se indica la estructura argumental del verbo y sus alternancias; por ejemplo, se conservan la categoría (verbo) y la subcategoría gramatical (intransitivo y transitivo), pero también se especifican las voces gracias a anotaciones como las de *se* impersonal, *se* medio y pasiva/impersonal con *se*. Además, se recogen ejemplos reales donde se muestran las características léxico-semánticas del verbo para que el usuario comprenda la voz pasiva o impersonal con *se* (*pasado el río se camina un dilatado trecho entre dos montes*).

3.1.2. El DBE

El *DBE* es una obra desarrollada por el Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba, el cual fue fundado en 1971 por Julito Vitelio Ruiz Hernández y Eloína Miyares Bermúdez. En el año 2005, se publica la primera edición del *DBE* en su versión electrónica, pero actualmente este consta de cinco versiones. Esta obra de nueva planta está basada en un *corpus* de 700.000 palabras codificadas de textos orales y escritos elaborados por estudiantes cubanos de enseñanza primaria y media, lo que ayuda a conocer “a profundidad las dificultades y necesidades reales de este grupo” (Ruiz, Muñoz Alvarado, Álamo Suárez, Ocaña Dayar, Castro Castro, Artola Zubillaga y Arregi Iparragirre, 2023, p. 3), además de identificar el nivel sintáctico-semántico del idioma (Fernández, 2021). Así las cosas, en el *DBE* se permite buscar un término a través de cuatro criterios: la categoría gramatical, el tipo de uso, la información geográfica y el área de conocimiento, y se ofrece un apartado

de estadísticas generales sobre las entradas, las acepciones y el número de entradas por categorías para analizar cuantitativamente la información que proporciona el diccionario según el ítem.

Por su parte, Ruiz, Muñoz Alvarado, Álamo Suárez, Ocaña Dayar, Castro Castro, Artola Zubillaga y Arregi Iparragirre (2023) expone las novedades de la quinta edición del *DBE*, entre las que se describieron las mejoras funcionales: la reproducción en audio de las entradas lexicográficas; la inclusión de elementos compositivos y un anexo de afijos; la búsqueda avanzada para seleccionar entradas a partir de las etiquetas con prefijos, con sufijos, con prefijos y sufijos, o con prefijos o sufijos; o la generación de sugerencias de escritura en caso de una búsqueda errónea. Respecto al artículo lexicográfico, además de incluir los ejemplos o la división de sílabas, este se caracteriza por presentar imágenes o vídeos en la obra con el objetivo de ampliar la información recogida en la definición y, así, subrayar la potencialidad del uso de recursos audiovisuales en los diccionarios de aprendizaje. Además, la herramienta está enriquecida con hipervínculos para acceder directamente a los elementos compositivos de los lemas o entradas correspondientes de las palabras que se emplean en los ejemplos. Por tanto, se incluye información codificada en abreviaturas que se despliegan a través de etiquetas emergentes para conocer el contenido de dichos datos.

3.1.3. *El WR*

La herramienta multilingüe *WR* es un portal que permite acceder a diversos diccionarios monolingües y bilingües en línea. En este caso, la información que se incluye en las búsquedas en español está enlazada con los datos ofrecidos por el diccionario monolingüe *Diccionario de la lengua española* de la editorial Espasa-Calpe (2005). Si bien el público meta de este diccionario no es el estudiantil, se ha seleccionado este recurso, puesto que es uno de los recomendados por los docentes (Marco, 2022). Además, como indican Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015), el *WR* también es un recurso común para resolver las dudas de bilingüismo, al igual que las

herramientas de traducción automática o las páginas con textos paralelos, como *Linguee*.

A diferencia de otros diccionarios, en el *WR* se ofrecen facilidades de búsqueda por palabras exactas o por aproximaciones ortográficas. En este caso, la herramienta acepta como el lema cualquier palabra y ofrece las voces más próximas a su forma flexionada. Por ejemplo, la búsqueda de un verbo según su forma pronominal remite a su entrada común. Ante esto, en el material se incorpora un apartado de análisis morfológico que proporciona una lista de palabras más próximas a la palabra buscada, por lo que el usuario solo escoge el lema que se le propone entre una lista de formas posibles y, en consecuencia, ello permite subsanar algunos errores ortográficos durante la búsqueda. Además, el *WR* se caracteriza por incorporar un conjugador verbal; material audiovisual explicativo del lema de Google Imágenes; la pronunciación con diversas variedades dialectales (mexicano, rioplatense y español) a distintas velocidades (100%, 75% y 50%); sinónimos; ejemplos reales recogidos en el buscador de Google; y un grupo de palabras en cuyas microestructuras se incluye el lema buscado.

Por otro lado, una de las novedades más relevantes es la inclusión de los foros colaborativos. Como señalan Meyer y Abel (2018), los datos lexicográficos de los expertos se pueden combinar con la información elaborada por los consumidores del recurso, porque eso posibilita el contacto directo con otros usuarios a través de estos foros. Por ejemplo, los participantes proponen ciertos temas relacionados con las características gramaticales del lema o las colocaciones. En consecuencia, para Dziemianko (2018), la interacción y la retroalimentación entre los usuarios y su carácter colaborativo deberían estar implicados en los objetivos actuales de la lexicografía en línea. No obstante, a pesar de que el diccionario monolingüe pertenece a una editorial con prestigio, el carácter anónimo del *WR* no garantiza el control ni las actualizaciones sobre los datos que se recogen en los foros o cuadros sobre fraseología. Respecto a su gratuidad, a diferencia de los diccionarios anteriores,

en la hiperestructura de la herramienta se incluyen anuncios multimedia que pueden distraer al usuario al presentar la publicidad con imágenes en movimiento o vídeos y colores vivos.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RECURSOS LEXICOGRÁFICOS

Como ya se señala al inicio del apartado, el análisis crítico de los recursos lexicográficos en abierto se sustenta sobre los siguientes ocho pilares:

- a) Transparencia informativa.
- b) Explicitación del destinatario y la situación de uso.
- c) Fuentes empíricas.
- d) Presentación de la información.
- e) Tipos de acceso.
- f) Estructura hipertextual.
- g) Carácter multimedia.
- h) Carácter colaborativo.

Según se muestra en la descripción de los materiales, la transparencia informativa es un aspecto básico relacionado con la calidad de la obra lexicográfica (Gelpí, 2003). En este caso, el usuario debe acceder de forma fácil e intuitiva a los datos acerca de la autoría del diccionario, de la procedencia de la información recogida, de la dinamicidad del recurso y de la frecuencia de actualización de los datos. Por ejemplo, tanto en el *DAELE* como en el *DBE* se puede encontrar esta información bajo las etiquetas “Presentación”. Si bien en el *DAELE* se muestra esta información en su página de inicio de forma concisa y directa, los datos que se aportan en el *DBE* son más específicos. En este caso, se incluyen tales datos en su página de inicio, que corresponde a la pestaña “Información”, al igual que en el *DAELE*; sin embargo, el acceso a esta información es menos intuitivo, pues se comparte en distintos apartados del diccionario. Por otra parte, la herramienta *WR* no es transparente, porque solamente se incluye un apartado bajo el nombre “About WordReference.com” escrito por el fundador de la empresa, Michael Kellogg, donde se introduce el

origen de la herramienta lexicográfica, pero se desconoce quién o qué grupo está detrás del proyecto o la financiación del mismo.

Atendiendo a la explicitación del destinatario y de la situación de uso, en el *DAELE* y en el *DBE* se incluye esta información en sus interfaces. En primer lugar, en la presentación del *DAELE* se señala que el diccionario está dirigido a “estudiantes de nivel avanzado, pensado principalmente para la producción”. En segundo lugar, en el *DBE* se ofrece una introducción amplia en la que se indica, por ejemplo, “la publicación de esta cuarta edición del *Diccionario Básico Escolar* (DBE) ha llenado de regocijo al Centro de Lingüística Aplicada debido a la gran acogida de esta obra por alumnos, padres, maestros y pueblo en general”. Además, en la web se pueden encontrar citas como “muchas veces los educandos presentan dificultades en [...]”, donde se interpela directamente al usuario, a los estudiantes. Por último, en el *WR* no se explicita ni el destinatario ni la situación de uso de manera explícita, pero la herramienta favorece la reflexión del usuario sobre el proceso de búsqueda mediante un sistema de filtros (diccionario monolingüe, sinónimos, gramática, etc.), por lo que, aunque no se acote el tipo de usuario, el material permite múltiples opciones de búsqueda que se pueden adaptar a un amplio número de usuarios meta. Asimismo, en las búsquedas en español, el recurso indica que la microestructura está extraída del *Diccionario de la lengua española* de la editorial Espasa-Calpe (2005) y, en consecuencia, el usuario podría sobreentender que es un diccionario de tipo general o de uso.

En cuanto a las fuentes empíricas, es relevante conocer los *corpus* lingüísticos en los que se basa la obra, al igual que la manera en la que se procesa dicha información, porque es importante saber si los datos se generan de forma automática, o si se someten a algún proceso de manipulación o redacción por parte de los lexicógrafos. Por ejemplo, en la página de inicio del *DBE*, se indican las características técnicas, como quiénes son los participantes en la creación del diccionario: “Las ediciones electrónicas del *Diccionario Básico Escolar* son producto de la colaboración entre el Centro

de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba, perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) y el grupo de investigación IXA de la Universidad del País Vasco. El contenido del diccionario en esta cuarta edición ha sido aumentado y mejorado respecto a la tercera”. Igualmente, en dicha página se muestran los *softwares* de uso libre que se han utilizado para su elaboración, por si es del interés de algún usuario: “Ada Web Server. Copyright © 2000-2003 ACT-Europe. Authors: Dmitriy Anisimkov, Pascal Obry, Ada_Xslt. Ada 95 binding for XSLT. Copyright © 2002 Maxim Reznik, XML/Ada. XML suite for Ada95. Copyright © 2001-2002 ACT-Europe, Libxml2. XML C parser and toolkit developed for the GNOME (<http://www.gnome.org/>) project. Copyright © 1998-2003 Daniel Veillard, Libxslt. XSLT C library developed for the Gnome project. Copyright © 2001-2002 Daniel Veillard, Libexslt. Extension library for XSLT. Copyright © 2001-2002 Thomas Broyer, Charlie Bozeman and Daniel Veillard y Serpent Blockcipher. Implementation of the AES candidate algorithm Serpent. Copyright © 1999 Gisle Sælensminde”.

Aunado a lo anterior, en el *DAELE* se explica en la página de inicio que los lexicógrafos trabajan “con la base de datos lexicográfica Tshwanelex. La herramienta Sketch Engine ha servido para analizar combinatoria y otros aspectos en el Spanish Web Corpus”. Sin embargo, en el *WR* solo se indica que las definiciones del diccionario monolingüe están extraídas del *Diccionario de la lengua española*, por lo que se remite a ese diccionario para que el usuario investigue por su cuenta si está interesado en conocer esta información.

En lo relativo a la presentación de la información, se tienen en cuenta las distintas variables que influyen en la usabilidad del diccionario en línea y lo intuitivo del proyecto para el usuario: la adaptabilidad al usuario, el número de clics necesarios para obtener una respuesta, los contenidos atractivos, la transparencia en los códigos, etc. En este sentido, el *DAELE* permite decidir al usuario si quiere acceder a una versión reducida o extendida de los datos

recogidos en la microestructura. A pesar de esto, en el *DBE* y en el *WR* no se presenta esta característica, pero, a diferencia del *DAELE*, en ambos se incluyen diversos enlaces para obtener información concreta, como los recursos audiovisuales (fotografía y vídeo) o ejemplos del término en un contexto real.

También es relevante conocer cómo se puede acceder a la información recogida en este tipo de diccionarios. Si bien las tres obras poseen una barra de búsqueda, donde se teclea el término y se selecciona la palabra de una lista proporcionada por la herramienta, en el *DBE* se permite la búsqueda avanzada a partir de las siguientes etiquetas “con prefijo(s)”, “con sufijo(s)”, “con prefijo(s) y sufijo(s)” o “con prefijo(s) o sufijo(s)”. Además, en el *DBE* y en el *WR* se incluye la opción de generar sugerencias de escritura, en caso de una búsqueda errónea, por lo que se pueden subsanar los errores ortográficos cometidos por el usuario.

Respecto a la estructura hipertextual de los recursos lexicográficos, cada diccionario posee una estructura determinada (hiperestructura, macroestructura y microestructura), en tanto que el usuario debería poder reconocer los diversos apartados de organización de la información con el objetivo de aprovechar la obra al máximo. En el caso de los diccionarios en línea, el usuario debe prestar atención a las posibilidades que aportan los enlaces y conocer los recursos que ofrecen estos hipervínculos. Por ejemplo, en el *DAELE* se incluye una herramienta de conjugación verbal, mientras que en el *DBE* se presentan hipervínculos en todas las palabras que se muestran en el artículo lexicográfico del término y, además, se enlazan recursos audiovisuales (fotografía y vídeo).

En lo que concierne a la hiperestructura, esta es uno de los puntos débiles del *WR*, pues resulta complicado distinguir los diversos apartados que lo integran, dado que se accede desde la misma página. Igualmente, este no tiene un índice dónde ver qué ofrece el diccionario ni una introducción o guía de usuario para conocer la estructura del diccionario o los datos que se recogen en la microestructura. En lo relativo a los hipervínculos, en el *WR* se incluyen

en las palabras del artículo lexicográfico y en los enlaces audiovisuales, en el conjugador, en los ejemplos reales contextualizados y en las relaciones semánticas (sinónimos). Del mismo modo, en el material se ofrece la búsqueda de la palabra en su foro con las dudas relacionadas más comunes, y se incluye un apartado donde se muestra en qué artículos lexicográficos se encuentra recogida la palabra. Además, la herramienta está enriquecida con conexiones directas a la versión en línea del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, a sus traducciones en inglés y francés, y a una gramática.

Al considerar el carácter multimedia del recurso, además de la integración de vídeos e imágenes que se han tratado en el punto anterior, se encuentra que en el *DBE* también se recogen archivos de audio. En este caso, el *WR* es el recurso más completo, en tanto que integra imágenes enlazadas a Google Imágenes y archivos de audio con diversas variedades dialectales (mexicano, rioplatense y español); y este permite modificar la rapidez de la escucha para una mejor comprensión. Aun así, en el *DAELE* no se ofrece ningún recurso multimedia.

Por último, el carácter colaborativo de los diccionarios en línea es una dimensión aún por explorar en la lexicografía en español. Si bien el *WR* ofrece un foro colaborativo donde los usuarios pueden elaborar y responder preguntas o hilos relacionados con un término, el *DAELE* y el *DBE* no tienen esta opción. Además, ninguna de las herramientas permite contactar con el equipo de redacción del diccionario.

En conclusión, en términos de transparencia informativa, se observa que tanto el *DAELE* como el *DBE* cuentan con información detallada sobre autoría, procedencia de la información y dinamicidad del recurso, lo que facilita la confianza del usuario en la calidad del contenido. Sin embargo, el *WR* resulta menos transparente al proporcionar solo una breve descripción de su origen sin detalles adicionales. La explicitación del destinatario y la situación de uso es una característica importante para orientar al usuario hacia el

diccionario más adecuado para sus necesidades; en este sentido, el *DAELE* y el *DBE* ofrecen información clara sobre su audiencia y propósito, mientras que el *WR* carece de esta especificación, aunque su sistema de filtros sugiere una adaptabilidad amplia.

En ese orden de ideas, las fuentes empíricas juegan un papel fundamental en la credibilidad de los diccionarios. Tanto el *DBE* como el *DAELE* detallan sus *corpus* lingüísticos y procesos de creación, con lo que proporcionan una mayor transparencia en la metodología utilizada. En contraste, el *WR* remite a un diccionario externo, sin ofrecer detalles sobre sus propias fuentes, lo que puede plantear dudas sobre la fiabilidad de la información.

Para concluir este punto, se ha hallado un área por mejorar para los diccionarios académicos y sus opciones de visualización. El *DBE* y el *WR* ofrecen enlaces a recursos adicionales, aunque este último carece de una estructura clara y guía de usuario, lo que puede dificultar la navegación. Por otro lado, el acceso a dicha información se facilita en todos los diccionarios mediante barras de búsqueda, aunque el *DBE* ofrece funcionalidades avanzadas y sugerencias de escritura, lo que mejora la experiencia.

Ahora bien, la estructura hipertextual es clave para una navegación efectiva. Mientras el *DAELE* y el *DBE* presentan una organización clara con enlaces útiles, el *WR* carece de una hiperestructura definida, lo que puede dificultar la ubicación de la información deseada. Además, en términos de carácter multimedia, el *DBE* se destaca al ofrecer audio además de imágenes y vídeos, mientras que el *WR* es el más completo, en tanto que integra imágenes, audios y opciones de ajuste de velocidad de reproducción. Sin embargo, el *DAELE* no ofrece recursos multimedia, lo que podría limitar su utilidad en ciertos contextos.

Finalmente, en cuanto a la dimensión colaborativa, se observa que en el *WR* se ofrece un foro colaborativo, mientras que el *DAELE* y el *DBE* carecen de esta función y no permite un contacto directo con el equipo de redacción del diccionario, puesto que la colaboración entre usuarios y expertos puede

enriquecer significativamente el contenido y la utilidad del recurso. En resumen, cada diccionario presenta fortalezas y debilidades en aspectos clave de transparencia, usabilidad, contenido y colaboración, lo que destaca la importancia de considerar las necesidades y preferencias específicas del usuario al elegir un diccionario en línea. Además, se identifican áreas de mejora para futuras investigaciones y de desarrollo en el campo de la lexicografía digital en español.

4. CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha contextualizado el panorama lexicográfico en línea actual y se ha analizado la oferta de diccionarios y herramientas en abierto. Como se ha indicado, la producción lexicográfica ha sido fructífera desde la década de los 90, ya que las obras en papel son destacables y, además, son numerosas las editoriales que ofrecen materiales de tipo escolar para estudiantes de educación primaria y secundaria y aprendientes de español como L2 o ELE. Sin embargo, los diccionarios pedagógicos en abierto son escasos, pues parte de las versiones en línea de las obras que se ofrecen y ofrecían no están creadas para un entorno digital, no son gratuitas o ya no están disponibles, como en el caso del *DUEA-CLAVE*.

A partir de los datos obtenidos en el análisis lexicográfico de dos diccionarios de tipo “modelos T Ford” y de una herramienta, se ha podido responder a los objetivos planteados en la introducción. Por un lado, el *DAELE* y el *DBE* muestran un nivel similar de transparencia informativa, explicitación del destinatario y situación de uso, y presentación de la información, aunque hay algunas diferencias en cuanto a la profundidad de los detalles proporcionados. Ambos superan al *WR* en estos aspectos; a pesar de ello, el *DBE* destaca por una estructura hipertextual más completa y la inclusión de recursos multimedia. En consecuencia, en el *DAELE* y en el *DBE* se tendría que incorporar un espacio de comunicación entre usuarios, al igual que mejorar la integración de archivos e hipervínculos para enriquecer la información recogida en ambos diccionarios.

Por otro lado, a parte de los diccionarios pedagógicos, se ha analizado la herramienta *WR*. Como se ha explicado, la información que ofrece el *WR*, si bien se desconoce la autoría de algunos de los datos que incorpora, es completa al recoger múltiples elementos audiovisuales (fotografías y audio) o ejemplos reales y contextualizados. Además, el *WR*, a diferencia de las obras pedagógicas, sobresale por su carácter colaborativo a través de los foros de usuarios. Por lo tanto, el *WR* es una herramienta destinada a un público general, no a estudiantes de español, caracterizada por los datos audiovisuales integrados y por su carácter colaborativo, pero necesita mejorar la transparencia informativa y la presentación de la información, al igual que las fuentes.

Para terminar, se debe mencionar que ambos diccionarios pedagógicos en línea, el *DAELE* y el *DBE*, cumplen con la mayoría de los requisitos propuestos por Egido y Meliss (2023), cuyo objetivo es tanto servir de ayuda a los usuarios como aprovechar el valor añadido que aporta el entorno digital y, así, democratizar y acercar el uso del diccionario a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (s.f.). *WordReference*. <https://www.wordreference.com>
- Águila, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Arco-Libros.
- Alvar, M. (dir.) (1995). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (español para extranjeros)*. VOX-Universidad de Alcalá.
- Anglada, E. (2005). *La lexicografía española*. Universitat de Barcelona.
- Azorín Fernández, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 14, 19-44. <https://doi.org/10.14198/ELUA2000.14.02>
- Bargalló, M. (2023). Las categorías gramaticales en el diccionario. En P. Battaner, S. Torner & I. Renau (eds.), *Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 38-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244353-5>
- Battaner, P. (2001). *Lema Diccionario de la Lengua Española*. Vox
- Battaner, P. (s. f.). *Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (DAELE)*. <https://www.upf.edu/web/iula/rec/daele/>
- Battaner, P. & Renau, I. (2010). Agrupación semántica de verbos de un *DAELE* a través de sus relaciones hiperonímicas. En M.^a A. Castillo Carballo & J. M. García Platero (coords.),

- La lexicografía en su dimensión teórica* (pp. 543-560). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bernal, E. (2013). Los nombres del verbo: reflexiones acerca de las categorías gramaticales en los diccionarios. Propuesta de presentación para el *DAELE*. En E. Bernal & S. Torner (eds.), *Los verbos en el diccionario* (pp. 13-32). Universidade da Coruña.
- Bosque, I. (2023). Syntaxis y lexicografía. En P. Battaner, S. Torner & I. Renau (eds.), *Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 69-81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244353-7>
- Bosque, I. & Barrios, M. A. (2018). Spanish Lexicography in the Internet Era. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.), *the Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 636-660). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104942-41>
- Camacho Niño, J. (2022). La crítica lexicográfica. Necesidad y utilidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 37, 211-235. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.17827>
- Cestero Mancera, A. M.^a, Forment Fernández, M., Gelabert Navarro, M.^a J. & Martinell Gifre M. (2020). *Diccionario audiovisual de gestos españoles: hablar en español sin palabras*. https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/
- Domínguez Vázquez, M.^a J. & Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En M.^a J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart & C. Valcárcel Riveiro (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea contrastiva* (pp. 165-189). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110310337>
- DUEA-CLAVE (1996). *Diccionario Clave del español actual*. Equipo Pedagógico Ediciones SM.
- Dziemianko, A. (2018). Electronic Dictionaries. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 663-683). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104942-42>
- Egido, M., & Meliss, M. (2023). Las necesidades del usuario y la lexicografía digital. En S. Torner, P. Battaner & I. Renau (eds.), *Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 306-324). Routledge.
- Fernández, C. (2021). *Diccionario, formación e información. Diseño de un recurso lexicográfico escolar para el siglo XXI*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289439>
- Fuertes-Olivera, P. A. (2009). The Function Theory of Lexicography and Electronic Dictionaries: Wiktionary as a Prototype of Collective Free Multiple-Language Internet Dictionary. En H. Bergenholtz, S. Nielsen & S. Tarp (eds.), *Lexicography at a Crossroads: Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow* (pp. 99-134). Peter Lang.
- Fuertes-Olivera, P. A. (2019). Designing and Making Commercially Driven Integrated Dictionary Portals: the “Diccionarios Valladolid”UVa. *Lexicography*, 6, 21-41. <https://doi.org/10.1007/s40607-019-00056-8>

- García-Miguel, J. M. (s. f.) *Base de Datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español*. Universidad de Vigo. <http://adesse.uvigo.es>
- Gelpí, C. (2003). El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. En A. M.^a Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española* (pp. 307-328). Ariel.
- Gutiérrez, J. (1996). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Universidad de Salamanca.
- Hanks, P. (2012). Corpus evidence and electronic lexicography. En S. Granger & M. Paquot, *Electronic Lexicography* (pp. 57-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0004>
- Lahuerta, J. (2023). Los diccionarios escolares. En S. Torner, P. Battaner & I. Renau (eds.) *Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Lexicography* (pp. 431-447). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244353-32>
- Maldonado González, C. (2013). La entrada léxica en el discurso lexicográfico digital. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56, 26-52. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v56.43866
- Maldonado González, C. (2018) ¿Hay futuro para la lexicografía comercial? *Revista de Filología*, 36, 249-267. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2018.36.012>
- Maldonado González, C. (2019). Las investigaciones de mercado en lexicografía comercial: un aprendizaje para el mundo académico e investigador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 10, 101-118. <https://doi.org/10.17345/rile10.101-118>
- Marco, L. (2022). ¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria. *Téjuelo*, 35(1), 175-208. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.175>
- Meyer, C. M. & Abel, A. (2018). User Participation in the Internet ERA. En P. A. Fuertes-Olivera (ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 735-753). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104942-46>
- Miyares, E. (dir.) (2003). *Diccionario básico escolar*. Editorial Oriente.
- Nomdedeu Rull, A. (2017). Hacia una nueva conceptualización de diccionarios pedagógicos en español. En *Estudios de Lexicología y Lexicografía. Homenaje a Eloína Miyares Bermúdez* (pp. 175-206). Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Nomdedeu Rull, A. (2018). El desafío del tratamiento de los datos culturales en un diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 36, 279-308. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2018.36.014>
- Pérez Lagos, M. F. (1998). Los diccionarios escolares de los últimos años. ¿Una nueva lexicografía didáctica? En M. Alvar Ezquerro & Corpas Pastor, G. (coords.), *Diccionarios, Frases, Palabras* (pp. 113-126). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario del estudiante*. Santillana.

- Ruiz Miyares, L., Muñoz Alvarado, A., Álamo Suárez, N., Ocaña Dayar, H., Castro Castro, D., Artola Zubillaga, X. & Arregi Iparragirre, X. (2023). El *Diccionario básico escolar del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba*: adelantos de la quinta edición. En A. Fajardo Aguirre, D. Torres Medina, C. Díaz Rodríguez (coords.), *Lexicografía del español: intercomunicación y diálogos* (pp. 217-242). Peter Lang.
- Rundell, M. (1998). Recent trends in English pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography*, 11, 315–342. <https://doi.org/10.1093/ijl/11.4.315>
- Sánchez, A., & Cantos, P. (2011). E-Dictionaries in the Information Age: The Lexical Constellation Model (LCM) and the Definitional Construct. En P. A. Fuertes-Olivera & H. Bergenholtz (eds.), *E-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* (pp. 251-274). Continuum.
- Tarp, S. (2011). Lexicographical and other e-tools for consultation purposes: Towards the individualization of needs satisfaction. En P. A. Fuertes-Olivera & H. Bergenholtz (eds.), *E-Lexicography. The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* (pp. 55-70). Bloomsbury Academic.
- Tarp, S. (2013). Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 53, 110-158. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v56.43869
- Tarp, S. (2019) La ventana al futuro: despidiéndose de los diccionarios para abrazar la lexicografía. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 2(2), 5-36. <https://doi.org/10.17561/rilex.v2.n2.1>



EL LÉXICO NAVARRO Y SU PERVIVENCIA MÁS ALLÁ DE LA EDAD MEDIA: ESTUDIO DE LAS VOCES DE RAIGAMBRE NAVARROARAGONESA EN UN INVENTARIO NAVARRO DEL SIGLO XVIII

NAVARRE LEXICON AND ITS PERSISTENCE BEYOND THE MIDDLE AGE: STUDY OF NAVARRO-ARAGONESE ROOTS VOICES IN AN 18TH CENTURY INVENTORY OF GOODS FROM NAVARRE

Sergio Sarasa Echeverría
Universidad de Zaragoza
sergiosarasaecheverria@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta el estudio léxico-semántico de algunas voces registradas en una extensa relación de bienes navarra del siglo XVIII (Tafalla, 1768), en la que se inventarían los bienes de la botiga y de la casa del matrimonio de Juan Bautista Alzueta y Estanslada de Echauri. La presencia de voces de raigambre navarroaragonesa en dicho inventario da cuenta de cómo léxico geoelectalmente marcado sobrepasó los umbrales medievales. Así, a través del estudio léxico-semántico presentado, pretendemos delimitar con mayor precisión las unidades léxicas desde el punto de vista cronológico, geoelectal y diastrático.

Palabras clave: inventario de bienes, siglo XVIII, Navarra, léxico, semántica.

ABSTRACT

This article presents a lexical-semantic study of some voices registered in a large inventory of goods written in the 18th century in Tafalla, Navarre (1768). This document offers a list of the goods owned by the married couple of Juan Bautista Alzueta and Estanslada de Echauri, in both their drugstore and their house. The presence of voices with roots in Nvarre and Aragon in this inventory shows how dialectal vocabulary surpassed the Middle Age. This way, through the lexical-semantic study presented, we are able to define lexicon in a more proper way from different points of view: chronological, dialectal and diastratic.

Keywords: Inventory of Goods, 18th Century, Navarre, Lexis, Semantic.

*Recibido: 06-10-2023
Aceptado: 09-03-2024*

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.7.2.8321>



1. INTRODUCCIÓN

Garrote, *pantaloneta* o *villavesa* son palabras habituales en la vida diaria de Navarra (en euskera: *Nafarroa*). Estas voces, de carácter regional, son un ejemplo de la vigencia que los términos geolectalmente marcados tienen en el mundo hispanohablante y nos permiten conectar la situación actual con nuestra historia lingüística: si aún hoy, en el siglo XXI y en pleno proceso de globalización, los regionalismos perduran y se renuevan continuamente, podemos pensar en la gran cantidad de vocabulario regional que se formó en un momento clave como fue el paso del latín a las lenguas romances.

En primer lugar, el vocabulario de una lengua se encuentra en constante transformación ya que el léxico es el nivel lingüístico más permeable, el que más varía diacrítica y diafásicamente y aquel en el que con mayor facilidad se puede percibir el contacto entre lenguas o el sustrato lingüístico. En segundo lugar, y centrándonos en Navarra, el contacto directo con lenguas no indoeuropeas, como el euskera, o ultrapirenaicas, como el gascón, su compleja orografía o sus vínculos políticos con Aragón, Francia o Castilla fomentaron la existencia de préstamos lingüísticos, voces autóctonas y orientalismos semánticos que fueron habituales en el territorio navarro durante el periodo medieval.

Bien sabemos que gran parte de la lengua romance de Navarra se diluyó en el castellano durante el final de la Baja Edad Media; no obstante, estructuras morfosintácticas y, fundamentalmente, voces navarras pervivieron entre los hablantes durante siglos. En algunos casos, hasta hoy, en otros, encontramos en pleno Siglo de las Luces regionalismos que sobrepasaron los límites medievales, como en el presente estudio exponemos, gracias al análisis de un documento notarial dieciochesco de la ciudad navarra de Tafalla.

2. ESTUDIOS SOBRE LA HISTORIA LINGÜÍSTICA DE NAVARRA

Si hoy podemos estudiar cómo se configuró y cómo pervivió el léxico del romance navarro, es porque los estudios lingüísticos sobre la lengua de

Navarra, comenzados en los años setenta del siglo pasado, han sido esmerados y nos han permitido reconstruir fielmente la historia lingüística de la Comunidad Foral.

Fue en 1970 cuando Cierbide Martinena concluyó su tesis doctoral, dirigida por Lapesa, sobre el romance navarro antiguo, un estudio realizado sobre documentos originales navarros de los siglos x al xv. En este año mismo, González Ollé publicó “El romance navarro”, un extenso artículo que tiene como fin demostrar la existencia de una lengua románica propia en este territorio. Ambos hechos cambiarán el rumbo de las investigaciones filológicas de las siguientes décadas.

Así lo muestra la publicación en los años 90, bajo la dirección de Saralegui, de dos tesis doctorales sobre el navarro: Pérez-Salazar publicó su tesis en 1995 sobre *El romance navarro en documentos reales del siglo XIV (1322-1349)*, estudio lingüístico de documentos reales escritos en latín y en romance navarro que mostrarían, de acuerdo con la autora, que el desarrollo de este romance hacia las soluciones castellanas se debió más a evolución propia que a castellanización.

Dos años después, en 1995, Tabernero concluyó su investigación sobre *La configuración del vocabulario en el romance navarro: estudio sobre documentos reales de los siglos XIII y XIV*, tesis en la que la autora defiende la identidad léxica propia del romance navarro durante la Edad Media, a la vez que profundiza en las relaciones léxicas de este romance con el aragonés, el francés y el occitano.

Además, en esta década, Alvar publicó su *Manual de dialectología hispánica: El español de España* (1996) en el que, por primera vez, tuvo cabida en un manual de dialectología un capítulo dedicado íntegramente al navarro, redactado por González Ollé.

También desde el punto de vista léxico, Saralegui y Tabernero publicaron conjuntamente en 2001 su libro *Navarrismos en el diccionario de la Real Academia Española*, que toma como una fuente fundamental –entre otras

muchase– el temprano *Vocabulario navarro* de Iribarren (1952), obra de importante valor lexicográfico que se reeditó en 1958 como *Adiciones al vocabulario navarro*.

Durante estos años, y hasta el día de hoy, se han seguido publicando artículos e investigaciones sobre el romance navarro. La lengua románica de este territorio ha sido objeto de estudio por parte de otros investigadores como Neira Martínez (1982), con *La desaparición del romance navarro y el proceso de castellanización*. Igualmente, desde América nos han llegado estudios del dialecto navarro, como el realizado por Sempere Martínez, de la Universidad San José State University, quien, en el año 2000, publicó su *Fonética histórica del dialecto navarro a través del ALEANR y del Fueron General de Navarra*.

Todos estos autores han recurrido, para la elaboración de sus estudios lingüísticos, fundamentalmente a documentos cancillerescos y notariales. Precisamente, es dentro de la prolijidad de los documentos notariales donde enmarcamos nuestro estudio, con la selección de una relación de bienes dieciochesca.

Los estudios sobre inventarios de bienes navarros –que, de partida, no son abundantes– han centrado su atención en el periodo medieval. Cabe destacar que el primer estudio sobre un inventario de bienes navarro dieciochesco es el de Altuna (2023)¹, lo que evidencia, a nuestro entender, una laguna en los estudios lingüísticos de esta región, contrastando con otros territorios románicos, donde los inventarios de bienes de todas las épocas han sido ampliamente estudiados.

Un buen ejemplo lo encontramos en la Filología Aragonesa, donde ya se advirtió el interés de estos textos con el estudio pionero de Pottier (1948-1949), quien centró su atención en el léxico de 75 inventarios de los siglos XIV y XV. También en el periodo medieval, destacamos la labor de Buesa

¹ Agradecemos a Altuna haber accedido a compartírnos su trabajo, que fue de gran ayuda para el estudio léxico-semántico aquí presentado.

(1978) sobre el léxico de un inventario del monasterio de Siresa, datado de 1266. Se han estudiado relaciones de bienes de los Siglos de Oro (como Laguna en 1991 o Enguita en 2007) y, más recientemente, los estudios han llegado a los siglos XVII y XVIII, donde destacamos la labor de Ortiz (2017, 2019, 2020).

De este modo, consideramos justificada nuestra decisión de elaborar un estudio diacrónico en torno a una relación de bienes dieciochesca navarra, debido a la escasez de estudios lingüísticos sobre inventarios de bienes navarros y a la cantidad de documentos notariales dieciochescos que continúan inéditos en los archivos.

3. LA CONFIGURACIÓN DEL LÉXICO NAVARRO

La historia de los pueblos y la historia del léxico es común e inseparable, pues cada comunidad de habla establece lingüísticamente distintos referentes según sus necesidades comunicativas.

Partiendo de esta premisa, el léxico del romance navarro se configuró atendiendo a las necesidades específicas de sus hablantes, quienes tenían como cantera léxica la lengua latina, de la que el romance navarro es continuador, al igual que el resto de modalidades lingüísticas románicas (Tabernero, 1996, p. 519). Pero entre las voces patrimoniales del romance navarro no solo hubo, como es esperable, términos de origen latino; sino que también se configuró este romance con germanismos, arabismos y voces de origen prerromano; fundamentalmente, celtismos y vasquismos. Merece especial atención este último componente, pues el navarro convivió en todas las épocas con el euskera, actuando como elementos de adstrato recíprocamente².

²Hasta hoy; tanto en el nivel léxico, con voces navarras de origen euskérico, como *sabaiau* (Tabernero, 2008, p. 815), como en el nivel morfosintáctico, donde la convivencia de las dos lenguas ha dado lugar a un español con rasgos propios, como el empleo del pronombre átono *le(s)* para referirse a objetos directos animados, con independencia de su género (Fernández Ordóñez, 1999, p. 34), como en: ¡Acabo de estar con María! *Le* he visto más guapa.

Si bien todos estos elementos conformarían la base del incipiente romance, el navarro también se configuró mediante términos de patrimonios lingüísticos ajenos que entraron en la lengua en distintas épocas. Nos referimos a voces de origen ultrapirenaico, concretamente a francesismos y occitanismos (Tabernero, 1996, pp. 519-522).

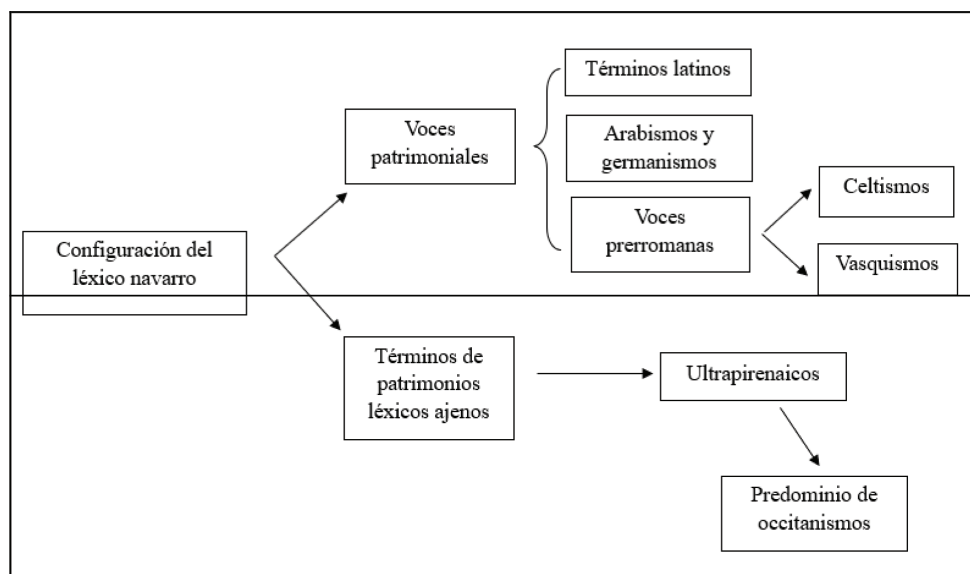
Advertimos que, si bien algunos de estos términos ultramontanos también entraron en el léxico general hispánico, se atestigua en la lengua navarra medieval una mayor influencia de la lengua de *oc*, la cual penetró con mayor calado en las villas y las aldeas navarras y ejerció una mayor influencia en el campo de la vida privada. Los términos ultrapirenaicos, por tanto, habrían distribuido su lugar de actuación de modo complementario –si bien, por supuesto, con confluencias–: mientras el francés del norte, o lengua de *oïl*, arraigó mayormente en los ámbitos de la corte y el funcionariado, el francés del *midi*, o lengua de *oc*, se estableció con mayor ahínco entre los habitantes de los pueblos (Tabernero, 1996, pp. 467-468)³. Entre los francesismos comunes al ámbito navarro y aragonés encontramos *montamiento* ('cantidad, total') o *usage* ('uso, disfrute', 'derecho de uso, usufructo') y, entre los occitanismos, destacamos *cosin* ('primo') o *bastida* ('ciudad nueva fortificada') (Tabernero, 1996, pp. 392-401) (Esquema 1).

Esbozado un breve marco sobre cómo se configuró la lengua del romance navarro, nos interesa a continuación presentar, a través del estudio lingüístico del documento notarial seleccionado, cómo parte de este léxico regional pervivió más allá de la Edad Media entre los hablantes navarros.

4. LOCALIZACIÓN, CARACTERIZACIÓN DEL DOCUMENTO Y METODOLOGÍA

Todos los estudios lingüísticos que configuran esta investigación son el resultado del análisis de un documento localizado en el Archivo Real y General

³Para la elaboración de este apartado, hemos tenido la suerte de poder consultar el libro de Tabernero (1996), que hemos estudiado con detenimiento. Agradecemos a la investigadora su trabajo y la precisión filológica de sus reflexiones.



ESQUEMA 1: Configuración del léxico navarro elaborado a partir del estudio de Tabernero (1996) Fuente: elaboración propia

de Navarra (AGN). El documento data de 1768 y fue redactado en la ciudad navarra de Tafalla⁴.

Sobre su contextualización histórica, podemos indicar que se trata de una relación de bienes en la que se inventarían todos los objetos que había en una botiga de Tafalla en el siglo XVIII, cuyos dueños eran el matrimonio de Juan Bautista Alzueta y Estanislada de Echauri. Juan Bautista, además de llevar la botiga, era el administrador de los fondos del Hospital de Tafalla, que sobrevivía en buena parte gracias a las donaciones de religiosos y personas adineradas que, al morir, daban dinero para el Hospital.

En julio de 1768, Estanislada murió por una enfermedad infecciosa. A su muerte, el notario de Tafalla hizo un inventario de los enseres de Estanislada pues, al suponerse estos también infectados, había que quemarlos.

Tras ello, ese mismo mes, Juan Bautista decidió robar todos los fondos que tenía el Hospital de Tafalla y fugarse con el dinero a Francia, dejando

⁴ El documento todavía no cuenta con una signatura numérica. Por ello, su identificación provisional se corresponde con: *AGN JUZGADO DEL ALCALDE DE TAFALLA, 1768, proceso contra Juan Bautista Alzueta, inventario de la botiga*. Agradecemos a Miriam Echeverría, una de las técnicas del Archivo, habernos mostrado el documento en el AGN.

a sus hijos con la botiga y con una deuda imposible de saldar. El Ayuntamiento de Tafalla, por su parte, requisó la botiga e hizo un inventario: son los bienes que hay en la botiga desde agosto de 1768 hasta diciembre de ese mismo año.

Tres años después, en 1771, Juan Bautista volvió a Tafalla, donde finalmente murió.

El documento resultante de esta peculiar historia es una relación de bienes tafallesa que data de 1768 y contiene 154 páginas. Precisamente, la extensión del inventario requería, en primer lugar, leerlo y estudiar sus partes para poder discriminar las secciones que sí íbamos a analizar y las que, por el contrario, quedarían fuera de nuestro trabajo.

El inventario se abre directamente con “mas diez y siete varas de tehlla”, a lo que se suma que la primera vez que se habla de la ciudad en la que se redacta la relación de bienes, se alude a la *dicha ciudad de Tafalla*, lo que revela que la primera página del inventario no es el inicio del documento.

El notario, que firma como “Miguel Francisco Perez”, redacta al inicio de cada día un breve íncipit con la fecha del documento: lugar de redacción, día, mes y año. El primero de ellos es del 28 de julio (Figura 1)⁵. Por ello, parece lógico suponer que todo lo anterior se corresponde con lo inventariado el día 27, con cuyo inicio no contamos.

Durante los últimos días de julio y hasta el 5 de agosto, se inventarían los bienes, primero, de la botiga y, tras ello, del hogar del matrimonio. Estas veintinueve primeras páginas de documento son las que hemos estudiado.

Tras ello, y hasta diciembre, el documento recoge las tierras pertenecientes a la familia (los “Vienes raizes”); a continuación, llegan los “aberes a favor de la Herencia que resultan en el libro de las Casas”, que es un larguísimo

⁵ La inserción de esta figura 1. resulta fundamental, no solo porque nos ubica cronológicamente, sino porque muestra un rasgo escriturario presente en todo el documento analizado: la tendencia a grafiar la *t* en posición interior de palabra como *tt* (lo vemos en *inventtario*, *Alzuetta* o *bottiga*). Dicho rasgo será clave en voces estudiadas como *anteli* (escrito como *antteli*).

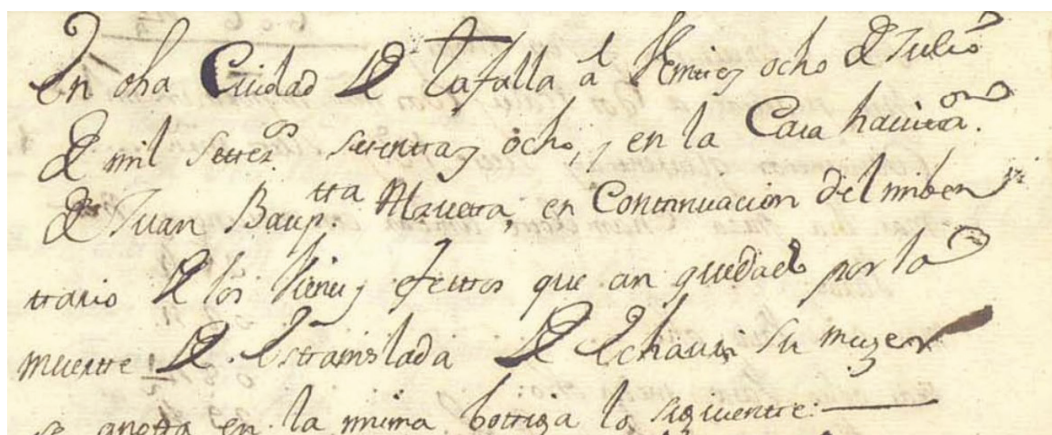


FIGURA 1: Detalle de la página 3 del inventario, en la que se especifica el día (28 de julio de 1768) y la ciudad (Tafalla) de redacción del documento y se presenta la relación de bienes como continuación al inventario elaborado a causa de la muerte de Estanislada de Echauri

listado en el que el notario constata, por pueblos y localidades⁶, qué vecinos deben dinero a la botiga y qué cantidad es esta. Después, se hace una nómina de las deudas que el matrimonio tenía en aquel momento y, finalmente, se concluye el inventario el 15 de diciembre de 1768.

Si bien todo el documento presenta un gran interés histórico y jurídico, consideramos que el principal foco de rendimiento filológico se encontraba en la primera parte de la relación de bienes, donde más léxico de la vida cotidiana, tanto relacionado con la botiga como con la casa, esperábamos encontrar. De todo el vocabulario presente en el documento, hemos seleccionado una parte para estudiar en profundidad. Concretamente, las voces analizadas, partiendo de la clasificación temática que sigue el inventario, son las siguientes:

1. Telas: *felipichín*, *ternas*, *alconcher* y *sangaletas*⁷.
2. Objetos de la vida cotidiana: *devantales* y *tobajones*⁸.

⁶ Larraga, Berbinzana, Miranda, Artajona, San Martín, Aibar, Lerga, Eslava, Galipienzo, Melida, Carcastillo, Murillo, Santa Cara, Caparroso, Pamplona o la propia ciudad de Tafalla (entre otros).

⁷ En el documento encontramos: un bulto de *felipichín* verde, siete varas quarta de *ternas*, veinte y un varas y media blanca *alconcher* y nueve piezas de *sangaletas*.

⁸ En el inventario se describen: veinte y cinco varas de *devantales* y diversos *tobajones*.

3. Vestidos: *tercianela*, *saialete* y *antel*⁹.
4. Aparejos del campo: *comportas* y *comportillos*, *esportizos* y *artolas*.

No obstante, y siguiendo el carácter geolectal de nuestro estudio, nos interesa clasificar las voces estudiadas desde una perspectiva dialectal¹⁰ para poder centrar nuestra atención en las voces de raigambre navarroaragonesa. Así lo mostramos en el siguiente cuadro (Tabla 1):

Voces del acervo general hispánico	Voces de raigambre navarroaragonesa	Préstamos lingüísticos
Felipichín Sangaleta Sayalete	Terna Devantal Comporta Comportillo Esportizo	Alconcher (moz.) Tobajón (cast.) Tercianela (it.) Artolas (eusk.) Talega (moz.)

TABLA 1: Voces presentes en el documento clasificadas desde una perspectiva dialectal

La riqueza lingüística de este inventario reside, por tanto, en la combinación de voces generales del español, voces autóctonas y préstamos lingüísticos de diversas procedencias, todas ellas reunidas en un mismo documento. El estudio individual de cada voz de origen navarro o navarroaragonés que mostramos a continuación (*vid. infra* §3) nos permitirá llegar a conclusiones más generales sobre el papel que tuvo el léxico autóctono en la historia lingüística de Navarra, tanto desde una perspectiva dialectal como diastrática.

Para ello, ha sido fundamental el manejo de repertorios lexicográficos, corpus lingüísticos y estudios científicos. Como principal fuente lexicográfica, destacamos el *NTTLE* (*Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*), el cual nos ha permitido acceder a diversos diccionarios históricos, como el *Diccionario de autoridades*, primer diccionario académico, o el *Diccionario*

⁹ En el inventario se encuentran: una casaca de *tercianela*, un jubón de *saialete* y un *anteli* de tafetán.

¹⁰ No incluimos en la tabla el término *antelí*, pues, si bien la hemos estudiado, dada la información recopilada hasta el momento, no podemos clasificar la procedencia de la voz; no obstante, sí podemos aventurar un posible origen extranjero por su anómala terminación en la vocal *-i*.

castellano: con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina é italiana, de Terreros y Pando. Otros diccionarios, como el *DECH* (*Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*) o el *DLE* (*Diccionario de la lengua española*) también han resultado fundamentales en la investigación. En segundo lugar, entre los corpus manejados, destacamos el *CORDE* (*Corpus diacrónico del español*) y el *CorLexIn* (*Corpus Léxico de Inventarios*). Por último, todos los estudios científicos consultados quedan plasmados en las referencias bibliográficas del presente estudio. No obstante, destacamos dos cuyo empleo ha sido recurrente y que han otorgado información detallada sobre las voces objeto de análisis o sobre términos derivados: el *Vocabulario navarro*, de Iribarren, y *La configuración del vocabulario en el romance navarro. Estudio sobre documentos reales de los siglos XIII y XIV*, de Taberner.

5. ESTUDIO LÉXICO-SEMÁNTICO DE LAS VOCES DE RAIGAMBRE NAVARROARAGONESA¹¹

5.1. TERNA

Siguiendo con el apartado de telas, localizamos en el inventario “siete varas quarta de ternas” (Figura 2. p. 6, l. 13). Según su quinta acepción en el *DLE* (s.v.), una *terna* es un ‘paño (|| ancho de una tela)’; se marca, además, como voz propia de Aragón (*Ar.*). Sobre su etimología, aparece en el *DECH* (s.v. *tres*) relacionada con *terno*, del latín TĒRNUM, cuyo significado es ‘triple’, ‘tres cada uno’.

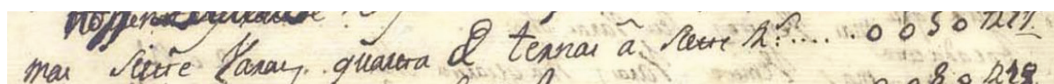


FIGURA 2: Detalle de la página 6 del inventario, donde se registra la voz terna

¹¹ Las voces estudiadas en este artículo forman parte del Trabajo de Fin de Grado que presentamos como proyecto final del Grado en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza. El Trabajo, presentado ante Tribunal y calificado con Matrícula de Honor, ha sido dirigido por la Dra. Demelsa Ortiz Cruz, a quien agradezco su dirección, siempre con magisterio, paciencia y alegría.

El primer registro de la voz con esta acepción en un diccionario es en *Terreros y Pando* (1788) (s.v.): ‘especie de tejido de lana, que descubre mucho lustre en cayéndose el pelillo’. El segundo registro es el de Gaspar y Roig (1855, *NTLLE*), donde la voz hace referencia al ancho de una tela y viene acompañada con la marca provincial (*prov*)¹². Tras ello, la palabra aparece por primera vez en la obra académica en la 15.^a edición (1925), con el mismo sentido que hoy.

Además, el término se recoge en el *Vocabulario navarro* de Iribarren (1952 [1984], s.v.). La inclusión del vocablo en este repertorio lexicográfico aporta información semántica que puede ayudarnos a dar un sentido más exacto al término en el contexto del inventario. De acuerdo con Iribarren (1952 [1984], s.v.), una *terna* tiene, en la zona de Eslava¹³, dos significados: en primer lugar, es un trozo de sábana de inferior calidad que la que suele tener habitualmente, que se le pone en la cama a un enfermo que tiene propensión a exonerar; por otro lado, una *terna* puede ser una sábana tosca que se utiliza para envolver el pan antes de introducirlo en el horno.

El estudio de la voz *terna* presenta, además, dos dificultades: por un lado, se trata de una voz homónima a la forma del futuro del verbo *tener*: *terná*, ampliamente documentada en el *CORDE*, pues durante toda la Edad Media convivió con la forma con solución epentética *tendrá*. Por otro, la amplitud de sentidos de esta voz dificulta precisar a qué se refiere nuestro inventario cuando habla de «siete varas quarta de *ternas*».

Con respecto a la primera dificultad, la mayoría de registros del *CORDE* se refieren a la forma verbal. Sin embargo, *terna* como sustantivo con el sentido de tela se registra en el territorio navarroaragonés desde la Edad Media. Así lo demuestra Pottier (1948, p. 209), con testimonios del término ya en 1373. También Laguna (1991: 30) registra la voz en un inventario oscense del siglo XVI, con el sentido de un paño cosido por un lado a otro igual. Para ambos

¹² Debemos destacar que, si bien la voz se considera provincial, no pone *prov. Aragón*, como sí aparece en otras voces tipo *tercerol*.

¹³ Tafalla, ciudad de redacción de este inventario, está a 20 km. de Eslava.

autores, se trataría de un orientalismo semántico registrado en Huesca, Teruel y Navarra.

Con respecto al segundo inconveniente señalado, Ortiz (en prensa) considera diversos sentidos de la voz. Siguiendo los datos recopilados en el *Diccionario diferencial del español de Aragón (DDEAR)*, todavía en elaboración), la autora (Ortiz, en prensa) expone una nómina de acepciones de *terna* recogidas por el territorio aragonés que, en la mayoría de los casos, se refieren a telas o paños con funciones específicas en la vida cotidiana¹⁴: entre otros, encontramos ‘trapo que se pone con la ceniza para lavar la ropa y que no pase la ceniza, sino solo el agua; coladero’, ‘sábana que se coloca bajo las nalgas de los enfermos cuando se ensucian involuntariamente’ (coincidiendo con el sentido recogido en Eslava, Navarra) o ‘pañó con el que se tapa el pan recién hecho’.

Por el contexto en el que aparece en el inventario (“siete varas quarta de *ternas*”) no parece estar refiriéndose a la definición académica, es decir, al ancho de una tela, sino a un objeto medible y cuantificable (está en plural). Por ello, nos decantamos por una de las dos definiciones ya mencionadas que propone Iribarren (1952 [1984]) para la voz (sábana para los enfermos o para meter el pan en el horno) pues registra ambos usos en la zona de Eslava¹⁵. Si atendemos al contexto en el que aparece el término en la relación de bienes, parece más factible decantarnos por la primera acepción: un paño para los enfermos, pues todos los objetos relacionados con la cocina y la alimentación aparecerán después en el inventario bajo el apartado de “cocina” (pp. 26-27).

¹⁴ Con excepción de ‘lagartija’ y ‘cada una de las costillas del yugo’.

¹⁵ Cuando le pregunté a mi amatxi si conocía esta palabra, me contó cómo se preparaban sus hermanos cuando eran jóvenes para ir al monte. Me dijo que primero se ponían los calcetines, que hacían con la lana de las ovejas de casa. Después, iba el pantalón. Para cubrir el pantalón y evitar que este se mojara, “el tío Jesús” se ponía una terna, que era un tejido de arpillera que iba desde la rodilla hasta los tobillos y se la ponían para que no les pasara el agua al pantalón. Por ello, si atendemos al sentido etimológico de la voz TERNUM, más que tres telas juntas, aquí la acepción puede estar en tres telas superpuestas, con el fin de conseguir cierta impermeabilidad. Nuestro otro tío, Agustín, no usaba ternas, sino polainas.

Como conclusión, podemos señalar que nos encontramos ante una voz polisémica de raigambre navarroaragonesa. Bajo el sema común de “pañó” o “tela”, la voz *terna* ha designado diferentes objetos de la vida cotidiana navarra y aragonesa desde la Edad Media. El término, si bien es conocido por algunas personas mayores hoy, ha caído en desuso.

5.2. DEVANTAL

El 29 de julio, siguiendo el apartado de “droguete¹⁶ apañado”, se inventarían “quarenta y ocho varas media tela de *devantales* azul y blanca” (Figura 3. p. 11, l. 10). De acuerdo con el *DLE* (s.v.), un *devantal* es una voz poco usada equivalente a delantal: ‘prenda, con peto o sin él, que atada a la cintura se usa para proteger la ropa en tareas domésticas o profesionales’.

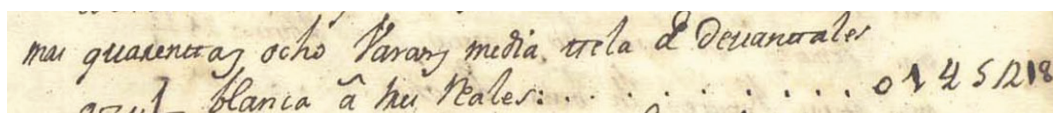


FIGURA 3: Detalle de la página 11 del inventario, donde se registra la voz *devantales*

Con respecto a su etimología, en el *DECH* (s.v. *delante*) se define como una voz tomada del catalán *davant*, derivado de *davant* ‘delante’ (< DE ABANTE); existente también en occitano *davant* (pero la vacilación en el vocalismo revela procedencia catalana) y más tarde adaptado a la forma del castellano *delante*.

En cuanto a su recorrido lexicográfico, el término aparece ya a principios del siglo XVII en *Covarrubias*, donde se define como “el mantil que se ponen las mugeres delante para hazer hazienda, y no ensuciar las sayas”. Sugiere que su etimología es *avanti*. La voz se recoge, con el mismo sentido, en diccionarios bilingües en alemán, inglés y francés¹⁷ hasta que llegamos al

¹⁶ Recuérdese que el *droguete* es un “género de tela que se hacía comúnmente de lana, listado de varios colores y generalmente con flores entre las listas” (*DLE*, s.v.).

¹⁷ Concretamente, se recoge en los diccionarios de Mez de Braidenbach (1670), Stevens (1706) y Bluteau (1721).

Diccionario de autoridades, cuyo registro iguala el vocablo *devantal* a *avant* o *delantal*, si bien afirma que esta voz es menos usada.

Consideramos que una clave para el estudio de este término se encuentra en Tabernero (1996). De acuerdo con la autora (Tabernero, 1996, p. 332), Lapesa ya había explicado la preposición *devan(t)* como propia de Navarra y Aragón y extraña, aunque no completamente ajena, al centro peninsular. Siguiendo a Tabernero, el término existe y sigue hoy vigente en las lenguas ultrapirenaicas: francés (*avant*, *devant*) y occitano (*devant*). Así, *devant* está compuesto por dos preposiciones: *de* y *avant*, esta última de origen ultrapirenaico (<lat. ABANTE), documentada a su vez en el Fuero de Teruel (como *avant*) y todavía viva en las hablas pirenaicas.

Por ello, proponemos que el origen del *devantal* se encuentre en esta preposición *devan(t)*, de extensión navarra, aragonesa y llegando hasta el centro peninsular. De este modo, el *devantal* sería sencillamente la prenda de ropa que va delante.

Por otro lado, Bartolomé y Junquera (2018, p. 130) nos aportan información útil sobre el referente: si bien hoy no lo consideramos como una prenda de vestir en sentido estricto, los *delantales* o *devantales* podían estar confeccionados con tejidos ricos y de calidad. El CorLexIn revela una distribución del término ligada a la franja nororiental con ejemplos documentados, entre otros lugares, en la zona vasca, Palencia, Navarra, La Rioja, Burgos o el área cántabra. Así lo muestra Riezu Boj (2012, p. 162), en su estudio sobre *El traje roncalés en documentos notariales del valle del Roncal*. Su análisis nos ha llevado hasta uno de los trajes tradicionales más conocidos de Navarra: el traje roncalés. El modo de vestir ha sido durante siglos signo distintivo de los habitantes del valle del Roncal y, de hecho, la utilización exclusiva de la indumentaria roncalesa estuvo legislada en las ordenanzas del valle o de las villas ya desde el siglo XVII.

Riezu Boj (2012, p. 162) encuentra en los inventarios estudiados, que van desde 1657 hasta 1800, hasta 32 referencias a *delantales*, *devantales*,

abantales, *demantales* o *amantales*, una pieza fundamental del traje roncalés femenino, como puede verse en el grabado de Cano y Olmedilla (Figura 4).



FIGURA 4: Grabado de roncalesa de Juan de la Cruz Cano y Olmedilla 1777-1788

Si nos centramos en la voz, *delantal* proviene de *delante*; de igual modo, *debantal* y *abantal* consideramos que provienen de la preposición indicada por Lapesa (Tabernero, 2006, p. 332): *devan(t)* (pero con grafía *b* porque el euskera, lengua propia de este valle, no conoce la *v*); y, por último, las variantes *demantales* y *amantales* provendrían, respectivamente, de *debantal* y de *abantal*, mostrándonos una confusión entre dos sonidos labiales: /b/ y /m/, posiblemente favorecida por un cruce con la voz *mantel*, semánticamente vinculada con este *debantal*.

Según los inventarios que el autor ha estudiado, el *debantal* se adornaba con una gran cantidad de complementos como fajas, cintas, franjas o trenzaderas¹⁸. Por documentos transcritos por Arrarás (Riezu Boj, 2012, p. 163), sabemos que los delantales también se usaban en el valle de Salazar y en el de Erro.

¹⁸Existen, además, distintos tipos de *delantales*, como el *excusali*, un ‘delantal pequeño’ que las damas colocaban encima de sus faldas. La voz es italiana, *scossal*, ‘delantal’ y se habría transmitido por vía de una forma diminutiva occitana **escoussali(n)* (Ortiz, 2019, p. 87).

Como conclusión, proponemos la raigambre navarroaragonesa de esta forma que, si bien ya desde el siglo XVIII las fuentes lexicográficas la señalan como un término menos usado que otras variantes como *avantal* o *delantal*, resulta de fundamental interés como parte del traje típico de algunos valles norteños de Navarra, tal y como demuestra la documentación.

5.3. COMPORTAS Y COMPORTILLOS

En este mismo apartado, nos encontramos con “diez y ocho *comportas* nuevas” y, tras ello, tenemos “diez y siete *comportas* viejas”. Después, destacamos los “seis *comportillos* y entre ellos vno con cellos de hierro” (Figura 5. p. 25, l. 3-5).

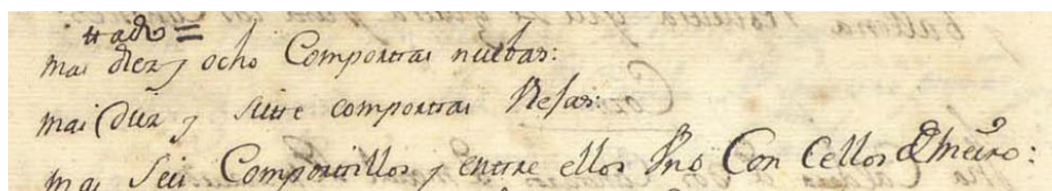


FIGURA 5: Detalle de la página 25 de la relación de bienes, donde se inventarían las comportas y los comportillos

De acuerdo con el *DLE* (s.v.), una comporta es una ‘especie de canasta, más ancha por arriba que por abajo, que usan en algunas partes para transportar las uvas en la vendimia’. Proviene de *comportar* (<COMPORTARE) ‘llevar’.

Esta definición se hereda del *Diccionario de autoridades*, donde sí se aporta una información dialectal de interés: “Es voz Provincial de la Rioja”. Esta marcación dialectal no llegó a la primera edición del diccionario académico (1780), donde se sustituyó por “en algunas partes”, indeterminación geolectal mantenida hasta la edición actual. Terreros y Pando (1786, s.v.) lo definen como ‘especie de cubeta’, Núñez de Taboada (1825, s.v.) como una ‘cubeta abierta para transportar las uvas en la vendimia’ y otros diccionarios, como el de Gaspar y Roig (1855, *NTLLE*), marcan su carácter provincial –sin especificar de dónde– y al acabar, señalan que esta voz dialectal es equivalente a *compuerta*.

Por último, Iribarren (1952 [1984], s.v.), nos da algunas especificidades sobre este término: la altura de una *comporta* es, aproximadamente, un metro y, con esta vasija, se llevan las uvas desde la viña hasta la bodega. Además, suelen estar hechas por tablas rectas sujetas con cellos¹⁹, como puede verse en la imagen (Figura 6).



FIGURA 6: Fotografía de una *comporta* (*Antigüedades en Tafalla*, anuncio online)

De acuerdo con el *CORDE*, el testimonio más antiguo de *comportas*²⁰ es de 1530 y se encuentra en el *Fuero Reducido de Navarra*. En este *Fuero*, se especifica que todos los caminos reales del “Reyno de Navarra” deben ser “en ancho” como mínimo para que puedan pasar tres hombres a caballo o dos bestias cargadas con *comportas*.

Junto con estas, nos encontramos con seis *comportillos*. Cabe pensar que se trata de la misma forma, pero con un sufijo *-illo* que, siguiendo la tendencia general del español, implicaría que se está inventariando una *comporta*, pero más pequeña. Advertimos el cambio de género que habría sufrido esta voz al añadir el sufijo (pasando de femenina, *comporta*, a masculino, *comportillo*)²¹.

¹⁹ Recuérdesse que un *cello* es un ‘aro con que se sujetan las duelas de las cubas, comportas, pipotes, etc.’ (*DLE*, s.v.).

²⁰ El *CORDE* no registra *comporta* (en singular) con el sentido que buscamos. Por supuesto, la forma es homónima a la 3.^a persona del singular en presente del verbo *comportar*, cuyos registros en la historia de nuestra lengua son muy abundantes.

²¹ Como ocurre en más casos en el ámbito de las cestas: *espuerta* y *esportillo* o *canasta* y *canastillo*.

Al acercarnos a vocabularios regionales como es el de Iribarren (1952 [1984], s.v.), descubrimos que en la Navarra Media (Aóiz) y en la Ribera, un *comportillo* es el cubo que se emplea para ir depositando en él el vino que hay que medir. Es decir, nos encontramos ante una lexicalización, pues si la *comporta* se empleaba para llevar la uva desde la viña hasta la bodega, el *comportillo* adquiere la función de, una vez hecho el vino, verterlo en este cubo (que puede ser ya más grande, más pequeño o igual que una *comporta*) para ir calculando las cantidades. Así, son dos voces de raigambre navarroaragonesa, vinculadas formal y semánticamente, pero independientes una vez se concluyó el proceso de lexicalización.

5.4. ESPORTIZO

A continuación, encontramos en el inventario “un par de *esportizos* y otro de angarillas” (Figura 7. p. 25, l. 14). De acuerdo con el *DLE* (s.v.), los *esportizos* son ‘aguaderas de mimbre que se abren por el fondo para dejar caer la carga’. Además, este diccionario aporta datos de carácter dialectal y diafásico, pues la voz cuenta con la marcación de rural y Navarra.

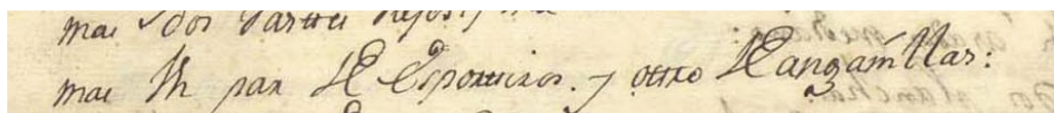


FIGURA 7: Detalle de la página 25 del inventario, donde se registran los *esportizos*

El recorrido lexicográfico de esta voz no comienza hasta el siglo XX, cuando *esportizo* se incluye en la decimoquinta edición del *DRAE* (1925), donde aparece con la misma definición que ha mantenido hasta la actualidad. Además de en las distintas versiones del repertorio académico, la palabra se incluye en el *Vocabulario navarro* de Iribarren (1952 [1984], s.v.), quien matiza el sentido de la forma: son dos cestos largos y cilíndricos cuya función es transportar estiércol, tierra o hierba (Figura 8). El fondo de los cestos suele ser móvil (una tapadera) con el objetivo de poder descargarlos con facilidad.



FIGURA 8: Fotografía de sportizos (Artesanía navarra, Wordpress)

Sus apreciaciones resultan de especial interés si tenemos en cuenta que, de acuerdo con Sesma y Líbano (1982, p. 195), “es palabra típica del navarro”. Para Iribarren (1952 [1984], s.v.), “es exclusiva de Navarra”. De hecho, en la Comunidad Foral la voz ha pasado a designar, mediante procesos metafóricos, distintas realidades. Siguiendo a Iribarren (1952 [1984], s.v.), puede emplearse como despectivo para indicar que el individuo es desgarrado, grandote o de mala traza: *mi primo es un sportizo*. Del mismo modo, en el sur y el centro de Navarra, el autor recoge la expresión *tener la boca como un sportizo*, es decir, ‘desmesuradamente grande’.

La palabra proviene del latín SPŌRTA y su primer registro se encuentra en un inventario aragonés de 1331 (*DECH*, s.v. *espuerta*). Tras ello, Sesma y Líbano (1982, p. 195) documentan esta voz en documentos aragoneses del siglo XV; en concreto, en Tarazona y en Zaragoza con variantes *sporticos* y *asportiços*. De igual modo, Tabernero (2020, p. 104) estudia un corpus de declaraciones en procesos judiciales de los siglos XVI al XIX y recoge la voz *sportizo* en 1579 en Pamplona. Para la autora, se trata de una voz ribereña navarra extendida posteriormente por repoblación o contacto comercial a través del Valle del Ebro (Tabernero, 2020, p. 103).

También podemos encontrar el término en repertorios y estudios de carácter sincrónico. En el *ALEANR* se recoge la voz distribuida por todo el territorio

navarro y, además, también se dio como respuesta en localidades aragonesas limítrofes con Navarra: Ansó, Sos del Rey Católico, Uncastillo y Tarazona. Su vitalidad en Navarra la atestigua el *Vocabulario* de Iribarren (1952 [1984], s.v.) y la corroboran distintos estudios.

En primer lugar, destacamos el estudio etnográfico del Valle de Urraul Alto (noreste de Navarra) realizado por Peña Santiago y San Martín (1996, p. 54). En él, se incluye un repertorio detallado del léxico empleado en el Valle y encontramos la voz *esportizo* para designar a la cesta de mimbre que se pone sobre el baste para el transporte en caballerías²². Su extensión por toda Navarra la ratifican estudios que localizan la voz desde Cintruénigo, en la Ribera de Navarra, hasta Sangüesa, en el centro este²³.

Por último, Alvar López (1956, p. 19), quien recoge la voz en Sigüés (localidad de Zaragoza), expone que el sufijo *-izo* es empleado en multitud de ocasiones para crear designaciones a objetos; además de *esportizo*, documentó *cuartizo* o *terrizo*.

En resumen, nos encontramos ante un navarrismo presente en el territorio navarroaragonés desde, al menos, el siglo XV. Posiblemente, el vocablo se extendió de Navarra hacia Aragón con las repoblaciones y el comercio (Tabernero, 2020, p. 103) y, si bien el término ha sobrevivido hasta la actualidad, la caída en desuso del referente ha conllevado, irremediablemente, la progresiva pérdida de la voz que lo designa.

²² Podemos añadir que, en el Valle, los *esportizos* se llenaban de fiemo y con el mulo se llevaban al campo; al abrir las puertas de abajo, conforme el mulo se iba moviendo, se conseguía abonar el campo. En el Valle podían escucharse también expresiones como «hemos recogido patatas a *esportizos*», donde la voz se emplea como cuantificador aumentativo (coloquialmente, *a mogollón*).

²³ Bas Cassa (1981, p. 116) recogió el vocablo *esportizo* estudiando el habla de Cintruénigo mediante encuestas a informantes mayores de 50 años; con el mismo método la registra Cruz Labeaga (1998-1999, p. 64) en Sangüesa.

6. CONCLUSIONES A PARTIR DEL LÉXICO ESTUDIADO

El análisis léxico-semántico presentado en este estudio nos permite elaborar una serie de consideraciones sobre el léxico regional registrado.

En primer lugar, resulta de gran interés filológico intentar establecer algunas conclusiones de carácter geolectal. Registramos en el inventario voces autóctonas, tanto de procedencia navarra (*esportizo*), de raigambre navarroaragonesa (como *terna* o *devantal*), como voces cuya procedencia concreta es difícil de delimitar (*comporta* o *comportillo*). Esto se debe a que la frontera lingüística entre Navarra y Aragón no es nítida, los contactos políticos y comerciales han sido frecuentes desde el principio y, lingüísticamente, es factible pensar que el romance del este navarro y del oeste aragonés configuraran en sus orígenes una misma modalidad idiomática (Ollé, 1970, pp. 92-93), lo que hace posible suponer un amplio pozo léxico propio del navarroaragonés mantenido a lo largo de los siglos.

Más aún, hay quienes han defendido la existencia de un fondo léxico común a los romances navarro, aragonés y los pertenecientes al ámbito galorromance, dada la alta cantidad de léxico común registrado en estos territorios, fundamentalmente a partir de investigaciones de la lengua medieval de estos territorios (Tabernero, 1996, p. 221).

En segundo lugar, podemos completar esta visión aportando una consideración diastrática del léxico estudiado. Para ello, tomamos en consideración el hecho de que Navarra ha sido desde sus orígenes, y sigue siendo hoy, un entramado lingüístico que ha ido variando con los siglos. Durante la época medieval, convivieron en territorio navarro realidades lingüísticas tan heterogéneas como el euskera, dos manifestaciones de romance: el navarro –autóctono– y el occitano –foráneo–, así como núcleos de mozárabes, de árabes y de judíos (Ollé, 1970, p. 45).

Consideramos que esta diversa fisionomía lingüística, que se fue reduciendo con el paso de los siglos, si bien no ha desaparecido, debió de tener una repartición diastrática según la cual la lengua que se empleaba no solo

dependía del origen geolectal del hablante, sino de su nivel social, político y económico. La distribución diastrática del latín como lengua de escritura y del romance primitivo como vehículo de la oralidad es una idea que ha ido cobrando fuerza desde que Wright la defendió en 1982 (Montaner, 2012, en línea). Resulta de especial interés que esta repartición diastrática tiene reflejo en nuestro inventario.

Por un lado, las voces generales del español, así como los préstamos franceses e italianos presentes en el documento notarial analizado, como *sangaleta*, *felipichín* o *tercianela* se vinculan con el mundo del comercio y las transacciones. Frente a esto, las voces en este artículo estudiadas, que son las formas navarroaragonesas del inventario, se vinculan con el mundo rural, el de los campesinos y la labranza; son voces que han pervivido hasta hoy en los pequeños pueblos de Navarra, lo que permite considerar que el romance navarro en su última etapa, previa a su disolución en el castellano, fue lengua del pueblo llano.

Contamos, además, con dos argumentos que respaldan estas ideas: primeramente, el romance navarro debió de vincularse tempranamente a la corte y, además, tuvo una gran difusión²⁴. Pero el romance navarro dejó de emplearse en la cancillería muy tempranamente, en 1276²⁵, cuando Navarra pasó a ser un protectorado de la monarquía francesa y volvió a emitir sus documentos en latín (Fernández Ordóñez, 2004, p. 384).

De este modo, en una época muy temprana, el romance navarro dejó de tener una consideración diastráticamente alta hasta ir, poco a poco, quedando circunscrito a las clases populares pues, si primero la lengua de cultura fue

²⁴ Así, la cancillería navarra llegó a adelantar a la castellana en cuanto al uso del romance en los documentos reales: Sancho el Fuerte de Navarra (1194-1234) emitió más del 20% de los documentos reales en romance. La cifra es alta si la comparamos con reinos vecinos, como el aragonés, que, en este momento, estaba emitiendo en torno a un 1 y un 3% de sus documentos en romance.

²⁵ En los años precedentes, con Enrique I (1270-1274) el uso del romance navarro era casi exclusivo, alcanzando el 86% del total.

considerada el latín, pronto pasó a serlo el francés y, tras ello, llegó el castellano. Este hecho explica que las voces vinculadas con el mundo agrario (*esportizo*, *comportas* y *comportillos*) tengan un origen navarro.

En esta misma línea apunta, en segundo lugar, la etimología de la voz *navarro* o *Nauarrus*: ‘campesino’. Así lo vemos en el fuero que los francos concedieron a Pamplona en 1129, que establece que *nullus homo non populet inter uos nec nauarro neque clerico, neque milite neque ullo infançone*, donde los navarros son los labradores (Ollé, 1996, p. 316).

Como conclusión, el léxico se presenta como un elemento lingüístico cuyo estudio es clave para reconstruir fidedignamente la historia de las lenguas pues la historia de las palabras nos acerca a la realidad que vivieron sus hablantes. Además, y en el caso concreto que nos ocupa, podemos corroborar que el léxico regional navarro de la lengua medieval se incorporó al español de Navarra, manteniéndose su uso vivo en el siglo XVIII y, en algunos casos, habiendo sobrevivido hasta hoy. Asimismo, el léxico registrado se vincula con el mundo de la labranza y el campo, lo que nos permite sugerir una consideración diastática de la lengua romance de Navarra, cuyo uso, con el paso de los siglos medios, habría ido quedando restringido a los ambientes rurales.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a Jesús Camacho y Marta Torres, así como a los dos evaluadores anónimos, por su atenta lectura del trabajo. Sus observaciones y propuestas han sido muy útiles para mejorarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuna Barasoain, M.^a (2023). Estudio léxico-semántico de un inventario de bienes navarro del siglo XVIII. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 6(2), 7-43. <https://doi.org/10.17561/rilex.6.2.7481>
- Alvar López, M. (1956). Notas lingüísticas sobre Salvatierra y Sigüés (Valle del Esca, Zaragoza). *Archivo de Filología Aragonesa*, 8-9, 9-72.
- Bartolomé Marcos, L. & Junquera Martínez, A. (2018). Cosas de montañeses (y II): sustantividad y léxico. *Altamira: Revista del Centro de Estudios Montañeses*, 89, 97-135.

- Bas Cassa, R. de F. (1981). Contribución al estudio lingüístico de Cintruénigo (Navarra). *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 37, 99-170. <https://doi.org/10.35462/flv37.3>
- Buesa Oliver, T. (1978). En torno a un inventario siresano de 1266 (dudas léxicas, aclaradas por Berceo). *Berceo*, 94-95, 191-232.
- Cierbide Martinena, R. (1970). El Romance Navarro Antiguo. *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 6, 269-370. <https://doi.org/10.35462/flv6.2>
- CORDE = Real Academia Española. (2023, 31 de mayo). *Corpus diacrónico del español*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>
- CorLexIn = Morala Rodríguez, J. R. (dir.) (2023, 31 de mayo). *Corpus Léxico de Inventarios (CorLexIn)*. <https://corlexin.unileon.es/>
- Cruz Labeaga, J. (1998-1999). «Ganadería en Sangüesa (Navarra)», *Anuario de EuskoFolklore*, 41, 57-82.
- DECH = Corominas, J. & Pascual, J. A. (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (6 vols.). Gredos.
- DLE = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2022 [2014]). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a edición. <https://dle.rae.es/>
- Enguita Utrilla, J. M.^a (2007). Una farmacia zaragozana de mediados del siglo XVI. En F Solsona Motrel (hom.), *Doctori Solsona amicorum liber* (pp. 229-234). Ateneo de Zaragoza.
- Fernández-Ordóñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En I. Bosque & V. Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1 (pp. 1317-1398). Espasa.
- Fernández-Ordóñez, I. (2004). Alfonso X el Sabio en la historia del español. En R. Cano Aguilar (coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 381-442). Ariel.
- González Ollé, F. (1970). El romance navarro. *Revista de Filología Española*, 53, 45-93. <https://doi.org/10.3989/rfe.1970.v53.i1/4.780>
- González Ollé, F. (1996). Navarro. En M. Alvar López (dir.), *Manual de dialectología hispánica: El español de España*. Vol. 1 (pp. 305-316). Ariel.
- Iribarren, J. M.^a (1952 [1984]). *Vocabulario navarro* [nueva edición preparada y ampliada por Ricardo Ollaquindia]. Institución Príncipe de Viana.
- Laguna Campos, J. (1991). Estudio léxico de un inventario oscense de 1565. *Archivo de Filología Aragonesa*, 46-47, 25-58.
- Montaner Frutos, A. (2012). El continuo diastrático de la espectroglosia latinorromance ibérica medieval. *e-Spania*, 13, s. p. <https://doi.org/10.4000/e-spania.21093>
- Neira Martínez, J. (1982). La desaparición del romance navarro y el proceso de castellanización. *Revista española de lingüística*, 12, 267-280.
- NTLLE = Real Academia Española. (2023, 31 de mayo) *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUISalirNtllle>

- Núñez de Taboada, M. (1825). *Diccionario de la lengua castellana para cuya composición se han consultado los mejores vocabularios de ésta lengua, y el de la Real Academia Española últimamente publicado en 1822 ...* / por M. Núñez de Taboada, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ortiz Cruz, D. (2017). Cuestiones problemáticas de las denominaciones textiles a través de inventarios de bienes aragoneses de los siglos XVII y XVIII (II): el caso de las sedas. *Res Diachronicae*, 14(2), 37-45.
- Ortiz Cruz, D. (2019). Precisiones léxicas sobre la indumentaria femenina en el siglo XVIII. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 2(3), 70-93. <https://doi.org/10.17561/rilex.v2.n3.4>
- Ortiz Cruz, D. (2020). Variaciones fonéticas en el léxico de inventarios de bienes aragoneses del siglo XVIII. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3(1), 74-95. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.1.5297>
- Ortiz Cruz, D. (en prensa). *Estudio léxico-semántico de inventarios de bienes aragoneses del siglo XVIII*, Institución Fernando el Católico.
- Peña Santiago, L. P. & San Martín, J. (1996). Estudio etnográfico del valle de Urraul Alto (Navarra). *Sociedad de Ciencias Naturales ARANZADI*, 17, 69-160.
- Pérez-Salazar, C. (1995). *El romance navarro en documentos reales del siglo XIV (1322-1349)*. Institución Príncipe de Viana.
- Pottier, B. (1948-1949). Étude lexicologique sur les inventaires aragonais. *Vox Romanica*, 10, 87-219.
- Riezu Boj, J. I. (2012). El traje regional roncalés en documentos notariales del valle del Roncal. *Cuadernos de Etnografía y Etnografía de Navarra*, 87, 155-212.
- Saralegui, C. & Tabernero, C. (2001). *Navarrismos en el Diccionario de la Real Academia Española*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Sempere Martínez, J. A. (2000). Fonética histórica del dialecto navarro a través del ALEANR y del Fuero General de Navarra. *Revista de Investigación Lingüística*, 1, 221-232.
- Sesma Muñoz, J. Á. & Líbano Zumalacárregui, Á. (1982). *Léxico del comercio medieval en Aragón (siglo XV)*. Institución Fernando el Católico.
- Tabernero Sala, C. (1996). *La configuración del vocabulario en el romance navarro. Estudio sobre documentos reales de los siglos XIII y XIV*. Eunsá.
- Tabernero Sala, C. (2008). El léxico disponible como fuente de aproximación al estudio de regionalismos. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 811-824). Universidad de Navarra.
- Tabernero Sala, C. (2020). Contribución al estudio del español norteño a partir de un corpus de declaraciones en procesos judiciales (siglos XVI-XIX). *Scriptum digital*, 9, 87-115. <https://doi.org/10.5565/rev/scriptum.105>
- Terreros y Pando, E. (1987 [1786-1793]). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes*, 4 vols. Madrid: Arco/Libros.



NOCIONES BÁSICAS DE FRASEODIDÁCTICA Y PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA CENTRADA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FRASEOLOGÍA

BASIC NOTIONS OF DIDACTIC PHRASES AND STEPS FOR THE CONSTRUCTION OF A TEACHING UNIT FOCUSED ON TEACHING-LEARNING PHRASEOLOGY

Gema Guevara Rincón
Universidad de Murcia
gema.guevara@um.es

RESUMEN

El conocimiento de una (o varias) lengua extranjera es muy necesario para la buena comunicación entre países; por este motivo en los centros educativos se enseña un segundo idioma de manera obligatoria. A nuestro entender, y como establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, es necesario conocer en profundidad la lengua de estudio, así como sus posibles variantes y expresiones coloquiales más comunes. Entre estas expresiones se encuentran las famosas frases hechas (*a buenas horas, mangas verdes*), paremias (*dime con quién andas y te diré quién eres*), locuciones (*meter la pata*) o colocaciones (*gravemente herido*); esto es lo que conocemos como fraseología; y su enseñanza-aprendizaje se conoce como fraseodidáctica. El objetivo principal es dar una visión general de esta disciplina y esbozar unos puntos clave para saber introducirla en una unidad didáctica para la completa revisión y estudio de una lengua extranjera (francés en nuestro caso).

Palabras clave: fraseodidáctica, fraseología, lenguas extranjeras, francés, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Knowledge of one (or more) foreign language is very necessary for good communication between countries; for this reason, a second language is taught in schools on a mandatory basis. In our opinion, and as established by the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, it is necessary to know in depth the language of study, as well as its possible variants and common colloquial expressions. Among these expressions are the famous phrases made (*too little too late*), paremias (*birds of a feather flock together*), locutions (*screw up*) or placements (*seriously injured*); this is what we know as Phraseology; and his teaching-learning is known as Didactic phrases. The main objective is to give an overview of this discipline and outline some key points to know how to introduce it in a teaching unit for the complete review and study of a foreign language (French in our case).

Keywords: didactic phraseology, phraseology, foreign languages, French, teaching-learning.

Recibido: 07-11-2023
Aceptado: 12-06-2024



1. INTRODUCCIÓN

La fraseodidáctica, una disciplina emergente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se centra en la instrucción y aprendizaje de unidades fraseológicas (UF), tales como modismos, locuciones y expresiones idiomáticas, que son esenciales para alcanzar una competencia comunicativa plena y natural en un idioma. Estas unidades fraseológicas, a menudo reflejo de la cultura y el pensamiento de una comunidad lingüística, presentan desafíos únicos para estudiantes y educadores debido a su naturaleza figurativa y, en muchos casos, su falta de equivalentes directos en otras lenguas.

El objetivo de este artículo es proporcionar una comprensión clara de las nociones básicas de fraseodidáctica y ofrecer una guía práctica para la construcción de una unidad didáctica eficaz y centrada en la enseñanza-aprendizaje de la fraseología. A través de un enfoque estructurado y basado en metodologías didácticas contemporáneas, se busca equipar a los docentes con las herramientas necesarias para integrar la fraseología en sus programas de estudio, facilitando así una experiencia de aprendizaje más rica y contextualizada para los estudiantes. Exploraremos los fundamentos teóricos de la fraseodidáctica, examinaremos estrategias pedagógicas específicas y delinearemos pasos concretos para desarrollar unidades didácticas que no solo enseñen vocabulario y gramática, sino que también promuevan la comprensión y el uso natural de expresiones fraseológicas en contextos reales de comunicación.

Con este enfoque, se pretende contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas en los estudiantes, ayudándoles a superar las barreras idiomáticas y culturales que pueden dificultar la fluidez y la naturalidad en la comunicación. Al final de este artículo, los lectores tendrán una visión integral de cómo abordar la enseñanza de la fraseología y estarán mejor preparados para diseñar actividades didácticas que motiven y desafíen a sus estudiantes a dominar este aspecto crucial del lenguaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. FRASEOLOGÍA VS. FRASEODIDÁCTICA

Encontramos dos claras problemáticas dentro de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología. Por un lado, debemos tener en cuenta el problema que resulta del aprendizaje, en ocasiones memorístico, y el reconocimiento de las unidades fraseológicas y de la puesta en contexto de estas (Leal, 2011). Por otro, y relacionado con lo anterior, toda aquella persona que comienza a estudiar una lengua extranjera se encuentra con bastantes dificultades, entre ellas con las unidades fraseológicas. Si nos paramos a pensar un segundo, nos damos cuenta de que un nativo no se fija en las UF que utiliza durante su discurso en su lengua materna porque las tiene totalmente integradas en él, forman parte de sus esquemas cognitivos y los usa de manera espontánea, sobre todo si sus participantes son niños. Por tanto, debemos decir que es indudable que todo estudiante de una L2 debe hacer el esfuerzo por incorporar estas expresiones a su discurso, ya que debe interiorizarlas muy bien para conseguirlo.

Debemos añadir aquí el concepto de *competencia*², el cual es considerado por el *Diccionario de la lengua española (DLE)* como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (2023 [2014], s.v.). Y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes añade que:

las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las ‘competencias generales’ son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas (s.v. *competencia*).

Perrenoud (1999) nos amplía este término indicándonos que no es solo un tema concreto el que se puede solucionar, sino que se trata del dominio de diversas situaciones (de una misma temática) que se consiguen solucionar gracias a los conocimientos que una persona posee, así como su capacidad

para ponerlos en marcha. En este caso la competencia más importante que debe tener un alumno sería la competencia argumentativa. Guzmán-Cedillo y Flores Macías (2020) nos dicen que “la competencia argumentativa (CA) es una capacidad importante de promover cuando se espera que las personas sepan fundamentar sus puntos de vista, así como refutar aquellos discordantes con el suyo” (p. 17). Esta pericia, claramente, no es espontánea, sino que se adquiere gracias a las interacciones sociales en las que es necesario que el emisor dé su postura crítica ante una situación concreta. Pero para poder argumentar necesitan tener conocimientos de gramática y de vocabulario referentes al tema; lo que incluye saber las diferentes UF que se puedan utilizar en esos contextos.

Además, como nos dicen Guzmán-Cedillo y Flores Macías (2020) deberán de tener:

Competencias comunicativas para expresar ideas y emociones, pensamiento crítico, habilidades sociales, resolución de conflictos, empatía, creatividad, civismo, involucramiento, análisis, contraste y síntesis de información, competencias científicas y comprensión de perspectivas múltiples o sociales. (p. 25)

Podemos considerar, pues, la fraseología, como una disciplina que investiga las combinaciones de las diferentes palabras y sus posibles significados, al mismo tiempo que las relaciona con otros elementos de la lengua. Es decir, gracias a la fraseología se forma una parte de la competencia comunicativa.

Pasaremos ahora a explicar qué entendemos por fraseodidáctica, ya que autores como González-Rey (2007) nos dicen que se trata de “l’enseignement-apprentissage des expressions figées dans le cadre de l’acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères” (p. 2). Esto que explica la profesora González-Rey (2007) se pone de manifiesto en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)*, donde la adquisición de expresiones hechas aparece en el apartado de Competencia léxica, entendiéndose esta como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 108); incluye las

fórmulas fijas (frases que hacen que el lector esté ubicado en el texto), los modismos (siendo estas expresiones de las que no puedes deducir su significado solo por la suma de sus palabras), las estructuras fijas (no se puede modificar ninguno de sus componentes) y las frases hechas (refiriéndose estas últimas a locuciones y colocaciones).

Debemos tener en cuenta que este tipo de expresiones invaden continuamente el discurso en todas las lenguas, por lo que la dificultad aumenta en cada frase añadida. Reconocemos que es bastante costosa no solo su ubicación en el (con)texto, sino también su interpretación, ya que estas UF pueden tener diferentes significados (Solano Rodríguez, 2004). Un estudiante de cualquier L2 debe manejar con soltura este tipo de frases para tener un diálogo rico y variado, así como para la total comprensión del discurso.

2.2. EL DOCENTE, LOS MANUALES Y LA FRASEODIDÁCTICA

Hemos estado tratando la perspectiva del estudiante, pero ¿qué pasa con el docente? La enseñanza de estas se dificulta mucho en el caso concreto de los enseñantes de Francés Lengua Extranjera (FLE), ya que, muchas veces, no aparecen en el temario. En ocasiones, los profesores expresan su desacuerdo con la explicación de las UF diciendo que realmente no son necesarias, pero, de acuerdo con Solano Rodríguez (2012), creemos que “el argumento de que no necesitamos las UF para comunicarnos no merece siquiera ser rebatido, pues se desmonta por sí solo a poco que analicemos nuestro propio discurso, porque ha sido señalado por la mayoría de los fraseólogos” (p. 177). Por lo que no cabe duda de que las UF deben ser trabajadas en el aula de idiomas. Esta misma profesora nos explica que, por el motivo anteriormente mencionado, el docente se “limita a advertir a sus alumnos de la presencia en los textos de una unidad poliléxica, especialmente cuando esa estructura no puede interpretarse literalmente” (p. 382).

Sin embargo, otros autores como Serrano Lucas (2010) o Penadés Martínez (2012) nos confirman que poco a poco se ha ido introduciendo en los

manuales este tipo de estructura y que le dan la importancia merecida a este punto para la competencia lingüística, aunque aún falta mucho por conseguir.

Se cae, a veces, en la tentación de obviar este tipo de expresiones, locuciones (*a raíz de*), frases hechas (*a caballo regalado, no le mires el diente*), modismos (*irse por las ramas*), etc., por su dificultad a la hora de enseñarlas, pero debemos introducirlas, como dice Leal (2011), en todas las etapas, siempre y cuando se adapte al nivel de los alumnos.

Haremos ahora un recorrido por otros autores también muy relevantes en el ámbito de la fraseodidáctica ya que son bastantes los estudiosos en este campo. Uno de los pioneros fue Bally (1909), profesor francés que enseñaba alemán como segunda lengua (L2), quien fomentó esta disciplina a nivel didáctico. A través de su libro *Traité de stylistique française* (1909), basado en una serie de ejercicios, concretamente 293, explicaba la necesidad de que la fraseología fuera explicada para obtener una comunicación más eficaz entre las personas de habla no nativa y las que sí lo eran.

Otros dos precursores fueron el profesor alemán Ettinger y el húngaro Bárdosi quienes, en sus respectivos países, ayudaron a la implantación de la fraseodidáctica como parte de los métodos de aprendizaje de una lengua extranjera (González-Rey, 2012).

Pero ahora se nos plantea la duda de qué es más correcto si *Didáctica de la Fraseología* o *Fraseodidáctica*, porque suelen ser confundidas. El matiz es muy pequeño, pero hay que tenerlo en cuenta.

Con *Didáctica de la Fraseología* hablamos de una “disciplina aplicada a la lingüística” (González-Rey, 2012, p. 68) que aparece por primera vez durante el último tercio del siglo XX. En esta rama encontramos autores como Martin y Leray (1900), quienes realizaron un *Manual* con el fin de ayudar a los estudiantes alemanes a esclarecer el significado de ciertas frases dificultosas del discurso francés.

La fraseodidáctica en cambio, pretende “resaltar la importancia de integrar la dimensión idiomática del lenguaje en el aprendizaje de lenguas”

(González-Rey, 2012, p. 71) y que se consolide como una rama más de aprendizaje (al igual que están el léxico, la morfología o la fonología, por ejemplo). Por este motivo, nosotros utilizaremos el término *fraseodidáctica* en nuestro estudio, ya que lo consideramos más exacto en lo que a nuestra investigación se refiere.

Debemos tener en cuenta que esta disciplina es relativamente nueva y que no en todos los países está bien implantada. Si nos centramos en el ámbito nacional, en España hemos obtenido muy buenos resultados desde hace, aproximadamente, unos cuarenta años, cuando tanto docentes como investigadores se percataron de la importancia de la enseñanza de ciertos frasemas para una buena comprensión del discurso. Como nos explica González-Rey (2012), en 1988 apareció el primer manual realizado por docentes: Domínguez, Ortega y Morera redactaron *El español idiomático: frases y modismos del español*; y más adelante, Ruiz Gurillo (1993) sacará a la luz técnicas de estudio. Debemos resaltar que se encontraron antes manuales de docentes en los que aparecían ciertos aspectos fraseodidácticos que estudios de didáctica fraseológica como tal. Más adelante, poco antes de entrar en el siglo XX, comenzaron a realizarse congresos y a encontrarse más artículos en revistas especializadas; como el de García-Page (1995) tratando ciertos problemas en el uso de la fraseología española por hablantes extranjeros. Más autores españoles que debemos destacar son Solano Rodríguez (2012), Mellado (2015), Sevilla Muñoz (2015), Alessandro (2015), Guevara Rincón (2021a) o Sevilla Muñoz (2019), entre otros.

En otros países, como por ejemplo Italia, podemos observar que no hay casi documentos de este tipo ya que la fraseodidáctica “no es [considerada] una disciplina autónoma, sino que está dentro de otras disciplinas” (Alessandro, 2015, p. 178). En Francia no encontramos documentos sobre fraseodidáctica hasta bien entrados los 70 y en Alemania hasta casi los 90 (González-Rey, 2012).

Por último, entramos en la dicotomía de lo que González-Rey (2012) llama los “phraséophobes” y los “phraséophiles”. Los primeros dicen que

esta disciplina no se tiene que explicar de una forma aislada (como puede suceder con la gramática) ya que eso lo único que conseguirá será entorpecer el aprendizaje de los alumnos. Este es el caso de autores como Ruiz Gurillo (1993). Sin embargo, los segundos son aquellos que opinan que la fraseología tiene que ser enseñada por docentes, de manera explícita, con el fin de que los estudiantes de una LE encuadren ciertos conceptos dentro de su bagaje lingüístico; en este marco se encuadran autores como Vázquez Fernández y Bueso Fernández (González-Rey, 2012, p. 68).

2.3. LA FRASEOLOGÍA EN LAS AULAS DE IDIOMAS

Pasando ahora a lo más puramente didáctico, diremos que autores como Gairns y Redman (1986) ya nos dan algunas técnicas para introducir las EF en el aula. Entre ellas encontramos:

- Técnica de la traducción: hoy en día podríamos decir “técnica de la equivalencia”; ya que no hay una traducción exacta en otros idiomas., sino una oración (parecida o no en estructura) con significado semejante.
- Técnica de la visión: relacionar una imagen a una expresión concreta.
- Técnica verbal: incluir la EF que queremos trabajar dentro de un contexto.

Otros autores, como Peña Portero (2005) nos dan algunas pautas para hacer más sencillo el aprendizaje de las UF a nuestros alumnos:

- Agrupación sintáctica: se trata de unir todas aquellas UF que tengan una estructura y/o elementos sintácticos comunes.
- Extraer la palabra clave.
- Campos semánticos: uniendo por significado aquellas expresiones que se parezcan.
- Temática: selección de un tema concreto y tratando todas las UF dentro del mismo.

Queremos mencionar algunas de las técnicas o métodos que hemos utilizado a lo largo de nuestra UD, ya que autores aún más recientes como Asensio (2018) nos explican la necesidad de introducir las TIC en el aula de FLE para una mejor experiencia en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las UF. Ella propone utilizar vídeos de YouTube y PowerPoint.

Peña Portero (2005) expone que “el vídeo aparece como un medio audiovisual privilegiado en este sentido y sus perspectivas educativas constituyen sin duda un factor determinante para el planteamiento pedagógico de las EI” (p. 33). Y, en lo que concierne al uso del PowerPoint en el aula, nos dice que “las presentaciones son instrumentos muy poderosos de comunicación visual y contribuyen a proyectar contenidos educativos en pantalla” (p. 34). Actualmente existen otras aplicaciones como Canva o Genial.ly (entre otras) que nos permiten realizar las mismas presentaciones que PowerPoint.

Hablemos también del uso de las TIC para el aprendizaje de las UF. Nuestros alumnos viven en la era de la tecnología y para ellos, el hecho de aprender con ellas es resulta mucho más sencillo. De acuerdo con Solano Rodríguez (2012, [2007]), creemos que la fraseodidáctica debe ser reflexiva “y el primer paso consiste en despertar una conciencia fraseológica en el alumno, con suficientes ejemplos en su lengua materna que se pueden encontrar muy fácilmente mediante búsquedas guiadas en Internet” (p. 177). Les hemos dado diferentes diccionarios online y corpus para que se acostumbren a utilizarlas dentro y fuera del aula desde los primeros años de instituto, con el objetivo último de que encuentren las equivalencias que necesitan para las actividades que vamos a realizar.

Para la enseñanza de cómo buscar UF en diccionarios online nos hemos servido de la pizarra digital y el proyector. Les hemos indicado paso a paso cómo introducir la expresión en el buscador y cómo, según el contexto que ellos tengan, deben seleccionar la equivalencia correcta.

Gracias a las TIC nuestros alumnos pueden manipular corpus que, en muchas ocasiones, no existen en versión impresa. Además, el sistema de

búsqueda hace que todo sea mucho más rápido (Solano Rodríguez, 2012). Encontramos también ventajas para el docente, a quien las nuevas tecnologías le permiten una mejor selección del material, así como la sustitución de clases magistrales por vídeos o materiales interactivos.

Debemos añadir aquí el uso del método de la clase invertida (*flipped classroom*¹) que también resulta muy útil dentro del aula. Nosotros hemos utilizado el formato más común, el modelo original de Lage, Platt y Treglia (2000), en el que los alumnos se preparan la materia en casa y, posteriormente, la explican en clase al resto de sus compañeros. Gracias a esto conseguimos una motivación extra en nuestros estudiantes y clima en el aula mucho más distendido. Con el apoyo de otras investigaciones realizadas recientemente (Guevara Rincón, 2021b) podemos decir que este método es motivador y útil para la educación secundaria.

Por último, el trabajo cooperativo, considerado este como “la reciprocidad que existe entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Guitert & Jiménez, 2000, p. 10).

2.4. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA INCLUSIÓN DE LA FRASEODIDÁCTICA?

Son pocos los centros que dedican horas de su programación a la fraseodidáctica como a otros ítems, por ejemplo, la morfología, el léxico o la fonética. La Fraseología queda, en la mayoría de las ocasiones, en un segundo plano. Si se explica, normalmente aparece de la siguiente manera: “saber expresar mis sentimientos” o “saber despedirme”, etc., pero en ningún caso como una rama lingüística más.

Además de lo mencionado anteriormente, otro punto que debemos tener en cuenta es el de los diferentes alumnos que podemos encontrar a la hora de dar una clase de lengua:

¹ Para cursos superiores, recomendamos visualizar los vídeos de <https://tv.um.es/video?id=147986> y <https://tv.um.es/canal?serie=19041> para una mejor experiencia de clase invertida y fraseología.

- Los nativos (estudiantes de su LM) no tienen ningún problema para emplear la fraseología típica de su país ya que la llevan “preestablecida” en el lenguaje. Para ellos es totalmente natural la aplicación de ciertos frasemas en los diferentes contextos en los que se encuentren. No necesitan la explicación de qué significado tienen o cómo se deben utilizar porque su “*bagage linguistique est installé dès l'enfance*” (González-Rey, 2005, p. 1421).
- Hay veces que los más pequeños no comprenden ciertas expresiones dichas por los adultos, pero, gracias a estos últimos o de una manera gráfica, consiguen entenderla e introducirla en su forma de hablar.
- Los no nativos (aprendientes de una LE), sin embargo, necesitan una explicación del porqué del uso de estas frases dentro de un contexto determinado porque de no hacerlo, pueden cometer el error de traducir *mot à mot* el frasema con el fin de entenderlo y el problema que encuentran es que “muchas de estas expresiones son imposibles de traducir” (Cavalla, 2009, p. 4), ya que significan en conjunto y no por separado. Tomando como ejemplo el de Cavalla (2009) vemos cómo en francés diríamos **allons prendre un verre*, en inglés cambiaríamos la palabra *verre* (vaso) por *drink* (bebida) y quedaría **let's have a drink*; y en español se vuelve a cambiar la última palabra por una más genérica **vamos a tomar algo*².
- Estos alumnos prefieren usar sinónimos o frases más simples con el objetivo de decir lo mismo sin “calentarse la cabeza”, y para ello hacen un uso demasiado elevado de anáforas (González-Rey, 2005). En el libro *Le Petit Nicolas*, se han adjudicado ciertas frases a personajes, por ejemplo, *Rufus veut donner des coups de points à Agnan, mais il porte des lunettes et on ne peut pas lui claquer toutes les fois qu'on voudrait*. Vemos, pues, que este segundo tipo de estudiantes necesita

² También se dice “vamos a tomar un(a) trago/golpe/copa esta es más oportuna junto a la francesa e inglesa. “Vamos a tomar algo” implica también comida.

más ayuda para establecer lazos entre los conocimientos previos ya adquiridos y los nuevos que se deben incorporar.

Y para estos alumnos de una LE, como ya hemos dicho anteriormente, es mucho más complejo el aprendizaje de ciertas estructuras. Basándonos en los dos idiomas que hemos escogido para nuestro estudio, exponemos a continuación las obras que diversos autores han realizado para la enseñanza de las UF en FLE. En francés contamos con *Les expressions idiomatiques* (Chollet & Robert, 2008), *De l'espagnol au français. Expressions et mots usuels du français* (Rolland y Rolland, 2007), *La didactique du français idiomatique* (González-Rey, 2007) o *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français* (Dumarest & Morsel, 2004), entre otros. En español encontramos las obras *Innovaciones en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (Crida & Alessandro, 2019) o *La enseñanza de las unidades fraseológicas* (Penadés Martínez, 2017).

Encontramos el problema de que la fraseodidáctica, a pesar de tener muchos manuales y que la fraseología sea lo más utilizado a la hora de expresarse, es el punto menos enseñado/estudiado. No se le da la importancia que se merece, de hecho, en muchas ocasiones, “los manuales exponen algunas expresiones en un cuadro y de manera anecdótica” (Cavalla, 2009, p. 7) dándose así por explicadas, adquiridas e interiorizadas. Penadés Martínez (2015) en su escrito *La enseñanza de las unidades fraseológicas* apoya lo dicho anteriormente por Cavalla (2009) y añade ejemplos para resaltar dicha importancia. Y aunque en muchos enunciados aparecen colocaciones, esto no quiere decir que los alumnos se fijen en ello y mucho menos que aprendan a usarlo.

El profesor Cavalla (2009) propone unos criterios para la selección de corpus. Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El léxico que deseamos que nuestros alumnos aprendan. Si estamos en una clase de FLE en secundaria, lo normal es que queramos

enseñar un léxico más transdisciplinar, como puede ser la colocación de un *café cortado* (como mostraremos más adelante). En cambio, si nos encontramos ante una clase específica de medicina, por ejemplo, tendremos un léxico mucho más especializado o terminológico como *infarctus de myocarde* (Cavalla, 2009, p. 10).

2. Buscar/decidir qué combinación de palabras es la más acertada para nuestro alumnado si, por ejemplo, la nominalización de los sustantivos (ej. *La presentación de los resultados*) o el uso de la voz pasiva o activa (ej. *Fonder une analyse sur / l'évaluation est fondée sur*) (Tutin, 2007, citado en Cavalla, 2009, p. 11).
3. Dependiendo del tipo de texto con el que estemos trabajando podremos proponerles a nuestros alumnos, como lo hace Cavalla (2009, p. 11):
 - a. Jugar con los estereotipos estructurales que están íntimamente unido al género que tiene el texto.
 - b. Movilizar el léxico que ya han retenido y asociarlo al punto a.
 - c. Trabajar con las comparaciones entre textos, frases y palabras.

3. METODOLOGÍA

3.1. ¿QUÉ UF ESCOGER Y CUÁNDO EXPLICARLAS?

Ahora que sabemos las nociones básicas sobre la fraseología y la fraseodidáctica, debemos saber cómo escoger las unidades fraseológicas (UF) que vamos a trabajar. En este cuadro se recoge la información básica de cada UF para que cada docente pueda tenerla presente a la hora de escoger.

Una vez se han aclarado los términos anteriores, podemos decir que la elección de estos tipos de UF se basa, como vemos en la tabla 1, en las veces que estas son las más habituales en los libros destinados a los niños (Guevara Rincón, 2021a), donde la forma de hablar, las expresiones e incluso algunos gestos son comunes entre ellos.

Guevara Rincón (2021a), ya realizó en su Tesis Doctoral un corpus que facilita la enseñanza de las UF ya que, como dice González-Rey (2012), para

	Fijadas por	Fijación interna	Variación fraseológica	Idiomatidad	Ejemplos³
Colocaciones	La norma	Combinaciones prefabricadas estables	Múltiples combinaciones	Escasa	<i>Abrir una bebida/café cortado</i>
Locuciones	El sistema	Combinaciones relativamente fijas	Casos puntuales de variación	Diversos grados	<i>Fiebre amarilla/paño de lágrimas</i>
Enunciados fraseológicos	El habla	Combinaciones fijas	No hay variación	Alta	<i>Con el pie izquierdo/ como agua de mayo</i>

TABLA 1: Elección de UF. Velázquez (2018, p. 17)

comenzar el aprendizaje de lenguas, y en concreto de las UF, desde los niveles más bajos, es necesario hacerlo a través de las expresiones que los alumnos estén acostumbrados a usar en su lengua materna.

En muchas ocasiones, los fraseologismos pasan desapercibidos entre los hablantes de una L1 ya que desde su infancia los han incluido en su vocabulario sin esfuerzo alguno, “son parte de sus esquemas cognitivos, [y] pertenecen a la memoria colectiva de su comunidad lingüística” (Solano Rodríguez, 2004, p. 383). Debemos tener en cuenta que se trata de “construcciones que poseen un gran potencial comunicativo debido a las funciones que pueden desempeñar en el texto” (Velázquez, 2018, p. 17) y que este fenómeno es muy diferente en los parlantes de una L2, pero es necesario para un buen entendimiento y manejo de la lengua. En este caso, para entender, aprender y adquirir la fraseología realmente es necesario llevarla al ámbito educativo e introducirla como un elemento más en el aula. Aprender UF sin la ayuda de especialistas, en ocasiones, puede ser una ardua tarea.

Debemos tener en cuenta que, como veremos a continuación, el *MCERL* recomienda que el alumnado comience a estudiar los enunciados fraseológicos

³ Los ejemplos no aparecen en la tabla original de Velázquez (2018).

en primer lugar, ya que supone un acercamiento a la fraseología, y son considerados los más fáciles de entender. Por este motivo, y para estar en el estado más actual posible, debemos realizar nuestra unidad didáctica en torno a los diferentes tipos de enunciados fraseológicos rutinarios (aunque también podemos añadir colocaciones y locuciones) de los libros infantiles que más se utilicen en clase. De esta manera, los alumnos ya tienen una base de lo que puede significar cada oración.

La enseñanza de estos fraseologismos viene de la mano de los docentes, a quienes les resulta, eventualmente, muy difícil introducirlas y explicarlas en sus aulas ya que, como hemos dicho anteriormente, no se incluyen en las programaciones didácticas de los centros, sino que aparecen de forma muy esporádica en algunos textos.

Este problema lo seguimos encontrando hoy, ya que en los centros educativos la Fraseología sigue muy desligada de la Pragmática y de la Semántica, lo que provoca un gran problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Si bien es cierto que muchos autores, fraseólogos, han dado algunas pautas para introducir las UF en el aula de idiomas, siguen sin aparecer actividades o teoría como tal en los libros texto.

Nos encontramos ahora ante la tesitura de en qué curso empezar a introducir las UF para su aprendizaje. A este respecto, conocemos diversas opiniones. Las más antiguas dicen que es necesario la enseñanza de los fraseologismos al inicio del aprendizaje de la L2 con el fin de no encontrar dificultades en ningún momento del estudio. Otras afirman que lo ideal sería explicarlas en un nivel ya intermedio (Ruiz, 2001, p. 89) y las más recientes, como Fernández (2004) nos dicen que si las introducimos en todos los niveles educativos (sea cual sea el manejo de la lengua) será mucho más eficaz para “mejorar la competencia comunicativa [de los alumnos]” (Fernández, 2004, p. 352).

Además de las opiniones de los expertos, debemos tener en cuenta al *MCERL* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Estas son dos obras de referencia para los docentes donde se establecen las bases para

un buen funcionamiento de la enseñanza de lenguas. En ellas se expone que es necesario asentar un buen conocimiento, sobre todo de la dimensión sociolingüística, desde los inicios del aprendizaje con el objetivo último de garantizar la efectividad ante una situación comunicativa, como hemos dicho anteriormente. El *MCERL* explica que para una mayor comprensión de las UF es necesario tener un nivel más elevado de la lengua que el de usuario, refiriéndose esto a un C1 (dominio)-C2 (maestría): “muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (*MCERL*, 2002, p. 32). Velázquez (2018) nos explica que estos dos organismos se contradicen en este aspecto ya que “la escasa atención que el *MCERL* presta a la enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas repercute en el tratamiento que el *PCIC* realiza de estas unidades léxicas” (Velázquez, 2018, p. 22).

3.2. SELECCIÓN DE LAS UF: PARA QUIÉN Y CÓMO EXPLICAR LAS UF

Basándonos en González-Rey (2005), realizaremos una investigación-acción en el aula de Francés Lengua Extranjera. Se trata, en palabras de Alessandro (2015, p. 176), de “la detección de un problema concreto [...] que puede afectar negativamente [en el ámbito docente, en nuestro caso] al desarrollo normal de una actividad”.

La problemática que encontramos es la siguiente: en las clases de FLE no se explica explícitamente la Fraseología, sino que se encaja (como buena-mente se puede) dentro de las primeras lecciones de algunos manuales. Esto sucede porque, como ya hemos dicho anteriormente, las expresiones hechas se empiezan a enseñar a partir de un nivel intermedio-avanzado. En cuanto al contexto y los participantes de este trabajo, podemos decir que nos encontramos antes una clase de 24 alumnos de 12 y 13 años, lo que corresponde al primer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ha sido realizada en un centro concertado de la Región de Murcia (España).

En algunos casos encontramos listas llenas de oraciones sin contexto alguno, puestas en forma de una lista, que los alumnos deben aprender de memoria y sin ningún tipo de criterio. Como todos sabemos (y centrándonos únicamente en FLE), la mayoría de los centros escolares utilizan un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios (el cahier en el caso del francés) y, en algunos casos, un dossier complementario, como puede ser el manual específico del profesor o algún CD (González-Rey, 2007), pero no se aborda la fraseología desde un punto de vista sociolingüístico.

Nuestro objetivo será, pues, la realización de una UD en la que nuestro alumnado aprenda los enunciados fraseológicos más utilizados por la gente de su edad en Francia con el fin último de extrapolar el francés que se da dentro del aula al exterior.

Para realizar una correcta selección de las UF que se van a introducir en el aula han de tenerse en cuenta ciertos criterios:

1. Tener en cuenta el nivel de lengua del alumnado.
2. Escoger la UF dependiendo del tipo de vocabulario que usen nuestros alumnos en su LM con el fin de captar su atención.
3. Considerar el grado de idiomática de las UF.
4. Reflexionar sobre el trasfondo cognitivo del alumno.

Estos puntos son explicados con más detenimiento por Velázquez (2018):

- Nivel del alumnado: tanto de su lengua materna como de la L2. Para ello es muy importante, sobre todo, el conocimiento de los conceptos morfosintácticos y léxicos. Es decir, las UF que presentemos en el aula deben contener vocabulario que los alumnos ya tengan en su bagaje, así como estructuras sintácticas conocidas por los mismos. Podríamos poner como ejemplo la palabra *pied**, los alumnos ya estudian las partes del cuerpo en el nivel más bajo del aprendizaje. *Avoir les pieds sur terre** es una construcción válida para este nivel ya que han visto el verbo *avoir* y las preposiciones en esta lengua.

- Tipo de UF: la elección de una colocación, una locución o un enunciado fraseológico para el aula depende del nivel del alumnado, pero autores como Corpas (1996) nos dicen que es más sencillo para los estudiantes de un nivel inferior comenzar con refranes o enunciados fraseológicos.
- Grado de idiomatización de las UF: Partimos de que el significado de una UF es extraíble en la medida que sus lexías se parezcan, o no, al significado final de esta. Tenemos fraseologismos que tienen una semejanza bastante grande y son, por lo tanto, mucho más sencillos de entender. Pero existen “símbolos lingüísticos que una vez fueron literales, en un determinado contexto histórico [...] han extrapolado su significado lingüístico y han pasado a englobar conceptos que en la actualidad se aplican a situaciones cotidianas” (Velázquez, 2018, p. 39). Por este motivo resulta necesario el hecho de saber cómo han adquirido ese significado para poder darles a los alumnos una mayor pureza a la hora de traducir y asimilar las UF.
En el ejemplo *avoir les pieds sur terre** la traducción de las lexías es literal, por lo que no hay problema en su enseñanza (“*tener los pies en la tierra*”). Sin embargo, en *casser les pieds** (“*tocar las narices*”) ya hay alguna lexía que no se corresponde con su traducción en español y puede resultar más difícil para el alumnado.
- Lengua materna del alumno: También debemos tener en cuenta el conocimiento lingüístico de nuestros aprendices en lo que a su lengua materna se refiere. En nuestro caso la lengua materna de los estudiantes era el español.
- Trasfondo cognoscitivo del estudiante: Encontramos dos puntos muy importantes. El primero se refiere “al conocimiento que puede poseer el estudiante de otras lenguas lingüísticamente emparentadas con la LE que aprende [...] así como su capacidad para reconocer y extrapolar analogías lingüísticas y extralingüísticas” (Velázquez, 2018, p. 39).

El segundo hace referencia a las nociones culturales pertenecientes a la L2 por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, realizaremos ahora una tabla a modo de ejemplo para clarificar los conceptos:

El objetivo es, como vemos en la tabla 2, establecer unos criterios para la enseñanza-aprendizaje de ciertas expresiones de una L2 desde dentro, es decir, nosotros como profesores, que vemos los problemas del alumnado en esta materia, solucionar esos desajustes e intentar esclarecer este oscuro tema. Todo esto con el fin de generar una relación entre el habla coloquial de la vida real y el aprendizaje, y no una mera obsesión por la memorización de conceptos *hors-contexte* (Alessandro, 2015).

Antes de poner en marcha el plan de investigación-acción, que veremos un poco más adelante, debemos explicar a los alumnos qué es la fraseología, los puntos que se van a tratar (fonéticos, morfológicos, léxicos, sintácticos, etc.) y los problemas que tienen las UF en lo que a traducción a la LM se refiere. Lo que sería, *grosso modo*, mostrar los planos de la casa antes de construirla.

Para ello, como nos explican Kemmis y MacTaggart (1988, como se citó en Alessandro, 2015, p. 181) existen 4 fases que debemos tener en cuenta para nuestra investigación-acción:

- Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial: en nuestro caso, la cuestión sería resolver el problema que encontramos en las aulas de LE, donde, nos explica Alessandro (2015), los alumnos

Nivel del alumno	Tipo de UF	Grado de idiomática de las UF	Lengua materna del alumno	Trasfondo cognoscitivo del estudiante
Básico A1-A2 (1º ESO)	Enunciados fraseológicos	Las EF no tienen grado de idiomática	Castellano	Básico. Solo llevan dos años dando la materia como L2

TABLA 2: ejemplo exposición de conceptos (Elaboración propia)

hacen un uso muy elevado de sinónimos y frases cortas (y muy simples) para no tener que usar las UF en sus intervenciones (ya sean orales o escritas). El problema que se plantea es que los alumnos aprenden de un manual, pero no tienen contacto directo-estrecho con el mundo exterior y una vez que salen a la calle, no entienden lo que se les intenta transmitir. Los nativos usan ciertas frases sin “darse cuenta” ya que las tienen interiorizadas con un significado que no es el que se puede extraer de una traducción *mot à mot*.

- Fase 2: Desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo: colaboración profesor-alumno para la mejora de las destrezas orales y escritas. Encontramos aquí tres pasos a seguir muy importantes:
 1. La etapa de sensibilización: los alumnos que no conocen las expresiones deben tener un primer acercamiento (González-Rey, 2005), ya sea en LM o en LE, con alguna de las UF que vamos a tratar; se empezará desde un primer escalón muy sencillo hasta llegar a un escalón más alto y con mayor complejidad.
 2. Se resolverán los problemas ocasionados en la primera toma de contacto. Si se ha establecido una relación entre LM-LE de una misma UF, habrá que realizar una serie de ejercicios para comprenderla y adquirirla, evitando así que los alumnos interioricen frases equivocadas o con sentidos totalmente diferentes (González-Rey, 2005).
 3. El tercer paso sería la elección de un corpus con todas las expresiones que vamos a trabajar.

Para la realización de esta segunda fase, González-Rey (2005) nos da unos ejemplos que podemos seguir para establecer nuestras actividades dentro de una UD. El primero sería a la hora de explicar las expresiones rutinarias (que casi siempre se toman como léxico en los manuales). Para lo cual ella propone:

- Seleccionar la situación que vamos a trabajar.
- Seleccionar las UF que vamos a estudiar a lo largo de la UD.
- Realizar ejercicios con diálogos (escritos y orales) dentro del aula, pero extrapolables a la vida real.
- Repetir las frases de forma individual con diferentes entonaciones, por ejemplo, con el fin de identificar los diferentes acentos.
- Realizar ejercicios escritos, de elección múltiple o de unión de conceptos para aclarar ciertos aspectos.
- Utilizar la misma expresión en diferentes contextos (ya sean orales o escritos) con el objetivo de saber incluirlas en varias situaciones.
- Bucear en expresiones sinónimas y antónimas.
- Y, por último, buscar expresiones equivalentes en nuestra LM.

En cambio, si lo que queremos es explicar una UF con sentido gramatical González-Rey (2005) nos ofrece los siguientes pasos:

- Conocimiento del punto gramatical en concreto que queremos trabajar.
- Comparación de este punto con uno parecido en la L2.
- Aplicación de estructuras fijas.
- Y, por último, la comparación con la LM (al igual que en el apartado anterior).
- Si nos fijamos en la enseñanza del léxico y de los puntos gramaticales, observaremos que son muy parecidas.
- Fase 3: Actuación y observación: en este punto pondremos en práctica las actividades anteriormente mencionadas en una clase de FLE para poder ayudar a nuestros alumnos a la adquisición de estas UF.
- Fase 4: Reflexión y replanificación: en esta última fase se reflexionaría sobre lo trabajado y veríamos si ha funcionado, o no, la UD propuesta.

Aunque estuvimos barajando entre Ureña Tormo y Gómez González (2017) y Velázquez (2018), decidimos decantarnos por la metodología más actual (Velázquez, 2018, p. 53):

- Realización de una lectura atenta, comprensiva, de un texto concreto y la identificación de las UF que en el texto aparezcan.
- Delimitación de forma aislada de cada una de las UF.
- Análisis individual de las UF y extracción de sus significados idiomáticos.
- Búsqueda de equivalentes fraseológicos en su L1 (español en nuestro caso) a través del trabajo cooperativo.

En cuanto a la fase deductiva, trabajaremos más con pequeños grupos y el objetivo ya no será el de trabajar mediante la lógica, sino el de construir un conocimiento sólido. Para ello es interesante el trabajo cooperativo en el aula, haciendo que todos participen y se sientan capaces.

En esta fase, las últimas sesiones son lo que se conoce como consolidación, es decir, actividades en las que estructuras de las UF queden fijadas. Para ello se realizarán ejercicios del tipo: búsqueda del verbo, unión de oraciones o encontrar las parejas.

4. RESULTADOS

4.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para esta parte usaremos materiales en francés creados por nosotros mismos, como cartas, juegos (sopas de letras, crucigramas, etc.), láminas con diferentes UF, presentaciones de PowerPoint, etc.

Veamos ahora un ejemplo de cómo se quedaría el esquema de nuestra unidad didáctica:

- Título de la UD: La Fraseodidáctica en nuestra clase de francés.
- Temporalización: 4 sesiones de 90 minutos en el segundo trimestre.
- Objetivos específicos:

1. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
 2. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
 3. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando el vocabulario idóneo y los recursos de cohesión y coherencia apropiados.
 4. Utilizar con corrección y propiedad los componentes fonológicos, léxicos, gramaticales, funcionales, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos básicos en contextos reales de comunicación.
 5. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
 6. Adquirir, mediante el contacto con la lengua extranjera, una visión más amplia del entorno cultural y lingüístico al que se pertenece, valorando la contribución de su aprendizaje al desarrollo personal y a la relación con hablantes de otras lenguas y evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
- Procedimientos: uso de las TIC, trabajo cooperativo e individual, corrección de errores y retroalimentación de información.
 - Actividades: las actividades serán presentadas en forma de tabla para verlas de una forma más clara y detalla.
 - Metodología: nuestras clases se basarán en el trabajo cooperativo, así como en el individual. El tratamiento del error de una forma eficaz es también uno de los procedimientos que debemos tener en cuenta. Además, tenemos que planificar en base a la diversidad que podemos encontrar dentro del aula. Usaremos las nuevas tecnologías (TIC) ya que se trata de una generación que se sirve constantemente de las

mismas y será mucho más sencillo llegar a ellos gracias a su uso. También introduciremos el método de clase invertida.

- Materiales y recursos didácticos: La guía para esta UD será el libro que hayamos escogido, de él se extraerán algunos fragmentos para poder trabajar con los alumnos UF concretas que les sirvan en su actividad diaria.
- Evaluación: Se realizará un examen final para comprobar si los alumnos han comprendido y asimilado los frasemas propuestos. Tendremos una parte oral y otra escrita. Además, durante el resto de las sesiones se evaluarán otros aspectos.

Previo a la aplicación de la unidad didáctica realizaremos un cuestionario inicial para saber qué saben los alumnos sobre este tema y hasta dónde están dispuestos a llegar.

Al finalizar esta UD se volverá a hacer otra prueba para saber qué les ha parecido esta metodología.

4.2. CUESTIONARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Cuestionario inicial

1. ¿Qué crees que es la fraseología?
2. ¿Te gustaría aprender sobre fraseología?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
3. ¿Crees que si aprendes frases como las que sueles utilizar todos los días en otros idiomas sería más fácil la comunicación?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
4. ¿Te gustaría aprender con juegos?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
5. ¿Te gustaría convertirte en profesor durante un rato?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
6. ¿Consideras importante el aprendizaje de frases en francés como las que usas normalmente?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*

7. ¿Sabes lo que es la clase invertida?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
8. ¿Ves útil el trabajar con otros compañeros?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
9. ¿Crees que la lectura es un buen método para aprender otra cosa que no sea leer?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*

Resultados del cuestionario inicial:

La pregunta uno era de respuesta abierta, por lo que no hemos obtenido respuestas cuantificables sino: “es el estudio de las frases”, “no lo sé”, “algo relacionado con la lengua” o “tiene que ver con las frases”. En la tabla que vemos a continuación (tabla 3) encontramos los datos obtenidos del cuestionario inicial.

En la gráfica siguiente (figura 1) observamos los datos de una manera más esquemática y transparente:

	Pregunta							
Respuesta	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Sí</i>	5	20	24	5	8	0	11	6
<i>No</i>	0	1	0	12	9	24	3	14
<i>No lo sé</i>	19	3	0	7	7	0	10	4

TABLA 3: *Cuestionario inicial*

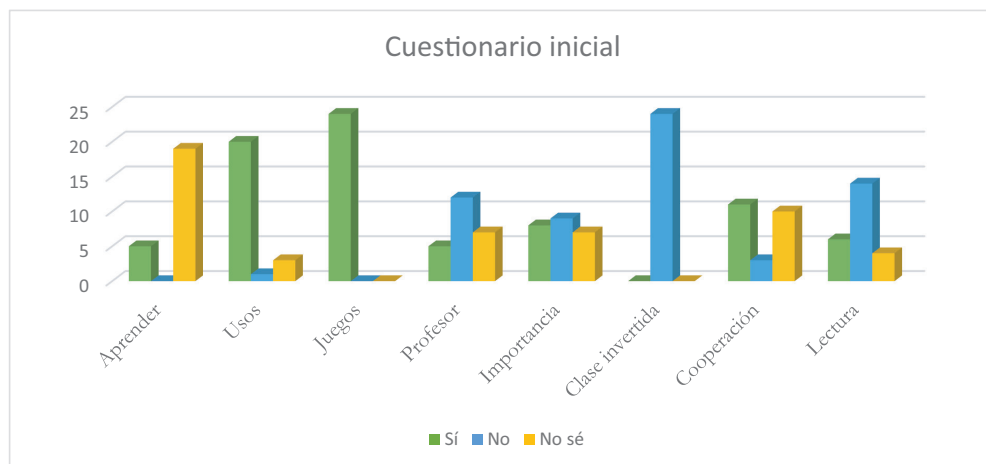


FIGURA1: *Gráfica del cuestionario inicial*

Cuestionario final

1. ¿Qué es la fraseología?
2. ¿Crees que has aprendido alguna expresión fraseológica?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
3. Ahora que sabes varias expresiones en francés, ¿crees será más fácil la comunicación si viajas a países donde se habla este idioma?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
4. ¿Has visto útil el aprender con juegos?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
5. ¿Te has sentido cómodo siendo profesor?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
6. ¿Te ha parecido la lectura un buen método?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
7. ¿Cambiarías algo de lo que hemos hecho estos días?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
8. ¿Ha sido útil trabajar con compañeros?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*
9. ¿Crees que utilizarás las frases aprendidas?
a) *Sí*, b) *No*, c) *No lo sé*

Resultados del cuestionario final:

La pregunta uno no aparece ya que no es cuantificable, obtuvimos respuestas bastante más acertadas, ya que esta cuestión había sido explicada en clase. A continuación, en la tabla 4, exponemos los resultados del cuestionario final:

	Pregunta							
Respuesta	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Sí</i>	23	21	24	19	14	13	22	23
<i>No</i>	0	0	0	2	3	5	0	0
<i>No lo sé</i>	1	3	0	3	7	6	2	1

TABLA 4: *Resultados cuestionario final*

Debemos hacer hincapié en dos de las respuestas del alumnado que distinguimos en la figura 2. En cuanto a la pregunta sobre si la lectura es un buen método para el aprendizaje de las EF hay que mencionar que los estudiantes tenían una casilla para justificar su respuesta. Hemos encontrado varias que nos han llamado la atención: en dicha casilla han puesto el juego o la música como otro posible método para el aprendizaje de las EF. Otros han explicado que quizás sería más fácil si diéramos una lista y se las aprendieran de memoria como hacen en otras materias. Nosotros hemos querido obviar esta opción ya que lo que intentamos es evitar al máximo la metodología tradicional de aprendizaje memorístico.

Otra pregunta que queremos hacer resaltar es la de los cambios, donde hemos obtenido respuestas similares a la anterior. Los alumnos proponen actividades como la música, el movimiento físico y el juego como opciones válidas para aprender Fraseología, cambiarían la lectura porque dicen “no les gusta leer, [que] el móvil es mejor”.

Como podemos observar en la tabla superior (tabla 5), tenemos cuatro competencias evaluadas: *Comprensión Oral* (CO), *Comprensión Escrita* (CE), *Expresión Oral* (EO) y *Expresión Escrita* (EE).

En cuanto a la primera, CO (véase la figura 3), solo el 12,5% del alumnado ha suspendido esta parte, debemos decir que dos de ellos pertenecen a

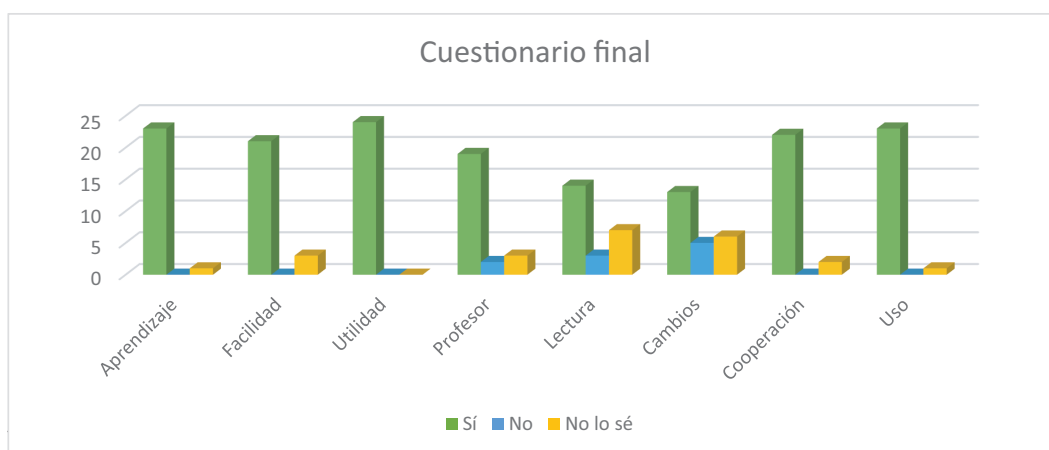


FIGURA 2: Gráfica del cuestionario final

	Comprensión de oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita
Suspense (entre 0 y 4,9)	3	0	2	2
Aprobado (entre 5 y 6,9)	9	15	8	6
Notable (entre 7 y 8,9)	11	9	14	16
Sobresaliente (entre 9 y 10)	1	2	0	0

TABLA 5: Resultados de la evaluación de la UD

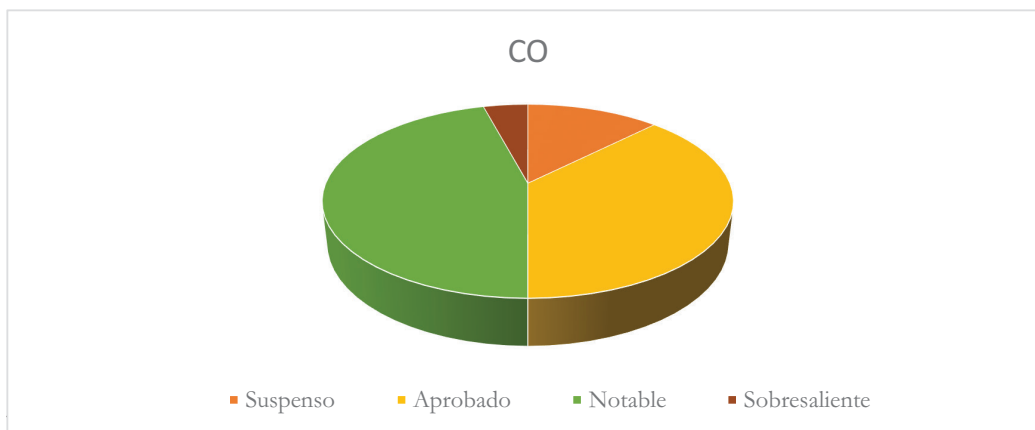


FIGURA 3: Gráfico de la CO

alumnos con dificultades en el aprendizaje. Un 45,83% ha obtenido una nota entre 7 y 8,9, un número muy elevado para ser la primera vez que trabajan con estos contenidos. Solo una persona ha sacado un 9,5 sobre 10.

La segunda competencia evaluada (figura 4), CE, ha sido la más dispar de las cuatro, ya que se observan valores más aleatorios. Ningún estudiante ha suspendido esta parte, noticia que nos alegra compartir puesto que han conseguido detectar todas las EF en textos de diferente índole. La mayoría del alumnado, concretamente un 62,5%, se encuentra en la franja del aprobado, es decir, con una nota entre 5 y 6,9; y solo un 8,33% ha obtenido sobresaliente. Debemos resaltar que un 37,5% ha sacado notable.

En cuanto a la expresión oral, que encontramos en la figura 5 expuesta a continuación, ningún/a estudiante ha podido sacar sobresaliente. En algún

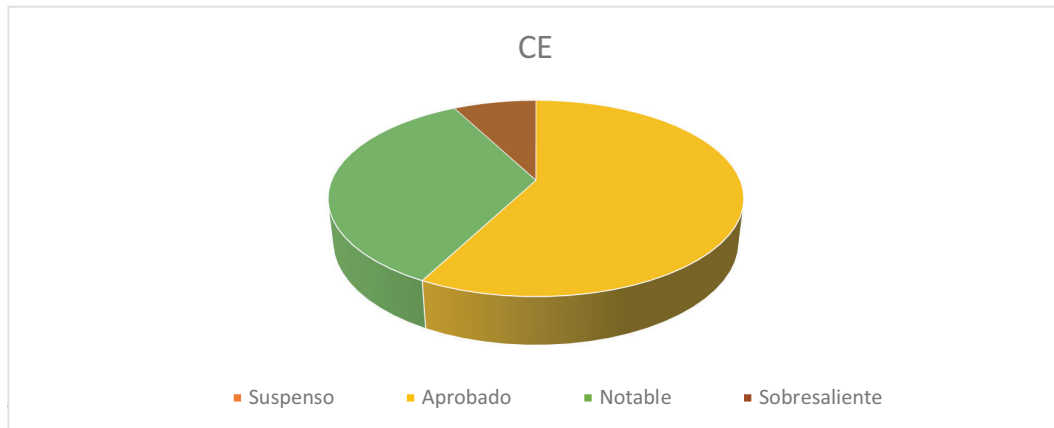


FIGURA 4: Gráfica de la CE

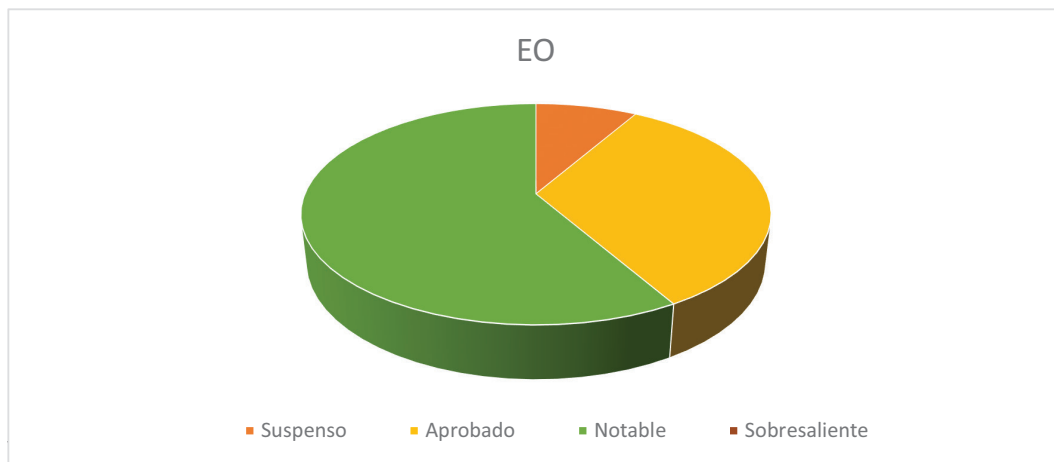


FIGURA 5: Gráfica de la EO

momento se confundían de expresión o las mezclaban. Nos hemos dado cuenta de que tienen las EF asimiladas, pero necesitan pensar bastante lo que quieren decir. Un punto favorable ha sido el encontrarnos con un 58,33% de alumnos aprobados con notable y solo un 8,33% de suspensos (y debemos decir que la nota ha sido superior a 3,5).

La última competencia que podemos ver en la figura 6, la expresión escrita, también ha obtenido más alumnos en la franja del notable, concretamente un 66,67% del alumnado. Y, una vez más, solo un 8,33% ha suspendido esta parte.

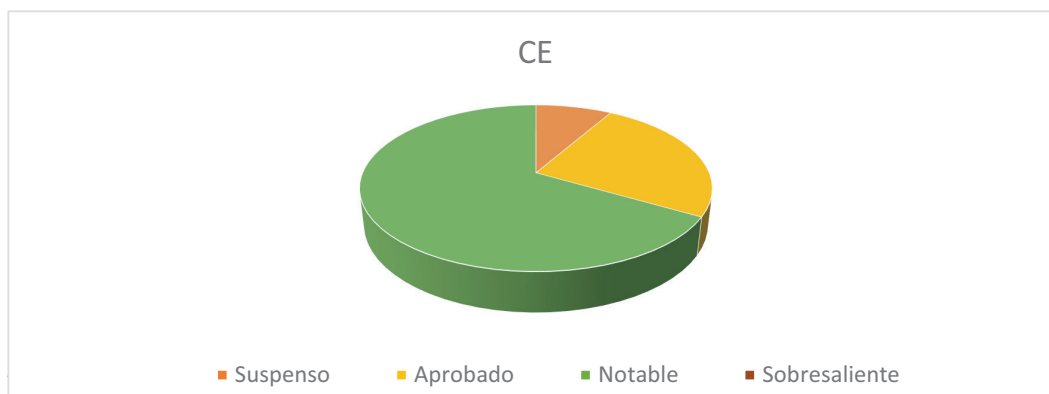


FIGURA 6: Gráfica de la CE

5. CONCLUSIONES

Encontramos la Fraseología en cada acto comunicativo de cualquier país del mundo. Siendo esta una afirmación contundente, debemos conseguir que todos los alumnos que estén estudiando una segunda lengua consigan tener entre su léxico algunas de las expresiones más utilizadas en el país de la L2. En este trabajo hemos conseguido realizar una pequeña guía para tener las bases de cómo realizar una unidad didáctica introduciendo la fraseología; esto se conoce como fraseodidáctica (enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas).

Para un correcto aprendizaje de estas, es necesario seguir unos pasos bien determinados, comenzando por una buena elección de los materiales. De nada sirve explicarle a un niño expresiones propias del campo de la medicina por dos motivos: el primero, no lo va a entender; el segundo porque no es un tema que le interese. Una buena selección de las expresiones hará que nuestros estudiantes estén mucho más motivados y participativos.

Creemos que esta UD ha supuesto un gran avance para la enseñanza-aprendizaje de las EF, en francés y en español, dentro del contexto escolar (enseñanza reglada). Estamos convencidos de que los alumnos de secundaria son capaces de aprender Fraseología sin llegar a tener un nivel B2. Consideramos, pues, que nuestra UD es aplicable a cualquier curso, siempre y cuando se modifiquen algunos criterios y estándares (ya que todo depende del nivel de nuestro alumnado).

Esta unidad cuenta con una cantidad considerable de ejercicios que han gustado mucho a nuestros estudiantes. La creación se ha basado en una mezcla de metodologías:

Por un lado, en el método de clase invertida, donde hemos convertido a los alumnos en profesores por unos instantes. Varios estudios, entre ellos el nuestro, demuestran que este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta una actitud mucho más positiva por parte del alumnado. Las consecuencias han sido muy favorables ya que nos encontrábamos un ambiente mucho más distendido y lúdico dentro del aula. Los estudiantes han sido capaces de demostrar su validez a la hora de explicar un concepto que conocen y eso ha favorecido también al trabajo cooperativo. Muchos de ellos han podido mejorar en algunos puntos gramaticales con las explicaciones de sus compañeros, proceso que se les complicaba un poco cuando era el/la profesor/a el que lo hacía.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), donde a través de mímica, cartas, el ahorcado y otras actividades lúdicas, nuestros alumnos han conseguido aprender a la vez que se divertían. Todos ellos exponen la facilidad con la que se puede aprender gracias a los juegos, pero, a su vez, también nos explican la dificultad que encontrarían si se aplicase en otras asignaturas. Centrándonos solo en el área de francés, podemos decir que ha sido muy positiva la inclusión de esta metodología en nuestra UD.

Hemos utilizado también el aprendizaje tradicional en el que el docente explicaba la teoría con la ayuda de un soporte visual (una presentación) donde estaban los contenidos claves para entender el tema a tratar.

Todas estas metodologías proporcionan un aire fresco al aula, haciendo que la enseñanza-aprendizaje de las EF sea mucho más lúdico, motivante y eficaz.

Esta UD se ha implantado en 1º ESO⁴ y debemos tener en cuenta que con este curso es mucho más sencillo trabajar con Aprendizaje basado en juegos

⁴Si bien es cierto que puede considerarse que estos / as alumnos / as son demasiado pequeños para comprender qué es la fraseología y algunos de sus tipos, llegando a incluso pensar que no sea pedagógico, vemos necesario el hecho de asentar las bases desde el principio. Nótese que los aspectos a tratar son muy sencillos y no dificultan el aprendizaje de los / las estudiantes. De hecho, esta parte más teórica no se evalúa.

ya que acaban de terminar su etapa en la educación primaria, donde casi todo se hace a través de este método. Aunque vemos muy factible la posibilidad de implementar el ABJ en cursos superiores (tanto de la ESO como de Bachillerato), siempre se deberá adaptar según los conocimientos, las edades y la disponibilidad de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandro, A. (2015). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, 22, 172-192. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6065>
- Asensio, M. D. (2018). Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación Power Point. *Anales de Filología Francesa*, 26(1), 27-45. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352301>
- Bally, Ch. (1909). *Traité de stylistique française* (Vol. 3). C. Winter.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 1, 1-12. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916>
- Chollet, I., & Robert, J. M. (2008). Les expressions idiomatiques. Clé International.
- Corpas Pastor, G. (1996). Manual de fraseología española. Gredos.
- Diccionario de términos clave de ELE. [Versión en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Dumarest, D., & Morsel, M. H. (2004). Le chemin des mots: pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français. Pug.
- Fernández, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- García-Page, M. (1995). La construcción comparativa en la lengua de Góngora. *Epos: Revista De filología*, 11, 165-175. <https://doi.org/10.5944/epos.11.1995.9922>
- González-Rey, I. (2005). La noción de "hápax" en el sistema fraseológico francés y español. *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, 313-328.
- González-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. EME.
- González-Rey, I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21(1), 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- Guevara Rincón, G. (2021a). *Le voleur d'ombres. Estudio fraseológico contrastivo francés-español-italiano*. Diego Marín Editores.

- Guevara Rincón, G. (2021b). Clase invertida para una mejora de la expresión oral en el alumnado. En R. Roig Vila (coord.), V. Martines & J. Antolí (eds.). *Actas. 1st International Congress: Education and Knowledge*. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/05/9788419312372.pdf>
- Guitert, M. & Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10(1), 10-18. https://www.academia.edu/1559808/Aprendizaje_cooperativo_en_entornos_virtuales_el_caso_de_la_Universitat_Oberta_de_Catalunya_from=cover_page
- Guzmán-Cedillo, Y. I. & Flores Macías, R. C. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos: Revisión de la literatura. *Educator*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Lage, M. J., Platt, G. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Leal, M. J. (2011). Enseñanza de la fraseología española en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos. *Paremia*, 20, 227-231. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/020/022_resenas.pdf
- Martin, A. & Leray, F. (1900). *Exercices sur les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande, classés suivant le plan des Mots allemands groupés d'après le sens de MM.* Librairie Hachette et Cie.
- Mellado, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas. *Revista de filología*, 33, 153-174. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4591/RF_33_%282015%29_10.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Penadés Martínez, I. (2012). Didáctica de la fraseología y de la paremiología. *Tendências actuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Vol. I (pp. 91-117). Pontes Editores.
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Mogorrón Huerta & F. Navarro Domínguez (eds.), *Fraseología, Traducción y Didáctica* (pp. 241-260). Peter Lang.
- Penadés Martínez, I. (2017). La enseñanza de las unidades fraseológicas. En A. M. Cestero Mancera & I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 311-355). Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Peña Portero, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *redELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaister/1-semester/de-la-pena.html>

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*. Ediciones Noreste.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rolland, J. C., & Rolland-Pérez, D. (2007). De l'espagnol au français: Expressions et mots usuels du français. FLE pour hispanophone.
- Ruiz Gurillo, L. (1993). Algunas consideraciones sobre el caudal fraseológico del español hablado en Cuba. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gallardo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 141-151). SGEL https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0141.pdf
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Arco libros.
- Serrano Lucas, L. C. (2010). Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final. *Paremia*, 19, 197-206. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/019/019_serrano.pdf
- Sevilla Muñoz, M. (2015). Condicionantes textuales en la traducción fraseológica y paremiológica. *Paremia*, 24, 95-107.
- Sevilla Muñoz, M. (2019). El aula invertida en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología para la traducción de textos científico-técnicos. En A. Crida & A. Alessandro (eds.), *Innovación en fraseodidáctica: tendencias, enfoques y perspectivas*, 237-261, Peter Lang.
- Solano Rodríguez, M. Á. (2004). *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: la Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac, planteamiento didáctico*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckh0x8>
- Solano Rodríguez, M. Á. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. M. I. González Rey (coord.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (pp. 201-211). EME & InterCommunications.
- Solano Rodríguez, M. Á. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/011_solano.pdf
- Ureña Tormo, C. & Gómez González, A. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Revista Foro de profesores de E/LE*, 13, 313-323. <https://doi.org/10.7203/foroele.v0i13.10813>
- Velázquez, K. (2018). *La enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE*. Arco Libros.



ESTUDIO DE LOS FORMANTES *-INA* Y *-OIDE* COMO SUFIJOS DE CREACIÓN LÉXICA CON EFECTOS CÓMICOS EN LA RED SOCIAL *TWITTER*

STUDY OF THE MORPHEME *-INA* AND *-OIDE* AS A LEXICAL CREATION SUFFIX WITH COMEDIC EFFECTS ON THE SOCIAL NETWORK *TWITTER*

Jorge Juan Sánchez González
Universidad de Murcia
jorgejuan.sanchez1@um.es

RESUMEN

Esta investigación se propone examinar el humor como un fenómeno pragmático-social aplicado al uso de dos formantes grecolatinos con intención cómica. Este objetivo busca evidenciar el uso de dos elementos de raíz grecolatina en la formación de un patrón humorístico que se manifiesta en el entorno virtual. Para lograrlo, se han aplicado ambos sufijos a bases léxicas que en principio no guardan relación con estos elementos. En esta investigación se proporcionará una breve explicación de los sufijos *-ina* y *-oide*, comúnmente utilizados en el ámbito científico-técnico, pero que en este caso son adoptados por los hablantes como una estrategia para generar comicidad en el entorno virtual de la red social *Twitter*. Finalmente, se aplicará la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) a los 756 *tuits* que componen el corpus recopilado. Se presentará un análisis pragmático de los textos más representativos en los que se utilizan ambos sufijos publicados en dicha plataforma y que servirán como ejemplo de tales usos.

Palabras clave: humor, terminología, redes sociales, *-oide*, *-ina*, *Twitter*

ABSTRACT

This research aims to examine humor as a pragmatic-social phenomenon applied to the use of two Greco-Latin formants with comic intention. This objective seeks to demonstrate the use of two elements with Greco-Latin roots in the formation of a humorous pattern that manifests itself in the virtual environment. To achieve this, both suffixes have been applied to lexical bases that are in principle unrelated to these elements. This research will provide a brief explanation of the suffixes *-ina* and *-oide*, commonly used in the scientific-technical field, but in this case they are adopted by speakers as a strategy to generate comedy in the virtual environment of the social network *Twitter*. Finally, the General Theory of Verbal Humor will be applied to the 756 tweets that make up the compiled corpus. A pragmatic analysis of the most representative texts in which both suffixes published on said platform are used will be presented and will serve as an example of such uses.

Keywords: Humour, Terminology, Social Networks, *-oide*, *-ina*, *Twitter*.

Recibido: 13-03-2024
Aceptado: 12-06-2024

DOI: <https://doi.org/10.17561/rilex.7.2.8756>



1. INTRODUCCIÓN

El humor juega un papel de gran importancia debido a su presencia constante en la vida cotidiana, pues está ligado a los actos verbales. La colaboración entre el humor y el lenguaje resulta beneficiosa para la comunidad, ya que representa una de las estrategias más efectivas para fortalecer lazos sociales y crear camaradería entre los interlocutores. Con el surgimiento de nuevos medios de comunicación y el avance de las redes sociales, se han generado nuevos espacios comunicativos y se ha visto un florecimiento de estrategias para generar humor, dando lugar a manifestaciones cómicas originales.

El desarrollo de los nuevos medios de comunicación ha impulsado la formación de la actual sociedad de la información. El progreso de las tecnologías modernas ha facilitado enormemente la difusión del conocimiento y la ciencia, donde el lenguaje juega un papel fundamental en la transmisión de nuevos saberes. Existen formas especializadas del lenguaje científico-técnico que se han integrado en el lenguaje cotidiano y que siguen nuevos patrones léxicos relacionados con el humor. El lenguaje informal permite la creación de nuevas estrategias comunicativas que aprovechan estos patrones humorísticos y recuperan elementos del lenguaje técnico, contribuyendo así a la construcción de nuevas formas de humor.

2. EL HUMOR Y LA LINGÜÍSTICA

Ciertamente, el sentido del humor constituye una faceta fundamental de la condición humana que está intrínsecamente ligada con la expresión y, en consecuencia, con el lenguaje. El humor surge de la habilidad comunicativa de las personas y se fundamenta en la utilización del lenguaje, lo que permite su creación, intercambio y comprensión. El análisis desde la perspectiva lingüística abarca tanto la interpretación propuesta por la corriente estructuralista con relación a este fenómeno como las teorías desarrolladas en el ámbito de la semántica y la pragmática.

La Teoría General del Humor Verbal (TGHV), desarrollada en 1991 como una reacción necesaria ante las limitaciones de la Teoría Semántica del Humor Verbal (TSHV), tiene como objetivo principal revisar y abordar los aspectos no considerados por esta última. Attardo y Raskin fundamentan su teoría en seis mecanismos o parámetros, que son seis fuentes de conocimiento (Attardo, 2001):

- 1) Oposición de guiones. Este aspecto es fundamental en cualquier forma de humor verbal y constituye la base de la TSHV.
- 2) Mecanismo lógico. Se refiere al proceso de resolución, un mecanismo crucial para eliminar la incongruencia generada por la contraposición de esquemas.
- 3) Situación. Engloba los elementos contextuales asociados al humor verbal.
- 4) Meta. Es el blanco del chiste, que puede ser tanto estereotipos grupales como individuales. Este parámetro es opcional, ya que algunas formas de humor no buscan ridiculizar a nadie.
- 5) Estrategias narrativas. Se relaciona con el género al que pertenece el texto humorístico.
- 6) Lenguaje. Se refiere a la selección de los distintos niveles del lenguaje que contribuyen a generar y expresar el humor.

Según Simarro Vázquez (2016), los mecanismos que ayudan a resolver la incongruencia desde la perspectiva de la TGHV, aplicables exclusivamente al humor verbal, son la contraposición de esquemas o marcos cognitivos y la lógica. Por otro lado, el contexto, el objetivo, las estrategias narrativas y el lenguaje no son exclusivos del humor verbal, ya que también pueden encontrarse en otros tipos de textos.

Además, se puede distinguir entre el humor que surge de aspectos externos al lenguaje y el humor que se basa en lo lingüístico en sí mismo. En el caso del humor verbal, se distingue entre el humor de situación y el humor

lingüístico, que son formas diferentes de generar humor utilizando los recursos que proporciona el lenguaje (Simarro Vázquez, 2016).

Por otro lado, el humor no verbal se refiere a aquel que se manifiesta a través de recursos distintos a la comunicación verbal, como la gestualidad y el movimiento corporal. También es importante mencionar una tercera categoría que está ganando cada vez más relevancia en la sociedad contemporánea: el humor gráfico y/o audiovisual.

El enfoque de la pragmática se centra en cómo el contexto influye en la interpretación del significado. En realidad, el humor es considerado por la pragmática como una forma de comunicación implícita que requiere un mayor grado de cooperación entre los interlocutores. Por otro lado, según las sugerencias de Gironzetti (2013), la pragmática ofrece numerosas contribuciones que destacan la colaboración entre esta disciplina y el avance de los estudios sobre el humor. De hecho, Ruiz Gurillo (2012) subraya que la pragmática ha reformulado la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) y ha examinado cada aspecto de la misma, resaltando tanto sus aspectos positivos como las limitaciones encontradas en relación con la teoría lingüística del humor.

Sin embargo, es importante destacar que esta clasificación responde a una distinción puramente metodológica (Simarro Vázquez, 2016), ya que en la práctica es común que las tres categorías se presenten de manera simultánea e interactúen entre sí, especialmente en el contexto de las redes sociales, donde suelen combinarse texto, imagen y sonido para construir el discurso humorístico.

Según autores como Ruiz Gurillo (2012), la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) se considera el marco más adecuado para definir y explicar el humor. No obstante, se sugiere la necesidad de expandir y especificar ciertos aspectos de los recursos conceptuales proporcionados por esta teoría. En primer lugar, se señala la rigidez en relación con el concepto de contraposición

de esquemas y se destaca que este punto ya ha sido observado por lingüistas cognitivos. Este esquema consta de tres etapas (establecimiento, incongruencia y resolución). La sugerencia de la autora consiste en fusionar los dos marcos cognitivos, ya que no son elementos separados. En segundo lugar, se advierte que el uso de los mecanismos lógicos no es exclusivo ni limitado, sino que se superponen y operan simultáneamente. Es decir, con frecuencia, recursos como la ambigüedad, la analogía, la contradicción o la exageración aparecen simultáneamente.

En cuanto a los parámetros que no se relacionan exclusivamente con el humor, Ruiz Gurillo (2012) destaca la variabilidad de la situación y menciona factores como el contexto, la planificación, la temporalidad o el tono. Por otro lado, las estrategias narrativas también dependen de la estructura interna del texto, y dado que el humor abarca más allá del chiste, que es el género prototípico, se pueden considerar nuevas estrategias ligadas a diversos géneros del humor. Esta diversidad está relacionada con diferentes niveles, como el fonético-fonológico, morfológico, léxico-semántico y pragmático-discursivo. Respecto al objetivo del texto humorístico, se busca entretener y provocar risas en el receptor.

3. USO DE MORFEMAS DE ÁMBITO CIENTÍFICO-TÉCNICO COMO ESTRATEGIA PARA GENERAR HUMOR

En líneas generales, la terminología constituye una selección de los términos técnicos más comunes en un área determinada del conocimiento. Una gran parte de la terminología científica deriva de raíces o elementos de origen grecolatino, lo que establece una conexión entre el lenguaje científico-técnico y los registros formales del idioma, considerando que los tecnolectos se limitan principalmente al ámbito de la comunidad científica.

Sin embargo, existen usos de morfemas que nacen ligados a una disciplina que, aunque técnicos, han perdido parte de su precisión al adaptarse

al lenguaje coloquial como parte de un proceso de generalización semántica. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con formantes grecolatinos como *-itis*, que han perdido su valor original y que se ponen a disposición de los hablantes para generar efectos humorísticos (Sánchez González, 2022). En este sentido, los medios de comunicación de masas desempeñan un papel fundamental al acelerar este proceso de simplificación y difusión de términos especializados. Por lo tanto, el análisis de los principales mecanismos de formación del lenguaje especializado y su influencia en el lenguaje cotidiano se ha vuelto de gran interés en la actualidad.

3.1. CREACIÓN LÉXICA

El fenómeno de la creación de nuevas palabras se conoce como neología y su resultado son los neologismos. Esta dinámica no es exclusiva de un solo aspecto del lenguaje, sino que refleja la vitalidad inherente al proceso lingüístico en su conjunto. En particular, el ámbito científico y técnico dispone de diversos mecanismos para desarrollar su propia terminología y generar palabras nuevas que se ajusten a sus necesidades específicas. Estos procesos de creación léxica incluyen:

1. Neología de forma: consiste en la creación tanto de nuevas palabras como de nuevos significados. Aquí, el lenguaje se vale de los procedimientos de formación de palabras disponibles en todas las lenguas. Esto puede implicar la combinación de raíces, prefijos y sufijos para generar términos especializados.
2. Neología de sentido: implica atribuir un nuevo significado a una palabra existente. Esta estrategia es común en campos donde los avances científicos introducen conceptos novedosos que requieren adaptar el significado de términos preexistentes.
3. Neología sintáctica: se basa en cambiar la categoría gramatical de una palabra para adaptarla a un nuevo uso o contexto. Esto puede implicar convertir un sustantivo en un verbo, por ejemplo, para describir acciones o procesos específicos.

4. Neología por préstamo: implica adoptar palabras de otros idiomas y utilizarlas en el contexto propio. Este proceso es especialmente común en disciplinas donde la internacionalización y la colaboración global son importantes.

En el ámbito de la terminología científica, los mecanismos morfológicos desempeñan un papel fundamental en la creación de nuevos términos. Según Gutiérrez Rodilla (1998), estos mecanismos pueden clasificarse en dos grandes grupos: sumatorios, que añaden elementos a las palabras existentes, y reductores, que modifican o simplifican términos complejos.

En particular, en el español, uno de los principales mecanismos de creación léxica es el proceso de derivación por sufijación. Este proceso consiste en agregar un sufijo a una palabra existente para formar un término nuevo que a menudo expresa una variante o una especificación del significado original. Por ejemplo, en biología, se puede agregar el sufijo *-logía* a *bio-* para formar *biología*, que significa el estudio de la vida.

La investigación sobre estos mecanismos de creación léxica es crucial para comprender cómo evoluciona el lenguaje, especialmente en contextos especializados como la ciencia y la técnica, donde la precisión y la claridad son fundamentales para la comunicación efectiva. Además, esta comprensión puede ser útil para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la terminología científica en diferentes contextos educativos.

Existe una amplia gama de raíces y elementos grecolatinos que se utilizan frecuentemente en el ámbito médico en español. Estos componentes son fundamentales para la creación de términos técnicos y es común encontrar muchos de ellos que tienen sus raíces en las lenguas griega y latina en disciplinas como la medicina, la biología y la química. Sin embargo, muchos de los afijos que se emplean para formar estos términos técnicos también son reconocidos por hablantes no especializados que están expuestos a la terminología científica, ya sea directa o indirectamente, a través de su contacto con el ámbito de la medicina y otras ciencias.

En este sentido, podríamos analizar y discutir una amplia variedad de elementos de origen grecolatino, pero hemos optado por destacar dos afijos en particular, que son ampliamente reconocidos por la mayoría de los hablantes: *-ina* y *-oide*.

3.2. DIACRONÍA DEL SUFIJO *-INA*

En cuanto al origen etimológico del sufijo *-ina*, su nacimiento se remonta a la forma latina *-ina/ae*, de acuerdo con Muñoz Armijo (2013). El patrón derivativo del afijo se traslada de la lengua latina a la lengua española en la Alta Edad Media y a partir del siglo XII aparecen los primeros derivados internos españoles como *neblina*, *crespina* y *hacina*. Sin embargo, el valor que se ha de seguir para continuar con el desarrollo de este apartado es el que se adopta en el ámbito de la química a partir del siglo XIX: ‘sustancia química’. Así, de las cinco acepciones que se recogen en el *DLE* a propósito del sufijo *-ina*, el significado más relevante en el desarrollo de esta investigación es precisamente el último: “5. suf. En química, indica sustancia relacionada con lo denotado por el elemento principal de la palabra” (*DLE*, 2023, s.v. *-ina*).

No obstante, de acuerdo con Muñoz Armijo (2013), conviene señalar que existen otros usos relacionados con el lenguaje de especialidad, sobre todo para designar elementos que están relacionados con la flora, la fauna y los minerales.

La química se desarrolla y se hace internacional a partir del siglo XVIII, lo que favoreció el avance de la ciencia y facilitó que se ampliara la terminología científica con el desarrollo de un vocabulario renovado (Muñoz Armijo, 2018). Desde el punto de vista formal, el sufijo *-ina* ha ampliado su grado de creatividad con la apertura de posibilidades en la comunicación que ofrece con nuevas bases léxicas: nombres propios y estructuras sintagmáticas. Sin embargo, en lo que respecta al origen del sufijo científico *-ina*, este afijo se constituye en la lengua francesa como una desinencia útil en la elaboración del sistema de sufijos que se establece para generar el léxico perteneciente a la nomenclatura de las sustancias en el ámbito de la química.

Este valor de sustancia en el vocabulario de la química debe su origen probablemente a la voz latina *rēsīna*, *-ae*, ‘resina’ (Segura Munguía, 1985) y los préstamos latinos que acaban en *-ina*. En consonancia con lo anterior, este sería el origen del patrón moderno por el cual *-ina* es recurrente en el léxico de la química para nombrar las nuevas sustancias. Esto es lo que se ha denominado, según Muñoz Armijo (2018): palabras modelo que han promovido la creación de un nuevo significado morfológico: ‘sustancia extraída, derivada u obtenida a partir de X’.

Muñoz Armijo (2018) presenta los tres patrones de derivación que proceden del sufijo científico *-ina* y los clasifica según el tipo de sustancia a la que da lugar: sustancias químicas (alcaloides); sustancias pertenecientes a la bioquímica, biología y fisiología como resultado de un proceso de extracción; industria química. En el grupo de las palabras que pertenecen a la industria química aparecen tres subgrupos interesantes: medicamentos, cosmética y productos industriales. A propósito de lo anterior, Garriga Escribano (2003) señala que el sufijo *-ina* en el siglo XX ya alcanzó “cierta productividad en la lengua común, asociado al significado de ‘droga’ (*cocaína*, *heroína*, *morfina*, etc.) y de ‘medicamento’ (*aspirina*, *penicilina*, *insulina*, etc.)” (p. 110).

Este es precisamente el empleo del sufijo *-ina* que se ha desarrollado de acuerdo con el patrón humorístico por el que las características o propiedades de X persona, institución o actividad se convierten en sustancias que la mayoría reconoce como drogas o medicamentos. El carácter burlón que esto implica es lo que justifica el estudio del sufijo como procedimiento recurrente en la creación léxica a partir de la derivación por sufijación.

3.3. DIACRONÍA DEL SUFIJO *-OIDE*

En lo que se refiere la diacronía de este afijo, Díaz Rojo (2001) señala que el sufijo *-oide* procede del latín *-oides* y que este a su vez tiene su origen en la forma griega *-ειδής*, cuyo significado es ‘con forma de, semejante a, de aspecto de’. Del mismo modo, en *DICCIOMED* (2011) aparece con el significado ‘que tiene el aspecto de’, usado exclusivamente en el ámbito de la

anatomía. Este sufijo deriva del sustantivo εἶδος ('forma') y "se empleaba para formar adjetivos que denotaban la noción de 'con forma de la cosa denotada por la raíz'" (Díaz Rojo, 2001, p. 67). La actual forma *-oide* se revela a partir de la reducción del diptongo *ei*, que monoptonga finalmente en la vocal *i* (*-ide*), a la que precederá la vocal *o* (*-oide*), que se añade como vocal de unión entre el sufijo y la base léxica a la que acompaña. De manera general, este sufijo se emplea para formar adjetivos con el significado 'semejante a, con aspecto de', 'relativo a, relacionado con' o 'en forma de' y 'parecido a' (DLE, 2023). Por otro lado, se emplea del mismo modo para formar sustantivos que denotan referentes semejantes a la noción expresada por la base (Díaz Rojo, 2001), es decir, que guardan relación con el significado explícito e implícito de la base léxica a la que se añaden.

Para De Bruyne (1989, citado en Provencio Garrigós, 2009), el sufijo *-oide* se ha convertido en un elemento deliberada y claramente burlón. El sufijo, que procede de la terminología de la medicina, ha adquirido una clara connotación negativa al emplearse fuera del contexto científico-técnico. Así, las palabras acabadas en *-oide* adoptan un matiz despectivo en la lengua común al unirse a bases adjetivales, pero también a nombres que actúan como base léxica.

De conformidad con lo sugerido por Lang (1992, citado en Tejera, 1998), el afijo *-oide* responde a la clasificación según la cual este sufijo se identifica como peyorativo-humorístico, cuyo resultado o derivación se manifiesta, sobre todo, en el registro coloquial, el habla juvenil y el periodismo más crítico o satírico. Así mismo, Tejera (1998) señala que el matiz humorístico de este sufijo reside en el contraste que se establece entre su origen culto y hasta técnico-científico, y la aplicación a palabras populares. Así, es evidente que el humor que se genera a partir de la utilización de dicho proceso de derivación léxica tiene que ver con el reconocimiento de un nivel de precisión terminológica que pertenece a otro registro distinto y que se sitúa por encima de las expectativas que normalmente buscan los interlocutores durante el

intercambio comunicativo en una conversación coloquial o en un contexto donde este uso del lenguaje es inapropiado o inadecuado. De hecho, para Tejera (1998) no es posible mantener que existen sufijos que posean la propiedad de generar palabras derivadas con contenido humorístico, puesto que ningún afijo en general tiene la facultad de crear dicho significado, ya que el humor, como se ha comentado, surge a partir de la sorpresa.

Para García Platero (2009), este es uno de los pocos pseudosufijos con valor contextualmente disfemístico. Su productividad es mayor en la lengua estándar, donde adquiere dicho carácter peyorativo. A este respecto, Náñez (1973, citado en García Platero, 2009, p. 34) considera que “es como si internamente llevasen consigo la expresión de la corrupción, de lo falso o sucedáneo de la designación del término noble”. Para Lang (1992, citado en García Platero, 2009, p. 34), “el constituyente entra en confluencia con pseudo-, como se percibe en *fascistoide*, *socioalistoide*, *cursiloide*, *infantiloide* o *sentimentaloide*, que reflejan este valor peyorativo”. En cuanto a la falsedad de la base que se adopta para la formación del término, esta nueva connotación de carácter negativo tiene la capacidad de convertir a quien posee la cualidad en alguien minusválido o ridículo. En efecto, así surgen nuevas palabras que responden a un patrón novedoso en la lengua, a las que se otorga un valor despectivo.

En definitiva, este sufijo de origen grecolatino es frecuente en la lengua coloquial, pero se emplea según el patrón humorístico y burlón que, como se ha señalado, es frecuente entre los mecanismos que generan el humor a través del lenguaje.

4. LA COMICIDAD A TRAVÉS DE LA METÁFORA

En línea con lo planteado por Provencio Garrigós (2009), cuando surgen nuevas palabras a través del proceso de derivación mediante sufijos, se introducen nuevos afijos con diversos significados que obligan al lector a establecer nuevas conexiones entre la raíz léxica y el sufijo, lo que indica que

estos derivados actúan como indicadores lingüísticos que provocan ironía, así como humor. Siguiendo esta premisa, el sufijo *-ina* establece una serie de relaciones que trasciende la ironía y abarca fenómenos como el humor, la falta de cortesía y el sarcasmo.

Las palabras creadas mediante la adición de este formante grecolatino son el resultado de procesos cognitivos que los hablantes emplean habitualmente para resaltar o señalar aspectos culturales, estados emocionales y características personales, transformándolos en sustancias ficticias. Así, entre los recursos lingüísticos disponibles, usamos metáforas ontológicas para interpretar eventos, acciones, actividades y estados (Lakoff & Johnson, 1986). El rol de la metáfora es esencial para comprender la relación entre el objeto de la burla y el patrón humorístico discutido en este estudio. La crítica humorística se basa en las opiniones que los ciudadanos tienen, en este caso, de sus líderes políticos, lo que resulta en un choque entre dos marcos cognitivos incongruentes. Esto se refleja en la creación de sustancias imaginarias que los hablantes inventan para provocar risa y entretenimiento al lector.

A continuación, se muestra un listado donde se recogen las treinta palabras acabadas en el formante *-oide*:

abascaloide, anarquistoide, aznaroide, carmenoide, ciudadanoide, comunistoide, constitucionaloide, derechoide, españoloid, fachoide, fascistoide, feminazoide, feminoide, francoide, hispanoide, independienteide, junqueroide, machiruloide, patriarcaloide, patriotoide, podemoide, progresoide, republicanoide, riveroide, rojoide, sanchoide, soraypide, susanoide, tribunaloide, zapateroide.

Aquí se recogen las veinte palabras formadas a partir del sufijo *-ina*:

abascalina, arrimadina, azanarina, derechina, errejonina, españolina, estupidina, fachinina, fascistina, guillotina, homosexualina, independentina, izquierdina, machirulina, melasudina, olvidina, pedrosanchina, pesoeina, podemina y voxina.

Los hablantes frecuentemente recurren a la metáfora, ya que es un fenómeno que permite capturar la esencia del objeto de la burla y se puede aplicar a cualquier realidad, ya que viola las restricciones convencionales de categorización que rigen la combinación de elementos expresivos, debido a un uso

poco común de las reglas de selección de esos elementos a través de un cambio semántico (Aladro, 2002). Esto posibilita la creación de sustancias utilizando una amplia gama de palabras, desde nombres propios y sustantivos concretos hasta sustantivos abstractos y adjetivos. Como Lakoff y Johnson (1986) señalan, las actividades en general se contemplan metafóricamente como sustancias, lo que significa que no es inusual que las personas utilicen nombres de sustancias ficticias si su objetivo es burlarse o hacer humor de un objeto en particular, dado que se ha demostrado que los hablantes construyen tales metáforas para señalar una actividad. Esto también se alinea con la idea de que la mayor parte de nuestro sistema conceptual normal está estructurado metafóricamente (Lakoff & Johnson, 1986), lo que indica que las personas naturalmente emplean metáforas para expresar conceptos.

Dado que el humor es un fenómeno complejo, es claro que la metáfora desempeña un papel crucial en el lenguaje que facilita la creación de textos humorísticos. Si concebimos la experiencia en términos de objetos y sustancias, lo cual ayuda a los hablantes a entender el mundo que los rodea, es esencial que el humor también se entienda de esta manera. Por lo tanto, la metáfora es de gran valor en este proceso de análisis y asimilación del humor.

Por otro lado, en relación con ciertos usos del lenguaje mencionados en este estudio y su estrecha relación con el humor, algunos autores comprenden el disfemismo como un fenómeno léxico relacionado con la metáfora. Esta situación surge debido al cambio semántico que ocurre entre el vocabulario disfemístico y los aspectos más negativos de la realidad tabú (Aladro, 2002).

Por lo tanto, los sufijos *-ina* y *-oide* adquieren un nuevo impulso en el habla coloquial y dan lugar a creaciones personales con tono humorístico, cuyo propósito es generar risa al representar costumbres o estados de ánimo a través de la invención de sustancias. Estas creaciones son, en palabras de Julià Luna (2012), desviaciones metafóricas de los usos especializados de los sufijos en el lenguaje cotidiano. Aunque estos sufijos de origen grecolatino

son comunes en el lenguaje de la química y la medicina, han adquirido una connotación negativa fuera del ámbito científico-técnico. Han adoptado un matiz despectivo en la lengua común y se incluye dentro de los mecanismos de creación léxica que siguen el patrón humorístico presente en el habla coloquial y juvenil.

5. LENGUA Y HUMOR EN LAS REDES SOCIALES

Las redes sociales han emergido como plataformas electrónicas fundamentales que sustentan las crecientes comunidades virtuales en la actualidad. Este concepto actualizado refleja la tendencia a establecer conexiones entre individuos a través de Internet, transformando así el panorama comunicativo a lo largo de los años. En este nuevo contexto, la comunicación instantánea es predominante gracias a la influencia de las redes sociales.

No obstante, las redes sociales también se convierten con frecuencia en escenarios de debate y confrontación. En este sentido, el humor puede convertirse en un arma de doble filo, y resulta complicado trazar una línea clara entre lo que es esencialmente humorístico y lo que cae en la ironía o el sarcasmo. De hecho, el humor, la ironía, la falta de cortesía y el sarcasmo que se encuentran en las redes sociales a menudo pueden ser interpretados de manera distinta por diferentes personas.

Yus Ramos (2001) resalta que las interacciones en las redes sociales se limitan a las palabras que se ven en pantalla, lo que puede fomentar un sentido de anonimato y protección de la identidad por parte de los usuarios. En este sentido, el medio de transmisión que proporcionan las redes sociales puede brindar un cierto grado de anonimato, lo que a su vez puede llevar a un comportamiento más arriesgado por parte de algunos usuarios, quienes pueden sentirse protegidos ante posibles represalias por sus acciones.

Internet ha provocado una auténtica revolución en el campo de la comunicación, dando lugar a nuevos formatos que simplifican y amplían la transmisión de información. Este cambio se refleja de manera significativa en

plataformas como *Twitter*, donde ha emergido un género textual con identidad propia y un potencial comunicativo sin precedentes.

Como sugiere Pano Alamán (2015), los usuarios de las redes sociales son participantes activos y críticos que representan una diversidad de ideologías, lo que puede generar confrontación como una expresión discursiva de poder en este contexto. *Twitter*, en particular, se ha convertido en un espacio de interacción libre y abierto, donde los usuarios colaboran para establecer redes de contacto con figuras públicas. Esta dinámica ha creado un nuevo horizonte de oportunidades para interactuar con la clase política, especialmente a través de herramientas como el retuiteo y las menciones.

Sin embargo, esta mayor accesibilidad y libertad de expresión en las redes sociales también ha dado lugar a un aumento en la descortesía, el sarcasmo y la ironía por parte de los usuarios. Estas formas de comunicación pueden ser utilizadas tanto para atacar directamente a las figuras públicas como para fortalecer la camaradería entre los usuarios.

En cuanto a la diferencia entre la comunicación oral y escrita, la planificación y elaboración del mensaje son más evidentes en la comunicación escrita, como la que se encuentra en *Twitter*. Esta planificación puede fomentar la creación de textos humorísticos que emplean la burla y la descortesía como herramientas contra la clase política.

El humor, la ironía y el sarcasmo buscan, en muchas ocasiones, la adhesión del interlocutor, lo que implica un manejo cuidadoso del lenguaje para lograr este efecto. La originalidad del discurso es fundamental en este proceso, ya que el humor y la creatividad lingüística son elementos esenciales para captar la atención del público.

A pesar de la importancia del humor en las redes sociales, es importante destacar que estas plataformas no son solo lugares de entretenimiento. La descortesía y la agresión verbal también son fenómenos comunes, especialmente cuando el humor se convierte en algo hiriente. El anonimato y la libertad de expresión en las redes sociales pueden desdibujar los límites entre el

humor y la descortesía, lo que puede llevar a interacciones negativas y a la creación de identidades ficticias por parte de los usuarios.

6. ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Después de establecer el marco teórico en secciones previas, este apartado se centrará en la aplicación práctica y el análisis pragmático del corpus creado con este propósito. La relevancia del corpus es fundamental para alcanzar un cierto nivel de veracidad en cualquier estudio. Para evidenciar la existencia del patrón seguido por el uso de este formante grecolatino estudiado en el lenguaje coloquial, es esencial respaldar los hechos mediante ejemplos de uso real del lenguaje por parte de los hablantes, los cuales puedan ser verificados.

Con este propósito en mente, se ha recolectado un total de 756 *tuits* publicados entre el 6 de enero de 2018 y el 29 de febrero de 2020. El corpus creado está compuesto por un total de 30 palabras que terminan en *-oide* y 20 palabras acabadas en *-ina* que reflejan los dos patrones humorísticos estudiados, surgido del empleo de ambos formantes grecolatinos analizados previamente.

En total, se han obtenido 428 *tuits* que evidencian el uso de las 20 palabras que terminan en *-ina* y 328 *tuits* que muestran el uso que hacen los hablantes de este valor de *-oide*. Debido a las restricciones de espacio impuestas por el formato de este trabajo, se han seleccionado 2 *tuits* para la exposición del análisis pragmático de *-ina*.

El corpus elaborado contiene un total de 30 palabras que terminan en *-oide* y 20 palabras acabadas en *-ina*. Claramente, los 50 neologismos recopilados a lo largo de los 756 *tuits* no son los únicos términos que los hablantes utilizan para referirse a la clase política española y que terminan en *-ina* y en *-oide*. No obstante, es importante establecer algunos límites desde el principio al estudiar el léxico. Dado que el objetivo era encontrar aquellos usos de los sufijos mencionados que estuvieran relacionados con el humor o la sátira política, se aplicó el formante grecolatino a nombres propios y comunes,

tanto concretos como abstractos, que estuvieran vinculados al panorama político en España.

6.1. ANÁLISIS PRAGMÁTICO Y APLICACIÓN PRÁCTICA

Esta sección tiene un enfoque práctico y busca realizar un análisis pragmático de los ejemplos seleccionados. La elección de los *tuits* no es fortuita, sino que está alineada con los objetivos establecidos para esta investigación. Por lo tanto, se pretende aplicar la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) y sus seis parámetros, considerando la revisión sugerida por Ruiz Gurillo (2012). Para llevar a cabo este análisis, se transcribe el texto a analizar y se identifican los seis recursos de conocimiento en cada uno de ellos. Este enfoque analítico sigue el mismo procedimiento utilizado en otras investigaciones, como las de Ruiz Gurillo (2012) y los trabajos de Agüero Guerra (2013) y Simarro Vázquez (2016).

A continuación, se analizarán los tres *tuits* que se han seleccionado para investigar la utilización del sufijo grecolatino. Las palabras que se analizan en este apartado son las siguientes: *abascaloide*, *aznaroides*, *patriarcaloide*.

- (1) Esta claro que “portavoz” es una palabra machista, machirulista, capitalista, heterocedasticidad **patriarcaloide**, neoliberal, invisibiliza al colectivo LGTDJFBFJDJDIOOWNNAJVHH+=%WBI... ¿me dejo algo? :) :) :) (Twitter, 06-02-2018)

Para reconocer el humor y la ironía de este *tuit*, hay que conocer de antemano el episodio que protagonizó Irene Montero, anterior ministra de Igualdad del Gobierno de España. La política española, militante de Podemos, acusó el desdoblamiento de género de la palabra *portavoz*. Los medios de comunicación e incluso los académicos de la Real Academia Española tacharon el empleo de la palabra *portavoza* como una provocación y no como una reivindicación.

El primer guion está configurado por la primera parte del texto hasta la definición de *portavoz* como “una palabra machista” (Lín. 1). El segundo

guion se forma en la sucesión de adjetivos y palabras inventadas que se emplean para definir el uso de la voz expresada en género masculino. La colisión o el choque de estos dos marcos se produce al final del texto, cuando el usuario se pregunta si se ha dejado algo sin nombrar.

El mecanismo lógico que relaciona los dos marcos cognitivos en este caso es la yuxtaposición. Por otro lado, la interrogación retórica que cierra el texto pone en relación los dos guiones.

A propósito de la situación, la palabra *portavoz* adquiere cierta independencia contextual y responde a un episodio que la mayoría de los lectores conoce. La mención al colectivo LGBT también sirve de anclaje para situar el contexto.

El blanco de la broma coincide con un personaje estereotipado en el género humorístico y la sátira: el político. En este caso, el blanco implícito es Irene Montero, militante de Podemos. Por otro lado, está claro que el usuario lanza un dardo contra la orientación política de izquierdas.

Respecto a la estrategia narrativa a la que se adscribe la broma, se trata del género *tuit*. En cuanto al lenguaje, se emplea el formante grecolatino *-oide* sobre la base léxica *patriarcal*. De este modo, se crea un nuevo término que no existe, pero que sirve para ridiculizar uno de los argumentos que censuran el machismo: el patriarcado. Además, se emplean otras palabras como *machirulista* o *heterocedasticidad* para criticar la política de izquierdas y la opinión de Irene Montero. El final del chiste se cierra con la sátira del colectivo LGBT, que se amplió recientemente a LGTBIQ, y que en el texto se alarga hasta LGTDJFBFJDJDIOOWNNAJVHH+=%WB, con la intención de poner en ridículo la extensión cada vez mayor que tiene el nombre de este colectivo.

- (2) - no serás tú el androide que tanto hablan
- te equivocas, no soy androide, soy **aznaroid** (Twitter, 19-05-2019)

Este *tuit* va acompañado de un vídeo. En la imagen se puede observar a Gokū, personaje ficticio de la serie de manga Dragon Ball que se caracteriza

por su excepcional complexión y fuerza física. En el fondo de la imagen aparece José María Aznar, cuarto presidente del Gobierno de España. El primer guion está representado por la imagen del personaje de dibujos animados que se enfrenta a los enemigos en la serie Dragon Ball. El segundo guion es la imagen del expresidente, que no tiene nada que ver con la serie de animación.

El mecanismo lógico que relaciona los dos marcos cognitivos en este caso es la analogía. Lo que permite este procedimiento lingüístico es establecer la semejanza física de José María Aznar y los personajes de Dragon Ball. Por otro lado, el mecanismo lógico que se emplea es la hipérbole o exageración, pues se hace sobresalir el físico atlético del expresidente y se pone al mismo nivel que los musculosos protagonistas de la serie manga. Evidentemente, la imagen no es suficiente para explicar en qué consiste la broma, sino que el choque *androide-aznaroide* junto con la visión de los dos guerreros que se enfrentan es lo que genera el humor.

A propósito de la situación, los elementos que rodean al blanco del chiste son la referencia a la serie de anime Dragon Ball, cuyo representante es el conocido personaje Gokū, y la imagen de José María Aznar.

El blanco de la broma coincide con un personaje estereotipado en el género humorístico y la sátira: el político. En este caso, el blanco explícito es José María Aznar.

Respecto a la estrategia narrativa a la que se adscribe la broma, se trata del género *tuit* y en este caso se combina el texto con la imagen. La combinación texto e imagen es lo que facilita la comprensión del texto humorístico y el juego de palabras: *androide* y *aznaroide*.

En cuanto al lenguaje, se emplea el formante grecolatino *-oide* sobre la base léxica Aznar. De este modo, la neología formal permite crear un nuevo término que no existe, pero que destaca por su originalidad al vincular al expresidente con los personajes de la serie Dragon Ball mediante su físico de deportista.

(3) - ¿Qué lleva este plato?

- Se trata de un carfachito ahumado con huevas de machus **abasca-loide** en espuma de rivera y micui de pavo casado.
- Curiosa combinación.
- Disfrute lo votado (Twitter, 18-06-2019)

Este *tuit* va dirigido a los votantes españoles de las formaciones políticas Vox, Ciudadanos y Partido Popular. La oposición de marcos cognitivos se produce por el choque entre las expectativas del lector, que espera la descripción de un plato que el camarero acaba de servir en la mesa, y lo que finalmente se convierte en un ejemplo de ironía continuada. El primer guion está constituido por la pregunta que formula el comensal cuando le sirven el plato y las expectativas del cliente. El segundo guion es la respuesta del camarero, que describe el alimento con ironía y satiriza a los líderes políticos de dichas formaciones.

El mecanismo lógico que relaciona los dos marcos cognitivos en este caso es la ambigüedad. Este texto es ambiguo porque la inclusión de estos términos en este contexto parece correcta, pero tras un proceso de desambiguación y de reasignación de referentes, el lector se da cuenta de que se trata de un juego de palabras. El remate final que ayuda a la comprensión de la broma es la intervención final del camarero: “Disfrute lo votado” (Lín. 5). Lo esperable sería que disfrutara de lo que ha elegido en la carta, pero al nombrar el proceso electoral se comprende el sentido del texto.

A propósito de la situación, los elementos que rodean al blanco del chiste son los que se circunscriben al panorama político que vive España a mediados de 2019 y la posible colaboración de los tres partidos políticos.

El blanco de la broma coincide con un personaje estereotipado en el género humorístico y la sátira: el político. En este caso, el blanco explícito es Santiago Abascal, Albert Rivera y Pablo Casado. Existe un segundo blanco que está implícito bajo la intervención final del camarero: los votantes. El producto de esta “curiosa combinación” (Lín. 4) es el resultado del proceso electoral celebrado el 28 de abril de 2019.

Respecto a la estrategia narrativa a la que se adscribe la broma, se trata del género *tuit* y en este caso el principal objetivo consiste en satirizar a los líderes de Vox, Ciudadanos y Partido Popular.

El usuario emplea el sufijo grecolatino *-oide* sobre un nombre propio: *Abascal*. De este modo, recurre a la neología formal para describir uno de los ingredientes del plato que se ha elaborado como ‘semejante a Santiago a Abascal’. Además, se pone en ridículo la imagen de hombre español, fuerte y poderoso que se ha creado sobre la figura del líder de Vox al convertirlo en un ingrediente que responde a estas “virtudes”: “huevas de machus abascaloide” (Lín. 2). De este modo, Santiago Abascal es un *machus abascaloide* y la nomenclatura científica da una pista de la imagen que tiene el usuario del político de Vox. Este uso responde al patrón humorístico y burlón que ofrece el formante en el lenguaje coloquial. Por otro lado, la originalidad de este breve texto reside en el juego de palabras que convierte a los líderes políticos en ingredientes de este “carfachito” (Lín. 2), resultado de unir *carpaccio* y *facha*, “espuma de rivera” (Lín. 3), unión de *Albert Rivera* y el vino con denominación de origen *Ribera del Duero*, o el juego de palabras “pavo casado” (Lín. 3) y *Pablo Casado*.

A continuación, se examinarán los dos tuits que han sido escogidos para investigar el uso del sufijo de origen grecolatino *-ina*. Las palabras sujetas a análisis en esta sección son las siguientes: guillotina y olvidina.

- (4) El PSOE ha salido de grandes crisis políticas, económicas, sociales y morales a base de **Olvidina** y soma. Son remedios a muy corto plazo que causan euforia momentánea, pero que a medio y largo plazo producen depresión, letargo y alucinaciones en el enfermo. Necesita ELECTOshock. (Twitter, 22-10-2019)

La oposición de marcos cognitivos se produce por el choque entre las expectativas del receptor, que espera encontrar cuáles son las estrategias políticas que ha adoptado el Partido Socialista Español para enfrentarse a crisis de

todo tipo y, por otro lado, la solución a base de ingerir una sustancia que no existe: la olvidina. El segundo guion está configurado por los efectos que derivan de dicha sustancia. El remate final es el ingenioso juego de palabras que funde la palabra electroshock y el proceso electoral para reivindicar la necesidad de nuevas elecciones: electoshock.

El mecanismo lógico que relaciona los dos marcos cognitivos en este caso es la analogía. Según este procedimiento lingüístico, la conducta del PSOE consiste en el olvido y por eso se justifica con el consumo de una sustancia inventada que es la olvidina.

En cuanto a la situación, los elementos que rodean al blanco del chiste son los que favorece el conocimiento que comparten los lectores de la historia política del PSOE y la crisis económica que comenzó en 2008, durante la legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero.

Así pues, el objetivo de la broma coincide con un personaje estereotipado que ha sido blanco constante de burlas y que ha aparecido en chistes y viñetas: la figura del político. En este caso, la orientación política que se convierte en objeto de burla es la política socialista del PSOE.

Respecto a la estrategia narrativa a la que se adscribe la broma, se trata del género *tuit* y el objetivo principal es atacar la conducta de los gobiernos de izquierdas.

El formante latino *-ina* se adhiere a una base léxica que no responde al patrón que da nombre a las sustancias químicas en este ámbito de la ciencia, sino que se añade al sustantivo olvido y el resultado es la olvidina. El usuario recurre a la neología formal para crear una sustancia que no existe, cuyos síntomas aparecen en el cuerpo del texto (Líns. 2-3).

(5) ¿El coronavirus no se cura con **guillotina**? (Twitter, 25-01-2020)

La oposición de marcos cognitivos se produce por el choque entre las expectativas del receptor, que espera leer la cura para una enfermedad real, y un virus que no tiene nada que ver con la enfermedad por COVID-19, sino con la

monarquía que es considerada un virus para la sociedad según este usuario: coronavirus. La colisión de estos dos guiones se aprecia al final de la pregunta que se formula, puesto que la opción de utilizar la guillotina para curar el coronavirus solo es válida si se habla de la realeza y no de la enfermedad real.

El mecanismo lógico que relaciona los dos marcos cognitivos en este caso es la analogía. Este procedimiento lingüístico compara la monarquía con una enfermedad. Para este usuario, la monarquía es una enfermedad que debe curarse y, para ello, el mejor remedio es una sustancia inventada: guillotina. El lector sabe que esta sustancia no existe y que se ha establecido la analogía con el mecanismo para el ejercicio de la pena capital que acabó con la monarquía durante la Revolución Francesa.

A propósito de la situación, los elementos que rodean al blanco del chiste son los que facilita el conocimiento que tienen los lectores de la historia de Europa, que reconocen la mención a la guillotina y que comprenden la metáfora que supone la monarquía como una enfermedad que se ha de erradicar cortando la cabeza de los monarcas. Además, es muy importante situar el contexto del *tuit*, pues el coronavirus ya era conocido a finales de enero de 2020, a pesar de que el establo de alarma para la gestión de la crisis sanitaria no se declara hasta el 14 de marzo de 2020.

De esta manera, el objetivo de la broma coincide con un personaje estereotipado que ha sido blanco de burlas y que ha aparecido en otros géneros humorísticos: la figura del monarca.

Respecto a la estrategia narrativa a la que se adscribe la broma, se trata del género *tuit* y el objetivo principal es atacar la monarquía al convertirla en una enfermedad que todos conocen: el coronavirus.

El formante latino *-ina* se adhiere a una base léxica que no responde al patrón que da nombre a las sustancias químicas en este ámbito de la ciencia, sino que se añade al sustantivo guillotina. El usuario recurre a la neología formal para crear una sustancia que no existe, remedio para acabar con una enfermedad que tampoco existe.

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación llevada a cabo confirma la aplicabilidad de los seis criterios propuestos por la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) para examinar las expresiones del humor verbal. Aunque esta teoría se centra principalmente en el análisis del chiste como el género prototípico del humor verbal, ha sido adaptada para otros géneros humorísticos como el monólogo, el *sketch* y la parodia. Esto demuestra una tendencia de los usuarios de *Twitter* a demostrar constantemente su originalidad y habilidad para crear textos humorísticos, utilizando juegos de palabras y creando neologismos.

En la mayoría de los comentarios publicados en esta plataforma, el efecto humorístico se produce cuando hay un conocimiento compartido entre los interlocutores. Es crucial compartir el mismo espacio mental, entendido como las estructuras cognitivas que contienen información sobre el conocimiento, creencias, deseos, hipótesis y contradicciones de los hablantes. Este conjunto de ideas subjetivas limita la interpretación de los enunciados durante la comunicación.

El contexto espaciotemporal, especialmente el temporal, es crucial para percibir el humor en los textos. La interpretación adecuada de los *tuits* en el corpus depende del conocimiento previo de los acontecimientos políticos en España. Sin este conocimiento, los textos pierden su efecto cómico.

La oposición de marcos cognitivos, donde se produce un choque entre dos esquemas o guiones, es esencial para generar y entender el humor. Se ha observado que este parámetro está presente en todos los *tuits*, ya que los lectores generan expectativas que luego son frustradas. Los lectores esperan encontrar una sustancia real, pero en su lugar encuentran una sustancia inventada.

Los *tuits* comparten ciertas características generales, como ser publicados en *Twitter* y estar limitados a 280 caracteres. Sin embargo, esta limitación no reduce la calidad de los textos, sino que fomenta la originalidad. En cuanto al contexto espaciotemporal, todos los comentarios se centran en el ámbito

político de España, aunque el período de tiempo varía desde enero de 2018 hasta febrero de 2020.

La estrategia narrativa utilizada en los *tuits* es común en todos los casos. Estos enunciados son independientes y escritos en una modalidad oral coloquial. En relación al lenguaje, las elecciones léxicas de los hablantes reflejan sus intenciones y sirven para lograr objetivos pragmáticos. El humor surge del contraste entre la voz creada y el contexto en el que aparece.

El objetivo de los *tuits* analizados es generar humor para conectar con aquellos con quienes los usuarios comparten afinidad. Además, los lazos creados entre emisor y receptor no solo dependen del humor de los textos, sino también de la descortesía hacia ciertos políticos y partidos, lo que contribuye a esta relación virtual.

8. CONCLUSIONES

La limitación espacial de los *tuits* condiciona significativamente la estructura del texto humorístico. Sin embargo, lo que inicialmente podría parecer una desventaja, en realidad se revela como una estrategia que favorece la alta densidad léxica de los textos y, por ende, la precisión terminológica exhibida por los usuarios más ingeniosos. La brevedad se convierte en una nueva herramienta disponible para los hablantes, lo que promueve la originalidad.

Por otro lado, el formato del *tuit* se aparta de los textos convencionales y del chiste, pero su actualidad y el interés que suscita entre los millones de usuarios de esta red social lo convierten en un medio de difusión ampliamente utilizado. De hecho, es una de las principales herramientas para la transmisión de información en la actualidad.

Se ha observado en este estudio la fragilidad de las denominaciones y la sutil línea que separa el humor de otros términos como la ironía la descortesía. Es importante señalar que, aunque la búsqueda de textos para respaldar los usos estudiados se ha centrado en el humor desde el principio, lo que se

ha encontrado es evidencia de que en las redes sociales prevalece no tanto el humor, sino más bien el odio.

En resumen, la brevedad, la actualidad y la necesidad de compartir conocimientos comunes son elementos clave en la creación y comprensión del humor en los *tuits*.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero Guerra, M. (2013). Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges. *ELUA: Estudios de lingüística. Universidad de Alicante*, 27, 7-30. <https://doi.org/10.14198/ELUA2013.27.01>
- Aladro Vico, E. (2002). El humor como medio cognitivo. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 7, 317-327. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0202110317A/7348>
- Attardo, S. (2001). *Humoroustexts*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110887969>
- Cortés Gaubán, F. (coord.) (2011). *Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. Universidad de Salamanca. <https://dicciomed.usal.es/busqueda/oide>
- Díaz Rojo, J. A. (2001). Nociones de neología. Los sufijos *-oides*, *-oide*, *-oideo*, *-oidal* y *-oídico* en terminología médica. *Panacea: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 2(3), 67-70. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n3_Panacea3_Marzo2001.pdf
- García Platero, J. M. (2009). Lexicogénesis y violencia verbal. En C. Fuentes Rodríguez & E. R. Alcaide Lara (eds.), *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad verbal en diversos ámbitos comunicativos*. Universidad Internacional de Andalucía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=399368>
- Garriga Escribano, C. (2003). La química y la lengua española en el s. XIX. *Asclepio*, 55(2), 93-118. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2003.v55.i2.105>
- Gironzetti, E. (2013) Un análisis pragmático-experimental del humor gráfico. Sus aplicaciones al aula de ELE [Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/35847>
- Gutiérrez Rodilla, B. M.^a (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Ediciones Península.
- Julià Luna, C. (2012). La recepción del léxico científico en la lexicografía académica: las voces derivadas en *-itis*. *Revista de Lexicografía*, 18, 77-102. <https://doi.org/10.17979/rlex.2012.18.0.3770>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Muñoz Armijo, L. (2013). Morfología léxica del sufijo *-ina*: análisis de los derivados en la lexicografía académica española del siglo XVIII. En A. Kuzmanović Jovanović et. al (eds.). *Hispanic Studies in the 21st century*. University of Belgrade Press.

- Muñoz Armijo, L. (2018). De la resina a la queratina: la extensión semántica del patrón derivativo de las sustancias en *-ina* y su difusión en el español moderno. En M.^a L. Arnal Purroy, R. M.^a Castañer Martín, J. M.^a Enguita Utrilla, V. Lagüéns Gracia, M.^a A. Martín Zorraquino (coords.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Zaragoza, 7-11 de septiembre de 2015*. Vol. 2, 2018, págs. 1241-1260. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/37/61/17muñoz.pdf>
- Pano Alamán, A. (2015). Ironía verbal y actividad de imagen en el discurso de políticos y ciudadanos españoles en Twitter. *Pragmática Sociocultural*, 3(1), 59-89. <https://doi.org/10.1515/soprag-2015-0002>
- Provencio Garrigós, H. (2009). La prefijación y la sufijación. En L. Ruiz Gurillo & X. A. Padilla García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Peter Lang.
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/>
- Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco Libros.
- Sánchez González, J. J. (2022). Humor, ironía y sarcasmo en las redes sociales: creación léxica a partir del formante grecolatino *-itis*. *Revista de investigación lingüística*, 25, 259-283. <https://doi.org/10.6018/ril.482871>
- Segura Munguía, S. (1985). *Diccionario etimológico latino-español*. Ediciones Generales Anaya.
- Simarro Vázquez, M. (2016). Mecanismos de humor verbal en Twitter. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(2), 32-57.
- Tejera, M.^a J. (1998). La derivación humorística. *Boletín de Filología*, 37(2), 1171-1181. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21683>
- Yus Ramos, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Ariel.

