

ÁVILA MUÑOZ, ANTONIO MANUEL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

orcid.org/0000-0002-5239-2670

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Avila_Munoz

LA UTILIDAD DEL VOCABULARIO DIALECTAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS. PROPUESTA DE SELECCIÓN LÉXICA BASADA EN CORONAS CONCÉNTRICAS

BIODATA

Antonio Manuel Ávila Muñoz (amavila@uma.es). Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Málaga (UMA) y desde 2003 ejerce como Profesor Titular de Lingüística General en esa Universidad. Imparte cursos de lingüística general, variación lingüística y lingüística de corpus. Realiza su labor investigadora en el seno del Grupo de Investigación *Vernáculo Urbano Malagueño* (VUM, HUM392). Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales y regionales. Su interés por la investigación sociolingüística y la enseñanza de español como LE se ha manifestado a través de trabajos en los que se abordaban diversas subáreas de esta disciplina: dialectología social, variación lingüística, lingüística de corpus y léxico-estadística. Tiene publicados varios libros sobre sociolingüística y análisis del léxico, así como trabajos especializados en revistas (*Review of Cognitive Linguistics*, *ELUA*, *Oralia*, entre otras) y capítulos de libros (John Benjamins; Honoré Champion).

RESUMEN

El léxico dialectal es una interesante herramienta en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Asumimos la necesidad de contar con un modelo de lengua 'común', pero proponemos la conveniencia de que el estudiante conozca el vocabulario dialectal. Primero, porque las características morfológicas del léxico autóctono lo acercarán a los procedimientos morfológicos de la lengua que aprende y lo predispone a la formación de una conciencia morfológica sólida. Segundo, porque las propiedades semántico-cognitivas de este vocabulario contribuyen al conocimiento e interpretación correcta de los modelos culturales y las representaciones mentales de las comunidades de habla nativas.

Sobre un modelo de representación léxica basado en coronas concéntricas, mostramos una propuesta de selección léxica adaptada a cada nivel de enseñanza de las lenguas extranjeras. Se integran desde los elementos más frecuentemente usados en cualquier intercambio hasta aquellos propios de zonas geográficas, pasando por los que se emplean en situaciones comunicativas frecuentes.

PALABRAS CLAVE: Selección léxica, frecuencia léxica, disponibilidad léxica, dialectalismos, modelo de selección y enseñanza de vocabulario de lenguas extranjeras

Dialectal vocabulary can be an interesting pedagogic tool in the context of foreign language teaching. We accept the need for a 'common' language model but we propose the student's contact with dialectal vocabulary. First, because its morphological characteristics will bring the student closer, in an entertaining way, to the basic morphological processes of the language being learnt and prompt the formation of a solid, morphological consciousness. Second, because the semantic-cognitive properties of this vocabulary contribute to deepening knowledge and a correct interpretation of close cultural models and the mental representations of native speaker communities.

The model we use is based on concentric crowns to show a fresh proposal for selecting vocabulary adapted to each level in the teaching of foreign languages. It integrates elements from the most frequently used in any interaction up to those considered peculiar to geographic areas and including those used in frequent communicative situations.

KEY WORDS: lexical selection, lexical frequency, lexical availability, dialectisms, selection model and teaching foreign language vocabularies

1. INTRODUCCIÓN

Elegir la variedad lingüística más apropiada para la enseñanza de lenguas extranjeras ha suscitado animado debate e interesante controversia entre todos los agentes implicados en el proceso. Parece lógico contar con un modelo de lengua que, aun reconociendo y respetando las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas en que esta se manifiesta, permita al estudiante poder comunicarse en cualquier lugar del mundo donde se use la lengua que aprende. En el caso de lenguas ampliamente extendidas tanto geográfica como socialmente como el español o el inglés, la elección precisa no es tarea fácil desde el momento en que acertar podría tratarse más de un desiderátum que de una realidad (Moreno Fernández, 2000).

En este trabajo proponemos la conveniencia de que el estudiante que aprende una lengua extranjera entre en contacto con el léxico considerado dialectal. Asumiendo la necesidad de contar con un modelo de lengua lo más 'común' posible, nuestra propuesta plantea que las características morfológicas del léxico autóctono de cada variedad geográfica podrían contribuir a acercar al estudiante de forma amena tanto a los procedimientos morfológicos básicos de la lengua como a la formación de una conciencia morfológica sólida. De igual manera, las propiedades semántico-cognitivas de este tipo de

vocabulario podrían contribuir al conocimiento profundo e interpretación correcta de los modelos culturales próximos y las representaciones mentales en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Integrado de manera coherente, el léxico dialectal puede convertirse en un poderoso instrumento lúdico en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Usamos de base dos estudios previos acerca de (1) la determinación del grado de compatibilidad del léxico respecto a determinados conjuntos de experiencia y (2) la naturaleza morfológica y semántico-cognitiva del vocabulario dialectal. A partir de ellos proponemos un modelo de selección léxica representado en forma de coronas concéntricas. En su conjunto, la propuesta muestra la conveniencia y la utilidad didáctica de combinar vocabulario común con vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras.

En el centro de la corona se sitúa el léxico más frecuente que no depende de factores situacionales para actualizarse en cualquier intercambio comunicativo. Este conjunto nuclear está formado por palabras gramaticales (conjunciones, artículos, preposiciones, pronombres, adverbios, esencialmente). En torno a este núcleo siempre activo se suceden diferentes coronas formadas por vocabulario que se actualiza en función de determinadas circunstancias temáticas, situacionales y personales. Estos términos

más específicos pueden ser seleccionados para cada nivel de enseñanza en base a procedimientos objetivos y justificados.

2. ¿QUÉ VARIEDAD ENSEÑAR?

En el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, la tendencia más aceptada y generalizada ha favorecido la creación de un modelo didáctico que emplea la variedad estándar en prácticamente todos los niveles; los profesores se conceden solo esporádicamente la oportunidad de mostrar variedades dialectales o sociales propias o autóctonas, casi siempre cuando trabajan con estudiantes de cursos avanzados. Sin embargo, la propia determinación de la variedad estándar acarrea una serie de conflictos en los que no vamos a profundizar en este momento más que para hacer notar una evidencia que, con frecuencia, parece pasar desapercibida: la coexistencia de diferentes formas de prestigio presentes en el uso lingüístico. Entre ellas, la variedad estándar representa solo un tipo (prestigio manifiesto) que no siempre es el más funcional en el proceso de comunicación si se compara con otras formas de prestigio: regional, vernacular encubierto (Villena Ponsoda, 2001: 88-98). En cualquier caso, no está de más recordar que el proceso de estandarización de una variedad lingüística supone la selección —por razones no precisamente lingüísticas— de una de las que coexisten en un determinado momento. La simple selección de una entre todas las variedades posibles acarrea la discriminación de las no seleccionadas y la fijación mediante los procedimientos habituales (normativización, difusión...) de la considerada, desde ese momento, variedad estándar.

En la historia moderna de Europa, la situación general sociolingüística ha estado marcada precisamente por la coexistencia, por una parte, de dialectos tradicionales y, por otra, de variedades estándares

nacionales. Ambos modelos han sido guardados celosamente tanto en el nivel del hablante individual como en el nivel de la comunidad de habla. Como es sabido, la variedad dialectal ha sido considerada como el código bajo y la variedad estándar como el código prestigioso, con una rígida separación entre las dos estructuras en términos de uso y dominios de uso. Esta situación ha sido ampliamente fomentada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, como herencia, quizás, de la tradición impuesta en la didáctica de la lengua materna (Berstein, 1971-1990). De esta forma es fácil entender por qué se ha fomentado el uso de variedades consideradas estándares y se ha estigmatizado, de manera más o menos consciente, a las variedades dialectales. Sin embargo, si queremos fomentar determinadas destrezas comunicativas en el estudiante de lenguas extranjeras, la consideración extensa del concepto de variedad lingüística debería prevalecer frente a determinadas propuestas tradicionales más simplificadoras y reduccionistas.

Otras veces se ha propuesto la conveniencia de usar la variedad llamada 'neutra' de una lengua en el aula de lenguas extranjeras. En el ámbito de la traducción, el doblaje, la subtitulación y la publicidad, esta ha sido la variedad de lengua más empleada —no sin polémica, por cierto— con el objetivo de suprimir cualquier rasgo diferenciador que deparase en un modelo reconocible y aceptado por todos los hablantes en cualquier lugar. Sin embargo, recientes estudios han concluido que el supuesto modelo neutro nunca va a estar exento de localismos o regionalismos y, además, muchos nativos tienden a rechazarlo. Últimamente, incluso traductores y publicistas se muestran críticos con el empleo de esta variedad artificial de lengua (García Izquierdo, 2006; Iparraguirre, 2014). Es evidente que una variedad de este tipo podría considerarse una especie de superestándar con utilidad para ciertos fines (burocráticos,

académicos, periodísticos, comunicacionales, entre otros muchos) pero no para otros. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a veces podría parecer conveniente la consideración de esa lengua 'podada' (*tree-pruning variety*), pero resulta igualmente útil ofrecer a los alumnos herramientas para otros usos.

Sin poner en duda la necesidad de contar con un modelo unificado de lengua que sirva de base para la estructuración de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, nos parece relevante establecer dicho modelo a partir de un estudio profundo de la situación de lengua en uso y no como un mero fenómeno teórico. Ese estudio previo nos permitirá seleccionar la variedad en función de parámetros ajustados a la realidad que eviten situaciones artificiales, sin renunciar de antemano a determinados elementos de variedades lingüísticas específicas que puedan utilizarse en el aula.

2. 1. LA VARIEDAD COMÚN DE LAS LENGUAS

La sociolingüística de las últimas décadas ha prestado especial atención a la investigación sobre los procesos dinámicos de contacto dialectal y la convergencia/divergencia entre variedades. El trabajo empírico y teórico de dialectólogos sociales europeos (Trudgill, Auer, Kerswill, entre otros) ha revitalizado este campo y permite comprender los patrones de uso del habla recurrentes en toda Europa. Estos patrones están condicionados, en parte, por factores sociales e históricos de cada país —idioma y dialecto— pero, por encima de ellos, reflejan condiciones universales del lenguaje ya que estos estudios han puesto de manifiesto procesos similares de cambio y revitalización dialectal en toda Europa: mientras que los dialectos están siendo abandonados, el acceso generalizado a una aparente variedad común implica una considerable heterogeneización de la

norma y la homogeneización del panorama dialectal, aunque bien es cierto que, al mismo tiempo, se produce el efecto contrario de estabilidad en comunidades de habla con situaciones complejas (Braunmüller, Höder y Köhl, 2014).

Estos cambios sociales han propiciado una situación en la cual los dialectos tradicionales se han transformado en koinés y/o variedades regionales de la lengua estándar. *Strictu sensu*, la koinización es el resultado de la mezcla de dialectos (convergencia horizontal). Pero la convergencia puede desembocar también en una nivelación de rasgos que acerca los dialectos al estándar. La tipología posible resultante se documenta en Auer (2005) y trasladada al ámbito de estudio del español peninsular, ha sido calificada por Villena Ponsoda como *español común* (Villena, 2008). Se trata de una variedad de lengua real formada a partir de diferentes variedades del español peninsular procedentes del centro, sur y otras consideradas de transición como la murciana o la extremeña. En definitiva, esta variedad de lengua común refleja la convergencia hacia un modelo lingüístico desprovisto de rasgos de identidad regional (Villena y Ávila, eds. 2012) que bien podría ser considerado como modelo para la enseñanza de español para extranjeros.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Si de lo que se trata en la enseñanza de lenguas extranjeras es de presentar a los alumnos una variedad de lengua ampliamente aceptada, parece lógico pensar que la variedad común presentada en el párrafo anterior se ajusta bastante a las exigencias de partida. Sin embargo, las variedades dialectales pueden convertirse también en herramientas pedagógicas muy poderosas al contener elementos específicos que pueden emplearse de manera didáctica. Uno de los

niveles en que se presenta de manera más evidente la existencia de estos elementos es el léxico. En este nivel es fácil constatar: 1) la progresiva sustitución de formas consideradas regionales, provinciales o locales 2) a partir de un proceso de nivelación y simplificación léxica dialectal hacia formas cada vez más estándares 3) que facilita la aparición de la variedad común donde las variantes marcadas diatópicamente están siendo sustituidas progresivamente por otras pertenecientes al ámbito del léxico general a pesar de 4) la resistencia a desaparecer de determinadas formas léxicas relacionadas con ciertos ámbitos de experiencia tradicionales (véase Penny, 2004: 77-79, a propósito de las consecuencias de la convivencia de variedades lingüísticas distintas).

Nuestro trabajo se propone establecer un modelo de selección léxica para la enseñanza de lenguas extranjeras que combine el uso de vocabulario común o general con el vocabulario dialectal. Para ello analizaremos la situación actual del español hablado en Málaga y usaremos los resultados para construir un modelo de enseñanza de español adaptado a los estudiantes que aprendan español en esta ciudad. De resultar válida, la propuesta podría emplearse para crear un modelo general para la enseñanza de lenguas extranjeras en cualquier lugar. Se trata de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de manejar un vocabulario que les permita responder a situaciones comunicativas básicas sin importar el lugar en el que se comuniquen, pero, al mismo tiempo, aprovechar las características del léxico dialectal para conocer, respetar y valorar situaciones socioculturales específicas. El léxico dialectal es considerado aquí como la llave de acceso a determinados procedimientos psicocognitivos relacionados con la realidad cultural de las comunidades de habla nativas.

A partir de este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Fomentar el empleo de léxico dialectal en el aula de lenguas extranjeras.
2. Reconocer, preservar y fomentar el uso de la herencia cultural no tangible que supone este tipo de vocabulario y estudiar su utilidad y funcionalidad como herramienta didáctica.

Las hipótesis de nuestra investigación son:

1. Hipótesis de la *organización* en niveles. Consideramos que el modelo propuesto para la enseñanza del léxico puede ser representado como una organización estratificada en distintos niveles o coronas: el primero estaría formado por un núcleo de elementos siempre activos muy frecuentes que son independientes de la situación y de la temática abordada. A continuación aparecería una corona integrada por vocabulario temático (-diferencial +disponible) alrededor del cual se establecería una onda exterior de vocabulario específico (+diferencial -disponible). Todos los niveles pueden cuantificarse objetiva y adecuadamente e integrarse en métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Hipótesis de la *funcionalidad* de las coronas léxicas. Cada uno de los niveles señalados en la hipótesis anterior posee una función específica en la enseñanza de lenguas extranjeras. El primer núcleo sostiene la estructura general al tratarse de elementos atemáticos imprescindibles en cualquier situación comunicativa (léxico frecuente: conjunciones, preposiciones, artículos, adverbios, etc. Ávila Muñoz, 1998). La segunda corona proporcionaría cohesión al vocabulario compartido con independencia de las variedades en que se manifieste la lengua aprendida y estaría relacionada con la situación temática (léxico disponible). En el tercer anillo, más externo,

se encuentra el vocabulario más específico, como el dialectal. Se trata de un tipo de vocabulario más concreto que ayudaría a afianzar la conciencia morfológica común de los estudiantes de lenguas extranjeras y a conocer y respetar los hábitos culturales y semántico-cognitivos de la zona donde realicen el proceso de aprendizaje o de las comunidades de habla en las que se actualiza la lengua que aprenden.

3. Hipótesis *lúdica*. El hecho de trabajar con un vocabulario específico de determinadas comunidades de habla serviría para crear una motivación extra tanto para el profesor como para el alumno, ya que el léxico dialectal puede emplearse como una herramienta lúdica de enseñanza.

4. Hipótesis de la *conciencia morfológica*. Carlisle (1995) definió la conciencia morfológica como un aspecto específico de la conciencia lingüística. Se trata de la percepción consciente por parte de los individuos de las estructuras morfemáticas de las palabras y, en consecuencia, de su habilidad para manejarlas y manipularlas. La conciencia morfológica, por tanto, es un tipo de conciencia metalingüística que se adquiere y desarrolla de manera más o menos natural como consecuencia del aprendizaje lingüístico. En este sentido, es lógico que la conciencia morfológica haya sido ampliamente estudiada desde el ámbito pedagógico y psicolingüístico con el objetivo de facilitar experiencias como la lectura o la escritura (Duncan, Casalis y Colé, 2008). La conciencia morfológica depende de la instrucción que recibe el individuo y lleva a este a la manipulación deliberada y consciente de las unidades lingüísticas, con lo que resulta fácil comprender que, en cierto modo, su desarrollo dependerá de los métodos empleados y de la habilidad de los docentes para cultivarla (García y González, 2006).

Aunque los estudios sobre la adquisición y desarrollo de la conciencia morfológica se han realizado frecuentemente en el ámbito de la adquisición de la lengua materna y se ha trabajado *in extenso* con informantes en edad infantil (González, Rodríguez y Gázquez, 2010), consideramos que el concepto puede ser aprovechado para elaborar programas de enseñanza de lenguas extranjeras adaptándolo, claro está, a las características particulares de los estudiantes. En este sentido, las características morfológicas del léxico dialectal podrían servir para afianzar y desarrollar este tipo de conciencia entre los estudiantes de lenguas extranjeras.

4. LA SELECCIÓN LÉXICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La estructura léxica de una lengua está formada por un núcleo siempre activo de vocabulario frecuente que no depende de la situación comunicativa concreta. Se trata de un conjunto de elementos atemáticos necesarios para sostener la actividad comunicativa. A través de procedimientos metodológicos muy específicos se obtiene un léxico que posee una estabilidad estadística determinada, es decir, el léxico al que los hablantes recurren más a menudo para construir sus mensajes, independientemente del tema del discurso. Para cuantificar ese inventario léxico se parte del número total de apariciones de un término en el corpus considerado (frecuencia absoluta), se pondera su distribución en el universo estudiado (dispersión) y se obtiene el uso real del elemento (frecuencia x dispersión). Su aplicación suele ser multifuncional, aunque de modo amplio, se aprovecha intensamente en las planificaciones de la enseñanza del léxico de lenguas maternas y extranjeras (Davies 2005; Lonsdale y Le Bras 2009). Por lo general, el léxico frecuente más estable de las lenguas más estudiadas suele estar

compuesto por léxico atemático al que los hablantes recurren frecuentemente con independencia del tema del discurso: conjunciones, preposiciones, adverbios, artículos, pronombres, verbos y algunos adjetivos y sustantivos muy generalizadores.



Dibujo 1. Representación del núcleo léxico más activo de una lengua.

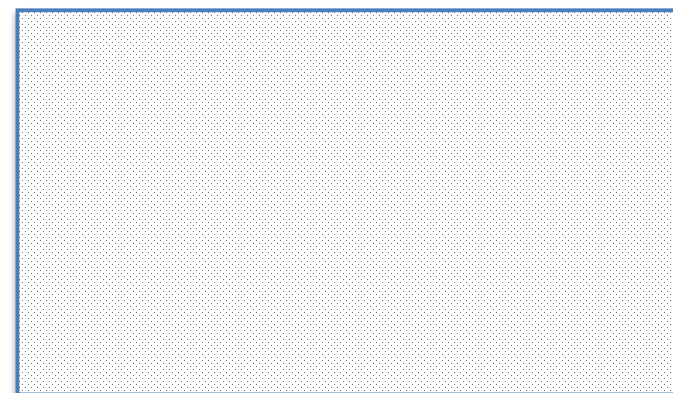
En torno a este núcleo esencial de la lengua se distribuye un vocabulario asociado con determinados contextos comunicativos. Se trata de un tipo de vocabulario esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al examinar los listados de léxico frecuente podemos observar que ciertas palabras muy comunes y conocidas pueden faltar o alcanzar unos índices de frecuencia muy bajos y, por ello, no ser consideradas integrantes del repertorio básico. Para compensar estas irregularidades, los *léxicos disponibles* pueden resultar el complemento adecuado por ser el reflejo del caudal léxico usado en una situación comunicativa determinada. Este tipo de listado explota el concepto de *situación frecuente* respecto al manejo por los listados de frecuencia léxica, centrados en el objetivo del *léxico frecuente*. En realidad, el léxico de disponibilidad encuentra su sentido en la máxima de que ciertas palabras muy usadas en una determinada lengua están estrechamente relacionadas con la aparición o no de determinados temas. Para la recogida del vocabulario disponible, aunque no frecuente, se parte de la elaboración de unas pruebas asociativas que giran en torno a unos

estímulos o *centros de interés*. Alrededor de estos núcleos temáticos surge determinado vocabulario relacionado que es el inventario del que el hablante realmente hace uso si una conversación en un momento dado discurre por los cauces necesarios. El número total de términos que engrosan estos listados de léxico disponible está limitado, normalmente, bien por el tiempo de reacción de los hablantes, bien cerrando las listas tras una cantidad determinada de palabras. Se supone que son más disponibles las palabras que acuden antes a la memoria y se actualizan en las primeras posiciones de las listas. En definitiva, el léxico disponible forma parte del lexicón mental esencial de los hablantes, pero no suele actualizarse en los intercambios lingüísticos cotidianos, a menos que exista una especialización temática.

LÉXICO TEMÁTICO 1

LÉXICO TEMÁTICO 2

LÉXICO TEMÁTICO 3



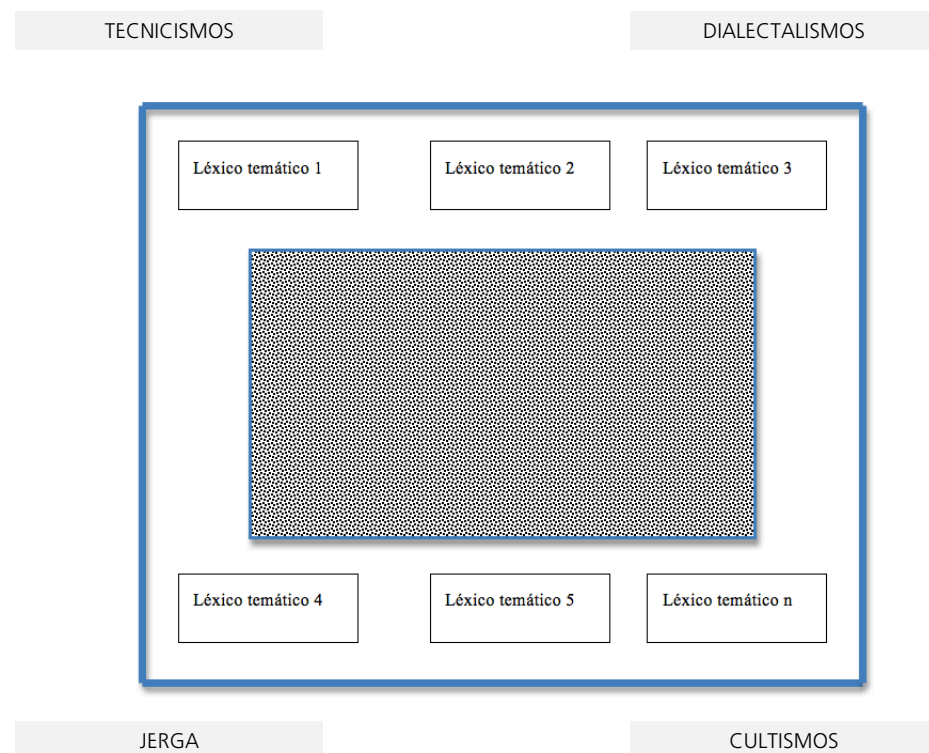
LÉXICO TEMÁTICO 4

LÉXICO TEMÁTICO 5

LÉXICO TEMÁTICO n

Dibujo 2. Representación de la segunda corona léxica concéntrica. Léxico disponible

En la zona más externa de la estructura encontramos elementos muy específicos que dependen de características concretas de las condiciones comunicativas (poco usuales, por ejemplo) o de los propios hablantes (dialectalismos, localismos, jergas).



Dibujo 3. Representación de la tercera corona léxica concéntrica. Léxico dialectal.

Las destrezas propias de la gramática se adquieren por medio de la asimilación de léxico frecuente nuclear cuyo aprendizaje se realiza a través de niveles lingüísticos transversales que no solo afectan al ámbito léxico (sintaxis, morfología, gramática). En lo que sigue presentamos las ventajas de diseñar programas de selección léxica en

el aula de lenguas extranjeras que combinen elementos de vocabulario disponible con vocabulario dialectal.

4.1. LÉXICO DISPONIBLE: LA NECESIDAD DE VOCABULARIO COMPARTIDO

Mediante el análisis de los datos de disponibilidad léxica del español hablado en la ciudad de Málaga, en Ávila Muñoz (2016) se propuso un sistema de selección léxica de naturaleza cognitiva para la enseñanza del español que partía del modelo matemático de la lógica difusa (*Fuzzy set*). Este planteamiento nos permitió trabajar con un vocabulario común adaptado a la competencia de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Una vez establecido este vocabulario de base a partir del empleo de herramientas objetivas (*Fuzzy Expected Value*), se propuso la elaboración de currícula de ELE basados en el vocabulario que los hablantes disponen para ciertos campos de experiencia, ya que ese léxico es bastante común a todas las comunidades de habla (Ávila Muñoz, 2016).

Aprovechando la importancia de la publicación del *MCER* por el Consejo de Europa en 2001, en nuestro estudio de 2016 comparamos la propuesta de nociones específicas presente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) con los centros de interés usados tradicionalmente en el ámbito de estudio de la disponibilidad léxica. Gracias a las herramientas matemáticas señaladas en el párrafo anterior, pudimos observar cómo se crean prototipos comunitarios y cómo los vocablos pueden llegar a ser más o menos compatibles con el prototipo colectivo asociado a determinadas nociones elementales. La propuesta permitió adaptar el índice de disponibilidad léxica hasta convertirlo en un parámetro capaz de diferenciar varios niveles de compatibilidad del léxico disponible respecto al centro de interés en

el que aparece. Cada nivel recogía un número de vocablos que aumentaba a medida que decrecía el grado de compatibilidad. Para establecer el umbral de compatibilidad se empleó una variante de la *Fuzzy Expected Value* capaz de determinar el valor de compatibilidad característico del conjunto difuso: *Weighted Fuzzy Expected Value*. Con su empleo pudimos establecer, por un lado, un límite de caracterización de los valores de pertenencia de cada término con respecto al conjunto del centro de interés en el que aparecía, y, por otro, parámetros para identificar elementos muy característicos o poco característicos en cada centro. Gracias al modelo *Fuzzy Expected Value* (FEV) determinamos el valor característico de pertenencia en un conjunto difuso respecto a una medida, que en nuestro caso fue el tamaño relativo de los conjuntos de términos que superaban un nivel de compatibilidad (conjuntos de corte). Este FEV nos permitió proponer un valor de pertenencia que establecía un equilibrio entre el número de términos que lo superaba y el propio valor. En Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2010, 59-63) se explica con detalle y paso a paso el procedimiento de construcción del modelo teórico capaz de representar al conjunto difuso que utilizamos para la discriminación del léxico relevante en cada etapa del proceso.

Dado que las listas de disponibilidad léxica suelen obtenerse a partir de hablantes nativos, esos parámetros permiten identificar los vocablos que cuentan con alta disponibilidad en estos informantes y, por tanto, es fácil aplicar el índice de compatibilidad al ámbito de la selección del vocabulario que no debería faltar en el diseño de los programas de aprendizaje del léxico de lenguas extranjeras. La obtención de un índice matemático de compatibilidad de cada vocablo con el campo nocional al que se asocia permite, además, seleccionar de manera objetiva los vocablos adecuados para cada nivel de aprendizaje.

En definitiva, gracias a este planteamiento logramos establecer una hoja de ruta didáctica capaz de realizar una adecuada selección léxica ajustada a los niveles de enseñanza en los que habitualmente se trabaja en el ámbito de la enseñanza de ELE. Esa lista contenía los elementos comunes (o más compatibles) para cada centro de interés.

En todos los casos analizados, los vocablos con mayor índice de compatibilidad pertenecían a los niveles de usuario básico (A1-A2; *Novice-Lower Intermediate*) y se confirmó la hipótesis de que el léxico nuclear fija los límites del vocabulario básico compartido de una lengua.

Sin embargo, se observaron ciertas divergencias entre la propuesta del *PCIC* y los vocablos contenidos en las listas de compatibilidad. Algunas de esas divergencias indicaban que existen elementos muy compatibles que no aparecen, ni siquiera, en los niveles básicos propuestos por el *PCIC*. Otras se referían a una posible inclusión inapropiada de vocablos en niveles que, según el cálculo de la compatibilidad, deberían estar situados en escalafones de enseñanza diferentes.

La Tabla 1 muestra el léxico prototípico (organizado de mayor a menor compatibilidad) del centro de interés *Alimentos*, ordenado según los seis niveles de compatibilidad resultantes al aplicar el modelo basado en el *Fuzzy Expected Value* a los resultados hallados tras aplicar la metodología de obtención de léxico disponible a un grupo de 72 informantes estratificados según edad, sexo y nivel de instrucción nativos de Málaga. A la derecha se señala el nivel según el *MCER* y, en la siguiente columna, el nivel equivalente en los descriptores del ACTFL. La última columna señala el tema específico que asigna el *PCIC*.

Tabla 1. Nivel de referencia del léxico nuclear según el PCIC.
Centro de interés 5. Alimentos

| VOCABLO | COMPATIBILIDAD | NIVEL MCER | ACTFL | NOCIÓN ESPECÍFICA PCIC |
|-----------------|----------------|------------|---------------------------|------------------------|
| NIVEL 1 | | | | |
| <i>pan</i> | 0,958877 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| NIVEL 2 | | | | |
| <i>leche</i> | 0,803341 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.2. Bebidas</i> |
| <i>tomate</i> | 0,803224 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>carne</i> | 0,799878 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| NIVEL 3 | | | | |
| <i>lenteja</i> | 0,692349 | B1 | <i>Intermediate Mid</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>patata</i> | 0,656898 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>pescado</i> | 0,634333 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>arroz</i> | 0,610909 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>garbanzo</i> | 0,606576 | B1 | <i>Intermediate Mid</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>huevo</i> | 0,599870 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>lechuga</i> | 0,588998 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| NIVEL 4 | | | | |
| <i>pimiento</i> | 0,554343 | | | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>verdura</i> | 0,499876 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>cebolla</i> | 0,434353 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>manzana</i> | 0,423343 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>naranja</i> | 0,423230 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>fruta</i> | 0,422985 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>aceite</i> | 0,422873 | B1 | <i>Intermediate Mid</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |

| | | | | |
|--------------------|----------|----|---------------------------|-----------------------|
| <i>plátano</i> | 0,419893 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>queso</i> | 0,419211 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>mantequilla</i> | 0,408971 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>pera</i> | 0,400021 | | | <i>5.3. Alimentos</i> |
| NIVEL 5 | | | | |
| <i>jamón</i> | 0,399873 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>melón</i> | 0,396565 | | | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>filete</i> | 0,395443 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>sandía</i> | 0,389854 | | | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>azúcar</i> | 0,287899 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>yogur</i> | 0,278987 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>tortilla</i> | 0,277652 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>agua</i> | 0,268987 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.2. Bebidas</i> |
| <i>pasta</i> | 0,265654 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>pollo</i> | 0,259056 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>zanahoria</i> | 0,258789 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>sal</i> | 0,249091 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>ensalada</i> | 0,248112 | A1 | <i>Novice</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>legumbre</i> | 0,234904 | B2 | <i>Intermediate High</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>calabaza</i> | 0,233211 | | | <i>5.3. Alimentos</i> |
| NIVEL 6 | | | | |
| <i>chorizo</i> | 0,210091 | B1 | <i>Intermediate Mid</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |
| <i>chocolate</i> | 0,199813 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | <i>5.3. Alimentos</i> |

| | | | | |
|-------------------|----------|----|---------------------------|-----------------------|
| <i>café</i> | 0,198721 | A1 | <i>Novice</i> | 5.3. <i>Bebidas</i> |
| <i>fresa</i> | 0,198109 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>espagueti</i> | 0,187909 | | | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>macarrón</i> | 0,186491 | | | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>salchicha</i> | 0,186555 | | | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>galleta</i> | 0,175621 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>salchichón</i> | 0,156741 | | | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>cereal</i> | 0,155542 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>tarta</i> | 0,149087 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>maíz</i> | 0,144386 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>mandarina</i> | 0,134512 | | | 5.3. <i>Alimentos</i> |
| <i>atún</i> | 0,122017 | A2 | <i>Lower Intermediate</i> | 5.3. <i>Alimentos</i> |

Podemos observar la relación del léxico compatible con los niveles elementales propuestos por el *MCER* y por los descriptores del *ACTFL*. Tan solo *lenteja*, *garbanzo*, *aceite*, *chorizo* corresponden con el nivel B1 o *Intermediate Mid* y *legumbre* con el B2 o *Intermediate High*.

Algunos vocablos no aparecen clasificados en el *PCIC*: *pimiento*, *pera*, *melón*, *sandía*, *calabaza*, *espagueti*, *macarrón*, *salchicha*, *salchichón* y *mandarina*. *Pimiento* y *pera*, situados en el nivel 4 de compatibilidad, deberían tener la misma consideración pedagógica que otros situados en ese mismo nivel de corte: *verdura*, *fruta* (A1, *Novice*), *cebolla*, *manzana*, *naranja*, *plátano*, *queso*, *mantequilla* (A2, *Lower Intermediate*) o *aceite* (B1, *Intermediate Mid*) y, por tanto, ser incluidos en algunos de los niveles en los que se sitúan estos últimos. En este sentido, resulta interesante comparar los índices de compatibilidad de *pimiento* (0,20800) y *pera* (0,19019) con los de *verdura* (0,20438) o *fruta* (0,19218), estos últimos, como hemos

señalado, situados en los niveles A1 y *Novice*. A la vista de estos resultados, se corrobora nuestra hipótesis, más cuando comprobamos que incluso el término *pimiento* resulta ser más compatible que los dos incluidos en el *PCIC*.

Asimismo, *melón* (0,15528), *sandía* (0,13798) o *calabaza* (0,10458), situados en el Nivel 5 de corte, deberían tener la misma consideración que otros situados en ese mismo Nivel: por ejemplo, *ensalada* alcanza solo un 0,09245 de compatibilidad y, sin embargo, es considerado por el *PCIC* en el nivel A1. Lo mismo podríamos decir, como es lógico, de los vocablos encontrados en el Nivel 6 que no se recogen en ninguno de los niveles propuestos por el *PCIC*: *espagueti*, *salchicha*, *macarrón* y *mandarina*.

En definitiva, nuestro trabajo concluía con una propuesta de compilación de corpus amplios que recogiesen el mayor número posible de muestras léxicas referidas a todo el ámbito hispánico. De esta manera contaríamos con una base de datos suficientemente representativa del español común, pero enriquecida con elementos léxicos propios de las diferentes zonas en las que se realice la recogida de los materiales. La citada base de datos debería contener cada uno de los vocablos obtenidos en los diferentes centros de interés. A esa lista de unidades léxicas se le debería asociar el nombre del centro de interés en la que aparece, el índice de disponibilidad léxica, el índice de compatibilidad léxica y, en función de esos parámetros, el nivel *MCER* y *ACTFL* al que debería ir asociada. De esta forma, el profesor de español como lengua extranjera dispondría de las garantías necesarias para seleccionar en cada momento los vocablos que mejor se adapten a las necesidades de sus estudiantes. Y, lo que es aún más importante, el modelo que proponemos favorece un aprendizaje funcional adaptado a las necesidades reales de los estudiantes en lo que a la enseñanza del léxico compartido se refiere.

Se trata, en definitiva, de una propuesta de selección léxica común basada en el estudio de situaciones reales compartidas que el estudiante puede emplear en situaciones comunicativas también reales.

4.2. LÉXICO DIALECTAL: LA IMPORTANCIA DE LA CORONA EXTERIOR

Como hemos visto, los estudios de disponibilidad léxica nos ofrecen la posibilidad de contar con un importante y extenso material léxico obtenido de manera cómoda y rápida. A partir de su obtención, y aplicando la metodología de compatibilidad presentada en el apartado anterior, es posible realizar una selección léxica adaptada a los niveles oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras. Dadas las características de este tipo de pruebas, la mayor parte de ese vocabulario es ampliamente compartida por los miembros de la comunidad lingüística general, aunque de forma esporádica, las listas de disponibilidad contienen términos específicos de diatopías concretas (Hernández Cabrera y Samper, 2003; Valencia, 2005; Arnal, 2008). Para completar los corpórea de léxico disponible con otros de tipo más específico, es necesario plantear estrategias complementarias que nos permitan la recogida de estos términos más concretos.

En el caso del estudio de la variación léxica en español, contamos con algunos proyectos generales de difusión internacional (VARILEX, PRESEEA, CONVERLEX, entre otros). Estos macroproyectos pueden servirnos de marco y soporte para estudiar en profundidad las diversas realizaciones en las que se manifiesta el español, estableciendo comparaciones encaminadas a obtener perspectivas

de conjunto. A partir de este tipo de macroestudios podríamos avanzar en el objetivo de determinar un modelo de lengua real compartida que, a la vez, podría usarse eficazmente con fines específicos. Del mismo modo, estas investigaciones generales nos ofrecen información relevante sobre las variantes concretas que pueden tener un valor muy apreciable en ámbitos concretos de aplicación lingüística.

Los materiales sobre léxico dialectal empleados en el presente estudio se obtuvieron gracias a la realización del *Proyecto de Investigación sobre la Convergencia Léxica en la ciudad de Málaga* (Proyecto CONVERLEX). Para situar nuestra propuesta, presentamos a continuación los datos elementales del Proyecto CONVERLEX.

4.2.1. EL PROYECTO CONVERLEX

El propósito de este proyecto matriz consiste en *a)* obtener datos actuales del vocabulario activo y pasivo en una muestra de hablantes de la ciudad de Málaga preestratificada por sexo, edad y nivel educacional y *b)* relacionarlos con los recogidos en diversas fuentes geolingüísticas y lexicográficas. Se pretende averiguar en qué proporción se mantiene el léxico dialectal tradicional y cómo se diferencia y estratifica en la actualidad.

Los datos se obtienen mediante una estructura de entrevistas semidirigidas guiadas por cuestionario. Las entrevistas, con una duración media de dos horas —incluyendo las respuestas a los cuestionarios y una breve conversación previa— se realizaron durante el año 2013.

El origen de los conceptos y de las formas léxicas utilizadas en los cuestionarios está en el estudio de diversas fuentes y en una selección de conceptos cuya denominación tradicional (*andalucismo*,

localismo) estaba registrada en ellas: esencialmente, el DRAE y el *Tesoro de las hablas andaluzas*, (THA, Alvar Ezquerro, 2000), que recoge el vocabulario obtenido en la investigación geolingüística del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA, Alvar López *et alii*, 1960-1973). A este conjunto de datos se añadió el procedente de trabajos posteriores especialmente centrados en el vocabulario de la ciudad de Málaga (del Pino, 2006; del Pozo, 2010).

Los campos de experiencia usados para la elaboración de los cuestionarios fueron los que se muestran en el Cuadro 1:

| | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 01. El cuerpo humano | 09. El campo |
| 02. La ropa | 10. Transportes |
| 03. La casa | 11. Animales |
| 04. Los muebles de la casa | 12. Juegos |
| 05. Alimentos | 13. Profesiones y colores |
| 06. Utensilios de cocina | 14. El mar |
| 07. La escuela | 15. Tipos y costumbres urbanas |
| 08. La ciudad | |

Cuadro 1. Campos de experiencia usados en el estudio de la convergencia léxica en Málaga.

Se pretendió que los campos recogiesen los aspectos más importantes de la vida material e intelectual de la comunidad atendiendo, a la vez, al contenido conceptual del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*. Así mismo, se respetó, dentro de lo posible, el conjunto de centros de interés utilizados en los estudios tradicionales sobre disponibilidad léxica. El objetivo futuro es establecer diferentes comparaciones de resultados con el estudio previo sobre el vocabulario disponible en la ciudad y con investigaciones que usen metodologías similares. Por razones de interés comparativo más amplio, se intentó también que no faltase

ninguno de los cien conceptos de la lista clásica de Swadesh (1971, p. 283).

La entrevista lingüística se dividió en varias secciones que se usan como variables dependientes (Villena Ponsoda, Ávila Muñoz y von Essen, 2017). Presentamos a continuación las dos que sirven para contextualizar el presente estudio.

1.^a Cuestionario semasiológico. Aunque en este trabajo no se tiene en cuenta esta parte del cuestionario, la exposición de los resultados obtenidos ayudará a entender su naturaleza. El cuestionario semasiológico consistía en el reconocimiento de más de 200 vocablos seleccionados a partir de las formas señaladas en las fuentes. Se trataba de conocer el grado de comprensión actual del léxico marcado como propio y usual en la ciudad.

Las variables léxicas semasiológicas corresponden a los conceptos a los que llevan las definiciones propuestas por los informantes para las palabras seleccionadas de cada campo de experiencia en el cuestionario (por ejemplo, *guarrito*: 'taladro', 'cerdo', 'Ns / Nc'). Se obtuvieron 12 mil respuestas a las 222 palabras marcadas como *locales* o *regionales* en las fuentes. Nos interesaba conocer si el informante identificaba la palabra con el significado propio del área geográfica estudiada, así que las respuestas se clasificaron en *positivas* (esto es, identificación del significado o significados de la forma léxica tal y como consta en las fuentes de referencia), *negativas* (reconocimiento erróneo por indicación de un significado no coincidente con alguno de los registrados en las fuentes) y *sin respuesta* (por desconocimiento de la palabra sin opción de asociar un significado). Con posterioridad, se calculó la proporción de aciertos sobre el total y se operó con la nueva variable continua.

2.^a Cuestionario onomasiológico conceptual sobre 15 campos de experiencia, con 297 conceptos. Se trataba de comprobar el grado de vitalidad de las formas léxicas de ciertos campos de experiencia que se usaban comúnmente en la ciudad en los años cincuenta del siglo pasado y observar si se ha llevado a cabo un proceso de sustitución del léxico local por el regional y, sobre todo, por el general. Para ello se solicitaron cuatro respuestas para cada ítem, correspondientes a cuatro situaciones o estilos diferentes: *uso espontáneo*, *uso informal*, *uso formal* y *competencia dialectal*. El primero corresponde a la primera respuesta obtenida de manera espontánea, el segundo y tercero a dos situaciones prototípicas descritas al informante y el cuarto a la pregunta sobre la denominación o denominaciones más típicas del área para el concepto tratado. En este trabajo analizamos solo las respuestas obtenidas en el primer estilo (*uso espontáneo*).

Las variables léxicas onomasiológicas surgen de las denominaciones obtenidas para cada concepto por parte de los hablantes de la muestra; es decir, el campo onomasiológico o de denominaciones de los conceptos clasificados en los quince campos de experiencia en el cuestionario (por ejemplo, para el concepto 'botijo': *botijo*, *pipo*, *pirulo*, *vasija*, *pirull*).

Se consideró la clasificación de cada palabra en las fuentes de referencia (*DRAE*, *ALEA*, *THA*) en cuanto a su difusión geográfica: *local*, *provincial*, *subregional*, *regional* y *general* teniendo en cuenta las condiciones de uso; por ejemplo, si se trata de un signo completo o solo de una acepción especial o restringida de un significante de uso general. Se construyó así una variable nominal cuyas variantes son los diferentes grados de extensión o difusión (*localismo*, *provincialismo*, *subregionalismo*, *andalucismo*, *español peninsular* y *general*). A partir de los primeros resultados se calcularon las proporciones correspondientes a los diferentes grados de difusión y se trabajó con

la variable continua obtenida. En el presente estudio analizaremos solo los términos etiquetados como *localismos* y *andalucismos* en la base de datos general.

El total de formas léxicas obtenidas (ocurrencias) a partir de las respuestas al cuestionario en el primer contexto (estilo espontáneo) fue de 17 425, correspondientes a 6595 vocablos (lemas). Las formas recogidas se clasificaron, tras confrontarlas con las denominaciones incluidas en las fuentes, en palabras de difusión general (*General*), regional (*Andalucismo*) y local (*Localismo*), tal y como se refleja en el Cuadro 2. Se calcularon las medias de uso sobre los totales de ocurrencias y los promedios. Del total de vocablos encontrados, el *THA* señala 20 andalucismos y 49 localismos.

| Difusión | n | Mín. | Máx. | Media | Desv. | Promedio | Desv. |
|-------------|----|------|------|-------|-------|----------|-------|
| General | 54 | 0.79 | 0.96 | 0.88 | 0.038 | 223.4 | 21.0 |
| Andalucismo | 54 | 0.03 | 0.15 | 0.088 | 0.028 | 22.8 | 8.7 |
| Localismo | 54 | 0.01 | 0.08 | 0.039 | 0.014 | 10.1 | 3.9 |

Cuadro 2. Grado de difusión de las denominaciones obtenidas para los conceptos en quince campos de experiencia.

4.2.1.1. MUESTRA

Se empleó una muestra uniforme de hablantes —nacidos o con residencia en la ciudad desde edad temprana— hasta completar las cuotas de preestratificación previstas (n = 54; h = 27, m = 27) (Cuadro 3). Se eligió la división en grupos de edad más usada entre los investigadores del español y la empleada en el estudio panhispánico sobre el español de España y América (Moreno Fernández, 1996; Vida Castro, 2004). La organización educacional agrupaba a los hablantes según hubiesen obtenido, como máximo, el título de educación

secundaria obligatoria (0), los que cursaron estudios postobligatorios de bachillerato o equivalentes (1) y universitarios (2).

| Mujer | | | | Hombre | | | | | |
|-----------|---|---|---|--------|-----------|---|---|---|-------|
| Educación | 0 | 1 | 2 | Total | Educación | 0 | 1 | 2 | Total |
| Edad | | | | | Edad | | | | |
| 20-34 | 3 | 3 | 3 | 9 | 20-34 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| 35-55 | 3 | 3 | 3 | 9 | 35-55 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| > 55 | 3 | 3 | 3 | 9 | > 55 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Total | 9 | 9 | 9 | 27 | Total | 9 | 9 | 9 | 27 |

Cuadro 3. Muestra de hablantes para el estudio de la convergencia léxica en Málaga.

Educación: 0 Obligatoria, 1 Secundaria, 2 Universidad

Además de las variables de preestratificación comentadas (edad, sexo, educación), se obtuvo información —mediante cuestionario— de la ocupación, renta y área de residencia del hablante. También se recogieron datos relativos a su formación complementaria (idiomas, cursos, etc.) y sobre el estatus y los antecedentes sociales de los padres. Así mismo, el cuestionario nos proporcionó información sobre la red social del sujeto y, por último, sobre su orientación respecto a la norma y al mercado lingüístico.

4.2.2. Características del léxico dialectal divergente

Las conclusiones obtenidas sobre la divergencia léxica en la ciudad de Málaga son provisionales puesto que, en lo tocante al uso activo, solo hemos analizado los datos correspondientes al estilo de respuesta espontáneo. Es probable que el análisis en marcha de los datos de los estilos vernaculares puedan ofrecer una imagen diferente a la obtenida hasta ahora.

A continuación, presentamos el resumen de los resultados de los análisis morfológicos y semántico-cognitivos obtenidos (Ávila Muñoz, en prensa). Los procedimientos morfológicos y semánticos de formación del léxico considerado dialectal son, esencialmente, cuatro:

1) De manera muy esporádica se encontraron casos de acortamientos *caniljo*] y variación fonética sobre una base estandarizada en el español (v.g. *arenca* por *arenque*).

2) Algo más habituales fueron los casos de composición básica de palabras. En el corpus analizado, el procedimiento consistió en la unión de un nombre y un adjetivo (*aguaviva* (*agua* + *viva*) *cañaduz* (*caña* + *dulce*) o un verbo y un nombre (*buscabocas* (*buscar* + *boca*)).

3) Sin duda, el procedimiento más empleado de formación de palabras en el léxico dialectal es la sufijación, sobre todo, y algún caso de prefijación. No se trata de afijos característicos o exclusivos de la zona estudiada; tampoco se observaron afijos usados en la composición de tecnicismos o cultismos. Al contrario, nos encontramos con elementos generales presentes en la lengua española que sirvieron a los hablantes de la muestra para crear léxico local o regional. En casi todos los casos observados, la base léxica fue un nombre, aunque de forma esporádica el procedimiento morfológico partía de un adjetivo o un verbo. El resultado, en casi todas las ocasiones, fue un nombre: (*victoriano* ('boquerón típico de la zona'), *lengüetón* ('despectivo para persona que no sabe guardar secretos'), *majarón* ('aumentativo y despectivo para persona chiflada'), *merdellón* ('despectivo para persona vulgar y ordinaria'), *cachorreño* ('tipo de naranja amarga propia de la región), *chorra<(d)>era* ('tobogán').

En general, los sufijos tenían valor diminutivo, afectivo o peyorativo. El ámbito semántico solía ser gastronómico (*caña*<(d)>*illa* ('búsano'), *cañaduz* ('caña de azúcar'), *calentito* ('churro'), *gazpachuelo* ('sopa'), *lasca* ('lonja'), *salmorejo* ('sopa'), *tejeringo* ('churro'), *borrachuelo* ('dulce de miel y cabello de ángel propio de la navidad'), <(d)> *amasquillo* ('albaricoque'), referido a tradiciones locales, regionales o similares (*nasa* ('bolsa o saco de red para pescar'), *limoneti* ('pijo'), *piarda* ('acción de faltar el alumno a clase de manera no justificada'), *guiso* ('rayuela'). En definitiva, parecían mantenerse más las formas sencillas, referidas a conceptos característicos propios de la zona estudiada.

4) Los procesos semánticos de lexicalización permitían que el vocabulario dialectal se constituyese a partir de un significado general en español que, por las condiciones contextuales y experienciales de la comunidad de habla estudiada, adquirían matices específicos. Los procesos de generalización o limitación del sentido se fijaban, la mayor parte de las veces, a través de procedimientos cognitivos de base metonímica o metafórica (*búzano*, de *buzo*; *corralón* de *corral*; *gurripato* ('soldado novato de aviación'); *avenate* de (*a+vena+ate* 'arranque de locura o rabia'); *calentito* por *churro*).

En consecuencia, el inusual arraigo de las formas léxicas dialectales era favorecido por procedimientos morfológicos muy elementales basados en combinaciones fuertemente arraigadas en el español común que no trascendían la simple aglutinación de unidades morfológicas o léxicas. Las formas que mostraron mayor resistencia a la convergencia léxica fueron las originariamente más difundidas en los campos de experiencia estrechamente relacionados con la vida local o regional y las que presentaban una composición morfológica más elemental y, siempre, análoga a otras formas del español general no técnico ni especializado.

5. FINAL

Nuestra propuesta de selección léxica se fundamenta en una organización del lexicón estructurada en coronas o niveles concéntricos. En el centro de la estructura se sitúa un núcleo de léxico atemático muy frecuente que no depende de factores situacionales, temáticos ni personales para su actualización. La siguiente corona concéntrica alrededor de este núcleo de léxico siempre activo está formada por una base de vocabulario común compartido por el conjunto de la comunidad lingüística. Este vocabulario está relacionado con determinadas situaciones muy frecuentes en los intercambios comunicativos cotidianos. Para la selección y adecuación de ese vocabulario a los diferentes niveles de aprendizaje, hemos convertido el indicador de disponibilidad léxica en un parámetro cuantitativo capaz de medir la compatibilidad de cada elemento léxico dentro del conjunto que forman los campos de experiencia o núcleos nocionales empleados en los planes curriculares más extendidos.

Una vez seleccionado el vocabulario común ajustado a cada nivel de enseñanza según los campos nocionales, la introducción paulatina de léxico dialectal en programas didácticos puede resultar útil para (1) reforzar la conciencia morfológica de los estudiantes, dado el esquema morfológico común en el español general recurrente en este tipo de vocabulario; (2) fomentar el conocimiento y el respeto hacia los valores y tradiciones concretas de las comunidades de habla, pues se trata de términos que hacen referencia a costumbres y tradiciones de fuerte arraigo, lo que facilita (3) la integración cultural de los estudiantes de manera amena y lúdica.

La Tabla 2 muestra el léxico dialectal referido al campo nocional *Alimentos* encontrado en las listas CONVERLEX. Si el profesor

dispusiera de este material y lo añadiera al mostrado en la Tabla 1 referido al léxico común disponible, contaría con un completo material léxico para trabajar el campo nocional *Alimentos* en el aula de ELE.

Tabla 2. Léxico dialectal correspondiente al centro de interés Alimentos.
Fuente: CONVERLEX

| SIGNIFICADO | TÉRMINO DIALECTAL |
|------------------------------------|--|
| 'búsano' | <i>búsano</i> |
| 'caña de azúcar' | <i>cañaduz</i> |
| 'churro' | <i>calentito</i> |
| 'concha de mar' | <i>curruco</i> |
| 'gazpachuelo (sopa)' | <i>gazpachuelo</i> |
| 'lonja' | <i>lasca</i> |
| 'salmorejo (sopa)' | <i>salmorejo</i> |
| 'churro' | <i>tejeringo</i> |
| 'pez espada' | <i>agu<(j)>apala<(d)>a</i> |
| 'arenque' | <i>arenca</i> |
| 'boquerón pequeño' | <i>vitoriano</i> |
| 'dulce de miel y cabello de ángel' | <i>borrachuelo</i> |
| 'albaricoque' | <i><(d)>amasquillo</i> |
| 'naranja agria' | <i>cachorreña</i> |

Por último, parece imprescindible contar con corpórea lingüísticos amplios y bien documentados como los recogidos en CONVERLEX, PRESEEA o VARILEX. Su desarrollo podría ofrecernos el material necesario para adaptar el modelo aquí propuesto a cualquier comunidad específica.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del *Proyecto de Investigación sobre los Patrones Sociolingüísticos del Español de Málaga* (PASO-MA), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, FFI2011-29189-C05-01, 2012-2014. Para el diseño general y la elaboración de los cuestionarios ha sido fundamental el esfuerzo de Gloria Guerrero Ramos, Fernando Pérez Lagos y Francisco Díaz Montesinos. Las entrevistas y los cuestionarios fueron realizados por María Clara von Essen, María del Carmen Sáez y Leticia Ureña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Suárez, M. (2012), "Convergencia léxica en una comunidad de habla urbana de Canarias", *Revista de Filología* 30: 7-38.

Alvar López, M., A. Llorente Maldonado y G. Salvador Caja (1960-1973), *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA), I-VI. Granada: Universidad.

Alvar Ezquerro, M. (2000), *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco/Libros.

Arnal, M. L. (2008), "Los dialectalismos en el léxico disponible de los estudiantes aragoneses", en M. L. Arnal (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 17-49.

Auer, P. (2005), "Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialecto / standard constellations", en N. Delbecque, J. Van der Auwera y D. Geeraerts (eds.) *Perspectives on Variation*.

Sociolinguistic, Historical, Comparative (pp. 7-42), Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ávila Muñoz, A.M. (1998): *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Málaga: Universidad.

Ávila Muñoz, A.M. (2016), "El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos", *Journal of Spanish Language Teaching* 3: 31-43.

Ávila Muñoz, A.M. y J.A. Villena Ponsoda (2010), *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Sarriá.

Ávila Muñoz, A.M. y J.M. Sánchez Sáez (2011), "La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga", *Estudios de lingüística (ELUA)* 12 (1): 133-159.

Bernstein, B. (1970-1990), *Class, Codes and Control* (I-IV), Londres y Boston: Routledge y Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1984), "Capital et marché linguistiques", *Linguistische Berichte* 90: 3-24.

Bourdieu, P. (1986), "The forms of capital", en J. Richardson (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258), Nueva York: Greenwood.

Braunmüller, K., S. Höder y K. Kühl (2014), *Stability and Divergence in Language Contact. Factors and Mechanisms*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing.

Brinton, L.J. (2000), "Grammaticalization versus lexicalization reconsidered. On the late use of temporal adverbs", en T. Fanega, M. J. López Couso, y J. Pérez Guerra (eds.) *English Historical Syntax and Morphology* (pp. 67-97), Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

Britain, D. (2009), "One foot on the grave? Dialect death, dialect contact, and dialect birth in England", en D. Britain, R. Vandekerckhove y W. Jongenburger (eds.), *Dialect death in Europe? International Journal of the Sociology of Language*, 196/197 (pp. 121-155), Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Buenafuentes, C. (2003), "Procesos de lexicalización en la formación de compuestos sintagmáticos que incluyen una parte del cuerpo". Comunicación presentada en el *XXXIII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. Universitat de Girona: 16 al 19 de diciembre de 2003.

Bustos Gisbert, E. (1986), *La composición nominal en español*. Salamanca: Universidad.

Carlisle, J.F. (1995), "Morphological awareness and early reading achievement", en L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cerruti, M. y R. Regis (2014), "Standardization patterns and dialect/standard convergence: a Northwestern Italian perspective", *Language in Society* 43 (1): 83-111.

Corominas, J. y J.A. Pascual (1991-1997), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1989) [1962]. "Determinación y entorno", en E. Coseriu *Teoría del lenguaje y lingüística general*, pp. 282-323) Madrid: Gredos. Tomado de *Romanistisches Jahrbuch* VII, 1955-1956, 29-54.

del Pino Chica, E. (2006), *Diccionario del habla malagueña [Documentado]. Compendio de más de 5000 voces del habla malagueña, cada una de ellas documentada en textos de autores malagueños*. (2ª ed.), Málaga: Almuzara.

del Pozo Aguilar, A. (2010), *El habla de Málaga* (2.ª ed.), Málaga: Miramar.

Davies, M. A. (2005), *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.

Duncan, L.G., S. Casalis y P. Colé (2009), "Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French", *Applied Psycholinguistics* 30: 405-440.

Fernández Rei, F. (2002), "Do Ortegal ó Douro e de Fisterra ó Navia e ó Padomelo. Notas sobre léxico moderno da Gallaecia e de seu litoral", en R. Álvarez, F. Dubert García y X. Sousa Fernández *Dialectoloxía e Léxico* (pp. 147-192), Santiago de Compostela: Concello da cultura galega e Instituto da lingua galega, 2002.

García, J.N., y L. González, (2006), "Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño", *Psicothema* 18(2): 171-179.

García Izquierdo, I. (2006), "El español neutro y la traducción de los lenguajes de especialidad", *SENDEBAR*, 17: 149-167.

González Sánchez, L., C. Rodríguez y J. Gázquez (2010), "Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura", *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa* 2010: 135-146.

Guerrero Ramos, G. y M.F. Pérez Lagos (2009), "La composición culta y la neología en la prensa escrita", *Revista de Investigación Lingüística* 12: 65-81.

Haspelmath, M. y A.D. Sims (2002), *Understanding Morphology*. Londres: Hodder Education.

Hernández Cabrera, C. y J.A. Samper (2003), "Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés", en F. Moreno Fernández *et alii* (eds.) *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Arco Libros, vol. I, 339-353.

Iparraguirre, C. (2014), "Hacia una definición de español neutro", *Síntesis* 5: 232-252.

Lonsdale, D. y Y. Le Bras. (2009), *A Frequency Dictionary of French: Core Vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.

Moreno Fernández, F. (1996), "Metodología del Proyecto para el estudio del Español de España y de América (PRESEEA)", *Lingüística* 8: 257-287.

Moreno Fernández, F. (2000), *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.

- Penny, R. (2004), *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.
- Pérez Lagos, F. (1999), "Diccionario y pragmática", en M. Alvar Ezquerro y G. Corpas (coords.), *Léxico y voces del español* (pp. 113-128) Málaga: Universidad de Málaga.
- Pittàno, G. (1993), *Cosí si dice (e si scrive), Dizionario Grammaticale e degli usi della lingua italiana*. Bolonia: Zanichelli.
- Siversen, A. (2007), "Una caracterización morfológica de sustantivos en textos científicos", *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 2007 (6): 62-91.
- Swadesh, M. (1971), *The origin and diversification of Language*. Edición al cuidado de J. Sherzer. Chicago: Aldine.
- Trifone, P. y M. Palermo (2000), *Grammatica italiana di base*. Bolonia: Zanichelli.
- Ullman, S. (1972), *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- Valencia, A. (2005), "Dialectalismos en el léxico disponible chileno", en *Memorias del XIV Congreso Internacional de la Alfal*, Monterrey (México), edición en CD, tomo I: 230-239.
- Vida Castro, M. (2004), *Estudio sociofonológico del español hablado en la ciudad de Málaga. Condicionamientos sobre la variación de /-s/ en la distensión silábica*. Alicante: Universidad.
- Villena Ponsoda, J.A. (2001), *La continuidad del cambio lingüístico. Tendencias innovadoras y conservadoras de la fonología del español a la luz de la investigación sociolingüística urbana*. Granada: Universidad de Málaga.
- Villena Ponsoda, J.A. (2008), "La formación del español común en Andalucía. Un caso de escisión prestigiosa", en P. Martín Butragueño y E. Herrera (coords.) *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación* (pp. 211-256), México: El Colegio de México.
- Villena Ponsoda, J.A. (2014), "Estatus, red e individuo. Fundamentos del análisis escalonado de la variación lingüística. Elisión de /d/ en el español de Málaga". *Actas del X Congreso de Lingüística General* (pp. 953-969), Zaragoza: Universidad.
- Villena Ponsoda, J.A. y A. Villena Oliver (2012), "Vulnerabilidad cultural y capacidad léxica: constricciones estructurales y biográficas del vocabulario virtual", en Antonio Pamies Bertrán (ed.) *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán* (pp. 199-213), Granada: Comares.
- Villena Ponsoda, J.A. y A. Ávila Muñoz (2014), *Estudios sobre el español de Málaga*. Málaga: Sarriá.
- Villena Ponsoda, J.A. y A. M. Ávila Muñoz y María C. von Essen (2017), "Efecto de la estratificación, la red social y las variables de pequeña escala en la variación léxica. Proyecto de investigación sobre la convergencia del léxico dialectal en la ciudad de Málaga (CONVERLEX)", en L. Luque Toro y R. Luque (eds.) *Léxico Español Actual V* (pp. 209-239), Venecia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Villena Ponsoda, J.A. y M. Vida Castro (2017a), "Between local and standard varieties. Horizontal and vertical convergence and divergence of dialects in Southern Spain", en I. Buchstaller y B.

Siebenhaar (eds.): *Language Variation - European perspectives VI*.
Ámsterdam: John Benjamins (en prensa).

Villena Ponsoda, J. A. y M. Vida Castro (2017b), "Variación, Identidad y Coherencia en el español meridional. Sobre la indexicalidad de las variables convergentes del español de Málaga". *LinRed XV* (en prensa).

FECHA DE ENVÍO: DÍA 15 DE OCTUBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 16 DE NOVIEMBRE DE 2017