



ÑE`É LENGUA LANGUAGE LÍNGUA LANGUE SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 5 - Número 1 - Abril 2023

ÑE`É
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITYRÁ
Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642
ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 5 – Número 1 – Abril 2023
Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera
Rectora
Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano
Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA
Teléfono: +595 21 207599
Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORIA EN JEFE

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

EDITOR ASISTENTE

Carlos Anibal Peris, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica "Nuestra Señora de la
Asunción"
Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidad de Paraná Brasil
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candelá,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodrigues,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

Dr. Rubén González Vallejo
University College Dublin
Irlanda

CONTENIDO

DOSIER: LEXICOLOGÍA, LEXICOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Los estudios del léxico en diversos contextos de análisis (Editorial)

Estela Mary Peralta de Aguayo

Glauber Lima Moreira

8

La obra científica de Félix de Azara y la historia léxica del Español paraguayo: los indigenismos

José Luis Ramírez Luengo

11

Consideraciones generales sobre un glosario ilustrado de gastronomía colombiana

Juan Carlos Díaz Meneses

Lirian Astrid Ciro

26

La mujer en el trabajo: algunos apuntes a partir del ejemplo lexicográfico de orientación escolar

Johanna Rivero Belisario

40

Análisis crítico del discurso lexicográfico del Diccionario de provincialismos y barbarismos

centro-americanos, y ejercicios de Ortología clásica. vicios y correcciones de idioma

Español, etc., etc. (1910 [1907]), de Salomón Salazar García

José Daniel Rivas Hidalgo

56

Análisis de los guaranismos registrados en el Diccionario del castellano paraguayo y en el

Diccionario de la lengua española

Dirección General de Investigación Lingüística

91

La enseñanza de vocabulario en las clases de portugués lengua extranjera, una mirada crítica
desde las teorías hasta el manual de enseñanza

Nicolás Omar Borgmann

115

CONTENIDO

ARTICULOS CIENTÍFICOS VARIOS

La lengua que hablamos: El guaraní en foco

Jennifer Noemí González

129

Revalorización de la lingüística aplicada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, incluidas las lenguas nativas del continente

Angélica Otazú Melgarejo

135

(In) Decifrando “O kit de sobrevivência do descobridor português no mundo anticolonial”, de Patrícia Lino (ou pequeno inventário de leitura para leitores e não-leitores do kit)

Karina Frez Cursino

Adriano Guedes Carneiro

142

Prosodia de los enunciados interrogativos del español de San Juan (Argentina) en habla espontánea

Miguel Mateo Ruiz

151

Observar la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niñas y niños en el nivel primario: una propuesta de abordaje

María Laura Roattino

Valeria Wilke

168

Traits phonologiques du Guarani qui favorisent l'apprentissage du Français langue étrangère – FLE

Pablo César Caballero Romero

180

DOSIER:
LEXICOLOGÍA, LEXICOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Editorial

Los estudios del léxico en diversos contextos de análisis

Estela Mary Peralta de Aguayo

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía,
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0002-9108-0514>*

e-mail: isl-eperalta@fil.una.py

Glauber Lima Moreira

*Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar),
Parnaíba, Piauí, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5822-4010>*

e-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com

El estudio del léxico de una lengua puede llevarse a cabo desde distintas perspectivas, puesto que mediante este es posible adentrarse en la historia, costumbres, hábitos y estructura de una determinada comunidad. Tal es así que lengua, cultura e historia se patentan a través de las palabras. En consecuencia, investigar sobre el léxico de las lenguas posibilita descifrar incalculables datos de la historia social y lingüística. De esta manera, espular textos y diccionarios con una mirada lexicológica, lexicográfica, filológica, discursiva o didáctica, ya sea desde un enfoque sincrónico o diacrónico, resulta tangencial para la comprensión de la lengua tomada como objeto de indagación.

El presente monográfico temático intitulado **Lexicología, Lexicografía y Enseñanza del Léxico de la Ñemityrã: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación** del Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, reúne seis artículos científicos de investigadoras e investigadores de diferentes universidades de América Latina y España. Los artículos versan sobre el léxico del español paraguayo, concretamente acerca de los indigenismos; los términos de la gastronomía a través de los nombres de diferentes platos de la comida colombiana; el análisis de los discursos lexicográficos subyacentes en distintos diccionarios y la enseñanza del léxico.

El trabajo inicial, **La obra científica de Félix de Azara y la historia léxica del español paraguayo: los indigenismos** [Félix de Azara's scientific works and the lexical history of Paraguayan Spanish: the indigenous loan words], firmado por el investigador *José Luis Ramírez Luengo*, que objetiva averiguar la historia léxica del español del Paraguay a través del análisis de los indigenismos que se pueden descubrir en la obra científica de Félix de Azara, autor aragonés de suma importancia para los estudios diacrónicos dialectales. Ramírez Luengo, analiza el origen etimológico de las voces, en la *Descripción General del Paraguay*, con la intención de detectar la presencia o no de elementos diatópicos. Cabe subrayar, que el autor

emprende las líneas iniciales sobre la historia del español paraguayo y de este modo intenta cubrir la una laguna teórica existente.

En el segundo artículo del volumen, el texto **Consideraciones generales sobre un glosario ilustrado de gastronomía colombiana** [General considerations about an illustrated glossary of Colombian gastronomy] de *Juan Carlos Díaz Meneses y Lirian Astrid Ciro*. Los autores se propusieron como investigar y registrar en un glosario ilustrado, en formato impreso, los diferentes términos empleados por los colombianos para nombrar los diversos platos típicos de las regiones de Colombia, tomando en consideración la idiosincrasia y la cultura de las zonas geográficas elegidas para formar parte de este estudio. Díaz Meneses y Ciro señalan que la propuesta de una obra lexicográfica de esta naturaleza e importancia podrá, sin lugar a duda, divulgar la cultura y la identidad comunitaria de una región dada, además de fomentar, en el caso de este trabajo, la enseñanza y el aprendizaje de la variante del español colombiano a través de los términos de la gastronomía, sobre todo para la enseñanza del español a extranjeros.

Posteriormente, en el tercer artículo, la investigadora *Johanna Rivero Belisario*, cuyo título es **La mujer en el trabajo: algunos apuntes a partir del ejemplo lexicográfico de orientación escolar** [Women at work: some notes from the lexicographic example for school guidance], la autora examina, de manera cualitativa, los ejemplos lexicográficos de los diccionarios escolares, *Diccionario de uso escolar Larense* (2007) y el *Diccionario básico escolar de la lengua española Saber* (2016), los dos producidos en Venezuela en el siglo XXI. Ambas obras se seleccionaron porque son las que incorporan, en la microestructura, más ejemplos de uso. De acuerdo con la profesora investigadora, este trabajo es de naturaleza documental y presenta dos objetivos: por un lado, pretende realizar unos apuntes en torno a la representación social de la mujer en el entramado de la textualización lexicográfica y; por otro lado, objetiva concentrar esa representación en el ámbito laboral. Rivero Belisario concluye que «en los ejemplos lexicográficos, se filtran contenidos ideológicos y se refuerza un estereotipo en el que la mujer se asocia a empleos tradicionalmente femeninos».

El cuarto artículo, denominado **Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico del Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americano, y ejercicios de Ortología Clásica. Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc., (1910 [1907], de Salomón Salazar García)** [Critical Analysis of the Lexicographical Discourse of the Dictionary of provincialisms and barbarisms Central-American, and Classical Orthology exercises. Spanish language vices and corrections, etc., etc. ((1910 [1907]), by Solomon Salazar García)], redactado por *José Daniel Rivas Hidalgo*. La finalidad del trabajo ha sido analizar las ideologías dominantes que se manifiestan en la obra tomada como corpus. Para ello, se ha aplicado el método Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico, propuesto por la lingüista y lexicógrafa Susana Rodríguez Barcia (2016), el cual se ha adaptado a las características y necesidades propias del diccionario. El estudio de estas ideologías, lingüísticas y socioculturales ha permitido entender los diversos aspectos de la configuración ideológica del español de El Salvador como variedad de la lengua española. Con este trabajo, el investigador contribuye «a los estudios lingüísticos de Centroamérica» y al entendimiento de «algunos aspectos básicos de la forma en que se ha ido configurando históricamente el español de El Salvador como variedad del español».

En el quinto artículo, **Análisis de los guaranismos en el Diccionario del castellano paraguayo (DCP, 2017) y en el Diccionario de la lengua española (DLE, versión digital, 2021)**, [Análisis de los guaranismos en el Diccionario del castellano paraguayo (DCP, 2017) y en el Diccionario de la lengua española (DLE, versión digital, 2021)] firmado por la Dirección General de Investigación Lingüística (DGIL) de la Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay, en este trabajo se indaga sobre los guaranismos colectados en el *Diccionario del castellano paraguayo* (DCP) de la Academia Paraguaya de la Lengua Española y en el *Diccionario de lengua española* (DLE) de la Asociación de Academias de la Lengua Española y la Real Academia Española. A través la revisión de los términos, se constata que la

marcación etimológica de los guaranismos se asigna de tres maneras: «Del guar.», «Voz guar.», «De or. guar.». Igualmente, se advierte la falta de indicación etimológica de algunos guaranismos compilados en el DCP. El equipo que llevó a cabo la investigación considera que esta pesquisa documental redundará, esencialmente, en la precisión de la asignación de la marca etimológica del guaraní en las obras lexicográficas posteriores. Asimismo, se advierte la necesidad de examinar con mayor detenimiento las voces guaraníes presentes en el DLE.

El sexto y último trabajo que compone el presente volumen de la Revista se denomina **La enseñanza de vocabulario en las clases de portugués lengua extranjera, una mirada crítica desde las teorías hasta el manual de enseñanza** [The teaching of vocabulary in Portuguese foreign language classes, a critical look from the theories to the teaching manual], escrito por *Nicolás Omar Borgmann*, que analiza la propuesta de la enseñanza del léxico en un manual didáctico de portugués como lengua extranjera (en adelante LE) para hispanohablantes, los cuatro volúmenes de la colección *Rapazinho* (Borgmann, Macenchuk; 2021-2022), a la luz de las diferentes metodologías de aprendizaje y los marcos mundialmente aceptados en la materia de enseñanza de LE. El autor hace un recorrido teórico sobre los diferentes métodos de enseñanza en lo tocante al tratamiento del léxico; discute la presencia del conocimiento del léxico en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en las Propuestas Curriculares para la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia de Brasil. Con esta investigación, Borgmann destaca la importancia de analizar los libros de texto para fomentar la práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente del portugués para hispanohablantes, ya que es aún es un tema que se encuentra en ciernes.

Esperamos, con este Número Especial de la *Revista Ñemitýrã*, propiciar el debate sobre la importancia de estudiar el léxico en sus diferentes perspectivas.

Artículo original

La obra científica de Félix de Azara y la historia léxica del Español paraguayo: los indigenismos

* Félix de Azara's scientific works and the lexical history of Paraguayan Spanish: the indigenous loan words

José Luis Ramírez Luengo
*Universidad Complutense de Madrid,
Instituto Universitario Seminario Menéndez Pidal, España*
<https://orcid.org/0000-0002-5564-2372>

e-mail: joseluis.ramirezluengo@gmail.com

Recibido: 17/12/2022
Aprobado: 15/2/2023

RESUMEN

El presente trabajo se entiende como un intento de paliar en parte la escasez de estudios que existe sobre la historia léxica del español del Paraguay; con este propósito, se pretende analizar los indigenismos que se pueden descubrir en la obra científica del naturalista ilustrado aragonés Félix de Azara. De este modo, se tienen en cuenta cuestiones como el origen etimológico de las voces, su grado de integración en el español o los campos semánticos en que se incorporan, y se presta una especial atención a aquellas unidades que se pueden considerar americanismos desde una perspectiva de uso y dinámica de este concepto, todo ello con la intención final de detectar la presencia de elementos diatópicamente marcados y, por tanto, de subrayar el proceso de dialectalización de este nivel lingüístico que, por medio de los indigenismos, se puede descubrir ya en el español de la región en los últimos años del siglo XVIII.

Palabras clave: historia del español de América; Paraguay; siglo XVIII; indigenismo; Félix de Azara.

ABSTRACT

This paper aims to be an attempt to decrease the lack of studies about the lexical history of Paraguayan Spanish, so its main goal is to analyse indigenous lexical items that can be found in the scientific work of Félix de Azara, an Enlightenment naturalist from Aragón (Spain). Thus, I consider issues like etymological origin of indigenisms, their integration degree, semantic fields where they are used or items that can be considered as americanisms from a dynamic and usage point of view. The final purpose of the analysis is to detect diatopically marked words and to describe the dialectalization of this linguistic level that, by means of indigenisms, can be discovered in this region during the last past of 18th. century.

Keywords: History of Latin American Spanish; Paraguay; 18th. century; indigenous loan word; Félix de Azara.

* Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-117659GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

LA HISTORIA DEL ESPAÑOL DEL PARAGUAY: UN HUECO (CASI) EN BLANCO

No constituye sorpresa alguna constatar que la diacronía del español paraguayo —en elocuente contraste con el conocimiento más o menos amplio que existe sobre su situación lingüística actual y sus rasgos más identificadores (entre otros muchos, Dietrich, 1995, Granda 1988a; Lipski, 1996: 324-335, 2006, 2010; Palacios Alcaine 2005, 2008; Symeonidis, 2005, 2007)—, constituye una temática claramente relegada por parte de los investigadores, hasta el punto de erigirse en uno de los vacíos más evidentes dentro de los estudios de dialectología histórica del continente americano. Así, una rápida revisión de la bibliografía existente da como resultado poco más de media decena de trabajos, entre los que destaca en primer lugar la síntesis de carácter general de Granda (1992), así como los análisis puntuales del habla de ciertos autores —sea un español emigrado en los orígenes del asentamiento hispánico en Paraguay (Miranda Hidalgo, 1991) o sean criollos de la época colonial y la primera independencia (Granda, 1988b, 1998c)—, la descripción histórica de ciertos rasgos que funcionan como identificador dialectal (Granda, 1988d) o algunos acercamientos muy parciales al contacto entre el español y el portugués, dedicados respectivamente al habla de los bilingües (Ramírez Luengo, 2012a)¹ o la influencia léxica de esta lengua sobre la variedad hispánica del país (Ramírez Luengo, 2017a).

Salta a la vista, por tanto, que es prácticamente todo lo que queda por investigar acerca del pasado lingüístico de la región, en una tarea que sin duda debe comenzar por la preparación de corpus documentales filológicamente fiables que sirvan como base para las diversas investigaciones². A partir de aquí, será posible llevar a cabo un proyecto coordinado de estudio de los diversos niveles del sistema que permita no solo conocer cómo es y qué rasgos presenta esta variedad geográfica en los diversos momentos de su historia, sino también comprender de manera más profunda cuáles son los procesos diacrónicos que terminan por configurar el perfil dialectal que dota al español paraguayo de la potente personalidad que, desde todos los puntos de vista, lo identifica hoy dentro del mundo hispánico.

EL PRESENTE TRABAJO: OBJETIVOS Y CORPUS DE ESTUDIO

Precisamente, este trabajo se propone contribuir al mejor conocimiento de este proceso diacrónico de configuración dialectal por medio del análisis del léxico —sin duda, el nivel lingüístico que en mayor grado contribuye a su caracterización—, y más en concreto de una de las estrategias de americanización (Ramírez Luengo, 2021) que afectan al vocabulario. Así, se pretende estudiar el empleo del indigenismo que se da en la *Descripción general del Paraguay*, obra redactada a finales del siglo XVIII por el militar y naturalista español Félix de Azara, con el propósito de cumplir los siguientes objetivos: a) recopilar todos los indigenismos presentes en el corpus; b) describir su distribución según factores diversos como su nivel de integración, su origen etimológico o el campo nocial al que pertenecen; c) procurar retrodataciones de tales indigenismos como forma de perfilar de manera más completa la historia léxica del español paraguayo; d) analizar la función de índice dialectal de estos elementos en el siglo XVIII, aplicando para ello una visión dinámica y basada en el uso del concepto *americanismo* (Ramírez Luengo, 2017b); y finalmente e) relacionar todos los resultados extraídos con las circunstancias de índole sociohistórica que caracterizan a la región, en el convencimiento de que solo desde la historia se pueden entender profundamente los cambios que afectan al vocabulario de una lengua.

Pasando ahora al autor del texto, indica Galera Gómez (Azara, 1990, pp. 10-12) —de quien se toman todas las noticias bibliográficas que se exponen a continuación— que el ilustrado Félix de Azara y Perera nace en 1742 en la provincia aragonesa de Huesca, y es en la capital oscense donde desarrolla sus estudios de legislación y filosofía, que complementa en la Real Academia Militar de Matemáticas y Fortificación de Barcelona; terminada esta primera

etapa, se incorpora al ejército en 1764 y desde esta institución colabora, tras pasar por la Academia Militar de Burgos, en la dirección de diversos trabajos relacionados con la ingeniería, en principio en Madrid (1769) y luego en Cataluña (1774-1779), en cuya capital se desempeña también como docente de esta misma disciplina.

Nombrado miembro de la comisión que, a raíz del tratado de San Ildefonso, debe trazar los límites entre los territorios españoles y portugueses de América, se embarca en 1781 rumbo al Virreinato del Río de la Plata, y en esta región desarrolla tareas tan variadas como —en palabras del ya mencionado Galera Gómez (Azara, 1990, pp. 1112)— la delimitación geográfica de la región del Brasil, el reconocimiento de la costa septentrional, la determinación de los límites del río Paraná a Mato Grosso o el desarrollo de la expedición que recorre la zona pampeana para hacer avanzar hacia el sur la frontera hispánica; precisamente en el marco de estas funciones se desarrolla también su actividad de naturalista interesado por la fauna y flora paraguayas, la cual se debe entender —alejada como está de su formación profesional— como una pura «diversión personal» en el marco de «la ociosidad de su cometido al frente de una comisión encargada de establecer en América del Sur los nuevos límites geográficos de la frontera» (Azara, 1990, pp. 9-10)³. Tras la realización de todas estas funciones y actividades en el continente americano —que suponen su estancia en estas tierras por un total de 20 años, en 1801 se le autoriza volver a España, donde desempeña otras tareas administrativas en el seno del ejército y desde donde se desplaza a París en 1804 al llamado de su hermano, en ese momento embajador de Carlos IV ante el gobierno francés. Finalmente, tras el fallecimiento de este, decide volver a España, y termina por retirarse a su localidad natal en febrero de 1808, donde residirá hasta el momento de su muerte, acaecida el 17 de octubre de 1821⁴.

Por lo que se refiere a la obra en sí, no se equivoca Galera Gómez (Azara, 1990, p. 7) cuando señala que «durante el siglo XVIII el continente americano vivió una nueva colonización» que se debe entender como «una empresa intelectual cuyo marco de actuación fueron las numerosas expediciones científicas promovidas desde la vieja Europa», en una labor que —entre otros muchos resultados— produce la aparición de un abundante acervo bibliográfico centrado en la descripción de la propia realidad americana desde múltiples puntos de vista, entre ellos la naturaleza del territorio, su historia y sus aspectos antropológicos. Pues bien, como parte de tal acervo se debe entender la obra aquí analizada, que el mismo Galera Gómez (Azara, 1990)⁵ denomina *Descripción General del Paraguay* y que en realidad constituye una parte del manuscrito que «publicaba R. Schuller en 1904 con el título de *Geografía física y esférica del Paraguay*», más concretamente «el capítulo relativo a la descripción general y la etapa del viaje correspondiente al trayecto desde Asunción hasta la región de Misiones» (Azara, 1990, pp. 34, 35); tal y como se puede comprobar a partir de su simple lectura, se trata de un texto de difícil clasificación genérica que se sitúa a medio camino entre la descripción geográfica y la historia natural, es decir, en la intersección de dos tipologías muy propias del siglo XVIII cuyo empleo con anterioridad en los estudios sobre el empleo histórico del indigenismo en el español americano (Ramírez Luengo, 2019, en prensa a) ha dado unos resultados más que satisfactorios, de manera que su elección para un análisis como el que se pretende en estas páginas parece estar más que justificado.

Esta adecuación que se acaba de mencionar se ve reforzada, además, por los muchas y diferentes materias que aparecen en el texto: en efecto, como reflejo evidente de la curiosidad ilustrada que le da aliento, la *Descripción General del Paraguay* se centra en cuestiones como la «administración, agricultura, antropología, ganadería, geografía, religión, zoología», todo lo cual «describe la realidad social y cultural de (...) la América española» (Azara, 1990, p. 35)⁶, pero además configura una obra que se caracteriza por «ser temáticamente variada y tratar al mismo tiempo cuestiones cotidianas, lo que permite la aparición en ella de elementos geográficamente restringidos» (Ramírez Luengo, en prensa a). Así las cosas, se puede concluir que tanto esta circunstancia y la tipología en la que se enmarca el texto como el interés

lingüístico que demuestra Azara confirman la pertinencia de este corpus para el estudio que se pretende llevar ahora a cabo, así como su importancia —a falta de esos *documentos lingüísticos del Paraguay* que, según se ha mencionado ya, será preciso preparar en el futuro— como fuente para la lexicología histórica del español del país.

EL INDIGENISMO EN EL ESPAÑOL PARAGUAYO DEL SIGLO XVIII: LOS DATOS DE AZARA

Se ha indicado muy recientemente la relevancia que posee el léxico en los procesos de *americanización* que dotan de personalidad a las distintas variedades del español del Nuevo Mundo (Ramírez Luengo, 2019, en prensa a, en prensa b), así como el carácter necesario de tales transformaciones desde el punto de vista comunicativo, habida cuenta de que procuran solucionar el problema —rápidamente advertido por los emigrados europeos— de la inadecuación que presenta su sistema lingüístico para expresar la realidad americana; de este modo, los españoles se ven obligados a «adaptar su herramienta de comunicación y hacerla útil para esa nueva realidad a la que se enfrentan, esto es, americanizar la lengua para poder explicar, así, el nuevo mundo que los rodea» (Ramírez Luengo, 2017b: 605). Se descubren desde muy pronto en todo el continente, por tanto, cuatro estrategias americanizadoras, a saber: *incorporación, modificación, creación y prelación* (Buesa Oliver y Enguita Utrilla, 1992; Ramírez Luengo, 2021)⁷. Como era de esperar, todas estas estrategias hacen acto de presencia en el texto del aragonés Azara, quien las emplea para hacer mención de la realidad que se ofrece a sus ojos en Paraguay: así, es posible señalar *beneficiar, doctrina y lagarto* —con su significado propiamente americano de ‘procesar productos agrícolas’, ‘pueblo de indios recién convertidos’ y cocodrilo, ‘caimán’ (DLE, 2014, s.v. *beneficiar, doctrina, lagarto*)— como muestra de la *modificación*, mientras que *yerbal* parece evidenciar la *creación* y, por su parte, *añil* y *durazno* constituyen claros ejemplos de la que se ha dado en llamar *prelación*.

Junto a todo lo anterior, se detecta también una abundante presencia de la estrategia de *incorporación*, algo que no sorprende teniendo en cuenta la situación lingüística del Paraguay colonial y que se refleja especialmente en los préstamos que se toman de las lenguas amerindias con las que convive el español⁸. A este respecto, la lectura del corpus ofrece un total de 78 indigenismos (74 simples y cuatro derivados) que, a la vez que constatan el intenso proceso de mestizaje cultural que está en los orígenes de la sociedad colonial paraguaya, contribuyen en gran medida a conformar la personalidad léxica del español de la región; tales indigenismos son los siguientes⁹: por lo que se refiere a los simples, *aguarabay, ají, ananá, anó, arazá, bagual, batata, bejuco, bocayá, caminí, cacao, cacique, caí, caimán, calaguala, canchalagua, canoa, capibara, caracará, caraguatá, caranday, carayá, caribe, chácara, charque, chasque, chicha, chipá, chocolate, coto, curí, curupay, galpón, gaucho, guano, guayabo, güembé, hamaca, ibaró, ibirá, isipó, macana, maíz, maloca, mandioca, mangaysy, manguruyú, maní, mate, mita, mitayo, nigua, ñandipá, pacoba, pacú, patí, payé, petereby, pindó, pique, piragua, piririguá, poroto, quiyá, surubí, surucuá, tacuara, tacuarembó, tayne, tajibo, tipoy, tupambae, yacaré, ytapá*; en cuanto a los derivados, *bagualada, cacicazgo, chacarear y chacarero*¹⁰.

Así pues, la frecuencia de los indigenismos en el corpus¹¹ no solo constituye una muestra palpable de la relevancia que posee el contacto lingüístico para el enriquecimiento léxico del español de una región multicultural y plurilingüe como es históricamente Paraguay, sino que además confirma una vez más la indudable importancia que, dentro del universo textual dieciochesco, poseen para el estudio de la incorporación las *historias naturales* ilustradas (Ramírez Luengo, en prensa a), todo lo cual no hace sino constatar la necesidad de seguir trabajando léxicamente la obra de Félix de Azara, que se puede calificar sin dificultad como un

corpus de primera importancia para el estudio del vocabulario empleado en el actual territorio paraguayo durante los últimos años del siglo XVIII.

Con todo, se hace preciso indicar que no todos los indigenismos del corpus se deben considerar como parte integrante del léxico hispánico de la región en este momento, pues la forma como son empleados por Azara en el texto permite interpretar algunos de ellos como *ocasionalismos*, esto es, como «palabras que no pertenecen al uso habitual de la lengua receptora, sino que se usan ocasionalmente en ella (...) con plena conciencia de su condición de extranjeras y sin voluntad de integrarlas» (Álvarez de Miranda, 2009, p. 144), los cuales se presentan, precisamente por eso, con una marca discursiva —de manera frecuente una explicación acerca de su significado— que confirma su naturaleza no integrada. De este modo, la presencia de tal marca discursiva permite clasificar los vocablos de origen amerindio de la *Descripción General del Paraguay* en dos grupos diferenciados (tabla 1):

Tabla 1. Indigenismos integrados/no integrados en el corpus

INTEGRACIÓN	CASOS	VOZ
Voces integradas	38 (51,35 %)	<i>ají, ananá, arazá, batata, bejuco, cacao, cacique, caimán, calaguala, canchalagua, canoa, capibara, caracará, chácara, chicha, chocolate, curupay, galpón, gaucho, guayabo, hamaca, ibirá, maíz, mandioca, mangaysy, manguruyú, maní, mita, ñandipá, nigua, pacoba, pacú, patí, petereby, poroto, surubí, surucuá, tajibo</i>
Voces no integradas	36 (48,64 %)	<i>aguabaray, anó, bagual, bocayá, caminí, caí, caraguatá, caranday, carayá, caribe, charque, chasque, chipá, coto, curí, guano, güembé, ibaró, isipó, macana, maloca, mate, mitayo, payé, pindó, pique, piragua, piririguá, quiyá, tacuara, tacuarembó, tahyne, tipoy, tupambae, yacaré, ytapá</i>
TOTAL	74 (100 %)	

Fuente: elaboración propia.

No cabe duda de que lo primero que sorprende en la tabla anterior es la altísima presencia de voces no integradas, que equivalen a casi la mitad de todas ellas y alcanzan, así, porcentajes muy superiores a los que se detectan en otros textos de emigrados españoles de la época, donde apenas llegan al 25% (Ramírez Luengo, 2019, p. 253). Por supuesto, tal disparidad no es casual, sino que muy probablemente guarda relación con el espíritu ilustrado de Félix de Azara y con su interés de que los posibles lectores europeos —para quienes tanto la realidad paraguaya como su forma de expresión resultan ajenas— comprendan los desconocidos vocablos que emplea¹². Al mismo tiempo, los ejemplos del corpus constatan la aparición de las cuatro estrategias discursivas que tradicionalmente se emplean en los textos coloniales para incorporar estos (supuestos) indigenismos no integrados —esto es, la *descripción*, la *definición*, la *sinonimia* y la *traducción* (Buesa Oliver y Enguita Utrilla, 1992, pp. 41-45)¹³ (ejemplos 1-4)—, pero también la presencia en mayor o menor grado de otras que, pese a tener la misma función, han sido menos atendidas por la bibliografía, entre las cuales se pueden citar «el empleo del ocasionalismo como adyacente a un hiperónimo que sirve como marco referencial del primero» o «la combinación de varias de las estrategias anteriores (...) para aclarar el mismo elemento, en una construcción reforzada que, obviamente, facilita la comprensión del referente desconocido» (Ramírez Luengo, en prensa a) (ejemplos 5 y 6).

1) La nombrada *taginé* porque huele mal, es negra y particular porque, sin saberse dónde habita ni de qué vive, sale repentinamente cuando hay próxima revolución del tiempo

inundando el suelo, las paredes y el techo del cuarto, donde devora en un instante todas las arañas, brugas, cucarachas, grillos y cuanto halla (p. 101).

2) Está llena de árboles y *tacuaras*, que son cañas del grueso del muslo, recias, altísimas y fuertes (p. 197).

3) Las armas del payaguá son flechas sin aljaba, *macana* o garrote, y sobre todo el remo o pala que por ambos costados sirve de lanza (p. 114).

4) Si la yerba se pasa por el arnero, de modo que no tenga palitos, se llama *caa-mirí* (p. 83).

5) Todas producen más hembras que varones, aunque esto es general (...) a todo este virreinato, y también al ganado vacuno, a los monos *carayá* (p. 145).

6a) El que tiene estancia (...) corta la carne a tiras como el dedo poniéndola secar al sol, y a eso llaman *charque* (p. 95).

6b) También usan *ytapás* o jangadas, que no son más que el grosero resultado de muchos juncos unidos (p. 198).

Más allá de esta cuestión, uno de los primeros aspectos que conviene analizar es el origen etimológico de estos vocablos, lo que permite establecer —en un contexto en el que no todas las lenguas amerindias influyen de la misma manera (Ramírez Luengo, 2007, p. 76)— cuáles son los códigos lingüísticos que aportan más unidades léxicas al español paraguayo durante la época colonial y, en consecuencia, participan de manera más intensa en la configuración de su personalidad léxica. Así, la información que ofrece a este respecto tanto la bibliografía consultada (Cunha, 1986; DAMER, 2010, DCECH, 1980-1991; DLE, 2014; Morínigo, 1998) como las otras posibles fuentes ya mencionadas permiten conformar la tabla que se presenta a continuación (tabla 2)¹⁴:

Tabla 2. Orígenes etimológicos de los indigenismos del corpus

LENGUA	CASOS	VOCES
Guaraní	40 (54,05 %)	<i>aguarabay, ananá, arazá, bocayá, caí, caminí, capibara, caracará, caraguatá, caranday, carayá, curí, curupay, gaucho, güembé, ibaró, ibirá, isipó, mandioca, mangaysy, manguruyú, ñandipá, pacoba, pacú, patí, payé, petereby, pindó, piririguá, quiyá, surubí, surucuá, tacuara, tacuarembó, tahuñe, tajibo, tipoy, tupambae, yacaré, ytapá</i>
Leng. antillanas	12 (16,21 %)	<i>ají, anó, batata, bejuco, cacique, caimán, canoa, guayabo, hamaca, maíz, maní, nigua,</i>
Quechua	11 (14,86 %)	<i>chácara, charque, chasque, chipá, coto, guano, mate, mita, mitayo, pique, poroto</i>
Caribe	3 (4,05 %)	<i>caribe, macana, piragua</i>
Náhuatl	3 (4,05 %)	<i>galpón, cacao, chocolate</i>
Mapudungun	2 (2,70 %)	<i>canchalagua, maloca</i>
Cuna	1 (1,35 %)	<i>Chicha</i>
Querandí	1 (1,35 %)	<i>Bagual</i>
Etim. discutida	1 (1,35%)	<i>calaguala</i>
TOTAL	74 (100 %)	

Fuente: elaboración propia.

Así, los datos que ofrece el texto de Azara demuestran que, como era de esperar, el guaraní constituye el sistema lingüístico que en mayor grado enriquece el léxico del español paraguayo del siglo XVIII, al ser el origen de casi el 55% de todos los indigenismos registrados; junto a este idioma, también presentan porcentajes relativamente altos las lenguas antillanas, con doce voces y un 16 % del total, y el quechua, que cuenta con once unidades léxicas y se equipara prácticamente a las anteriores. Frente a los que se acaban de citar, el resto de los sistemas lingüísticos (caribe, náhuatl, mapudungun, cuna y querandí) resultan cuantitativamente menos relevantes, con unos aportes menores al 5 % del total que muchas veces responden, más que a una influencia del idioma como tal, a circunstancias que atañen de manera específica a la unidad léxica concreta presente en el corpus¹⁵. Se trata, por tanto, de unos resultados que en modo alguno pueden sorprender, pues responden fielmente a lo que la bibliografía señala sobre el aporte léxico de las lenguas autóctonas al español americano (Ramírez Luengo, 2007, pp. 76-79), determinado por ciertas circunstancias de índole histórica entre las que se pueden citar el amplio bilingüismo y la generalización del guaraní en la sociedad paraguaya colonial (Granda, 1988e: pp. 41-44)¹⁶, la rápida difusión de los antillanismos por todo el continente (Ramírez Luengo, 2007, p. 77) o el contacto interdialectal que se produce entre el español del Río de la Plata y el del Paraguay, que supone la incorporación de quechuismos en este a partir del primero y que evidencia, una vez más, «los trasvases léxicos y las mutuas influencias que establecen entre sí las distintas variedades americanas del español» (Ramírez Luengo, en prensa a).

Por otro lado, el estudio anterior se debe complementar con otro que atienda a los campos nacionales en los que aparecen los indigenismos, por cuanto tal aproximación permite descubrir qué aspectos de la realidad se ven especialmente afectados, en el caso del español paraguayo del siglo XVIII, por esta estrategia americanizadora. Así, la aplicación de la propuesta empleada ya en diferentes trabajos sobre esta cuestión (Ramírez Luengo, 2019, p. 257, en prensa a) da como resultado los datos que se presentan a continuación (tabla 3):

Tabla 3. Distribución de los indigenismos por campo léxico

CAMPO LÉXICO	CASOS	VOCES
Flora	21 (28,37 %)	<i>aguarabay, arazá, bejuco, bocayá, calaguala, canchalagua, caraguatá, caranday, curupay, güembé, ibaró, ibirá, isipó, mangaysy¹⁷, ñandipá, patí, petereby, pindó, tacuara, tacuarembó, tajibo</i>
Fauna	16 (21,62 %)	<i>anó, caí, caimán, capibara, caracará, carayá, curí, manguruyú, nigua, pacú, pique, piririguá, surubí, surucuá, tahyne, yacaré</i>
Agricultura/ganadería	12 (16,21 %)	<i>ají, ananá, bagual, batata, cacao, chácara, guayabo, maíz, mandioca, maní, pacoba, poroto</i>
Organización social	9 (12,16 %)	<i>cacique, caribe, chasque, gaucho, guano¹⁸, maloca, mita, mitayo, payé</i>
Enseres/utensilios	8 (10,81 %)	<i>canoa, hamaca, macana, piragua, quiyá, tipoy, tupambae, ytapá</i>
Alimentación	6 (8,10 %)	<i>caminí, charque, chicha, chipá, chocolate, mate</i>
Industria/construcción	1 (1,35 %)	<i>Galpón</i>
Partes del cuerpo	1 (1,35 %)	<i>Coto</i>
TOTAL	74 (100 %)	

Fuente: elaboración propia.

De este modo, la revisión de los datos que se acaban de exponer permite extraer dos conclusiones de interés que, cabe decir, no son propias del español paraguayo exclusivamente, sino que se descubren también en trabajos previos que se han desarrollado sobre esta cuestión (Ramírez Luengo, 2019, en prensa a, en prensa b): por un lado, salta a la vista la presencia de indigenismos en ámbitos de la realidad notablemente variados —desde la flora a la organización social, pasando por los enseres y utensilios, la alimentación o las partes del cuerpo—, cuestión que es importante resaltar porque constata el empleo generalizado de esta estrategia en el español paraguayo de la época y, en consecuencia, «su relevante participación en los procesos de americanización léxica que afectan a esta variedad diatópica» (Ramírez Luengo, en prensa a); por otro, tampoco se oculta que son algunos de los campos nacionales señalados —muy especialmente la flora, la fauna y la agricultura/ganadería— los que cuentan en el corpus con una mayor presencia de voces de origen amerindio, algo que, si bien guarda relación con la «originalidad que muestra América en estos aspectos» y, por ello, con «la necesidad que tiene el español de dar nombre a unos referentes desconocidos que carecen de él en la lengua» (Ramírez Luengo, 2019, p. 258), tampoco se puede desligar, naturalmente, de la tipología textual a la que pertenece esta *Descripción General del Paraguay*, cuya temática, centrada en el ámbito de la naturaleza, indudablemente favorece el predominio de ciertos ámbitos específicos de la realidad como los ya mencionados.

Por último, la información que ofrece el ilustrado aragonés en sus páginas resulta también interesante para la historia léxica del español paraguayo desde un punto de vista cronológico, pues contribuye de manera muy notable a completar los datos que por el momento se poseen sobre esta cuestión. En este sentido, la revisión de los fondos que atesoran los principales corpus históricos del español americano (CORDE, CORDIAM y LEXHISP) permiten adelantar más de un siglo la presencia del vocablo *bocayá*, recogido hasta ahora en 1917, así como facilitar las que parecen ser primeras atestiguaciones históricas de voces recogidas únicamente en la actualidad —sea en los corpus mencionados (*pindó*, 1974; *tacuarembó*, 1982) o sea en la lexicografía (*anó*, *caí*, *carayá*, *ibaró*, *ñandipá*, *petereby*, *quiyá*, *surucuá*)¹⁹—, los cuales confirman la profundidad histórica de tales elementos en el español de la región; junto a todo esto, es importante mencionar que en otras ocasiones los ejemplos del ilustrado aragonés refuerzan la documentación de determinadas unidades léxicas que cuentan con pocas apariciones históricas (*aguarábay*, *arazá*, *caraguatá*, *güembé*, *ibirá*, *isipó*, *pacoba*, *payé*, *tacuara*, *tupambae*, *ytapá*)²⁰ o que constituían hasta el momento auténticos hápax léxicos (*caranday*, *chipá* con su valor de ‘torta de harina de maíz o mandioca’, *curupay*, *manguruyú*), lo que vuelve a demostrar una vez más la indudable trascendencia que posee la obra de Azara para el mejor conocimiento de la diacronía léxica del español paraguayo.

EL INDIGENISMO COMO ÍNDICE DIALECTAL EN LA DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PARAGUAY

Pasando ya a otra cuestión, resulta evidente que el empleo de estos vocablos de origen amerindio para dar cuenta de la realidad existente en un ámbito geográfico determinado —en este caso, Paraguay— conlleva que muchos de estos elementos se puedan entender en el siglo XVIII como *americanismos*, en una interpretación de este concepto que parte de la propugnada por Company (2007, pp. 28-29) y que considera como tal a todo elemento lingüístico cuyo uso muy frecuente y cotidiano distancia la variedad americana respecto del español peninsular (Ramírez Luengo, 2017b: 609)²¹. A este respecto, es importante mencionar que la elección de esta forma de comprender el *americanismo* responde a las indudables ventajas que presenta para el análisis histórico del léxico: en efecto, el hecho de que el uso constituya el criterio exclusivo para detectar estos elementos no solo permite establecer una clara diferenciación entre *indigenismo* y *americanismo* y clasificar los distintos subtipos de este último (*puros*,

semánticos y de frecuencia (Company, 2010, p. XVII)²², sino que además obliga a aceptar que «la valoración de determinado elemento como americanismo no se mantiene inalterada a través del tiempo, sino que puede variar a lo largo de la historia, dependiendo de los procesos de expansión o reducción geográfica que experimenten las diferentes unidades léxicas» (Ramírez Luengo 2012c: 398), esto es, el carácter eminentemente dinámico del concepto que se pretende analizar.

Así pues, la aplicación de todo lo expuesto en el párrafo anterior a las voces de origen amerindio que emplea Azara en su texto permite comprobar que, en la época de este —y según los datos de CORDE—, muchas de ellas presentan una distribución diatópicamente restringida y, en consecuencia, se pueden entender como americanismos: a manera de ejemplo, es muy probable que elementos como *bagual*, *capibara*, *caraguatá*, *chácara*, *charque*, *gaucho*, *güembé*, *macana*, *maloca*, *pacú*, *piragua*, *poroto*, *surubí* y *yacaré* —presentes en la época únicamente en textos americanos o relacionados con el Nuevo Mundo²³— se deban interpretar en estos momentos como americanismos puros²⁴, mientras que *bejuco*, *cacao*, *caimán*, *calaguala* y *canoa* parecen casar mejor, a la luz de las marcadas diferencias cuantitativas que presenta en estos momentos su empleo en España y América, con la definición que se ha facilitado de los americanismos de frecuencia; finalmente, *chocolate* y *maíz* aparecen a ambos lados del Atlántico con una frecuencia de uso muy cercana o similar (Ramírez Luengo, 2019, p. 259), lo que obliga a concluir que en el siglo XVIII constituyen voces generales que, precisamente por su extensión panhispánica, han perdido ya su capacidad de identificar dialectalmente una variedad diatópica y, con ello, su carácter de americanismo.

Una vez más, se hace evidente que los resultados que se acaban de señalar no son arbitrarios, sino que se pueden explicar a partir de determinadas circunstancias de carácter sociohistórico: en efecto, el hecho de que numerosos vocablos de origen autóctono hagan referencia a realidades propias y exclusivas del Nuevo Mundo conlleva su desconocimiento en las variedades europeas del español y, por tanto, que constituyan americanismos puros, mientras que la llegada «de algunos productos americanos a la metrópoli supone el traslado y posterior expansión de determinados indigenismos por las variedades dialectales de España, y con ello la transformación de los mismos en americanismos de frecuencia o incluso en voces generales» (Ramírez Luengo, en prensa a). Tal proceso —que avala, dicho sea de paso, el carácter dinámico del concepto analizado— supone, en el caso de determinados indigenismos, una pérdida progresiva de su valor de índice dialectal, lo que permite establecer un proceso diacrónico de *desamericanización* de determinadas voces (Ramírez Luengo, 2017c) que, si bien es todavía poco conocido, resulta sin duda fundamental para comprender de manera más profunda la historia léxica de la lengua española en su conjunto.

CONCLUYENDO: EL INTERÉS DE AZARA PARA LA HISTORIA LÉXICA DEL ESPAÑOL PARAGUAYO

Teniendo en cuenta, por tanto, todo lo que se ha expuesto hasta el momento, parece posible extraer ahora una serie de conclusiones sobre la presencia de indigenismos en las páginas de la *Descripción General del Paraguay* de Félix de Azara, así como de la importancia que los vocablos amerindios poseen en la creación de la personalidad léxica que identifica al español paraguayo en los últimos años de la Centuria Ilustrada.

Así, quizás lo primero que se deba señalar es que el descubrimiento de la desconocida realidad americana por parte de los emigrados europeos supone el desarrollo de una serie de procedimientos lingüísticos para su más efectiva expresión que termina por producir en el español una auténtica *americanización* de este nivel lingüístico, esto es, una «auténtica reorganización y restructuración del sistema que en ningún caso es arbitraria o incongruente, sino que guarda una estrecha relación con las características sociohistóricas que identifican a

los diversos territorios del Nuevo Mundo» (Ramírez Luengo, en prensa a). Dentro de tales procedimientos, de naturaleza muy variada, la estrategia de la *incorporación* supone la apropiación de vocablos procedentes de otros idiomas, algo que resulta muy habitual en todo el continente y que se hace especialmente presente en una zona como la colonial provincia del Paraguay, caracterizada desde sus mismos orígenes por el plurilingüismo y el contacto intercultural (Granda, 1988e, pp. 41-44).

Por lo que se refiere a los indigenismos en sí, conviene señalar en primer lugar su frecuente presencia en el texto analizado (78 voces), que evidencia no solo la importancia de la obra —y de las *historias naturales* ilustradas en general— para el estudio de esta cuestión, sino que además vuelve a recordar la necesidad de investigar desde el punto de vista lingüístico la producción científica de Azara, cuyo interés para la historia léxica del Paraguay va mucho más allá de lo que se muestra en este primer acercamiento. Desde el punto de vista etimológico, se descubre un claro predominio del guaraní, pero también un aporte abundante del quechua y de las lenguas antillana, así como la aparición más puntual de elementos procedentes de otros sistemas lingüísticos (caribe, náhuatl, mupudungun, cuna o querandí), en una imagen que responde fielmente a circunstancias históricas bien conocidas como son, por ejemplo, el extendido bilingüismo que existe en la región durante el siglo XVIII, la rápida expansión de los antillanismos por todo el continente americano o la influencia léxica que, en forma de quechuismos, recibe el español paraguayo de las variedades rioplatenses, en una nueva constatación de las consecuencias que derivan del contacto interdialectal; por otro lado, es interesante mencionar que los indigenismos se extienden por muchas y muy variadas esferas de la realidad (como, por ejemplo, la flora y la fauna, la alimentación, los enseres y utensilios o la organización social), pues este hecho reafirma la importancia que posee esta estrategia americanizadora en los procesos que terminan por dotar de una personalidad léxica propia al español de la región.

Todo este proceso del que se viene hablando determina, por su parte, que muchos de los vocablos de origen amerindio incluidos en el texto de Azara presenten en la época de empleo geográficamente restringido y constituyan, por tanto, americanismos. En este sentido, la interpretación de este concepto que se propugna aquí —dinámica y basada en el uso— no solo permite la identificación de ejemplos de varios de los subtipos que se establecen teóricamente —específicamente, americanismos puros (*bagual*, *güembé*, *maloca*, *poroto*) y de frecuencia (*cacao*, *caimán*, *calaguala*)—, sino que además constata el carácter panhispánico de algunos de estos elementos en la Centuria Ilustrada y, en consecuencia, su pérdida de valor como índice dialectal (*chocolate*, *maíz*), en un nuevo ejemplo de los procesos de desamericanización que en ocasiones afecta a estos elementos (Ramírez Luengo, 2017c).

De este modo, se puede concluir que los datos que sobre el uso del indigenismo en el español paraguayo del siglo XVIII ofrece Azara en sus textos científicos confirma una vez más la importancia que posee el mestizaje y el contacto con el otro para la creación de la personalidad léxica de esta variedad lingüística; una personalidad léxica, cabe decir, de la que ya es plenamente consciente el ilustrado aragonés, que no puede sino apelar a ella a la hora de hablar de la realidad de la región, y que gracias a esto —y muy probablemente también a su grado de identificación con estas tierras— termina por generar un texto que, doscientos años después, nos permite acercarnos de una manera especialmente vívida y precisa al vocabulario que, en su vida más cotidiana, emplean los hombres y las mujeres del Paraguay durante los últimos años de la Centuria Ilustrada.

REFERENCIAS

- Albiac Blanco, M. D. (2000). Félix de Azara. Zaragoza: CAI.
- Alfageme, C. et al. (1987). Félix de Azara. Ingeniero y naturalista del siglo XVIII. Instituto de Estudios Altoaragoneses/Diputación Provincial.
- Álvarez de Miranda, P. (2009). «Neología y pérdida léxica». En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de la lexicología* (133-158). Ariel.
- Azara, F. de (1992). *Descripción General del Paraguay* (ed. de Andrés Galera Gómez). Sociedad Quinto Centenario.
- Buesa Oliver, T. y J. M. Enguita Utrilla (1992). *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. MAPFRE.
- Chávez Fajardo, S. (2021). «Americanismos, americanismo. Radiografía de una polisemia». En *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 11, 8-36.
- Company, C. (2007). *El siglo XVIII y la identidad lingüística de México*. Universidad Nacional Autónoma de México/Academia Mexicana de la Lengua.
- _____. (2010). «Introducción». En Diccionario de Mexicanismos (XV-XXIII). Academia Mexicana de la Lengua.
- CORDE. Real Academia Española (2020). *Banco de datos CORDE. Corpus diacrónico del español*. <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
- CORDIAM. Academia Mexicana de la Lengua (2020). *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*. <http://www.cordiam.org>
- Cunha, A. G. da (1986). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lexikon Editora.
- DAMER. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de Americanismos*. Santillana.
- DCECH. Corominas, J. y J. A. Pascual (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Dietrich, W. (1995). «El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas». En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques* (203-216). Vervuert.
- DLE. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.
- Donadío Copello, M. (1995). Algo acerca de los americanismos y las regiones dialectales. En C. Aráus Puente (Coord.), *Manual de lingüística hispanoamericana*, II. Notas para un seminario sobre el español americano (83-141). Instituto Caro y Cuervo.
- Enguita Utrilla, J. M. (2010). «Indoamericanismos léxicos y estructuras discursivas en la Relación de Cristóbal de Molina». En C. de Molina, *Relación de las fábulas y ritos de los incas* (199-218). Vervuert/Iberoamericana.
- Gómez Capuz, J. (2005). La inmigración léxica. Arco Libros.
- Granda, G. de (1988a). Observaciones sobre la fonética del español en el Paraguay. En G. de Granda, *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (109-156). Instituto Caro y Cuervo.
- _____. (1988b). «Rasgos dialectales del español paraguayo en una carta familiar de 1814». En G. de Granda, *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (483-495). Instituto Caro y Cuervo.
- _____. (1988c). «Personalidad histórica y perfil lingüístico de Ruy Díaz de Guzmán (1560?-1629)». En G. de Granda, *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (496-521). Instituto Caro y Cuervo.
- _____. (1988d). «Origen y formación del leísmo en el español del Paraguay. Ensayo de un método». En G. de Granda, *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (211-241). Instituto Caro y Cuervo.
- _____. (1988e). «Algunas precisiones sobre el bilingüismo del Paraguay». En G. de Granda, *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (21-61). Instituto Caro y Cuervo.
- _____. (1992). «Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay». En C. Hernández Alonso (Coord.), *Historia y presente del español de América* (649-674). Junta de Castilla y León.
- LEXHISP. Boyd-Bowman, P. (2003). Léxico hispanoamericano. 1493-1993. Hispanic Seminary of Medieval Studies. <http://textred.spanport.lss.wisc.edu>
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Cátedra.
- Lipski, J. M. (2006). Too close for comfort? The genesis of Portuñol/Portunhol. En T. Face y C. A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (1-22). Cascadilla Proceedings Project.

- _____. (2010). Spanish and Portuguese in contact. En R. Hickey (Ed.), *Handbook of language contact* (550-580). Willey-Blackwell.
- Mejías, H. A. (1980). *Préstamos de las lenguas indígenas en el español americano del siglo XVII*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda Hidalgo, B. (1991). «El habla de Domingo Martínez de Irala». En *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español en América*, I (309-326). Junta de Castilla y León.
- Morínigo, M. A. (1998). *Nuevo Diccionario de Americanismos e Indigenismos*. Claridad.
- Ocampos Caballero, A. (1999). La conquista científica de Azara en el Paraguay: su fascinación y respeto hacia la naturaleza. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Palacios Alcaine, A. (2005). «Lenguas en contacto en Paraguay: español y guaraní». En C. Ferrero y N. Lassow von Lang (Coords.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana* (35-43). Bloomington: AuthorHouse.
- _____. (2008). «Paraguay». En A. Palacios Alcaine (Coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (279-300). Ariel.
- Piñera y Rivas, Á. de la (1992). *El brigadier de la Real Armada e ingeniero militar don Félix de Azara: breve noticia histórica de su vida y obra*. Asamblea Amistosa y Literaria.
- Ramírez Luengo, J. L. (2007). *Breve historia del español de América*. Arco Libros.
- _____. (2012a). «Contacto de lenguas en la América dieciochesca: español y portugués en el Paraguay». En Cuadernos dieciochistas, 13, 205-224.
- _____. (2012b). «Trabajando en la frontera: reflexiones sobre la edición histórica de textos históricos de bilingües hispano-portugueses». Revista de Investigación Lingüística, 15, 107-134.
- _____. (2012c). «El léxico en los procesos de dialectalización del español americano: el caso de la Bolivia andina». Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua Española, 7, 393-404.
- _____. (2017a). «Sobre lusismos y voces de origen portugués en el español paraguayo del siglo XVIII: planteamientos teóricos, dificultades y primeros resultados». En D. Corbella y A. Fajardo (Eds.), *Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias* (253-273). De Gruyter.
- _____. (2017b). «Aspectos metodológicos para el estudio histórico del léxico americano: conceptos, exemplificación y tareas para el futuro». Moenia, 23, 603-619.
- _____. (2017c). «Los corpus lingüísticos en la historia del léxico: algunos datos sobre la generalización de los indigenismos antillanos en el español de España». *Études Romanes de Brno*, 38, 101-111.
- _____. (2019). «Los indigenismos léxicos en la Descripción geográfico-moral del arzobispo Cortés y Larraz (1770): los datos salvadoreños». Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 45 (2), 249-265.
- _____. (2021). «La americanización léxica del español guatemalteco de la Ilustración a partir de los Apuntamientos sobre la agricultura y el comercio del Reyno de Guatemala (1811) ». En Publicación conmemorativa Bicentenario de la Independencia 1821-2021. La lengua española en Guatemala (67-111). Academia Guatimalteca de la Lengua.
- _____. (en prensa a). «El indigenismo en la configuración léxica del español dieciochesco: los datos de la Historia del Reino de Quito de Juan de Velasco (1789) ». Memorias de la Academia Ecuatoriana de la Lengua (en prensa).
- _____. (en prensa b). *La identidad léxica del español mexicano en el siglo XVIII*. Academia Mexicana de la Lengua/Universidad Nacional Autónoma de México (en prensa).
- Symeonidis, H. (2005). «Aspectos sintácticos en el habla popular románica de la zona guaranítica». En V. Noll, K. Zimmermann e I. Neumann-Holzschuh (Eds.), *El español en América. Aspectos teóricos, particularidades, contactos* (235-248). Vervuert/Iberoamericana.
- _____. (2007). «Tres culturas en el área guaranítica: guaraní, español y portugués». *Signo y Seña*, 18, 41-55.

ANEXO 1. LOCALIZACIÓN DE LOS INDIGENISMOS EN EL TEXTO ANALIZADO

Aguarabay (p. 285), *ají* (p. 163), *ananá* (pp. 80, 183), *anó* (p. 145), *arazá* (p. 100), *bagual* (p. 97), *bagualada* (p. 97), *batata* (p. 189), *bejuco* (pp. 78, 230, 251), *bocayá* (p. 232), *caminí* (p. 83), *cacao* (p. 165), *cacique* (pp. 57, 122, 127), *cacicazgo* (p. 141), *caí* (p. 109), *caimán* (pp. 70, 237), *calaguala* (p. 251), *canchalagua* (p. 251), *canoá* (pp. 62, 113, 141, 197, 212, 238, 253, 298), *capibara* (pp. 70, 114, 234), *caracará* (p. 123), *caraguatá* (pp. 80, 183, 251), *caranday* (p. 190), *carayá* (p. 145), *caribe* (p. 138), *chácara* (pp. 101, 119, 128, 151, 180, 191), *chacarear* (pp. 128, 151), *chacarero* (p. 116), *charque* (p. 95), *chasque* (p. 282), *chicha* (p. 124), *chipá* (p. 163), *chocolate* (p. 187), *coto* (p. 248), *curí* (p. 288), *curupay* (p. 80), *galpón* (pp. 250, 252), *gaucho* (p. 276), *guano* (p. 82), *guayabo* (p. 100), *güembé* (pp. 186, 251), *hamaca* (p. 126), *ibaró* (p. 287), *ibirá* (p. 198), *isipó* (pp. 78, 79), *macana* (pp. 114, 129, 130), *maíz* (pp. 91, 124, 128, 140, 163, 180), *maloca* (pp. 102, 148), *mandioca* (pp. 91, 126, 163, 180), *mangaysy* (p. 80), *manguruyú* (p. 70), *maní* (p. 91), *mate* (pp. 85, 163), *mita* (p. 245), *mitayo* (pp. 151, 170), *nigua* (p. 235), *ñandipá* (p. 80), *pacoba* (p. 91), *pacú* (p. 108), *patí* (p. 70), *payé* (pp. 106, 125), *petereby* (p. 198), *pindó* (p. 78), *pique* (pp. 101, 235), *piragua* (pp. 198, 293), *piririguá* (p. 145), *poroto* (p. 128), *quiyá* (p. 70), *surubí* (p. 70), *surucuá* (p. 101), *tacuara* (pp. 197, 298), *tacuarembó* (pp. 139, 252), *tahyne* (p. 101), *tajibo* (p. 198), *tipoy* (pp. 150, 153), *tupambae* (p. 278), *yacaré* (pp. 70, 114, 234, 237), *ytapá* (p. 198).

NOTAS

¹ Cuestión que se retoma, si bien en lo que se refiere con los problemas de edición que suponen los textos de tales hablantes, en Ramírez Luengo (2012b).

² A este respecto, no cabe duda de que la situación de abandono que caracteriza a la historia del español del Paraguay guarda una estrecha relación con esta práctica inexistencia de documentos lingüísticos de la región, que se puede exemplificar con los datos de CORDIAM, donde Paraguay aparece representado apenas por 22 textos y unas 15.000 palabras.

³ Este carácter en cierto modo *aficionado* en modo alguno la transforma en irrelevante, tal y como demuestra «la difusión que afortunadamente sus trabajos tuvieron en Europa, en donde sus obras se traducen a diferentes idiomas» (Azara, 1990, pp. 9-10).

⁴ Dada la relevancia del ingeniero y naturalista aragonés, la vida de Félix de Azara se ha analizado en múltiples trabajos, entre los que se pueden citar Albiac Blanco (1999), Alfageme *et al.* (1987), Ocampo Caballero (1999) o Piñera y Rivas (1992).

⁵ Cuya edición, cabe decir, se usa para el presente estudio.

⁶ Como parte de esa realidad social y cultural, Azara se preocupa también por la situación lingüística de la región, lo que se descubre tanto en sus comentarios sobre los idiomas que se emplean en ella y sus características («ambas parcialidades hablan el mismo idioma, que parece muy gutural y tan inconexo con el guaraní que hasta ahora nadie lo ha entendido», p. 104; «su idioma [de los Mbayá] es differentísimo de los que hay por aquí, y los muchachos y mujeres usan frases distintas de las que hablan los varones», p. 125; «su idioma [de los indios lenguas] es diferente y sin conexión con los de por acá», p. 131; «he conservado los nombres guaraní, escribiéndolos como ellos lo hacen, cuya pronunciación es la siguiente: toda y pronunciada guturalmente suena casi como yg. Toda vocal o semivocal con el acento o como y se pronuncia narialmente, y toda by, py, my suenan buyg, puyg, muyg», p. 46) como en sus alusiones al extendido plurilingüismo que se registra —por parte de los propios indígenas— en el Paraguay dieciochesco («la mayor parte de ellos [los payaguás] hablan el guaraní y algunos entienden un poco de castellano», p. 104). Naturalmente, esta *sensibilidad filológica* que muestra el aragonés determina que preste una especie atención al vocabulario que escucha en su nuevo lugar de residencia, y esta circunstancia aumenta aún más el interés lexicológico del texto.

⁷ Según se indica en el último trabajo citado, la *incorporación* conlleva la asimilación de voces tomadas de otras lenguas, mientras que la *modificación* supone la ampliación significativa de determinados términos hispánicos tras su aplicación a nuevos referentes y la *creación* implica la conformación de nuevas unidades léxicas a partir de las posibilidades morfológicas del mismo español; por fin, la *prelación* se entiende como el empleo frecuencialmente predominante de un vocablo concreto frente a otras posibilidades sinónímicas.

⁸ Cabe señalar, con todo, que no resulta aceptable reducir la integración al aporte de estos idiomas, y a este respecto conviene mencionar que el texto analizado ofrece un relevante conjunto de voces que de manera general —y a pesar de los problemas que en ocasiones presentan— se pueden considerar lusismos (*changador, fariña, jangada, liña, mameluco*), los cuales reflejan no solo el aprovechamiento de un sistema lingüístico como el portugués para la expresión de la realidad americana, sino también los intensos contactos e influencias mutuas que se dan entre las dos lenguas ibéricas en esta parte del continente americano, cuestión que se ha analizado ya, para este mismo momento histórico, en Ramírez Luengo (2017a).

⁹ El origen de todos estos vocablos se ha corroborado a partir de un corpus lexicográfico de referencia compuesto por el DAMER (2010), el DCECH (1980-1991), el DLE (2014) y Morínigo (1998) fundamentalmente, así como Cunha (1986) para cuestiones más puntuales; por supuesto, la consulta a tales fuentes no ha sido siempre suficiente, de manera que en ocasiones se ha echado mano de otros factores para la identificación de determinados vocablos como indigenismos, muy especialmente su forma y su empleo geográfico restringido a Paraguay o zonas aledañas (*bocayá, mangaysy, tupambaé, ytapá, piririguá*), pero también la ayuda de hablantes de la variedad paraguaya del español —en concreto, la profa. Estela Peralta de Aguayo, a quien agradezco su paciencia ante mis preguntas— (*tahyné*). Pese a todo lo anterior, no se ha podido dar con la etimología de algunas voces —como por ejemplo *garadumba* o *lapacho*—, por lo que se ha optado por dejarlas fuera del listado de indigenismos indudables.

¹⁰ Para la localización de todos estos vocablos en la edición del texto de Azara que se está utilizando, véase el anexo 1. Conviene señalar, por otro lado, que el análisis se va a centrar únicamente en las voces simples, por cuanto las derivadas se pueden considerar —a pesar de su origen etimológico último en las lenguas autóctonas— como reflejo de procesos puramente hispánicos que afectan a voces ya pertenecientes a este idioma.

¹¹ De hecho, este listado se puede ampliar con la abundante onomástica que aparece, tanto topónimos (*Curuguaty*, p. 82; *Caaguazú*, p. 122; *Ybyrapariyá*, p. 142) e hidrónimos (*Yguazú*, p. 69; *Ybicuy*, p. 205) como etnónimos (*payaguá*, p. 70; *caaguá*, p. 119; *guaycurú*, p. 213) y en menor medida antropónimos (*Suyca*, p. 130; *Paytara*, p.

185). A este respecto, es necesario indicar que las circunstancias concretas que particularizan todos estos ejemplos aconsejan un análisis especializado de ellos, y de ahí que no consideren en este estudio.

¹² Esto obliga a considerar que, en realidad, la aparición de la glosa explicativa guarda una estrecha relación con las circunstancias personales del emisor del texto y del posible receptor que este tiene en mente, y en consecuencia que su presencia responde, más que al grado de integración de estas voces en una variedad de español, al que presenta en el idiolecto de un hablante concreto. Por lo tanto, se hace necesario interrogarse sobre la metodología que se tiene que utilizar —así como los indicios se deben considerar— para llevar a cabo el estudio histórico del proceso de incorporación de los préstamos amerindios en las distintas variedades del español de América; para algunas reflexiones desde la sincronía, véase Gómez Capuz (2005, pp. 14-25).

¹³ De acuerdo con los autores mencionados, si la *descripción* constituye un segmento textual en que «quedan reflejados los rasgos característicos de los seres y objetos aludidos», la *definición* aporta «una fácil y exacta percepción del concepto correspondiente a las voces que las originan» (Buesa Oliver y Enguita Utrilla, 1992, p. p. 42); la *sinonimia*, por su parte, implica la creación de un doblete léxico conformado por «una duplicación de vocabulario para la que se utilizan las conjunciones *o* e *y*» (Buesa Oliver y Enguita Utrilla, 1992, p. 43) y la *traducción* incorpora el indigenismo por medio de un elemento relacionado con la lengua, al estilo de *decir, querer decir o llamar* (Enguita Utrilla, 2010, p. 211).

¹⁴ Es importante resaltar que se ha seguido la etimología facilitada en las obras indicadas, si bien en ocasione existen dudas más o menos fundadas sobre su corrección; por otro lado, se ha optado por establecer la categoría *etimología discutida* para el término *calaguala*, de origen dudosos (quechua o taíno) para el DCECH (1980-1991).

¹⁵ De este modo, la aparición en el texto de *chicha* ‘bebida alcohólica que resulta de la fermentación del maíz en agua azucarada’ (DLE, 2014: s.v. *chicha*) se entiende a partir de la temprana expansión, prácticamente continental, de este vocablo cuna (Mejías, 1980, p. 61), mientras que el caso de *bagual* ‘potro o caballo sin domar o medio domado’ (DAMER, 2010: s.v. *bagual*) responde a la afortunada generalización por la zona platense del antropónimo querandí correspondiente.

¹⁶ Situación que, de hecho, explicita el mismo Azara, al indicar que «aunque casi todos [los españoles] hablan castellano, por lo común usan el guaraní, algo distinto del de los guaraní y tapé» (p. 161).

¹⁷ A pesar de que Azara interpreta este vocablo como el nombre de un árbol («El mangaysy es común en la parte norte de la provincia, y bien conocida su goma en el mundo con el nombre de goma elástica»; p. 80) —y de ahí su clasificación en el epígrafe correspondiente—, en realidad el término se emplea para referirse a la resina generada por varias especies vegetales, según me explica amablemente la profa. Estela Peralta de Aguayo, a quien agradezco esta información.

¹⁸ De acuerdo con el DAMER (2010, s.v. *guano*), este vocablo se refiere al 'estiércol de origen animal' o a diversas especies vegetales, pero en este caso se ha optado por clasificarlo dentro del grupo *organización social* por la significación que Azara parece darle en su obra: «ayudado en estas faenas de un muchacho, que llaman *guano*, a quien da el peón una arroba de yerba» (p. 82). Ante tales diferencias, queda por comprobar, naturalmente, si tal significado de *guano* efectivamente existe en el Paraguay Ilustrado o, por el contrario, se trata de un error de interpretación del autor.

¹⁹ Así como en otras fuentes alternativas, en concreto internet (*mangaysy, piririguá*) o la información que han proporcionado hablantes paraguayos (*tahyiné*).

²⁰ Esta escasez puede ser cuantitativa, con un máximo de cinco casos entre los tres repositorios diacrónicos considerados (*caraguatá, tacuara, tupambae, ytapá*) o autorial, al concentrarse todos los ejemplos de los vocablos en una o dos obras históricas (*aguarabay, arazá, güembé, ibirá, isipó, pacoba, payé*), muy a menudo la *Materia médica misionera* atribuida al jesuita Pedro Montenegro (1710) y/o la *Historia de la conquista del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán*, del jujeño Pedro Lozano (1745).

²¹ Para las diversas interpretaciones que, a través del tiempo, los distintos investigadores han dado a este concepto, véanse los trabajos de corte historiográfico de Donadio Copello (2005, pp. 89-92) y Chávez Fajardo (2021).

²² Como bien señala Company (2010, p. XVII), se entienden como *americanismo puros* las voces presentes en el español americano que resultan desconocidas en las variantes europeas de este idioma, mientras que los *semánticos* se corresponden con vocablos comunes a España y América que presentan, sin embargo, diferente significado en ambos territorios; en cuanto a los *americanismos de frecuencia*, se trata de aquellos elementos compartidos en forma y significado que muestran en América una aparición cuantitativamente mucho más marcada.

²³ Como por ejemplo la *Relación histórica del viaje a los reinos del Perú y Chile*, del burgalés Hipólito Ruiz, o la *Relación geográfica e histórica de la provincia de Misiones* y las *Noticias Americanas*, de los andaluces Diego de Alvear y Antonio de Ulloa respectivamente.

²⁴ A estos se pueden sumar otros como *mangaysy* o *tahyne*, cuya no aparición en el corpus de la Real Academia —sumada a su presencia actual, reducida exclusivamente al ámbito guaranítico— constituye también un claro indicio de su carácter diatópicamente (muy) restringido y, por tanto, de su pertenencia al grupo de los ya mencionados americanismos puros.

Artículo original

Consideraciones generales sobre un glosario ilustrado de gastronomía colombiana*

General considerations about an illustrated glossary of Colombian gastronomy

Juan Carlos Díaz Meneses

Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-3216-5833>

e-mail: juan.diaz.meneses@correounalvalle.edu.co

Lirian Astrid Ciro

Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-2778-738X>

e-mail: lirian.ciro@correounalvalle.edu.co

Recibido: 30/12/2022

Aprobado: 30/3/2023

RESUMEN

Los propósitos de la investigación que se reseña en este artículo eran investigar y registrar en forma de glosario diversas denominaciones de platos típicos de las regiones colombianas, los cuales evidencian la idiosincrasia y cultura de estas zonas geográficas. Partiendo de la propuesta de división dialectal para el español de Colombia, planteada por Ruiz (2020), se da cuenta del aspecto gastronómico que permite observar que, efectivamente, el país se caracteriza por ser una nación multilingüe y pluricultural. Partimos de la idea de que a través de la gastronomía se puede mostrar la cultura de una determinada región, y que esta forma de transmitir cultura es un patrimonio aceptado y reconocido socialmente; es, además, un símbolo de identidad comunitaria. Por otra parte, este trabajo tiene una aplicación práctica en el área de ELE, especialmente para quienes estén aprendiendo la variante del español colombiano, pues posibilita reconocer un referente cultural tan importante como es la comida.

Palabras clave: Colombia; cultura; diversidad lingüística; gastronomía; lexicografía.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate and register as a Glossary the different names of local dishes of Colombian regions that denote the idiosyncrasy and culture of them. Starting from the dialectal division of Colombian Spanish proposed by Ruiz (2020) it will polish off the gastronomic aspect that lets observe the evidence that Colombia is a multilingual and pluricultural country. We started from the idea that through gastronomy it could present any regional culture and to transmit culture this way is a socially recognized and accepted patrimony even more as a symbol of community identity. This work will have an implementation in SFL's area, specially for those who are learning Colombian Spanish variation, because let them recognize a cultural reference point as food is.

Keywords: Colombia; culture; gastronomy; lexicography; linguistic diversity.

* Este artículo se deriva del trabajo de grado titulado «Glosario ilustrado de la gastronomía colombiana: diversidad lingüística y cultural del país» elaborado por Juan Carlos Díaz y dirigido por Lirian Ciro. Asimismo, forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-117659GB-100, Tesoro lexicográfico del español en América (TLEAM), financiado por el MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se partió de la idea de que a través de la gastronomía es viable mostrar la cultura de una determinada región, esta forma de transmitir cultura es un patrimonio aceptado y reconocido socialmente; es, a su vez, un símbolo de identidad de la comunidad. En cuanto a la selección léxica, el glosario propuesto reúne las definiciones de sustantivos utilizados para denominar platos típicos colombianos reflejando una parte importante del tejido cultural de cada región de Colombia.

Vale decir que este repertorio parte de la inquietud por ahondar en el registro lexicográfico de un campo semántico muy rico en neologismos y modismos regionales, los platos típicos, campo semántico que ilustra una de las características del español colombiano: su división dialectal. Autores como Montes (1982), Mora *et al* (2004), Bernal y Díaz (2007) han caracterizado estas divisiones, siendo la división dialectal propuesta por Ruiz (2020) la que marca el derrotero para esta investigación, por ser la más reciente y una de las más completas.

A lo expuesto se suma el hecho de que se han logrado evidenciar las relaciones semiótico-semánticas que se constituyen en el campo gastronómico a través del lenguaje, entendiendo el término *lenguaje* en su sentido más amplio, porque abarca manifestaciones no verbales estrechamente vinculadas a las interrelaciones comunitarias, los entornos geográficos, y la misma identidad caracterizada por ritmos, instrumentos musicales, bailes, festivales, rituales, celebraciones y duelos.

Se espera que este trabajo pueda tener una aplicación práctica en el área de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), en especial entre quienes actualmente aprenden la variante del español colombiano, pues ofrece la posibilidad de reconocer la comida, a través de su configuración léxica, como un referente cultural valioso. Al respecto, Cruz y Araújo e Sá (2016) mencionan que este tipo de estudios revelan el dinamismo de las lenguas cuyo análisis permite un aumento en la eficacia comunicativa del aprendiente en contextos específicos; mencionan, además, la relevancia de este tipo de material auténtico debido a la dificultad que supone intentar abordar la enseñanza de variantes de la lengua con escaso material didáctico. Estos y otros estudiosos de ELE señalan la necesidad de material auténtico descriptivo de las variaciones del español para trabajar en clase, remarcando su preferencia por los diccionarios.

Como un contenedor de realidades significativas, el diccionario es la mejor herramienta para despejar dudas lingüísticas y encontrar definiciones para construir campos semánticos; el diccionario ilustrado, por su parte, representa parte de esa realidad descrita con definiciones.

Cualquier eje cultural o campo semántico puede ser contenido por un diccionario especializado, en este caso —la propuesta de un diccionario ilustrado sobre gastronomía— puede proporcionar elementos interculturales interesantes. Una razón la ofrece Villarroel (2017) al indicar que “la alimentación de una sociedad es más que el hecho de satisfacer una necesidad biológica básica para preservar la vida, pues implica también la conjunción de una serie de hechos socioculturales, económicos, ecológicos, filosóficos, políticos, religiosos e internacionales” (p. 42). De acuerdo con lo anterior, la gastronomía está presente en todos los aspectos de la vida de una comunidad; se nutre literalmente de ella creando lazos interrelacionales expresados de una manera rica y creativa.

A partir de una selección del léxico dedicado exclusivamente a los platos típicos que se registran en el *Diccionario de Colombianismos* (DiCol, 2018) del Instituto Caro y Cuervo, y en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2014), organizados bajo un hiperónimo específico, se esperaba dar respuesta al interrogante sobre la manera en la que el léxico gastronómico puede dar cuenta de la diversidad cultural y lingüística de Colombia. Para sintetizar el análisis realizado, se elaboró el *Glosario ilustrado de la gastronomía colombiana*, con el cual esperamos que sus ingredientes, utensilios y recetas sean un depositario de diversos elementos significativos de la cultura colombiana y del español hablado en el país, en sus propias conjugaciones, entretejidos y tiempos de cocción.

En este marco, es preciso aclarar que existen varios tipos de textos que podrían ser considerados como antecedentes de este trabajo por sus características, entre ellos, los recetarios. Muchas editoriales han encontrado en los recetarios un elemento clave para vender libros y algunos de ellos se edifican a partir de la creatividad de sus editores. Como señalara Estrada (1985) en su reseña sobre la variedad de recetarios editados para la época: “la cocina se convirtió en los últimos tres lustros en especie de panacea de la industria editorial del mundo, debido, tal vez, a la riqueza visual que permite su “materia prima” así como al mensaje particular de sus textos, por lo cual llega a ser producto *sui géneris* dentro de la gran oferta del mercado del libro”.

En esta línea, se señalan algunas obras valiosas que integran elementos visuales, lo cual dota a estos textos de un carácter multimodal ilustrado y fotográfico que enriquece la experiencia del lector al ofrecerle una aproximación más amplia de lo que la cocina implica, además de la guía para preparar un plato característico de una región.

En el ámbito local del Valle del Cauca, por ejemplo, se encontró *El fogón Vallecaucano: cocina de mar, valle y montaña* (2017), editado por la Gobernación del Departamento y bajo la dirección de Enrique Sánchez Sánchez, esta obra recorre los cuarenta y dos municipios del Departamento, seleccionando las recetas más representativas de cada uno de estos; así mismo, ilustra fotográficamente paisajes y personajes característicos de estos municipios. Además de la variedad de ingredientes que se pueden encontrar, anexa también un glosario de terminología culinaria propia de la región. En el ámbito nacional, aún por la ruta de los recetarios, aunque este no lo es en el sentido estricto de la palabra, es más bien una serie de crónicas sobre recetas y la comida santandereana, se encuentra el libro *Santander, paisaje de sabores: Cocina y cultura* (2019), editado por la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta obra, como se señala en la presentación, «corresponde más a un vademécum donde se encuentran unas cuantas recetas, medicinas y fórmulas para entendernos» (2019, p. 6); en este *entendernos* el escritor relata la característica cultural propia de la región, haciendo un llamado en primera persona del plural, como una manifestación de unidad soportada en el aspecto culinario.

Mediante una excelente fotografía se exponen literaria y gráficamente los diversos paisajes, espacios y personajes más representativos de la cocina santandereana, con el ánimo de acercar al lector, tal y como se señala en la introducción de la obra: «en este recorrido literario y visual, el lector reconocerá el aroma único que se desprende de cada una de las preparaciones descritas en estas páginas» (Arciniegas *et al.*, 2019, p.14). El elemento visual es muy importante y valioso en una obra relacionada con la cocina, debido, igualmente, a que “todo entra por los ojos” y los grandes chefs se esmeran tanto en la sazón como en la presentación de un plato.

En lo que respecta al campo lexicográfico, y volviendo al medio local vallecaucano, se encuentra el artículo *Caracterización de un Glosario sobre el léxico gastronómico de las matronas de Mulaló*, en donde se describe «el léxico gastronómico de las matronas de Mulaló y su vinculación con conocimientos y saberes ancestrales expresados a través de rituales, prácticas y destrezas culinarias» (De la Cruz & Ciro, 2019, p. 111). Dicho estudio es importante porque evidencia cómo muchos elementos culturales vinculados a las prácticas culinarias se ven reflejados en la diversidad lingüística, característica de una comunidad o un entorno geográfico y unas mujeres encargadas de conservarlo. Mediante entrevistas y una meticulosa observación, se logra caracterizar el campo semántico relacionado con la gastronomía de este municipio vallecaucano. Auténtica y conservadora de conocimientos ancestrales, esta terminología es atesorada en el sentir y el hacer de la figura relevante de *las matronas*.

En el ámbito internacional se encuentra el trabajo de Lovón Cueva y Manallay Moreno (2020), en este se indica que una de las tantas motivaciones para visitar un lugar es la gastronomía de este; además, menciona que algunos países «register una gastronomía diversa, rica, propia, compartida que merece ser compilada, definida y estudiada» (p. 315), y añaden:

El campo gastronómico se presenta interesante para el ojo del investigador, pues se entiende que es un arte que lleva consigo muchas implicancias culturales, antropológicas y lingüísticas. Este último punto resulta uno de los más importantes debido a la necesidad que tienen los hombres de referenciar sus potajes. Y, como el lenguaje es dinámico, muchas veces los nombres requieren un análisis lexicológico y lexicográfico, dado que aquellos contienen, por ejemplo, procesos semánticos o morfológicos, que afectan la organización o clasificación de los datos en la formación de un glosario, un repertorio léxico o un diccionario (Lovón Cueva y Manallay Moreno, 2020, p. 316).

Estas consideraciones llevaron a Lovón Cueva y a Manallay Moreno (2020) a proponer un diccionario panhispánico de la gastronomía, en el cual se recogieran los nombres de los platos típicos y las variedades, tanto dialectales como de preparación, materializados en estos. Los planteamientos de estos autores son puntos de partida que sirvieron de base para la propuesta de un glosario que caracteriza la terminología gastronómica colombiana desde los platos típicos regionales.

Cabe señalar que el léxico relacionado con el ámbito de la gastronomía es muy rico, debido a que no se agota en el mero acto de conocer los nombres de los platos y los ingredientes; se trata también del sentido que se otorga al trabajo didáctico para ELE, como ejemplo de ello encontramos el libro *Colombia Diversa* de Martínez y Rayo (2019). En este trabajo se encuentran elementos multimodales —videos alojados en la plataforma YouTube y guías de trabajo ilustradas que presentan diferentes elementos constituyentes muy característicos en Colombia— cuyos nombre y usos enriquecen esta variación del español. Por ejemplo, para el estudio del imperativo en la primera unidad el estudiante debe seguir la receta, guiado por una experta en la preparación de uno de los platos más tradicionales de Colombia: *el sancocho*. Este ejercicio permite al estudiante de español incrementar su vocabulario, conocer sobre los productos agrícolas propios de la región, mientras que los elementos multimodales como imágenes, colores y sonidos de fondo (el crepitar de la leña) ofrecen información adicional al estudiante sobre clima y geografía. Cabe anotar que este ejercicio también permite establecer un contraste, posibilitando al estudiante conocer más acerca de la cultura gastronómica latinoamericana a través de una experiencia de aprendizaje significativo.

Finalmente, y no menos importante, se encuentra el interesante trabajo de María Luisa Rodríguez de Montes (1964), *Léxico de la alimentación popular en algunas regiones de Colombia*, donde se presentan los hábitos alimenticios de algunas regiones de Colombia. Rodríguez de Montes realiza un acercamiento a la variedad dialectal colombiana, gracias a un corpus gastronómico recogido a partir de entrevistas dirigidas por diversos investigadores, enfocadas, principalmente, a amas de casa y, en algunos casos, a otros pobladores locales en seis departamentos de Colombia. Para esta investigación, el trabajo de Rodríguez de Montes proporciona datos contrastables con el *Diccionario de Colombianismos* (2018), lo que favorece encontrar similitudes y diferencias entre ciertos lemas y sus lugares de uso, como también diversificar la perspectiva de presentación de esta.

Los textos reseñados en este apartado han sido antecedentes valiosos para esta investigación, pues han proporcionado enfoques, estrategias y modelos, además de una fundamentación teórica de base a partir de la cual se pudo elaborar un trabajo multimodal acorde con los modelos pedagógicos contemporáneos en el área de la enseñanza de lenguas. Vale añadir que el aspecto cultural ha venido cobrando mayor relevancia que el aspecto formal, un fenómeno que invita a los aprendices de lenguas a interesarse no solo por una determinada lengua, sino por todos los elementos relacionados con los hablantes y la cultura que rodea una variación lingüística como es el caso de Colombia.

Desde el libro gastronómico que todos conocemos, pasando por las memorias y otros ejercicios lexicográficos desarrollados sobre elementos netamente culturales propios de una región geográfica, hallamos vocablos que imprimen carácter a estos contextos culturales que encuentran en el diccionario tanto un elemento de conservación y registro como una herramienta de aprendizaje clave y útil para eruditos curiosos y aprendices ávidos.

METODOLOGÍA

En el aspecto metodológico se consideró importante partir de la caracterización dialectal de Colombia, pues esto ayuda en la asignación de marcas diatópicas a los términos gastronómicos seleccionados. A continuación, algunas precisiones al respecto.

Como ya se ha indicado, se tiene en cuenta la división dialectal propuesta por Ruiz (2020), al respecto se precisa que gran parte de su base conceptual parte del modelo de estructuración diatópica de Montes (1982). La principal diferencia de esta división dialectal es, según el autor, la construcción de un modelo de distribución en escalas dialectales divididas en cuartiles, en las que se reconoce la subordinación y acumulación de rasgos lingüísticos que permitan determinar la pertinencia superdialectal o subdialectal de un dialecto en particular. Esta estructuración de tipo geográfico presenta algunas ventajas respecto al modelo de Montes (1982), por cuanto se logra observar rasgos dialectales delimitados a un área específica del país, en lugar de hacer una evaluación contrastiva de estos (oposición de rasgos lingüísticos entre áreas): «dependiendo de la extensión de un territorio, pueden existir uno, dos, o más superdialectos, cada uno caracterizado por un conjunto de rasgos lingüísticos, pero clasificados como tal en función de su extensión geográfica propiamente dicha» (Ruiz, 2020, p. 178).

Según esta división dialectal, se consideran dos superdialectos definidos en el trabajo de Ruiz como dialectos que abarcan un área geográfica mayor al 50 % del territorio estudiado, sin relación genética o de adyacencia, y cumplen la cualidad de transnacionalidad. El primero de estos es el *español antillano*, extendido por las Antillas Mayores, Panamá y Venezuela, y que se concreta en el territorio nacional en la variedad caribeña colombiana. En divisiones anteriores se consideraba la zona del Pacífico como parte de esta variedad dialectal, pero estudios posteriores han considerado esta variedad influenciada por las variedades dialectales internas e, incluso, otros estudiosos la consideran una variedad propia.

El segundo superdialecto caracterizado por Ruiz (2020) es el *español andino*, variedad diatópica caracterizada por la influencia de la lengua quechua y su contacto con el español, característica que permanece en el área del Putumayo gracias a las comunidades que conservan esta variante bilingüe; dicha variedad es denominada por el autor como *andino colombiano* y se habla en el área cultural y geográfica comprendida entre la frontera con el Ecuador al sur y el Macizo colombiano al norte.

Las regiones del Pacífico, los valles del Magdalena y Cauca, los altiplanos cordilleranos de la Amazonía y la Orinoquía son claramente diferenciadas de los dos superdialectos mencionados anteriormente; aunque no es transnacional, abarca un área mayor del 50% del territorio, por lo tanto, se puede considerar una variedad superdialectal que es denominada por Ruiz como *español neogranadino*, resultante del español andino y el antillano, además distinguiéndolo históricamente de estos.

A partir de este punto se encuentran los siguientes subdialectos: por el lado andino se denomina *español andino de tierras altas* a la variedad hablada en el área de Nariño y el Macizo colombiano, y *español andino de tierras bajas* al subdialecto hablado en la zona del Putumayo y el piedemonte andino. En el trabajo de Ruiz (2020) entra en consideración la variedad no definida hablada en la Amazonía y la Orinoquía, la cual se denomina variedad Amazónica, dentro de esta se propone una variedad dialectal que se puede denominar *amazónica del norte* y una variedad *amazónica del sur*. Las características de estas variedades están definidas por

condiciones de bilingüismo relacionadas con lo poco que se ha analizado esta área en su forma dialectal. Tanto Ruiz (2020) como Montes (1982) reconocen algunas áreas de transición entre las diferentes variedades dialectales; se presenta de la siguiente manera: «la zona alrededor de una isoglosa que muestra mayor variedad lingüística y en la que se pueden encontrar alternativamente o coexistiendo rasgos de cada una de las variedades separadas por la isoglosa» (Ruiz, 2020, p. 185).

La división dialectal propuesta por Ruiz delimita ocho zonas dialectales de acuerdo con algunas de las características ya mencionadas. Dicha zonificación fue un elemento indispensable para demarcar algunos aspectos léxicos correspondientes a la diversidad lingüística y sociocultural colombiana.

Selección de la muestra léxica

Para la selección de lemas del *Glosario ilustrado sobre la gastronomía colombiana*, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Criterio semántico: campo léxico de la gastronomía, hiperónimos (sopas, secos, bebidas, sobremesa, amasijos).
- Criterio gramatical: sustantivos.
- Criterio diatópico: usados en el español colombiano general y con marcas diatópicas, de acuerdo con la propuesta de división dialectal de Ruiz (2020).

Se consultaron el DiCol (2018) y el DLE (2014), con el propósito de seleccionar los lemas según los criterios arriba mencionados. Los microcontextos que ilustran algunos de los lemas con ejemplos se consultaron en el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) y otras fuentes de internet.

En un primer momento se selecciona la muestra obteniendo todos los términos gastronómicos relacionados en el *Diccionario de Colombianismos* (2018), para luego hacer una separación teniendo en cuenta los vocablos que cuya marca diatópica los limite a una de las regiones que encontramos en la división dialectal, por ejemplo:

chara *f. nar.* Sopa de cebada molida, con espinazo y verduras (DiCol, 2018).

En un segundo barrido se seleccionan términos que, aunque originarios de una región específica son utilizados en diferentes regiones con las variantes necesarias en cuanto a los ingredientes; por ejemplo:

sancocho *m.* Sopa espesa preparada con carnes, yuca, plátano, papa y cilantro (DiCol, 2018).

Es decir, se seleccionan vocablos cuya marca diatópica los identifica como pertenecientes a una región particular de Colombia, como el *alfandoque*; aun así, no se dejaron de lado vocablos que tienen un origen particular, pero variantes en todo el territorio, como el término *sancocho* que hemos ilustrado.

Finalmente, consideramos que los aspectos metodológicos seleccionados han permitido la elaboración de una obra lexicográfica con la cual se cumple el propósito de la investigación reseñada.

RESULTADOS

En este apartado se presenta la estructura lexicográfica del *Glosario ilustrado*, producto principal de esta investigación. La estructura final de este repertorio léxico cuenta, en primer lugar, con el hiperónimo ilustrado que divide el *Glosario* según los componentes de un almuerzo tradicional: las sopas, los secos y las sobremesas —subdivididas en bebidas (refrescantes, espirituosas y rituales), los postres y los amasijos—.

En la parte posterior de esta página preliminar del hiperónimo se incorpora un ejemplo de microcontexto del lema, ejemplos de corpus, seleccionados de acuerdo con los términos que se han incluido en el *Glosario* y que hacen parte de la literatura colombiana, y otros registros contenidos en el CORPES XXI; finalmente, el glosario cuenta con una selección de fraseologismos relacionados con la gastronomía.

Macroestructura

El elemento visual abre cada apartado del *Glosario*, ilustrando, a partir de un hiperónimo, el campo semántico de los componentes y utensilios que hacen parte de una preparación. Estos hiperónimos se ilustran en un estilo de historieta, cuyo tipo de trazo procura una mejor lectura de textos que integran signos lingüísticos y signos visuales, haciendo énfasis en los elementos que se quieren mostrar (ver figura 1).

Figura 1. Hiperónimo ‘sopas’: campo semántico del sancocho



Fuente: Imagen original de Juan Carlos Díaz Meneses

En el reverso de la página con el hiperónimo está igualmente ilustrada con ejemplos de corpus textuales relacionados con el hiperónimo (ver figura 2), lo que motiva a los docentes a crear espacios de lectura y escucha o remitir a los estudiantes a conocer y leer autores colombianos.

Figura 2. Ejemplo microtextual



Fuente: Imagen original de Juan Carlos Díaz Meneses }

Microestructura

En cuanto a la microestructura, y sobre los criterios de orden, se puede decir que el *Glosario ilustrado* sigue los parámetros de definición expuestos por Gómez-Pablos (2015), es decir, la articulación con una definición aristotélica, y se sigue el orden alfabético. Las combinaciones *ch* o *ll* son tratadas como dígrafos correspondientes a la primera letra que los compone.

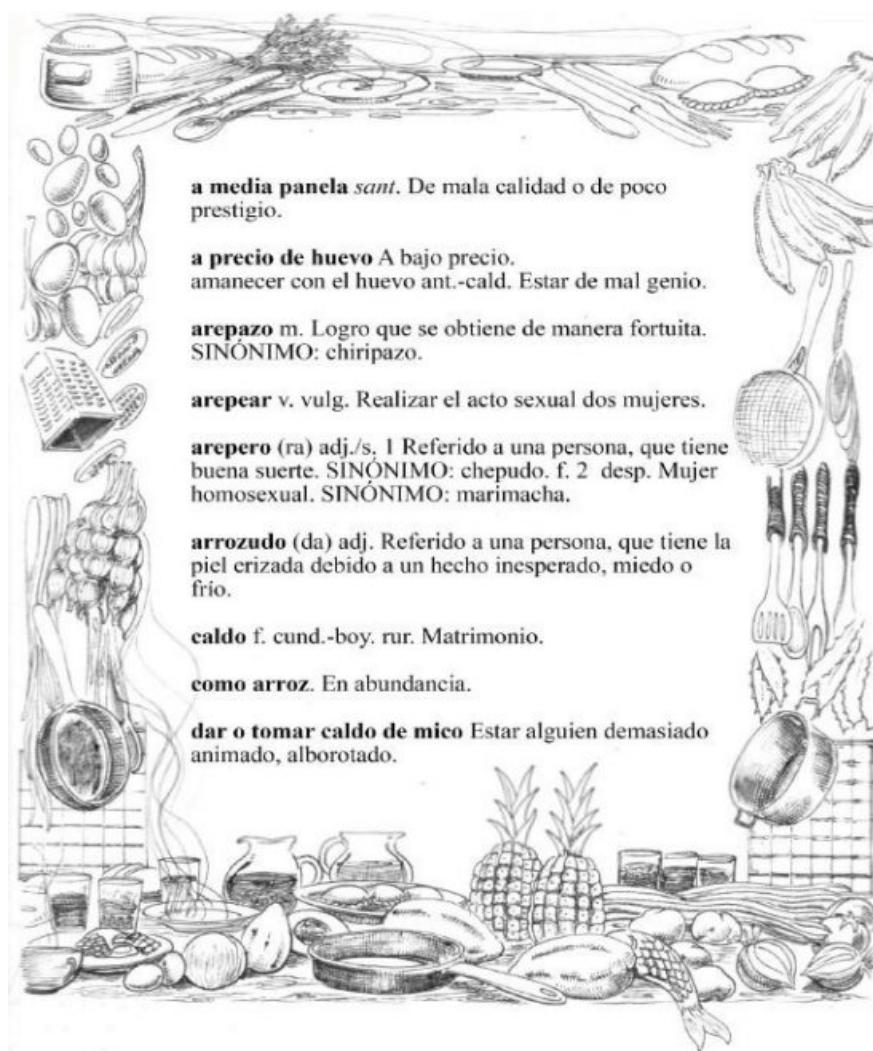
El *Glosario* tiene una ligera variación en el ejemplo que ilustra la microestructura, pues se muestran las partes fundamentales de dicha microestructura (sin la ilustración que ocupará un campo central entre el lema y la marca diatópica en *cursiva*, seguido por la definición); se introduce el lema correspondiente con sus marcas diatópicas y, posteriormente, las definiciones, adaptadas como corresponde a las intenciones de este glosario (ver figura 3).

Figura 3. Entradas

Fuente: Imagen original de Juan Carlos Díaz Meneses

En la parte final del *Glosario* se presentan algunas posibilidades fraseológicas de los términos de la gastronomía colombiana, así como resemantizaciones (connotaciones metafóricas); por ejemplo, un término general como *arroz*, que no se incluye como término, genera una expresión fraseológica construida por el imaginario nacional colombiano:

tener un arroz en bajo *inf. humor.* Tener una relación afectiva o sexual con otra persona sin compromiso y de manera furtiva (DiCol, 2018).

Figura 4. Unidades fraseológicas y resemantizaciones

Fuente: Imagen original de Juan Carlos Díaz Meneses

En síntesis, nuestro *Glosario ilustrado* presenta hiperónimos relacionados con los componentes del almuerzo tradicional colombiano que incluye *sopa*, *seco* (arroz, una entrada —generalmente de granos—, proteína animal, papas o plátanos y ensalada) y la *sobremesa* que suele ser una bebida o, en menor medida, un postre dulce; las bebidas se dividen en refrescantes, espirituosas (incluyen algún nivel de alcohol por fermentación) y las bebidas rituales (utilizadas como remedios y en celebraciones tradicionales); finalmente, se hace también una selección de uno de los productos más ricos y variados: los amasijos.

El hiperónimo es ilustrado de manera que exhibe cada plato en su composición como campo semántico, insinuando la geografía y el contexto donde el plato se presenta. En la página siguiente al hiperónimo se presenta una muestra de microcontexto de este, dando pie a las entradas correspondientes. Finalmente, se hace una selección de elementos fraseológicos y de resemantizaciones de términos culinarios característicos recogidos en el *Diccionario de Colombianismos* (2018), que reflejan la importancia de la gastronomía en la cultura colombiana.

Finalmente, se debe considerar que Colombia es un país que aunque tuvo un impacto migratorio importante en los años de conquista y colonia temprana y que luego se impuso el español como lengua oficial de la nación, quedando las otras lenguas supeditadas a depender de la lengua oficial por medio del bilingüismo o a ir desapareciendo progresivamente como ha

sido el destino del *carabayo* (Amazonas), el *macaguaje*, el *oponcararé* (Santander) y el *pijao* (Tolima), una de las formas de conservación del vocabulario de los pueblos originarios se manifiesta en los sustantivos como la bebida *huitoto*:

manicuera f. *amaz.* Bebida preparada mediante la cocción del almidón de la yuca dulce (DiCol, 2018).

O con rasgos africanos:

birimbí m. *Pacíf.* Colada que se hace con maíz pilado fermentado, se endulza con panela, se aromatiza con hojas de naranjo, canela y clavo y se puede mezclar con leche y servir fría o caliente (DiCol, 2018).

Voces hispánicas:

claro m. *ant.-cald.* Bebida refrescante que se obtiene del líquido de la mazamorra (DiCol, 2018).

De sincretismo cultural:

pambazo m. *cauc.-vall.* Pan de forma ovalada hecho con harina de trigo, levadura, panela y manteca de cerdo (DiCol, 2018).

Y neologismos auténticos:

refajo m. Bebida que mezcla cerveza y gaseosa (DiCol, 2018).

Por otro lado, algunos de los productos de consumo son también evidencia de la cultura como símbolos identitarios de una comunidad, tal como:

arrechón m. *cauc.-vall.* Bebida alcohólica fermentada de la caña de azúcar, preparada con Cola granulada, huevo de codorniz, borojó, leche, miel y aromatizantes, a la que se le atribuyen propiedades afrodisíacas (DiCol, 2018).

Y otras bebidas alcohólicas cuyos nombres se brindan por sus ingredientes como:
canelazo m. *cund.-boy.* Bebida hecha con aguardiente, agua de panela y canela (DiCol, 2018).

Muy popular en las zonas frías del país:

hervido m. *nar.* Bebida caliente, que consiste en hervir el jugo, generalmente de mora, maracuyá, lulo o piña y se le agrega aguardiente o chapil (DiCol, 2018).

O como en el caso anterior, por los efectos que tiene, al igual que el *tumbacatre*, que no aparece en esta edición del DiCol (2018), o por su proceso de preparación, como el *viche* o *biche*, el *curao* o el *pipilongo*. Las bebidas alcohólicas se piensan para eventos sociales. En estos tres ejemplos se puede constatar la intención social de las bebidas; por ejemplo, el *canelazo* y el *hervido* son bebidas de calle, bebidas vespertinas, mientras que el *arrechón* se produce en su mayoría durante las fiestas de San Pacho, celebradas en toda Colombia por las diferentes colonias chocoanas asentadas a lo largo del país, igual que las otras colonias de representantes de regiones en otros espacios geográficos. De esta manera, el flujo migratorio interno lleva conceptos, recetas y vocablos por toda la geografía nacional.

La gastronomía es uno de los pilares culturales de las comunidades; se manifiesta físicamente en el plato de comida, como símbolo, en lo que implica para esta comunidad, por citar un ejemplo:

juanesca f. *nar.* Sopa preparada con calabaza, granos y tubérculos que se toma únicamente los viernes de Semana Santa (DiCol, 2018).

Conservar una receta y brindarle un nombre que muestre su propiedad, aunque sea muy evidente, como el caso de las bandejas paisa y santafereña, es también evidente que las diferentes isoglosas que menciona Ruiz (2020) en su división dialectal, no son límites geográficos estáticos, sino que influencian y, a su vez, son influenciadas por otras características dialectales que gracias a la movilidad de los colombianos dentro del territorio, como al dinamismo de las lenguas y los dialectos que conviven en este límite territorial, admiten que los vocablos sean conocidos y usados en otras regiones, incluso en otros contextos con otros significados, como figura en el siguiente ejemplo:

peto m. *tol.-huil.* Arroz sin sal, preparado en agua leche y con hojas de naranjo agrio, que se usa como acompañamiento de las carnes (DiCol, 2018).

peto m. *Caribe* Bebida dulce que se prepara con maíz, leche, azúcar, canela y vainilla y se toma caliente (DiCol, 2018).

El resultado principal de esta investigación es un libro multimodal con imágenes concebidas con el propósito de entregar la información necesaria desde sus posibilidades, una selección lexicográfica que da cuenta de la multiculturalidad y las particularidades lingüísticas de las diferentes regiones colombianas.

CONCLUSIONES

En este texto se ha caracterizado un *Glosario ilustrado* que logra dar cuenta tanto de la idiosincrasia y cultura de las diversas regiones colombianas como de sus particularidades lingüísticas. Este glosario se ha descrito de manera general en el apartado de resultados y, en este caso, da pie a una pieza de material auténtico con posibilidades didácticas en el área de ELE.

La pregunta central de esta investigación nos puso frente a la búsqueda de nuestra propia identidad cultural y lingüística, puesto que, por ejemplo, en los casos particulares encontrados en los documentos consultados se hallan evidencias culturales inherentes a los nombres que reciben los platos de comida. Concluimos que, a partir de este campo semántico relacionado con la cocina, con utensilios, temperaturas y estados de la materia, la propuesta de un glosario ilustrado demanda una reflexión sobre la praxis artística y el diseño, ambos puestos al servicio de la didáctica de la lengua.

Por otra parte, los ejemplos microtextuales, de fraseología y resemantizaciones ofrecen los mejores ejemplos de uso de los lemas más empleados culturalmente en el país en contextos expresivos diferentes a la comida, lo que da cuenta de la creatividad lingüística relacionada con la preservación de lo propio que trasciende lo más evidente a través de símiles y metáforas, convirtiendo lo cotidiano en poético.

Como se ha visto, el español colombiano tiene regiones dialectales perfectamente definidas; no significa que estén separadas una de otra de manera tajante. Los ritmos evolutivos de las diferentes isoglosas en flujos de mutua influencia es uno de los aspectos más interesantes de la variedad colombiana del español, debido a que es posiblemente la característica que más evidencia el dinamismo y creatividad de esta variante del español.

En cuanto a las limitaciones y alcances, la investigación de la cual se deriva este artículo se realizó de manera documental, en virtud de la amplitud de posibilidades a nivel nacional, en cuanto a regionalismos, para definir algunos platos no registrados en el DiCol (2018), y en el DEL (2014). Este aspecto limitó el estudio de manera que no se tuvieron en cuenta aspectos

fonéticos de la lengua, por citar un ejemplo, por lo que no se hicieron entrevistas ni trabajo de campo en ese sentido.

Se tiene, eso sí, una valiosa selección de vocablos de las regiones colombianas con mayor densidad poblacional, es decir, el centro occidente y parte del oriente del país, por lo que la variedad dialectal amazónica ha tenido poca visibilización en los registros principales. En la actualidad, se ha facilitado el acceso a esa enorme área que es la Amazonía colombiana y, en ese sentido, se encuentran mayores estudios sobre las lenguas nativas de esta zona, relativamente pocos centrados en la caracterización de la variedad del español que se presenta en dicha región.

Por otra parte, por sus posibilidades, esta investigación tiene ciertas proyecciones como las que se mencionan a continuación. Dentro del área de la lexicografía este *Glosario* puede aportar mucho más en su recopilación léxica de este interesante tópico, además de incluir etimologías de algunos vocablos para ubicar sus orígenes y aparición, descripciones fonéticas y ejemplos microcontextuales en audio. La investigación también tiene otra posible línea, la cual es la de analizar el tipo de ilustraciones que presente mayor equilibrio entre el texto escrito y las líneas de la ilustración, mediante la presentación de un conjunto semiótico integrado con el potencial semántico que genere una respuesta positiva por parte del lector y del estudiante, y con la intención de definir un parámetro de composición multimodal que aporte el máximo de información posible dentro del «límite» de sus respectivos códigos.

La elaboración de un glosario con intenciones didácticas requerirá de todos los elementos que le concedan un lugar en el salón de clases; por lo tanto, se incluyen ejemplos de fraseologismos y se pueden considerar otros géneros expresivos que conformen un corpus textual representativo del español en Colombia. En este marco, una proyección futura de esta investigación es la realización de gráficos individualizados de cada uno de los términos gastronómicos. Igualmente, la posibilidad de mostrar una colección de audios con ejemplos microcontextuales y la posibilidad de incrementar el número de vocablos registrados en un glosario de este tipo.

REFERENCIAS

- Arciniegas, H.; Olaya, C.; Pérez, M.; Castañerda, L. (2019). *Santander, paisaje de sabores: Cocina y cultura*. Universidad Industrial de Santander.
- Bernal Chávez, J. A., y Díaz Romero, C. E. (2017). «Caracterización panorámica del español hablado en Colombia: fonología y gramática». *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 19-37. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5845>.
- de la Cruz Melo, J. A., y Ciro, L. A. (2018). «Caracterización de un glosario sobre el léxico gastronómico de las matronas de Mulaló». *Ánfora*, 26(46), 111–136. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.555>
- Cruz, M. y Araújo e Sá, M. (2016). «Del autobús, tortilla y Sagrada Familia al camión, mole poblano y Teotihuacán: las variedades lingüísticas y culturales en la clase de ELE». En: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.). *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, pp. 56 - 67. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Estrada, J. (1985). Dos regiones dos sazones. [Reseña]. Boletín Cultural y Bibliográfico (sin más datos).
- Gómez-Pablos, B. (2015). «La definición lexicográfica de los platos de comida». En *Lingua et vita*, 7, 61-73. https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2015/07/lingua_et_vita_7_2015.pdf
- Instituto Caro y Cuervo (2018). *Diccionario de Colombianismos* (DiCol). Instituto Caro y Cuervo.
- Lovón Cueva, M. A., y Manallay Moreno, P. L. (2020). «La necesidad de elaborar un Diccionario Panhispánico de Gastronomía». Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, 68, 315-319. <https://doi.org/10.46744/bapl.202002.015>
- Martínez, M. C. y Rayo, L. (2019). *Colombia diversa. Serie ELE/2*. Instituto Caro y Cuervo.
- Montes, J. (1982). «El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal». En *Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXXVII (1), 23-92. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/TH_37_001_023_0.pdf.
- Mora, S., Lozano, M., Ramírez, R., Espejo, M., y Duarte, G. (2004). *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el «ALEC»*. Instituto Caro y Cuervo.
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (DLE). (Vigésimotercera edición). <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- _____. (2014–). Corpus del Español del Siglo XXI. <https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view>
- Rodríguez de Montes, M. L. (1964). «Léxico de la alimentación popular en algunas regiones de Colombia». En *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 19 (1), 43-98.
- Ruiz Vásquez, N. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719>
- Sánchez, E. (2017). *Fogón Vallecaucano: cocinas de valle, mar y montaña*. Gobernación del Valle del Cauca.
- Villarroel, Y. (2017). «La gastronomía: herramienta de la diplomacia cultural en las Relaciones Internacionales». En *Conjuntura Austral*, 8(43), 39–52. <https://doi.org/10.22456/2178-8839.76908>

Artículo original

La mujer en el trabajo: algunos apuntes a partir del ejemplo lexicográfico de orientación escolar

Women at work: some notes from the lexicographic example for school guidance

Johanna Rivero Belisario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-9588-2242>

e-mail: johannariverob@gmail.com

Recibido: 26/2/2023

Aprobado: 12/4/2023

RESUMEN

Esta investigación se propone revisar los ejemplos lexicográficos de los diccionarios escolares producidos en Venezuela en el siglo XXI, y tiene una tarea de doble alcance: (a) realizar unos apuntes en torno a la representación social de la mujer en el entramado de la textualización lexicográfica; (b) concentrar esa representación en el ámbito laboral. En lo teórico se apoya en Forgas (1999, 2001a, 2001b), Garriga (2002, 2003) y Lledó (2004). Metodológicamente, es cualitativa y de naturaleza documental. El método de recolección y procesamiento de datos es la metalexicografía (Lara, 1997), en los dos niveles de la crítica diccionariológica: (a) materiales y (b) procesamiento de la información. Los materiales de estudio, seleccionados por su representatividad (Pérez, 1997) en la lexicografía escolar venezolana, son el Diccionario de uso escolar Larense (2007) y el Diccionario básico de la lengua española Saber (2017). Para analizar su exemplificación, seguimos dos trayectorias (Lledó, 2004): en la primera, se vacían los ejemplos con referentes femeninos, o con referentes mixtos de ambos diccionarios y se obtienen 956 construcciones. En la segunda, se consideran dichas construcciones a través de categorías conceptuales. Los hallazgos evidencian que, en los ejemplos lexicográficos, se filtran contenidos ideológicos y se refuerza un estereotipo en el que la mujer se asocia a empleos tradicionalmente femeninos.

Palabras clave: ejemplos lexicográficos; diccionarios escolares; representación social; mujer.

ABSTRACT

This research aims to review the lexicographic examples of school dictionaries produced in Venezuela in the twenty-first century and has a two-pronged task: (a) to make some notes on the social representation of women in the framework of lexicographic textualization; (b) concentrate such representation in the workplace. Theoretically, it is based on Forgas (1999, 2001a, 2001b), Garriga (2002, 2003) and Lledó (2004). Methodologically, it is qualitative and documentary in nature. The method of data collection and processing is metalexicography (Lara, 1997), at the two levels of dictionary criticism: (a) materials and (b) information processing. The study materials, selected for their representativeness (Pérez, 1997) in Venezuelan school lexicography, are the Diccionario de uso escolar Larense (2007) and the Diccionario básico de la lengua española Saber (2017). To analyze its exemplification, we follow two paths (Lledó, 2004): in the first, the examples are emptied with female referents, or with mixed referents of both dictionaries and 956 constructions are obtained. In the second, these constructions are considered through conceptual categories. The findings show that, in the lexicographic examples, ideological contents are filtered and a stereotype in which women are associated with traditionally female jobs is reinforced.

Keywords: lexicographical examples; school dictionaries; social representation; women.

INTRODUCCIÓN

Entre las muchas situaciones problemáticas que se plantean en el seno de la reflexión metalexicográfica se encuentra una que ha captado el interés de especialistas y profanos, la idea según la cual el diccionario podría concebirse como un artefacto ideológico (Fernández-Sevilla, 1974; Alvar Ezquerra, 1993; Abad Nebot, 2001; Medina, 2003); no el único, ciertamente, pero sí el que muestra, más y mejor, el sistema semio-cultural en que ha emergido y los actores sociales que han participado en su elaboración. Esta discusión, incesante, se ha profundizado; han surgido distintas posturas, muchas de ellas, disímiles. Algunos investigadores (Forgas, 1999, 2001a, 2001b; Pérez, 2000; Lledó, 2004; Rodríguez, 2012) han estudiado la aportación ideológica de los firmantes de los repertorios, de la organización que los financia y publica, o de ambos, y han concluido que se halla en distintos grados y en distintos puntos perceptibles de la arquitectura diccionariológica, esto es: en la orientación de los prólogos y manuales de uso, la selección y presentación de lemas, el sistema de marcación, la impresión de las definiciones, los elementos paradigmáticos del artículo, las ilustraciones y, muy probablemente, en la selección de los ejemplos.

En torno a este último procedimiento mencionado, el ejemplo, y cuya finalidad es ilustrar las acepciones y ofrecer información sobre el comportamiento metalingüístico del lema, la teoría lexicográfica ha trabajado ampliamente (Fernández-Sevilla, 1974; Haensch, 1982; Alvar Ezquerra, 1993; Bajo Pérez, 2000; Garriga, 2003). Sea producto de la utilización de *corpora* (autoridad literaria como ejemplo), o sea una muestra de la competencia verbal del propio lexicógrafo (ejemplo inventado), la elaboración de diccionarios ha estudiado con ahínco, por un lado, los mecanismos puestos en práctica para incluirlo en las distintas variedades de la lexicografía y, por otro, la posibilidad de que esos mismos mecanismos se hagan, contengan y transporten contenidos ideológicos. En otras palabras, se ha blandido la posibilidad de que el lexicógrafo, gobernado por su propia cosmovisión, deje ver su carga emocional, sus filias y fobias, y su sistema de creencias en la selección “métodica” de los ejemplos. Esto ha supuesto, junto a otras, las siguientes interrogantes: ¿Qué criterios han privado en esa selección?, ¿Cuáles contenidos dominan la colección de ejemplos de los diccionarios?, ¿Será posible hallar en esa colección un discurso neutro, transparente, evidente, o encontraremos otro, velado, parcializado, impresionista?

Con el objetivo de responder estas preguntas, el presente trabajo -en proceso- se propone la revisión de los ejemplos lexicográficos de los diccionarios escolares venezolanos producidos durante el siglo XXI, y persigue una tarea de doble alcance: (a) realizar unos apuntes en torno a la representación social de la mujer en el entramado de la textualización lexicográfica; (b) concentrar esa representación en el ámbito laboral.

Dos razonamientos, íntimamente entrelazados, justifican la selección del diccionario escolar para la realización de este estudio: el primer razonamiento se funda en la naturaleza pedagógica de este repertorio y en la estrecha relación que mantiene con sus usuarios: hablantes que se encuentran desarrollando su lengua materna. El segundo, de carácter técnico, apunta hacia la necesidad de examinar este producto poco atendido por los estudios metalexicográficos, particularmente en Venezuela.

SOBRE EL EJEMPLO LEXICOGRÁFICO

Si bien la historia de la lexicografía hispánica da cuenta de una práctica que, durante siglos, condicionó la utilización de ejemplos en el interior de los diccionarios semasiológicos monolingües, en el estado actual de la disciplina se ha asumido como una verdad incuestionable que los diccionarios y, en particular, los escolares deben incorporarlos en el artículo lexicográfico (Cruz Espejo, 1999; Ahumada, 2006; Garriga, 2002).

De acuerdo con la bibliografía especializada, el ejemplo lexicográfico tiene como finalidad «[...] aquilatar el sentido de la definición» (Alvar Ezquerra, 1993); y contempla dos modalidades definidas: (i) autoridad literaria; (ii) ejemplo creado. La primera modalidad recurre al corpus de referencia y se basa fundamentalmente en la documentación literaria para «autorizar» el uso de la voz en cuestión (Bajo Pérez, 2000). La segunda, atribuida al propio autor del repertorio, tiene como medio y soporte la memoria social, entendida como una construcción colectiva, cuya realización se produce en voz del lexicógrafo.

A diferencia de la definición lexicográfica, canónica, rigurosa y hasta aséptica, el ejemplo puede no responder a principios fijos de elaboración, lo cual significa que sus redactores se permiten ciertas licencias a la hora confeccionarlos o de escogerlos. *Ergo*, cada cita literaria, cada epígrafe, cada frase tomada del refranero popular y cada enunciado incrustado en el artículo léxico representa un acto de voluntad, una elección que no -por recurrir a corpus externos- deja de ser ideológica.

Hay ejemplos de distintas facturas: concisos y extensos, productos de la oralidad o de la escritura, con signos de exclamación o sin ellos, redactados en la primera persona del singular o del plural. Muestran, describen, comentan, narran, critican, sancionan. La tipología sugerida por Rivero (2022), y elaborada a partir de dos diccionarios escolares venezolanos: *Diccionario de uso escolar Larense* (DUEL) y *Diccionario básico escolar de la lengua española Saber* (DBES), ilustra el modo y la forma de las estructuras estudiadas.

Siguiendo esta tipología, los ejemplos podrían clasificarse en:

(i) enciclopédicos,
(DUEL)

[abolición] *La abolición de la esclavitud fue un hecho importante para el país.*

[barón, nesa] *Alejandro de Humboldt, también conocido como el barón de Humboldt, fue geógrafo, naturalista y explorador.*
(DBES)

[cruzada] *Las cruzadas empezaron en 1095.*

[inclusión] *La inclusión de las mujeres al proceso electoral se dio a principios del siglo XX.*

(ii) metalingüísticos y con información sintáctica variada,
(DUEL)

[agente] *En la oración: el hombre fue mordido por el perro, el sujeto agente es el perro.*

(DBES)

[adverbio] *La palabra 'jamás' es un adverbio de tiempo.*

(iii) gestados al calor del momento de fijación en que han emergido,
(DUEL)

[acaparar] *Los comerciantes acapararon el azúcar. || Los alimentos no debe acapararse.*

[agotar] *Agotaron la gasolina en Caracas.*

[banda] *La banda criminal Los Pitufos fue detenida este martes cerca del Polideportivo.*

(iv) signados por los principios de una doctrina religiosa particular,
(DUEL)

[autoridad] *La biblia es la autoridad en el campo del conocimiento religioso.*

[cristo] *Cristo es el redentor de la humanidad.*

(DBES)

[apostólico, ca] *La iglesia católica y apostólica es de la más importante del mundo.*

(iv) comprometidos con tendencias ideológicas y estereotipos sociales,
(DUEL)

- [negrear] *Tengo la piel morena, pero no me dejo negrrear.*
(DBES)
- [chavismo] *El chavismo propone el rescate de la soberanía nacional.*
- [intervención] *La intervención de Estados Unidos en Siria destruyó a este país.*

Y, en ese sentido, (v) marcados por la aportación subjetiva del enunciador lingüístico, quien no duda en aparecer en su interior a través de verbos con desinencias en primera persona del plural (*caminamos, conmemoramos, debemos, somos*) y con desinencias del pretérito imperfecto (*era*). O, en otros casos, con deícticos personales (*nosotros, nos*) y participiales con modalización deontica (*debe-no debe*):

- (DUEL)
- [abrigar] *No debes abrigar sentimientos negativos.*
- [adepto, ta] *Los venezolanos somos adeptos a la democracia.*
- (DBES)
- [conmemorar] *En navidad, los católicos conmemoramos el nacimiento de Jesús.*
- [intelectual] *Rómulo Gallegos es uno de nuestros intelectuales.*

En suma, heterogéneos como el entramado de situaciones que contienen, los ejemplos podrían definir las coordenadas culturales de la época en que se han confeccionado, al tiempo que se orientan hacia «el entroncamiento de las palabras aisladas de un diccionario con la realidad social del habla» (Forgas, 1999, p. 8).

MÉTODO Y MATERIALES

En esta investigación tratamos la representación de la mujer en dos momentos de la historia de Venezuela; en un tiempo corto, dos décadas, y a través de la exposición del contenido que circula en el ejemplo lexicográfico de orientación escolar. Para concretar este propósito, tomamos como referente metodológico la metalexicografía (Lara, 1997) y revisamos dos de los últimos diccionarios escolares confeccionados en el país, ya que son estos, precisamente, los que contienen más ejemplos: *Diccionario de uso escolar Larense* (2007) y el *Diccionario básico escolar de la lengua española Saber* (2016).

Respecto de este corpus, hemos seguido el criterio de representatividad (Pérez, 1997), que permitió organizar una serie de textos sincrónicos, de circulación nacional y que se mueven en un mismo espacio geográfico.

La descripción general de los repertorios es la siguiente:

DUEL	DBES
1. Título: <i>Diccionario de uso escolar Larense</i> , editorial Larense.	1. Título: <i>Diccionario básico escolar de la lengua española Saber</i> , editorial Saber.
2. Autora: María Elena Gómez	2. Autor: Luis Mora Ballesteros
3. N.º aproximado de entradas: 10 000	3. N.º aproximado de entradas: 15 000.
4. N.º aproximado de acepciones: 30 000.	4. N.º aproximado de acepciones: 45 000
5. Relación ac./entr.: 3	5. Relación ac./entr.: 3
6. Instrucciones para el uso: sí	6. Instrucciones para el uso: sí
7. Ejemplos: sí	7. Ejemplos: sí
8. Ilustraciones: sí	8. Ilustraciones: no
9. Cuadros: no	9. Cuadros: no
10. Apéndices: sí	10. Apéndices: sí
11. Páginas: 588	11. Páginas: 474

Después de seleccionar el corpus, la otra fase de este estudio se centra en identificar y analizar los ejemplos incluidos en la microestructura de los instrumentos lexicográficos. Este procedimiento sigue dos trayectorias, sugeridas en el estudio de Lledó (2004) y ajustadas por Rivero (2022):

(i) Primera trayectoria: vaciado de los ejemplos con referentes femeninos, o con referentes femeninos y masculinos, de ambos diccionarios.

En esta fase, de naturaleza procedural, se extraen los ejemplos que poseen como referente a la mujer y su mundo de entre los que aparecen en el cuerpo de los 25 000 artículos lexicográficos que juntos suman el par de diccionarios escolares: 10 000 del DUEL y 15 000 del DBES. En total, 956 ejemplos discriminados de la siguiente forma: 307 ejemplos para el primer diccionario y 649, para el segundo. Dado que ambos repertorios se encuentran en formato analógico, procuramos leer cada artículo y, en términos de Lledó (2004), destilar manualmente los distintos ejemplos que abordan la cuestión femenina y que definen una percepción de ella.

(ii) Segunda trayectoria: clasificación de los ejemplos.

Para examinar las estructuras, se organizan categorías que atienden el contenido de las 956 construcciones discursivas obtenidas en la primera fase. Con ese propósito, se establecen nudos conceptuales, se agrupan ideas y significados sobre lo femenino y se colocan etiquetas a la realidad expresada; dicho de otra forma, se agrupan los ejemplos y se propone su estudio mediante sectores temático-culturales.

Esta hermenéutica del ejemplo lexicográfico ha permitido el establecimiento de categorías de análisis; a saber:

- (a) Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades.
- (b) Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios.
- (c) El mundo profesional y laboral.
- (d) Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor.

La mayoría de los ejemplos organizados en estas categorías se han encontrado en acepciones referidas específicamente a lo femenino y en acepciones mixtas con referencia tanto a lo femenino como a lo masculino. El comportamiento numérico de estas construcciones es así:

Tabla 1. Número de ejemplos y sus porcentajes por categorías en los diccionarios estudiados

Categoría	DUEL		DBES	
	N.º de ejemplos	% de 307	N.º de ejemplos	% de 649
Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor	129	42,01 %	277	42,68 %
El mundo profesional y laboral	67	21,82 %	187	28,81 %
Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades	62	20,19 %	97	14,94 %
Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios.	49	15,96 %	88	13,55 %

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se aprecia que las categorías conceptuales que destacan cuantitativamente, en ambos diccionarios, son: en primer lugar, la que se dedica a las relaciones personales, parentesco filiación y amor; en segundo lugar, la que aborda el mundo laboral, luego se hallan las referidas a las características y cualidades tanto físicas como no físicas.

Si sumamos el número de ejemplos por diccionario, en cada categoría, a fin de obtener una visión global de los nudos conceptuales, es de esperarse que ratifiquemos esta lectura:

Tabla 2. Sumatoria por categoría de los ejemplos de los diccionarios estudiados

Categoría	Código	Nº de ejemplos	% de 956
Los espacios privados: relaciones personales, parentesco, filiación y amor	A	406	42,46 %
El mundo profesional y laboral	B	254	26,56 %
Características y cualidades no físicas: virtudes y vicios, fortalezas y debilidades	C	159	16,63%
Características y cualidades físicas: la belleza, el cuerpo, la apariencia física y el acicalamiento, ropa y accesorios.	D	137	14,33 %

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla 2, este estudio se enfoca exclusivamente en la segunda categoría emergente, identificada con el código B: el mundo profesional y laboral de la mujer. Dos estudios previos realizados por nosotros han atendido las categorías A y D: los espacios privados y las características físicas de la mujer.

Para sistematizar la exposición de la información, nos hemos decantado por: (a) prescindir de algunas exemplificaciones si su aparición constituye una reiteración de los aspectos temáticos consagrados en otros ejemplos ya tratados; (b) transcribir los lemas siempre en minúscula inicial, en negrita, y, cuando están fuera del texto principal, entre corchetes; (c) colocar el lema donde aparece el ejemplo y seguidamente citar la construcción estudiada, en cursiva, que es como aparecen las textualizaciones en ambos diccionarios.

EL MUNDO PROFESIONAL Y LABORAL: LA MUJER EN EL TRABAJO

Históricamente, la inclusión de la mujer en el mundo laboral ha sido un tema controvertido desde el punto de vista social, pero también desde el lexicográfico. La decisión, que agrede o no, de excluir la terminación de femenino en los lemas de los oficios, profesiones y cargos; de no considerar la marca de esta misma desinencia en la subcategoría gramatical de género; de hacer uso de rasgos sémicos subjetivos para definir, o de incorporar ciertos ejemplos y excluir otros, puede develar un compromiso ideológico del diccionario y de su autor. Y, de hecho, lo devela.

En ese sentido, y tirando del ejemplo para llegar a la representación de la mujer, veremos que, en cuanto al ámbito laboral se refiere, ambos diccionarios estudiados, el DUEL y el DBES, mantienen una posición dubitativa o, al menos, vacilante, porque, si bien hemos encontrado textualizaciones que sitúan a las féminas en diversas profesiones, en cargos gerenciales y hasta políticos, la colección de ejemplos no representa totalmente a la mujer del siglo XXI que se ha preparado académica y profesionalmente para cumplir diversos roles en la sociedad venezolana. Esta premisa se sustenta no solo en el contenido de los ejemplos, sino en las profesiones y oficios que estas textualizaciones recogen, y que agrupamos de la siguiente forma: (a) maestras; (b) otros oficios tradicionalmente femeninos; (c) artistas y deportistas; (d) profesiones diversas; (e) cargos gerenciales; (f) cargos políticos; (g) escritoras.

Maestras (113 ejemplos)

Desde el punto de vista cuantitativo, la profesión más y mejor representada en los ejemplos femeninos de los diccionarios estudiados es, sin duda, la docencia. En datos numéricos esto se traduce en 111 ejemplos, es decir, el 43,7 % del total de los referidos a las actividades laborales y profesionales, motivo por el cual hemos optado por separar esta subcategoría de la referida a los otros oficios tradicionalmente femeninos, aunque entendemos que esta hace parte de aquella.

Un primer grupo de estos ejemplos se centra en valorar exclusivamente las acciones de las docentes. Las textualizaciones destacan las cualidades internas y características no físicas de quien se dedica a enseñar;

(DUEL)

[**alborozo**] *Recibieron a la maestra con gran alborozo.*

[**ganar**] *La profesora se gana el cariño de todos.*

(DBES)

[**afecto**] *Todos los estudiantes le tenían afecto a la profesora.*

[**ofrecer**] *María ofreció unas palabras en honor a su maestra.*

[**voz**] *La voz de la profesora era muy agradable.*

y presentan estas cualidades (siempre) de forma positiva, con lo cual se afianza el rol de las maestras en la vida de los aprendices:

(DBES)

[**afirmación**] *La afirmación que dio la profesora me hizo creer la primera versión de la pelea.*

[**argumentación**] *La profesora dio una sólida argumentación para no traer juegos al colegio.*

[**confiable**] *La maestra es una persona confiable.*

[**conflicto**] *La profesora intervino en el conflicto entre dos niños de salón.*

Un segundo grupo de estas construcciones tiene como núcleo temático el ser de las maestras; de manera que se profundizan las condiciones internas que toda docente debe tener. Por su misma naturaleza (*bonachona, grandeza de corazón, íntegra, afecto maternal...*), por su trato ameno y cordial (*muy sonriente*), la maestra siempre es querida y apreciada por sus estudiantes:

(DUEL)

[**bonachón, na**] *La profesora de inglés es bonachona, tiene un trato dulce y amable.*

DBES

[**grandeza**] *La maestra tiene una grandeza de corazón.*

[**íntegro, gra**] *Antonia es una profesora íntegra.*

[**maternal**] *La profesora nos tiene un afecto maternal.*

[**sonriente**] *Mi profesora es muy sonriente.*

Y cuando este tono ideológico (que quizá se sustenta en el tópico común según el cual todas las maestras son, o deberían ser, amenas, cordiales, tolerantes) se trastoca y emerge la figura de la docente que disciplina, cualquier acción que esta acometa parece justificarse a partir de unos preceptos pedagógicos compartidos por enunciador y enunciatario:

(DUEL)

[**gravedad**] *La profesora actuó con gravedad en la clase de hoy y no es común.*

[**obligar**] *La maestra obligó a los niños a hacer los ejercicios.*

(DBES)

[**amenazador, ra**] *La profesora miró a los alumnos de forma amenazadora por lo mal que han salido.*

[**distraído**] *La profesora le llamó la atención al estudiante distraído.*

[**fregado, da**] *Es una profesora fregada corrigiendo*

[**grave**] *La maestra tenía una expresión grave mientras nos hablaba.*

[**rincón**] *Luis se portó mal y la maestra lo mandó al rincón.*

[**silencio**] *Mientras la profesora explica, los alumnos se quedan en silencio.*

En tres construcciones aparece, por primera vez, una evaluación negativa de la actuación docente. Nótese que los tres ejemplos aparecen redactados desde la óptica de quien aprende.

El último de ellos incluye un enunciatema con función deíctica (*esa*) que introduce un juicio de valor:

(DBES)

- [queja] *Los estudiantes presentaron muchas quejas en relación con la profesora.*
- [rechazo] *La profesora notó el rechazo de los alumnos a la propuesta de evaluación.*
- [riguroso, sa] *Me cae mal esa rigurosa maestra de inglés.*

El tercer nudo conceptual de esta subcategoría se desarrolla en función de la labor docente, es decir, de las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula de clase, y que dependen de las maestras. Algunas de esas actividades aparecen de forma referencial, esto quiere decir que se asumen tácitamente como inherentes al acto pedagógico (*dar clase, asignar una actividad, recomendar un trabajo, borrar la pizarra, calificar el examen, organizar el salón, explicar, leer...*):

(DUEL)

- [glosa] *La profesora pidió una glosa del libro de filosofía.*
- [ilustrar] *La maestra recomendó usar el trabajo de ciencias para ampliar su contenido.*
- [laboratorio] *La profesora de francés dio clases en el laboratorio.*

(DBES)

- [abreviar] *La profesora abrevió el texto.*
- [acentuación] *La profesora insistió en el correcto uso de las reglas de acentuación.*
- [borrar] *La profesora borró lo que estaba en la pizarra.*
- [c] *La profesora explicó el valor de la C dentro de la numeración romana.*
- [calificar] *La profesora calificó el examen.*
- [concierto] *La maestra organizó el salón con mucho gusto y concierto.*
- [conserje] *La maestra pidió al conserje las llaves del salón.*
- [cualificación] *La maestra escribe la cualificación del alumno en la boleta.*
- [dictar] *La profesora me dictó las clases.*
- [disponer] *La profesora dispuso los exámenes.*
- [división] *Hoy la maestra nos explicó la división con decimales.*
- [ejercicio] *La profesora mandó de tarea ejercicios para resolver ecuaciones.*
- [fábula] *La maestra nos leyó una fábula.*
- [melodía] *La profesora leía cuentos a los niños con la melodía de su voz.*
- [párrafo] *La profesora dijo que el ensayo debe tener cuatro párrafos.*
- [policía] *La profesora mandó a leer una novela policial.*
- [preposición] *La profesora nos enseñó varias preposiciones: a, de, en, por.*
- [resumen] *La profesora quiere un resumen de la clase para mañana.*
- [revisar] *La profesora va a revisar los exámenes.*
- [revisión] *La profesora hará la revisión de los exámenes.*
- [síntesis] *La maestra leyó la síntesis del libro.*
- [tangente] *La maestra trazó una tangente a la circunferencia || La profesora dibujó dos círculos tangentes.*
- [visto, ta] *La profesora leyó un cuento sobre una persona que recuperó la vista.*

Otras acciones más específicas destacan tanto la vocación de servicio como la capacidad de trabajo de las maestras, puntos simbólicos y lugares comunes de la representación social de la profesión docente:

(DUEL)

- [atiborrar] *La maestra se atiborró de trabajo.*

(DBES)

- [abeja] *Las maestras parecen abejas al final del año escolar.*

De esta forma, el ejemplo lexicográfico transmite un estereotipo ideológico fundado a partir de ideas que reposan en la sociedad venezolana y que apuntan hacia el culto que esa misma sociedad rinde al maestro. Posiblemente, en este sentido, la textualización lo que hace es transmitir el punto de vista más trjinado, la idea más socialmente aceptable. También, posiblemente, este sea el motivo por el cual la mayoría de los ejemplos de esta categoría asocia la profesión docente con las mujeres. Son ellas, por excelencia, quienes se ocupan de la educación formal, sobre todo si esta tiene lugar en las primeras edades:

(DUEL)

[auxiliar] *Juanita es la maestra de ese preescolar.*

[educación] *Betty, como las otras mujeres, quiere estudiar educación.*

[excusa] *No pude ir al liceo; voy a darle mis excusas a las profesoras.*

(DBES)

[importante] *La maestra tiene la importante tarea de educar a los niños.*

Finalmente, encontramos el elenco de ejemplos que se centra exclusivamente en la acción pedagógica y en la formación académica de las maestras. En este último grupo, se observa un ligero empujón lexicográfico hacia la necesidad de profesionalizar a la docente y de mantenerla actualizada en las áreas de conocimiento que atiende:

(DUEL)

[disipar] *La profesora de geografía te disipó las dudas en la clase de hoy.*

[entender] *Entendí la metáfora luego de la explicación de la profesora.*

[escuela] *La profesora se formó en la escuela aristotélica.*

(DBES)

[aritmético, ca] *Nuestra profesora es una aritmética famosa.*

[atesorar] *La profesora se prepara y atesora grandes conocimientos.*

[desempeñar] *María se desempeña muy bien como docente.*

[dialéctico, ca] *La profesora probó un juego dialéctico en su clase.*

[duda] *Antes de pasar a otro tema, la profesora quiere saber si tenemos dudas.*

[pedagógico, ca] *La profesora utiliza esquemas y dibujos pedagógicos.*

[pedagógico, ga] *La pedagoga tiene buen dominio del grupo.*

[singularidad] *La profesora tiene la singularidad de enseñar la materia a través de canciones.*

Otros oficios tradicionalmente femeninos (72 ejemplos)

Coherente con los planteamientos ideológicos desarrollados alrededor de quien enseña, se hallan otros oficios tradicionalmente femeninos. Una nutrida representación de ellos tiene que ver con actividades laborales que habitualmente son consideradas propias de la mujer y que, aun siendo muy importantes, no suelen estar bien remuneradas o no gozan de prestigio social. El otro grupo de ejemplos, cuantitativamente menor, reúne oficios socialmente sancionados. En total se contabilizan 72 construcciones discursivas; un 28,3 % del total de los hallados.

Dan vida, en el primer grupo temático: las mujeres que se dedican a la estética y el estilismo y, también, las que tienen este oficio, aunque no sea su principal fuente ingreso;

(DUEL)

[aplicar] *La peluquera le aplicó el tinte que ella quería.*

(DBES)

[rebuscarse] *Claudia se rebusca como peluquera a domicilio.*

las costureras, siempre mujeres, a la luz del andamiaje que los ejemplos consagran (*oficio de costurera*);

(DUEL)

[oficio] *Josefina tiene el oficio de costurera.*

[onda] *La costurera le colocó unas ondas en el ruedo a mi vestido de fiesta.*
 cocineras, empleadas internas y domésticas, encargadas de lavar, planchar, limpiar, cocinar. Algunas de ellas presentadas de forma positiva o con características neutras;

(DUEL)

[cachifo, fa] *La cachifa es muy responsable.*

[doméstico, ca] *Ella hace trabajos domésticos como lavar, planchar y limpiar.*

[asa] *La cocinera cogió la olla por las asas.*

(DBES)

[azafrán] *La cocinera le echó un poco de azafrán al arroz.*

[cachifo, fa] *Isabel es la cachifa de mi casa.*

[cocinero, ra] *La cocinera preparó un riquísimo pabellón criollo.*

[criado, da] *María contrató a una criada muy buena.*

[doméstico, ca] *Margarita es la empleada doméstica de mi tía.*

[exprimir] *La cocinera exprimió los limones para hacer limonada.*

y otras cuestionadas por alguna acción que se considera inaceptable o, en todo caso, fuera de lugar; o con una valoración despectiva introducida por términos que, en español, poseen una carga negativa (*fulana*):

(DUEL)

[arrojar] *La mucama irresponsable arrojó el florero.*

[fulano, na] *Te llamó una fulana preguntando con el empleo como doméstica.*

(DBES)

[aprovechado, da] *La señora esa es una cocinera aprovechada.*

Y también encuentran su lugar, en este grupo de oficios tradicionalmente femeninos, las secretarias y encargadas de llevar los asuntos de administrativos de oficinas, empresas e instituciones:

(DUEL)

[bilingüe] *La secretaria del director es bilingüe.*

[prueba] *La secretaria trabaja a prueba por un mes.*

[vacante] *En mi oficina hay un cargo vacante de secretaria.*

(DBES)

[archivar] *La secretaria archiva los papeles por orden alfabético.*

[avergonzado, da] *La secretaria está avergonzada por su error.*

[clip] *La secretaria separó los expedientes con un clip.*

[conformar] *La secretaria conformó el cheque por teléfono.*

[desapacible] *La secretaria tiene un trato desapacible.*

[numerar] *La secretaria numeraba a los pacientes para que supieran cuál era su turno.*

[ubicar] *Andrés ubicó a la nueva empleada como secretaria.*

Obsérvese, en esta decena, que todas son mujeres. Según los hallazgos de este estudio, pareciera que existe un desequilibrio en la presentación de algunos oficios que siguen apareciendo, en los diccionarios, asociados al ámbito femenino (*En mi oficina hay un cargo vacante de secretaria*); con lo cual el sexo emerge como una condición para optar o no a ciertos empleos. Pareciera, entonces, que, en los valores ideológicos que el DUEL y el DBES entrañan, la referencia a la mujer depende de una condición sexual y no de sus capacidades intelectuales y profesionales. Quizá, por este mismo motivo, las enfermeras también son mujeres (*El empleo de Juanes de mecánico y el de Ana, de enfermera*):

(DUEL)

[desvelo] *El desvelo de las enfermeras es de unas seis horas cuando están de guardia.*

[drenar] *La enfermera drena sus heridas para evitar infecciones.*

[empleo] *El empleo de Juanes de mecánico y el de Ana, de enfermera.*

[ronda] *Las enfermeras hacen una ronda en el hospital cada dos horas.*

(DBES)

[asistir] *La enfermera asiste a los abuelos.*

[atender] *Ella es la enfermera que atiende a Clara.*

[camilla] *La enfermera se llevó a José en una camilla.*

[cuidar] *La enfermera cuidó al anciano toda la noche.*

[insuflar] *La enfermera insufló oxígeno al paciente.*

Luego de esta serie de ejemplos tradicionalmente femeninos, hemos encontrado un segundo grupo de textualizaciones que aparecen en el DBES y que refieren oficios no inéditos en la lexicografía escolar venezolana, pero que sí pueden asociarse con campos léxicos restringidos o con realidades cuestionadas socialmente. Nos referimos, específicamente, a las prostitutas y brujas.

De estos dos oficios, sigue siendo el primero de los mencionados, la prostitución, donde los diccionarios (este en particular) ofrecen más información sobre el mundo y la sociedad de fijación; sigue siendo este oficio el que recibe una sanción moral que se filtra tanto en los deícticos seleccionados (*esa, toda*) como en la lematización (*bicha*).

[bicha] *Esa mujer es toda una bicha.*

[cachimbero, ra] *Rosa es amiga de la cachimbera de la esquina.*

[conjuro] *Las brujas hicieron un conjuro de amor.*

[espíritu] *La bruja invocó el espíritu.*

[predicción] *La adivina escribe lo que ve en la predicción*

Artistas y deportistas (35 ejemplos)

Otro elenco de ejemplos se dedica a presentar los oficios de artistas y deportistas. Para efectos del número total de hallados, los 35 estudiados, que equivalen a un 13,7 %, pueden resultar poco significativos; sin embargo, su aparición contribuye a formar la representación social de la mujer que subyace en el entramado lexicográfico. Así, junto a las maestras y las otras mujeres que se desempeñan como peluqueras, costureras, enfermeras, cocineras, domésticas y secretarias, aparecen aquellas que dan vida a las artistas y deportistas.

En relación con las artistas, tanto el DUEL como el DBES han incorporado una serie de textualizaciones que las ubican en distintos planos y actividades; de manera que ha sido posible encontrar (i) mujeres dedicadas al baile y a la danza en varias modalidades, pero con énfasis en una de ellas, el *ballet*:

DUEL

[borla] *Las bailarinas de música criolla llevan borla en las alpargatas.*

[giro] *La bailarina gira en torno a su propio cuerpo.*

DBES

[animación] *Las bailarinas experimentaron mucha animación.*

[aptitud] *Mi hermana tiene actitud para la danza.*

[artista] *La bailarina de ballet es una artista.*

[flexibilidad] *Las bailarinas de ballet tienen mucha flexibilidad.*

(ii) actrices reconocidas por su talento e histrionismo;

DUEL

[éxito] *Ella tuvo éxito como actriz de cine.*

DBES

[actuación] *La actuación de la protagonista de la obra fue muy convincente.*

[apropiar] *Esa actriz apropió la voz a diferentes personajes.*

[aspirante] *La aspirante a actriz mostró todo su talento en la prueba.*

[mito] *Aquella actriz era un mito.*

[modular] *Esa actriz modula correctamente su voz cuando canta y cuando habla.*

[vestir] *A esa actriz la viste una diseñadora venezolana casi siempre.*

(iii) cantantes de ópera y de música típica venezolana, valoradas de forma positiva;

DUEL

[apoteosis] *La cantante está en su apoteosis.*

[criollo, a] *La cantante de música criolla enaltece nuestro gentilicio.*

DBES

[acallar] *La cantante acalló los aplausos con un gesto.*

[articulación] *La articulación de la cantante de ópera es perfecta.*

[tonalidad] *La cantante tenía una tonalidad agradable en su voz.*

y, (iv) una pintora y una fotógrafa, también exitosas en el desempeño de sus oficios:

DBES

[trayectoria] *La trayectoria artística de la pintora ha sido vertiginosa.*

[fotógrafo, fa] *Diana es una fotógrafa de renombre.*

En cuanto al tratamiento de las deportistas, específicamente en el DBES, un repertorio lexicográfico confeccionado en la segunda década del siglo XXI, debemos decir que su sola inclusión deja ver la apertura de este diccionario a una profesión asociada históricamente al ámbito masculino. Y, en ese particular, observamos un ejercicio técnico que debe entenderse como un impulso lexicográfico hacia la evolución natural de las sociedades y hacia la ruptura con ciertos paradigmas que arrastran una impronta androcéntrica. Los ejemplos en que nos sustentamos, para esta interpretación, son:

[amazona] *La prueba de equitación contó con tres amazonas.*

[barquisimetano, na] *El alcalde felicita a la medallista barquisimetana.*

[competidor, ra] *La competidora se prepara para obtener la medalla de oro en natación.*

[pirueta] *La gimnasta hizo dos piruetas en el aire.*

Profesiones diversas (13 ejemplos)

Esta subcategoría reúne ejemplos que refieren algunas profesiones prestigiadas en la sociedad venezolana. Un total de 13 ejemplos, el 5,1 % de los hallados, constituye su materia conceptual, sobre la cual apuntamos lo siguiente:

(1) El primer grupo de estos ejemplos, cuyo tono parece neutro, presenta a 5 abogadas, 5 mujeres que se dedican a una de las profesiones con mayor demanda en Venezuela, la abogacía;

DUEL

[asesor, ra] *Ella es mi asesora jurídica.*

[dedicación] *Esta abogada trabaja decisión exclusiva para este bufete.*

DBES

[abogado, da] *La abogada expuso la demanda frente al juzgado.*

[aspirar] *Ella aspira a ser abogada.*

[ejercer] *Mariela ejerció su oficio de abogada.*

(2) El segundo grupo hace alusión exclusivamente al oficio de periodista. Destaca, en este tópico, primero, la aparición de un tema de rabiosa actualidad en Venezuela: el ejercicio de la libertad de expresión, y, después, la innovación que ha supuesto la inclusión de mujeres en los noticieros deportivos, sobre todo en los últimos años;

DBES

[ejercer] *La periodista ejerce su libertad de expresión.*

[periodista] *La periodista presentó la información deportiva.*

(3) El tercer grupo de textualizaciones se centra en la profesión de médico. En ese sentido, hemos hallado ejemplos que refieren el trabajo de 6 doctoras, una de las cuales se especializa en ginecología. No en otra especialidad médica; en ginecología, área vinculada a la mujer y su universo femenino.

DUEL

[ginecología] *La doctora Lucía se especializó en ginecología.*

[graduación] *Vamos a la graduación de médico de Judith.*

DBES

[contraindicación] *La doctora recomendó leer las contraindicaciones del medicamento.*

[exposición] *La doctora hizo una exposición sobre los síntomas que produce el virus.*

[jalada] *La doctora está harta de la jalada que le echa su nuevo paciente.*

[pulso] *La doctora me toma el pulso.*

(4) Respecto de estos hallazgos, no podemos menos sino exponer lo escaso y poco variado del contenido expuesto a través de las profesiones que ambos diccionarios han acogido y marcado como femeninas. Resulta relevante, entonces, volver sobre la idea de que nombrar es reconocer. Si en los ejemplos del DUEL y del DBES, aparece la mujer con acceso a ciertas posibilidades de empleo, los diccionarios legitiman esa misma concepción restringida y discriminatoria de la realidad. Y esto ocurre porque el ejemplo lexicográfico no es un componente azaroso del artículo lexicográfico; constituye, por una parte, la muestra de validación y verificación de las acepciones, y, por otra, un modelo de construcción que induce el uso de los lemas enlistados en la macroestructura. Por ese motivo, no es posible entender qué ha llevado a estos diccionarios, elaborados en el siglo XXI, a una forma de exemplificar en la que se ha dejado por fuera profesiones que, en Venezuela, llevan a cabo tanto hombres como mujeres, y que, en el elenco de estos diccionarios, se han identificado como masculinas, tal como ilustramos a continuación:

DUEL

[abogar] *El juez abogó por el perdón de los reos.*

[absorber] *A pedro lo absorben los negocios.*

[aneurisma] *El cardiólogo le diagnosticó una aneurisma.*

[arreglar] *El juez arregló el divorcio de Laura y Samuel.*

[banquero, ra] *Tengo un amigo banquero.*

[boceto] *El arquitecto trajo el boceto de la obra.*

[cabeza] *El ingeniero está a la cabeza de la construcción.*

DBES

[bautizo] *El escritor dio unas palabras en el bautizo de su nuevo libro.*

[cirujano, na] *El cirujano operó a su papá.*

[dictar] *El juez dictará el fallo.*

[diseñar] *El arquitecto diseñó una casa de doble altura.*

[doctor, ra] *Se graduó de doctor en química.*

[elitista] *El reconocido empresario llevaba una vida elitista.*

[estudiar] *El biólogo estudió el comportamiento de las guacamayas en la ciudad de Caracas.*

[historiador] *Atanasio es un historiador destacado.*

[informático, ca] *El informático ofreció un balance en la reunión.*

4.5. Cargos gerenciales (15 ejemplos)

En esta subcategoría, agrupamos ejemplos donde la mujer aparece como actora fundamental de actividades gerenciales, en otras palabras, de cargos que implican su desempeño como líderes y orientadoras de procesos y de grupos humanos. Una serie de 15 ejemplos, el 5,9 % de los obtenidos, ilustra este grupo temático, cuyos rasgos más relevantes son:

(1) De los 15 ejemplos analizados, una decena está asociada a planteles e instituciones educativas, fundamentalmente al cargo de directora:

DUEL

[**asumir**] Josefina tuvo la oportunidad de asumir la jefatura de Departamento de Orientación.

[**disponer**] La directora del colegio dispuso un cambio de horario.

DBES

[**ascender**] Carla ascendió a la directora.

[**aviso**] La directora del colegio dio un aviso importante sobre el horario.

[**decano, na**] La decana de Ingeniería Ambiental dedicó unas palabras a los graduandos.

[**enseriar**] Los alumnos se enserian cuando entra la directora.

[**llamar**] La directora llamó a los estudiantes.

[**valorar**] La directora valora mucho el trabajo de las maestras.

(2) Un conjunto de ejemplos hace alusión a situaciones específicas de los cargos referenciados y al ejercicio de responsabilidades que son imprecisas o que no quedan lo suficientemente definidas:

DUEL

[**apelar**] Tengo que apelar a la buena voluntad de nuestra jefa, para conseguir el aumento de sueldo.

[**dominar**] Ana domina a sus empleados.

DBES

[**asumir**] Sofía asumió el cargo de coordinadora.

[**jefe, fa**] Laura es a jefa del departamento.

[**ocupar**] Ella ocupa un alto cargo en la administración pública.

Cargos políticos (6 ejemplos)

Una tímida muestra de 6 ejemplos vincula a la mujer a cargos de naturaleza política. Este número representa el 2,3% de los ejemplos que conforman los oficios, profesiones y cargos. De entrada, un primer dato salta a la vista: se trata de la pírrica cantidad de textualizaciones referidas a un campo que, ya en la década 20 del siglo pasado, incluía al sexo femenino, al menos en Venezuela.

Otro dato que importa destacar es el contenido poco variado de los referentes de los ejemplos. Pudimos hallar 2 alcaldesas que se ocupan de las responsabilidades avenidas con sus cargos; 1 gobernadora que no parece estar totalmente aceptada en el andamiaje tecnolexicográfico del DUEL, toda vez que este repertorio conserva la lematización de la entrada en masculino; 1 primera dama; 1 diputada y 1 diplomática.

DUEL

[**alcalde, sa**] La alcaldesa llegó a tiempo para la reunión.

[**dama**] Ella es la primera dama del estado Mérida.

[**solventar**] La alcaldesa solventará el problema de la basura.

DBES

[**diputado, da**] La diputada de Delta Amacuro expuso sus argumentos en la Asamblea.

[**gobernador**] La gobernadora del estado Zulia es muy querida por todos.

[**homólogo, ga**] La diplomática habló con su homóloga en Francia sobre las circunstancias fronterizas.

Escritoras

Hemos dejado en último lugar el oficio de escritoras. Tan solo ¡2 ejemplos! incorporados en la estructura del DBES apuntan hacia la mujer como creadora y generadora de procesos técnicos en la literatura venezolana. Teresa de la Parra, María Calcaño, Elizabeth Schön, Ida Gramcko, Elena Vera, Luz Machado, Enriqueta Arvelo, Yolanda Pantin, Victoria de Stefano, María Fernanda Palacios y otras tantas que no mencionamos por espacio, pero que merecen ser

leídas y referenciadas, han quedado fuera de dos de los últimos diccionarios escolares confeccionados en Venezuela:

[crónico, ca] *Elisa Lerner es una gran autora de crónicas.*

[dirección] *Margot Benacerraf retomó la dirección de la revista.*

En contrapartida, es necesario apuntar que el hombre escritor, venezolano o no, sí ha tenido una aparición significativa en los dos repertorios estudiados.

DUEL

[banquete] *Me doy un banquete leyendo al poeta Antonio Machado.*

[copla] *Ernesto Luis Rodríguez, venezolano, es el autor de las coplas *Quitapesares*.*

[escribir] *Miguel Otero Silva escribió varias novelas.*

[escritor, ra] *Gabriel García Márquez es uno de los escritores latinoamericanos más reconocidos.*

DBES

[célebre] *Rómulo Gallegos es un célebre escritor venezolano.*

[intelectual] *Rómulo Gallegos fue uno de nuestros intelectuales.*

[criollismo] *Rómulo Gallegos fue un exponente del criollismo venezolano.*

[florecer] *La poesía de Ramos Sucre floreció a principios del siglo XX.*

[hijo, ja] *El libro Cantaclaro es hijo de Rómulo Gallegos.*

Incluso hemos podido identificar la presencia de “ejemplos de autoridad”, ejemplos de autoridad masculina, articulados desde la óptica masculina y, posiblemente, machista:

DUEL

[copla] *El que bebe agua en tapara/ y se casa en tierra ajena/ no sabe si el agua es clara/ ni si la mujer es buena.*

[octosílabo, ba] *Mi mujer y mi caballo/ se me murieron a un tiempo/ ¡Qué mujer ni qué demonio!/ Mi caballo es lo que siento.*

REFLEXIONES FINALES

Hasta el presente, quedan claras algunas ideas:

- (1) que los ejemplos de ambos diccionarios estudiados, con ligeras variaciones, presentan una nutrida representación de oficios tradicionalmente entendidos y valorados como femeninos, muchos de los cuales son trabajos mal remunerados;
- (2) que existe una tímida innovación en la inclusión puntual de ejemplos en los que la mujer aparece ocupando profesiones prestigiadas, cargos políticos y gerenciales;
- (3) que la profesión más ampliamente representada tanto en el DUEL como en el DBES es la docente;
- (4) que, vistos los hallazgos, el ejemplo lexicográfico de orientación escolar recrea una proyección tímida de la mujer en el mundo laboral, entendida esta proyección en términos de un estereotipo social que, no por basarse en conceptos manidos de la sociedad venezolana, deja de ser discriminatoria.

REFERENCIAS

- Abad Nebot, F. (2001). *Cuestiones de lexicología y lexicografía*. Cuadernos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ahumada, I. (2006). «Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los diccionarios actuales». En J. Moya y M. Sosinski (eds.). *Lexicografía y enseñanza de la lengua* (pp. 18-20). Universidad de Granada.
- Alvar Ezquerra, M. (1993). *Lexicografía descriptiva*. Bibliograf.
- Bajo Pérez, E. (2000) Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español. Trea.
- Cruz Espejo, E. (1999). «Aspectos generales de la lexicografía». En Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo, 54 (2), 412-432. Instituto Caro y Cuervo.
- Fernández-Sevilla, J. (1974). *Problemas de Lexicografía Actual*. Instituto Caro y Cuervo.
- Forgas, E. (1999). «La (de)construcción de lo femenino en el diccionario». En M. Fernández de la Torre, A. Medina Guerra y L. Taillefer (eds.). *El sexismo en el lenguaje* (pp. 577-590). Servicio de Publicaciones del CEDMA.
- _____. (2001a). «Mujer y diccionario: lo femenino en los ejemplos lexicográficos». *Hispanistas*, 48. <http://www.hispanista.com.br/>
- _____. (2001b). «Diccionario e ideología: tres décadas de la sociedad española a través de los ejemplos lexicográficos». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274007>
- Garriga, C. (2002). «Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español». En M. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza* (pp. 127-149). Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- _____. (2003). «La microestructura del diccionario: Las informaciones lexicográficas». En A. Medina Guerra (coord.). *Lexicografía española* (pp.103-125). Ariel.
- Gómez, M. (2007). *Diccionario de uso escolar Larense*. Larense.
- Haensch, G. (1982). «Aspectos prácticos para la elaboración de diccionarios». En G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger, R. Werner, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (pp. 395-534). Gredos.
- Lara, L. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Lledó, E. (2004). «Los ejemplos». En E. Lledó, M. Calero Fernández y E. Forgas Berdet (coords.). *De mujeres y diccionario. Evolución de lo femenino en la 22 a edición del DRAE* (pp. 23-96). Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Medina, A. (2003). La microestructura del diccionario. En A. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española* (pp.127-146). Ariel.
- Mora Ballesteros, L. (2016). *Diccionario de la lengua española Saber*. Saber.
- Pérez, F. (1997). Estudios de lexicografía venezolana. La Casa de Bello.
- _____. (2000). *Diccionarios, discursos etnográficos y universales léxicos: Propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. Universidad Católica Andrés Bello, Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Rivero, J. (2002). «Representación de la mujer en los ejemplos lexicográficos de orientación escolar: el culto a la belleza». *Letras*, 100 (pp. 173-202). Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
- Rodríguez, S. (2012). «El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español». En *Verba*, 39. <https://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/872>

Artículo original

Análisis crítico del discurso lexicográfico del Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de Ortología clásica. vicios y correcciones de idioma Español, etc., etc. (1910 [1907]), de Salomón Salazar García

Critical Analysis of the Lexicographical Discourse of the Dictionary of provincialisms and barbarisms Central American, and Classical Orthology exercises. Spanish language vices and corrections, etc., etc. (1910 [1907]), by Solomon Salazar Garcia

José Daniel Rivas Hidalgo
Universidad de El Salvador, El Salvador
<https://orcid.org/0000-0003-1470-2487>

e-mail: jdrhidalgo@gmail.com

Recibido: 7/4/2023
Aprobado: 21/5/2023

RESUMEN

El objetivo de este texto es analizar las ideologías dominantes que se manifiestan en el *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de Ortología Clásica. Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.* (1907-1910), de Salomón Salazar García. Para ello, se ha aplicado el método Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico, propuesto por la lingüista y lexicógrafa Susana Rodríguez Barcia, el cual se ha adaptado a las características y necesidades propias del diccionario. El estudio de estas ideologías, lingüísticas y socioculturales ha permitido entender diversos aspectos de la configuración ideológica del español de El Salvador como variedad de la lengua española.

Palabras clave: ideologías lingüísticas; racismo lingüístico; nacionalismo lingüístico; purismo lingüístico; prescriptivismo lingüístico.

ABSTRACT

The objective of this text is to analyze the dominant ideologies that are manifested in the Dictionary of Central American provincialisms and barbarisms, and exercises in Classical Orthology. Vices and corrections of Spanish language, etc., etc. (Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de Ortología Clásica. Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.) (1907-1910), by Salomón Salazar García. For this, the Critical Analysis of Lexicographic Discourse method has been applied, proposed by the linguist and lexicographer Susana Rodríguez Barcia, which has been adapted to the characteristics and needs of the dictionary. The study of these ideologies, linguistic and sociocultural, has allowed us to understand various aspects of the ideological configuration of the Spanish of El Salvador as a variety of the Spanish language.

Keywords: linguistic ideologies; linguistic racism; linguistic nationalism; linguistic purism; linguistic prescriptivism.

INTRODUCCIÓN¹

Los pilares de la descripción y de la norma lingüística en que se manifiestan, difunden y consolidan las lenguas son básicamente tres: la ortografía, la gramática y el diccionario, siendo este último nuestro objeto de estudio. En general, el diccionario es un producto lingüístico y cultural que recoge las voces y sus usos dentro de una comunidad; sin embargo, en la mayoría de las lenguas, especialmente en español, ha adquirido una dimensión no solo institucional, sino enciclopédica, simbólica e identitaria, que lo convierte en un elemento clave para la conformación del espíritu de unidad y del conocimiento compartido dentro de una comunidad. Por consiguiente, el diccionario se ha convertido en una autoridad lingüística que avala el significado y el uso de las palabras, y por esta razón, se puede analizar en clave del instrumento lingüístico óptimo para transmitir e implantar una ideología dentro de una comunidad, entendiendo por *ideología* al sistema de creencias compartidas dentro un grupo (Van Dijk, 2005 y 2006).

Para ello, desde la lexicografía crítica se analiza, entre muchos otros elementos, el carácter ideológico de los repertorios lexicográficos, especialmente las ideologías dominantes. En este sentido, se ha optado por la aplicación del Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico, una metodología propuesta por la lingüista y lexicógrafo Susana Rodríguez Barcia, en su obra *Introducción a la lexicografía* (2016), que se ha adaptado a las características y necesidades propias del diccionario en estudio, y cuya finalidad última «implica entender la relación que existe entre discurso lexicográfico y sociedad, es decir, entre diccionario y sociedad» (p. 278).

Rodríguez Barcia (2012) sostiene que «uno de los pilares de esta nueva metodología lo constituirá el hecho de no entender el diccionario como una suma de elementos enmarcados en la macroestructura o en la microestructura-, sino como un todo, como una forma de discurso unidireccional en la que será posible detectar estrategias semánticas globales (p. 137). Esta metodología cumple con tres características fundamentales: se caracteriza por ser una metodología marcada por un carácter descriptivo, explicativo y crítico.

Por consiguiente, en este texto se hará una aplicación del método del Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico al *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de Ortología Clásica. Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.* (1907-1910), de Salazar García, con el objetivo analizar las ideologías dominantes que ahí se manifiestan.

CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO LEXICOGRÁFICO (ACDL)

El ACDL nos permite estudiar dos macrocategorías: el *diccionario* y la *ideología*.

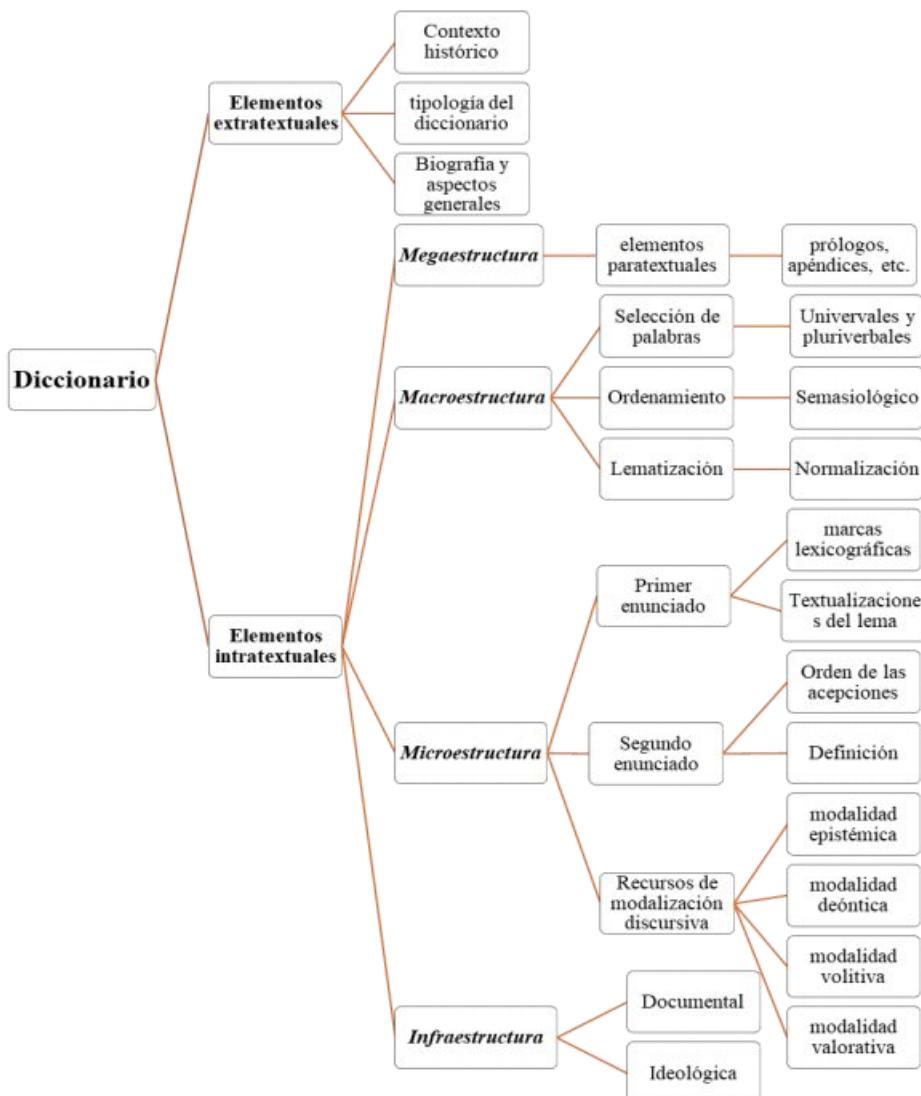
Sobre el concepto de *diccionario*, Alvar Ezquerra (1993) señaló que «el diccionario ya no solo se concibe como mera recopilación de palabras, sino también, como un objeto de valor social cuya importancia trasciende los límites puramente lingüísticos o culturales (p. 13). De manera que la primera tarea de la metalexicografía ha sido definir dicho concepto (ver también Sevilla-Fernández, 1974; Haensch, 1997; Porto-Dapena, 2002; Ahumada, 2016). Dentro de estas caracterizaciones, hay las que siguen una línea tradicional y teórica de la lexicografía, como la de Alvar Ezquerra (1993), quien define *diccionario* como el «conjunto de palabras de una o más lenguas o lenguajes especializados, comúnmente en orden alfabético, con sus correspondientes explicaciones» (p. 67); pero hay otras perspectivas que caracterizan al diccionario como un discurso: «El *diccionario* es un género discursivo en el que se recoge un

¹ Este texto se ha retomado de *Ideologías dominantes en la lexicografía centroamericana (1892-1910): Guatemala y El Salvador* (tesis de maestría en la Universidad de El Salvador), el cual se ha adaptado, corregido y ampliado en cuanto a su análisis y conclusiones.

catálogo de voces y locuciones de una lengua o de una materia determinada junto con el significado de estas, así como otra serie de informaciones lingüísticas de diversa índole» (Rodríguez Barcia, p. 24), siendo esta última la que se adoptará para el desarrollo de este trabajo.

En cuanto al concepto de *ideología*, este ha sido abordado ampliamente por autores de diversas disciplinas. Por ejemplo, en los Estudios Culturales se han seguido las concepciones de Marx y Engels expuestas en *La ideología Alemana* (1845/1974). A partir de ellos ha habido contribuciones como las de Gramsci (2015), Althusser (1974), García Canclini (1995), Mariátegui (2010), Zizek (2003), etc. No obstante, el marco teórico en que se apoya este trabajo es el que ofrece Van Dijk (2006), quien definen la ideología como «la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo» (p. 21).

Este método cuenta con dos niveles generales: nivel extratextual, donde se analiza el contexto histórico (¿en qué contextos se produce y consulta el texto?), el tipo de diccionario y elementos biográficos del autor; y el nivel intratextual donde se analiza la megaestructura, macroestructura, microestructura e infraestructura del diccionario. En líneas generales, el esquema que ha de tenerse en cuenta a la hora de analizar sistemáticamente la presencia de rasgos ideológicos dentro de la estructura del diccionario pasa por detenerse en cada uno de los puntos de los distintos niveles, tal como se muestra en la siguiente figura.



APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO LEXICOGRÁFICO (ACDL) AL *DICCIONARIO DE PROVINCIALISMOS Y BARBARISMOS CENTRO-AMERICANOS, Y EJERCICIOS DE ORTOLOGÍA CLÁSICA. VICIOS Y CORRECCIONES DE IDIOMA ESPAÑOL, ETC., ETC.* (1907 [1910]), DE SALAZAR GARCÍA

Elementos extratextuales

Contexto histórico de Centroamérica: final s. XIX e inicios del s. XX

El estudio del contexto histórico de El Salvador, y Centroamérica en general, a finales del siglo XIX e inicios del XX representa un punto de inflexión para comprender los medios de reproducción y de recepción del diccionario en estudio, pues en este período se consolida la idea de Estado nacional y de una identidad nacionalista y patriótica. Para ello, se necesitó un bastión ideológico que anclara los nuevos valores con la sociedad, que en este caso fue la lengua.

Un evento que cambió el rumbo de Centroamérica en la primera mitad del siglo XIX fue la Independencia, la cual se adscribe a las revoluciones hispanoamericanas del siglo XIX (Lynch, 1976), y cuya acta se firmó el 15 de septiembre de 1821. Este acontecimiento fue producto de diversos factores sociohistóricos, por ejemplo: 1) las ideas de la Ilustración que se impregnaron en las élites criollas americanas; 2) la invasión de España por el ejército de Napoleón en 1808 y el apresamiento de Fernando VII, suceso que creó las condiciones para que en 1812 se realizaran las Cortes de Cádiz, resultando de esto la confección de la Constitución Política de la Monarquía Española con participación de congresistas españoles y americanos; 3) las revoluciones independentistas de Estados Unidos, México y países sudamericanos (García Laguardia, 1982; Dirección General del Archivo Nacional, 1996). Después de la Independencia, Centroamérica se anexó al Imperio mexicano en 1822, a cargo de Agustín Iturbide. Entre 1824-1839 fue parte de la República Federal de Centroamérica, cuyo primer presidente fue Manuel José Arce y el último Francisco Morazán. Debido a estas anexiones luego de la firma del Acta de Independencia en 1821, es que, en el caso de El Salvador, Navarrete (1996) afirma que la verdadera fecha de independencia del país es el 1 de julio de 1823². La independencia también implicó la búsqueda de una identidad propia a partir de la lengua.

En este período de transición política en Centroamérica (paso de Estados a naciones), uno de los instrumentos más importantes para la implantación de los valores de la nueva nación fue la llegada de la imprenta a países como El Salvador en 1824 y Honduras en 1829 (Coello, A.C. La imprenta y el periódico oficial en Honduras: <https://acortar.link/wyOzf5>), ya que en el caso de Guatemala existía desde 1660 (La Imprenta en Guatemala, Instituto Cervantes: <https://acortar.link/sBdP8Y>). Esto posibilitó la producción periodística, tal como había sucedido con los primeros periódicos de América del siglo XVIII (Gaceta de México, 1722; La Gazeta de Goathemala, 1729; Gaceta de Lima, 1743; La Gazeta de la Habana, 1782; etc.) (López Vallecillos, 1987)³. En otras palabras, la producción periodística jugó un papel fundamental para consolidar nuevas ideologías, ya que funcionaron como instrumentos y contenedores ideológicos donde la lengua sirvió como vehículo para que se manifestaran y articularan los nuevos valores de grupos sociales, es decir, las nuevas ideologías. A partir de acontecimientos como este, se puede constatar la importancia de la lengua, pues se confirma

² Otros datos históricos de Centroamérica se pueden encontrar en Barberena (1914), Gavidia (1917), Monterrey (1996), Barón Castro (2002), Lardé y Larín (2000), etc.

³ Los primeros periódicos de El Salvador fueron el *Semanario político mercantil* de San Salvador (1824), *Gaceta del gobierno del Estado del Salvador* (1827), *El Salvadoreño* (1828), *El Iris Salvadoreño* (1836) y *Correo Semanario del Salvador* (1840).

que a través de ella se manifestaron y consolidaron las ideas dominantes de la época (lingüísticas y socioculturales).

La unicidad y homogeneidad de la lengua era un punto clave. Por ello, en la segunda mitad del siglo XIX —momento de consolidación política para los partidos liberales que se habían instaurado en el poder y que comenzaban a proponer cambios de paradigmas de las nuevas naciones— la Real Academia Española emprendió una nueva política lingüística que dio paso a la apertura de Academias correspondientes de la española en los países americanos, con el objetivo de mantener la lengua unificada. Las primeras academias en fundarse fueron la Academia Colombiana de la Lengua (1871), Academia Ecuatoriana de la Lengua (1874) y la Academia Mexicana de la Lengua (1875). En el caso de Centroamérica, la Academia Salvadoreña de la Lengua se estableció el 17 de noviembre de 1875⁴ (cuarta academia fundada en América), la Academia Guatimalteca de la Lengua se estableció el 30 de junio de 1887 y la Academia Hondureña de la Lengua se estableció el 28 de diciembre de 1948. La fundación de estas academias tuvo como objetivo mantener la unidad idiomática del español entre España y América, que se había visto amenazada tras la Independencia y la instauración de ideas liberales.

De esta manera, se institucionalizó una ideología lingüística normativista, academicista y prescriptivista, resultado de la ideología purista (conservación de la lengua española en su estado puro), evitando así un cambio y distanciamiento entre la variedad peninsular y las variedades americanas, tal como se refleja en todos los diccionarios que fueron confeccionados en América por autores, como por ejemplo: *Diccionario de vicios del lenguaje y provincialismos de Guatemala* (1892) de Antonio Batres Jáuregui; *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica* (1892) de Carlos Gagini; *Vicios de nuestro lenguaje (Nicaragua)* (1893) de Mariano Barreto; *Hondureñismos. Vocabulario de provincialismos de Honduras* (1897) de Alberto Membreño; y *Diccionario Vicios y correcciones de idioma español* (1907) de Salomón Salazar García.

Estos textos tenían un propósito didáctico-pedagógico, por lo que podemos señalar una relación estrecha entre educación, ideología y lexicografía, tal como se puede notar en el prólogo de Salazar García (1907, p. 8), donde escribe «huelga decir, que para este modesto trabajo han sido consultadas obras verdaderamente prácticas, y por lo propio, innovadoras en el aprendizaje del español». Este factor deja entrever que la educación es uno de los instrumentos para implantar una ideología, pues es uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 2003).

Tipología del diccionario de Salazar García (1907 [1910])

El diccionario de Salazar García (1907 [1910]) se adscribe a la lexicografía regional, pues se centra en la selección y tratamiento de voces y expresiones del español de Centroamérica. Para Ahumada Lara (2000), la labor principal de la Lexicografía regional es recoger y describir las voces regionales o diferenciales de una zona dialectal o del espacio político-geográfico de un país:

Por lexicografía regional o dialectal debe entenderse, pues, aquella rama de la lexicografía que se ocupa de la redacción tanto de diccionarios diferenciales como integrales

⁴ La Academia Salvadoreña de la Lengua fue fundada en San Salvador el 17 de noviembre de 1875 y aprobada oficialmente por la Real Academia Española el 19 de octubre de 1876. Nació con el nombre de *Academia Salvadoreña, correspondiente de la Española*. En 1919 adquirió el nombre de *Academia Salvadoreña de la Lengua, correspondiente de la Real Academia Española*. Los primeros miembros fueron don Santiago González, don Pablo Buitrago, don Jacinto Castellanos, don Manuel Cáceres, don Darío González, don Juan J. Cañas, don Francisco E. Galindo y don Salvador Valenzuela (<http://www.asl.org.sv/historia.php>).

de la variación diatópica de una lengua, esto es, de la formalización lexicográfica de las variedades espaciales de una lengua en su sentido más amplio (Ahumada Lara, 2000, p. 14).

Además de clasificarse como diccionario regional o de americanismos, es necesario mencionar que su punto de partida no es la lengua en general, como lo hacen los diccionarios integrales, sino la contrastividad o diferencialidad con respecto al español peninsular. En palabras de Campos Souto y Pérez Pascual (2020), se les llama también *diccionarios representativos o restringidos*, pues en ellos «está representada una fracción del léxico de una lengua» (p. 66).

Para la clasificación tipológica del diccionario atenderemos al modelo propuesto por Ahumada Lara (2018). De acuerdo con esta clasificación tipológica los diccionarios se dividen en prototipos, tipos y subtipos. En cuanto al prototipo, el diccionario pertenece a la *lexicografía lingüística* (por definir palabras), *monolingüe* (por tener un mismo código de entrada y salida para las palabras), de *ordenamiento semasiológico* o alfabetico del léxico y con una *perspectiva sincrónica*, ya que, ha retratado la lengua de un momento específico: inicios del siglo XX (ver Medina Guerra, 2020). En cuanto al tipo, se trata de un *diccionario de uso*, ya que intentan guiar a sus usuarios en el uso del idioma enfocados sobre *la variedad de la lengua* (por contener léxico, especialmente, regional). En cuanto al subtipo, se trata de un diccionario normativo, pues, atiende a un modelo prescriptivo con un claro criterio purista, cuyo modelo es la lengua. En este mismo sentido, Haensch (1997), señala que los diccionarios con función normativa se vinculan con los diccionarios académicos: «los diccionarios escolares, los que registran vocabulario con marcación dianormativa o diaintegrativa, los diccionarios de dudas y dificultades, los diccionarios de pronunciación, los diccionarios ortográficos y los diccionarios de normas (Haensch, 1997, p. 164).

Los diccionarios normativos buscan establecer o fijar la forma culta del uso de la lengua, por ello, recogen las palabras y las acepciones reconocidas y aceptadas por la norma lingüística de una lengua o una variedad. Por esta razón, es común que los diccionarios normativos reflejen el punto de vista de su autor individual o corporativo (incursión ideológica) sobre el uso de la lengua, lo cual implica la corrección o incorrección de los términos agregados en la obra, por lo que, excluyen palabras que no se consideran correctas o bien, las recogen para hacer su respectiva corrección, tal como es el caso del *Diccionario de provincialismos y barbarismos centroamericanos*. Su carácter normativo se puede corroborar tan solo en observar la forma en cómo se presentan las entradas: al lado izquierdo se presentan las palabras que constituyen los vicios y al lado derecho correcciones. Además, concuerda con las características de diccionarios pedagógicos, de dudas, ortográficos y de pronunciación. Característica similar (la de corregir la forma ‘incorrecta’) plantea el diccionario de Batres Jáuregui (1892) y de Membreño (1897).

Biografía y aspectos generales del autor

Salomón Salazar García fue un destacado profesor de Sonsonate, tal como apunta *El Diario* en un comentario dentro de la sección de juicios críticos (9 de mayo de 1907). Su obra *Diccionario de provincialismos y barbarismos centroamericanos, y ejercicios de Ortología Clásica* constituye uno de los primeros diccionarios monolingües en El Salvador.

Este texto se publicó por primera vez en 1907 en Imprenta y Encuadernación «La Luz», bajo el título *Diccionario Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.* La segunda edición se publicó en 1910 con el título *Diccionario de provincialismos y barbarismos centroamericanos, y ejercicios de Ortología Clásica. Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.* en Tipografía «La Unión» de Dutriz Hermanos, en San Salvador.

Figura 1. Portada del Diccionario Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.
(1907)

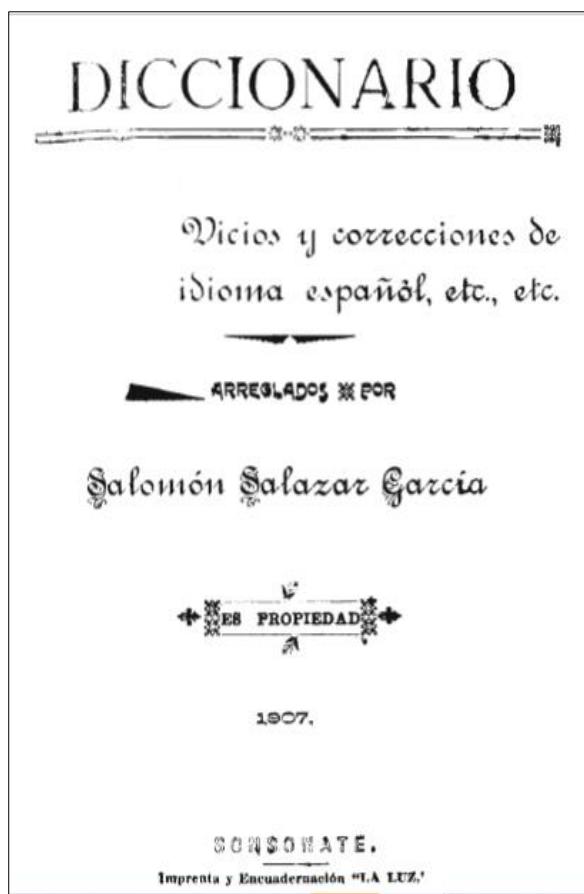
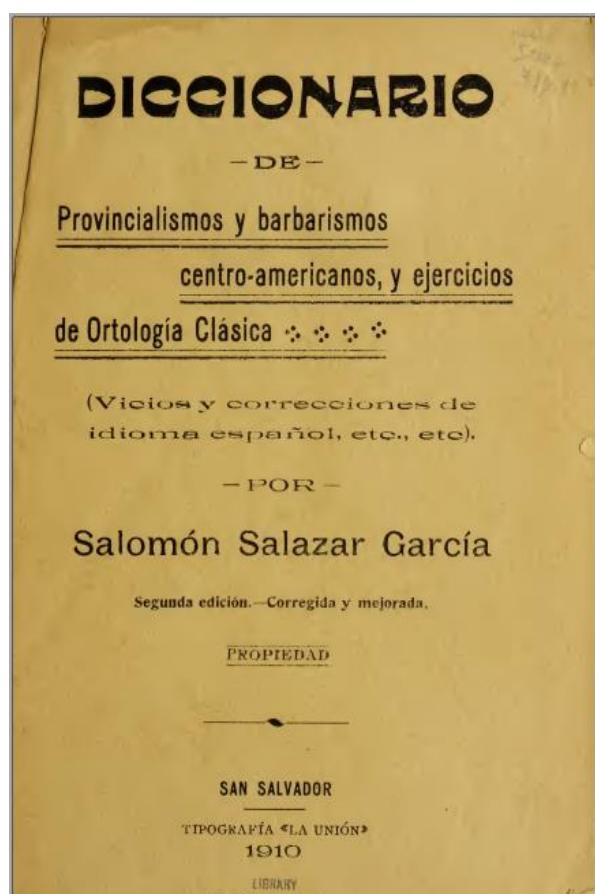


Figura 2. Portada del Diccionario de provincialismo y barbarismos centro-americanos y ejercicios de Ortología Clásica (1910)



Elementos intratextuales

Análisis de la megaestructura

Elementos paratextuales

En la obra de 1907, se incluyó un ‘Prospecto’, una especie de prólogo donde el autor explica el carácter de la obra y la forma de su publicación: «Esta obra nacional de castellano, que debió ver la luz pública únicamente —y de una vez— en un volumen, comenzóse á publicar á excitativa de personas atendibles y respetadas, en serie de 8 entregas». Ahí explica su posicionamiento con respecto a los regionalismos al expresar que: «siendo su tesis general centroamericanismos, le da preferente atención y amplitud á salvadoreñismos y frases y modismos peculiares del Salvador, que ha bebido, no en libros, sino en sus fuentes naturales: el lenguaje popular», y expresa el propósito de la obra: «esta obra si filológica en la materia, por su forma y la intención del autor, es sólo modestamente pedagógica; pero eso les basta y les sobra». Como elementos externos al diccionario se incluyen los ‘juicios críticos’ o comentarios que instituciones y personajes hicieron sobre el diccionario, por ejemplo: El Diario, revista Alpha Ilustrada, Patria, El Heraldo, etc. y también *apartes* o abreviaturas. Concluye con una nota donde explica las fuentes utilizadas: «Huelga decir, que para este modesto trabajo han sido consultadas obras verdaderamente prácticas, y por lo propio, innovadoras en el aprendizaje del español» y también una breve guía de uso: «Este manualito —como se ve— contiene primero el vicio, luego algún aparte, si lo hay; y la corrección y sus homólogos para enriquecer la inteligencia del lector y aclarar la del texto» (Salomón, 1907).

La segunda edición del diccionario presenta cambios sustanciales en aspectos intralingüísticos y extralingüísticos. En cuanto a los aspectos extralingüísticos, la obra comienza con un prólogo titulado *A nuestros lectores*, donde el autor expone algunos detalles y advierte al lector sobre las nuevas características que presenta la segunda edición de su obra, pues aclara que es una edición corregida y mejorada. El primer aspecto sustancial es el cambio del título de la obra, pues el autor enfatiza en los provincialismos (*dialectalismos/regionismos y localismos*, por ejemplo, *salvadoreñismos*), los barbarismos (*vulgarismos*, es decir, aquellas palabras que pertenecen al léxico general del español, pero que presenta una variación/alteración fonética-fonológica o morfológica) y cuestiones ortológicas (correcta pronunciación de las palabras). Además, hace un breve estado de la cuestión sobre la publicación de diccionarios de los vicios del lenguaje de los países latinoamericanos, donde expone la infraestructura documental en que basa la estructuración y redacción de su diccionario:

No son pocas las obras publicadas de este ramo, de las ciencias, en diferentes naciones del Continente; á un grado tal, que no es aventurado afirmar, que cada nación hispanoamericana cuenta en su seno uno ó varios distinguidos filólogos y lingüistas que han colecciónado y publicado los vicios de lenguaje de sus respectivos países (Salazar García, 1910, p. 3).

También, en esta segunda edición el autor reconfirma el carácter y el propósito pedagógico de su obra: «no estará de más ratificar lo dicho en el ‘Prospecto’ de la 1a. edición: «esta obra si filológica en la materia, por su forma y la intención del autor, es sólo modestamente pedagógica». (Salazar García, 1910, p. 4) y retoma la disputa que ocupó parte del siglo XIX sobre el rumbo del español de América con respecto al de España, donde el autor toma una clara postura unionista:

Pueblos vecinos, hermanos como los nuestros, por ejemplo, presentan tales diferencias glóticas, que hacen utópica la unificación del idioma de nuestras repúblicas. Este mismo desaliento manifiesta mi excelente amigo el Sr. Cuervo, en un magnífico prólogo con

que se ha servido honrar mi Diccionario de Centroamericanismos (en preparación) (Salazar García, 1910, p. 3)⁵.

Asimismo, es posible observar algunas pistas de la ideología del autor que van por las vías normativistas y puristas. Además de la simpatía que tenía por la Real Academia Española:

En todos conceptos nosotros no creemos sino que, —lejos de eso— las consabidas gramáticas confirman la necesidad imperiosa de depurar nimia y cuidadosamente el castellano actual, para emplearlo siempre de acuerdo con las doctrinas de la Real Academia Española, en lo que tan sabia Corporación no contrarie su propio texto, y el uso autoritario y autorizado de los buenos autores y escritores, ora españoles, ora americanos, sin que por esto vayan á creerse comprendidos simples periódicos de información y de artículos literatos, llamativos del momento, por más que dichos periódicos alardeen de doctos y hasta quieran imponer sus neologismos y extranjerismos, que tornan sin ningún perdón insopportable su monserga (p. 7).

En cuanto a los aspectos intralingüísticos, o formales, primero, el autor enfatiza en la lengua oral antes que, en la lengua escrita, pues, citando a Francisco Galindo, sostiene que:

La gramática es la filosofía de la lengua. —Su estudio supone inteligencias adultas [...]. No es la infancia la edad propia para tal estudio y por eso todas nuestras escuelas fracasan en esta materia. Se quiere que los niños aprendan el idioma, revelándoles sus leyes, y ellos incapaces de entender las leyes, no aprenden el idioma [...]. Los vicios no corregidos en la escuela primaria penetran en las enseñanzas posteriores y las traspasan triunfalmente hasta llegar á la Universidad que tampoco se ocupa de ello. (Salazar García, 1910, pp. 4-5).

Segundo, Salazar García presenta cambios estructurales en la descripción de la información que acompaña a la entrada, es decir, del artículo lexicográfico:

Surge hoy á la publicidad la presente segunda edición, con las seguridades —siquiera— de haber hecho lo posible con solicitud y detenimiento, por llenar tipográfica, lógica y gramaticalmente dichos fines, además de una considerable adición, frases y ejercicios de Ortología clásica (Salazar García, 1910, p. 22).

Tercero, el autor expresa sus ideas sobre la historia del léxico del español de El Salvador:

Por otra parte, la Gramática histórica por Salvador Padilla, los elementos de Gramática Histórica por Menéndez Pidal y la Gramática histórica comparada por Torres y Gómez, parecen oponerse, en cierta manera, al objeto perseguido por los lexicógrafos de provincialismos y barbarismos [...], casi proclaman aquellos textos magistrales de gramática científica, que, todos nuestros barbarismos son palabras españolas vulgares omitidas por los léxicos, ó, arcaísmos olvidado ya en la Península; pero conservador en Latino-América (p. 7).

Análisis de la macroestructura

En el análisis de la macroestructura de Salazar García (1910 [1907]) se revisarán tres aspectos fundamentales para el Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico (ACDL): selección de palabras (inclusión y exclusión léxica), ordenamiento del léxico (semasiológico u onomasiológico) y lematización o llamada también nomenclatura. Con estos criterios será

⁵ Es importante aclarar que este prólogo hecho por R. J. Cuervo del que habla Salazar García no se ha localizado.

possible identificar y analizar algunas de las intenciones, posturas, decisiones y huellas ideológicas del autor en la obra.

Selección de palabras

La selección revela mucho sobre la intención del diccionario y su fundamento epistemológico. Tal como se ha explicado en la metodología, la selección de palabras en los diccionarios constituye un aspecto fundamental para el ACDL, ya que, al identificar las palabras que el autor incluye y las que excluye es posible crear un marco referencial de su universo léxico. Asimismo, es posible identificar huellas ideológicas en su obra. En el caso de las palabras excluidas, por ser un diccionario normativo, lo que no se recoge es porque se asume que es lo correcto, mientras que las palabras incluidas son las que deben corregirse. Por esto, es necesario evaluar qué tipo de palabras ha seleccionado, pues a partir de la revisión de los vocablos que figuran dentro del diccionario se puede dar respuesta a preguntas como ¿por qué se seleccionaron esos vocablos?, ¿para qué se seleccionaron?, etc. Se evaluarán los siguientes tipos de palabras:

- Palabras simples, palabras compuestas (c. pluriverbales) y unidades fraseológicas
- Palabras estándar con alteraciones/variaciones fonéticas o morfológicas (vulgarismos)
- Palabras regionales (regionalismos)
- Palabras diferenciales o geolocalizadas del español de El Salvador (salvadoreñismos)
- Extranjerismos (galicismos, anglicismos, indigenismos, etc.)
- Palabras léxicas y palabras gramaticales y otros tipos de palabra

Palabras simples, palabras compuestas y unidades fraseológicas

La inclusión de palabras simples (o de una sola raíz) ha sido la práctica tradicional en los diccionarios, por ejemplo: *vaina*. Pero también, en muchos diccionarios regionales se incluyen palabras compuestas, sean estas compuestos univerbales (propios u ortográficos), es decir, una palabra que es producto de la unión de dos vocablos (*avesmarías*) o palabras producto de derivación morfológica, sea por prefijación (*ultrarreplicano*), sufijación (*vegetalianismo*, *vegetarianismo*) o por parasíntesis (*amachinado*); asimismo, se incluyen palabras pluriverbales, es decir, unidades léxicas que expresan un solo sentido (agua chacha); como también, se recogen gran cantidad de unidades fraseológicas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- 1a) *vaina* (Fulano es un) | fulano es un vainazas, flojo y desvaído
- 1b) *abombado*, (adjet.) Estar— | aturrido, alelado, atronado, atarantado.
- 1c) *tunalmil* (Chiquimul., etc.) | segundero, maíz de segunda en el año.
- 1d) *ultrarreplicano* | ultra republicano (sólo con r, erre. V. interregno)
- 1e) *vegetalianismo*, *vegetarianismo*. | vegetalismo, vegetarianismo (neol.)
- 1f) *amachinado*, *machinado* | amancebado
- 1g) *avesmarías* y padres nuestros *avemarías* y padrenuestros (plural por excepción)
- 1h) *agua chacha*. | agua chirle, bebida rala

Se incluyen también *unidades fraseológicas*, que desde su sentido amplio incluyen paremias, colocaciones, frases hechas, locuciones con función sintáctica de elemento oracional (nominal, verbal, adjetival, adverbial, preposicional), etc. (García-Page Sánchez, 2008). Las locuciones se entienden como la «combinación estable de dos o más términos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una

suma del significado normal de los componentes» (Casares, 1992: 170 citado en Corpas, 1996: 88). A continuación, se presentan algunos ejemplos de unidades fraseológicas:

Locuciones nominales

- 2a)** vueltas de gato —Dar uno— | dar uno *voltetas*, volteretas ó volteetas.
2b) ojotes, ojos de chivo ahorcado. | ojos reventones, ojos saltones

Locuciones verbales

- 3a)** volar lengua. | trapalear, parlotear.
3b) volar canilla. | viajar, caminar, andar, trotar.
3c) echar la gata á retozar. | echar la garfa, hurtar, defraudar, etc.
3d) parar las orejas. | empinar, enderezar, aguzar las ...
3e) andar arrancado, en las latas. | andar pobre, sin monises, sin dineros.
3f) bailar uno el pelado | estar sin blanca, estar sin dineros
3g) gastar pólvora en zopes, ó en sanates | gastar pólvora en salvias, inútilmente
3h) droga (Andá a la) | véte en buena hora

Locuciones adjetivales

- 4a)** Chiche ó chiches. —Eso es muy—

Locuciones adverbiales

- 5a)** con mucha mayor razón. | con *mucho* mayor razón; adv.
5b) con poca menor crueldad. | con *poco* mayor crueldad, adv.
5c) á costillas de. (La fiesta fué) á costa de..., á cuenta de.

Locuciones prepositivas

- 6a)** bajo ese punto de vista (gal.) | *desde* ese punto de vista.
6b) á pata [Caminar] | á pie en el coche de San Francisco

Otras unidades fraseológicas

- 7c)** no es ni chicha ni limonada. | No es ni agua ni pescado, ni una cosa ni la otra.
7d) no todo lo que reluce es oro
7e) ¡á la brutal!, á la perra! | caramba, cáspita u otra interjección castiza.

Tal como se puede ver, el diccionario contiene muchos ejemplos de unidades fraseológicas que tienen como característica general ser parte del habla coloquial y que han sido seleccionadas por dos objetivos: el primero es para mostrar alguna deformación fonológica o morfosintáctica, pues, el autor no sigue un criterio establecido de selección léxica, ya que, como el mismo autor ha explicado, retoma las «incorrectos» del habla, propiamente. Pero el segundo y más importante para este ACDL es para introducir ‘la forma castiza’ de dichas unidades (que por lo general, toma como referencia el español de España). Con esto, se demuestra como el autor sigue con su idea original de normalización lingüística (en el sentido de estandarización), puesto que trata de acoplar las frases locales a la variedad peninsular. Es evidente, entonces, que este tipo de normalización, estandarización y regulación trae consigo una anulación o negación de las formas a las que ha dado paso la lengua en esta variedad del español.

Por tanto, la selección de palabras simples, complejas y unidades fraseológicas trae consigo otros objetivos, más que los puramente pedagógicos que el autor expone en su prólogo, pues, detrás de la corrección fonética o fonológica está la normalización. Sobre este aspecto se explicará más en los ejemplos subsiguientes y en el apartado de lematización. Como se puede ver también en Batres Jáuregui (1892), parece ser que los diccionarios diferenciales se hacían

desde posiciones curiosamente conservadoras con respecto a la variedad dominante impuesta, razón por la que las palabras seleccionadas estaban en función de la prescripción lingüística.

Palabras estándar con alteraciones/variaciones fonéticas o morfológicas (*vulgarismos*)

Vulgarismos morfológicos

- 8a)** abetunar, betunar los zapatos, etc. | embetunar, echar betún
- 8b)** abosteza. (Ella) | bosteza,
- 8c)** aburridura (Qué) | aburrimiento, aburrición, tedio, fastidio.
- 8d)** acalorizado. (Estar) | acalorado. (Estar uno)
- 8e)** acomedido. (Procuraré ser) | comedido, cortés, prudente, moderado.
- 8f)** aguaje, chubazo, ant. | aguacero chubasco, torrentada, turbonada.
- 8g)** amarilloso | amarillento, amarillejo

Vulgarismos fonéticos

- 9a)** acordión, (instrumento) | acordeón a—cor—de—ón
- 9b)** adivinar, ant. | adivinar, acertar.
- 9c)** aflejido —vulgarismo— | afigido, acongojado
- 9d)** aliniar —alinia, alinias, etc | alinear -alineo, alineas, alinea, (a-li-ne-a).
- 9e)** abrevar un trabajo, etc. | abreviar, hacer breve.
- 9f)** ádvitro ó álbrito árbitro, juez (1) capaz por sí solo...
- 9g)** ilote (dice la gente zafia) elote, jojoto, panoja de maíz

Se ha podido corroborar que gran parte de las entradas del diccionario son palabras estándar con alteraciones/variaciones fonéticas y/o morfológicas (*vulgarismos*). Asimismo, se ha podido observar que la mayor frecuencia se encuentra en la letra «i», pues, en este registro lingüístico, las vocales semiabiertas (e, o) suelen cerrarse (i, u). De esta manera, en los ejemplos provistos se puede evidenciar que el autor ha recogido palabras del léxico general con alguna alteración fonética o morfológica (*vulgarismos*), para luego presentar su forma correcta en español ‘estándar’ (ejemplo: *zulaquear*, que lo corrige a *zulacar*). Con esto se evidencia el carácter purista, prescriptivo y normativo de la obra, pues, lo que buscaba era la corrección de estas voces en el habla y su normalización ortográfica en lo escrito.

Además, es importante notar que el autor hace un distanciamiento entre los que hablan mal (ellos) y los que hablan bien (nosotros, él incluido, por supuesto). Por ejemplo, en *arquilar* hace una valoración peyorativa de los otros, los incultos. Más evidente es en el caso de *zulaquear* donde luego de la corrección agrega: «como dicen generalmente entre nosotros», es decir, lo que hablamos bien. El uso de la tercera persona es indicador del distanciamiento entre el autor y los otros (Van Dijk, 2003).

Palabras regionales (*regionalismos*)

Las palabras regionales y diferenciales se engloban en el concepto de «provincialismos». En los ejemplos que recogemos se pueden observar las estrategias semánticas globales del autor: la corrección y la adecuación a la norma hegemónica. En «amachinarse» ¿por qué corregirlo a «amancebarse»? ¿Será porque desde una visión conservadora le resulta una palabra vulgar?

Regionalismos

Voces endohispánicas con variaciones semánticas o con dificultar para su conjugación

- 10a)** acial (a-cial). | a-ci-al (nuestra *tortola*)

- 10b)** acatar es señal de memoria | percatar, recordar [1]

Regionalismos propios (americanismos)

- 11a)** amachinarse, machinarse | amancebarse
- 11b)** babosadas, babosaditas | ñiquiñaques; noñas, noños.
- 11c)** Cacha –de cuchillas, etc. | cabo, mango, puño, etc. o cachas (pl.)
- 11d)** carambada | salvajada, necedad, rusticidad, ñaque, ó ñoño

Palabras diferenciales del español de El Salvador (o salvadoreñismos)

- 12a)** cachimbazo (corríjase según convega) | balazo, trago, bofetada, golpe, etc.
- 12b)** babosadas, babosaditas. | ñiquiñaques; niñas, noños.
- 12c)** bayunco (persona) | babazorro, sandio; charro, tosco, montaraz; grosero; cerril
- 12d)** bayunquear. | tontear
- 12e)** bicho, patojo, zipote. | niño, muchacho, pollito.
- 12f)** boca para tomar licor | tajada, tajadilla (generalmente de naranja, etc.)
- 12g)** bolo, boleco. | ebrio, temulento, borracho, beodo
- 12h)** cabezones, chimbolos. | renacuajos, girinos.
- 12i)** calazos –Darle. | darle cachada —a los trompos—
- 12j)** corvo, corbo [corbo] | machete corvo (Adjetivo)
- 12k)** cochco o coshco | coscorrón
- 12l)** chambre –Salv.—cochambre, revoltillo

En la actualidad, se entienden los regionalismos como vocablos compartidos en distintas variedades del español de América, mientras que las palabras diferenciales o palabras geolocalizadas⁶ como aquellas voces que se utilizan, casi exclusivamente, dentro de un territorio en específico (países, por lo general, razón por la que se le llaman palabras geolocalizadas). Dentro de la concepción del autor, los provincialismos se refieren tanto a las palabras regionales como a las palabras geolocalizadas.

El tratamiento que da Salazar García en su diccionario a estas palabras tiene un solo criterio: sustituir por el uso peninsular, por la norma hegemónica. Así pasa con las palabras léxicas (adjetivos, verbos, sustantivos), como con el uso pronominal del *vos* en vez de *tú*. Al ser un diccionario de barbarismos y provincialismos, es decir, un libro dedicado a la corrección, cuando aparecen palabras como *bicho-patojo-zipote* no se trata de dar a conocer el significado de esa palabra sino corregir dicho uso, pues el objetivo es que las personas ‘hablen mejor’.

Extranjerismos (lenguas europeas y lenguas amerindias)

Lenguas europeas, asiáticas, etc. (préstamos crudos y adaptados)

- 13a)** Wolsey. | pronúnciese *Ulsi*
- 13b)** Worcester. | pronúnciese *Úster*
- 13c)** acne o acné (palabra francesa) | barro [en la cara especialmente].

⁶ Para hablar de contrastividad o palabras geolocalizadas se podría emplear el método que propone Matus (2007). Este método, con algunas modificaciones, ayuda a determinar si una palabra es diferencial o simplemente regional: el primer paso es el cotejo con diccionarios generales, como el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE); el segundo paso cotejar diccionarios de americanismos y regionales, como el *Diccionario de americanismos* (RAE y ASALE) y los diccionarios locales; el tercer paso es el cotejo de corpus, específicamente del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), del Corpus Diacrónico del Español (CORDE) o el CORDEM (del español de México).

Lenguas amerindias (indigenismos crudos y adaptados)

- 14a)** acapetate | estera basta para techumbres, etc.
14b) cuchubal –Del cachiquel | bucha, ó sociedad de ahorros
14c) chacalín (de comer) camarón, camaroncillo
14d) chagüite, tunalmil. (Guate.) sementera ó maizal de repuesto.

Cuando se habla de purismo lingüístico hay que entenderlo desde dos perspectivas: la primera con respecto a la inclusión de palabras de otros idiomas y la segunda con respecto a la aceptación de variaciones dentro de la misma lengua (uso estándar y no estándar) (ver Rivas Hidalgo, 2022). Por ello, al analizar las voces seleccionadas es fundamental ver qué tipo de extranjerismos han sido seleccionados y por qué, especialmente el caso de los indigenismos.

En el caso de los indigenismos, Salazar García (1910 [1907]) promueve su uso en español (o su «uso castizo», como él mismo llamaba), como es el caso de *chacalín*. Otro caso especial es el que se refiere a palabras que, por nombrar un aspecto de la realidad americana, solo se limita a hacer un tratamiento descriptivo dentro del artículo lexicográfico, como es el caso de *acapetate*.

Palabras léxicas y palabras gramaticales

- 15a)** achís (interjección) | chis, bah, puf, oxte, quia.
15b) ¡á la bruta!, á la perra! | caramba, cáspita u otra interjección castiza.

Otros tipos de palabras

Nombres propios:

- 16a)** Abram ó Abrán | Abraham (es trisílaba) ó Abrahán.
16b) Aida—nombre de persona--[ó Aídé] | Aída— palabra trisílaba, A-í-da.
16c) Arquímedes | Arquimedes
16d) Byron (Lord) [pronunciado Biron] | Lord Bairon —Uno de los mejores poetas ingleses.

Sobre la adición de palabras léxicas y gramaticales en Salazar García (1910 [1907]), se podría señalar que también incluye otro tipo de palabras, como los nombres propios (Arquímedes, Byron, Aida, etc.) y excluye otras, como las palabras gramaticales (interjecciones, pronombres, etc.), puesto que estas no tienen significado, sino funciones, por lo que, no altera la forma grammatical de la lengua. Ante estas ausencias, hay que resaltar el hecho que al seleccionar mayormente palabras léxicas, es decir, palabras con significado, se delimita un campo que oscila en lo semántico del lenguaje, mas no en su estructura, como sucede con la función que cumplen las palabras gramaticales.

Para concluir, la selección de palabras es en sí un acto ideológico, pues, a partir del léxico seleccionado por el autor, cuya inclusión o exclusión atiende a criterios subjetivos (por ser diccionarios de autor), es posible encontrar manifestada(s) su(s) ideología(s). En el caso de las palabras incluidas es posible inferir y analizar los objetivos de su adición al diccionario, es decir, por qué las ha incluido el autor y/o cuál ha sido la intención, que en este caso es para promover la variante hegemónica, la peninsular. Asimismo, es posible observar el tratamiento que les da. Por ejemplo, si observamos las palabras analizadas: palabras univerbales y palabras pluriverbales, en ellas se identifican tres aspectos fundamentales: el primero es que no hay depuración en la técnica lexicográfica en cuanto la selección; el segundo es que la inclusión de toda esta gama tipológica de palabras demuestra que el tratamiento de la lengua se hace no solo desde el nivel escritural, sino también oral; y tercero que en su tratamiento lexicográfico se manifiestan y consolidan los elementos ideológicos propios del autor, especialmente con el

léxico «no estándar» (palabras regionales y palabras diferenciales, en este caso salvadoreños), el cual, pretende homogenizar con los equivalentes del español de España.

Ordenamiento léxico

El diccionario de Salazar García (1910 [1907]) presenta un doble ordenamiento del léxico. En la primera parte (que constituye el diccionario en sí), las entradas están ordenadas de manera semasiológica, en concreto, ordenadas alfabéticamente (modelo clásico de la lexicografía). Asimismo, las entradas se presentan bajo un esquema sinóptico, en otras palabras, bajo una «disposición gráfica que muestra o representa cosas relacionadas entre sí, facilitando su visión conjunta» (RAE, 2021).

En la segunda parte (llamada ‘apéndice’), el autor intentó establecer un orden onomasiológico (también llamado conceptual o ideológico), similar al ordenamiento de los diccionarios de ideas afines (ver *Diccionario de ideas afines* (2007) de Fernando Corripio), pues, no solo se incluyen palabras de doble acentuación; de múltiples opciones de escritura; con género indistinto o ambiguo y palabras plurales, sino también, incluye diferentes apartados que se consideran conceptuales u onomasiológicos, por ejemplo: palabras afines con mismo origen etimológico donde se incluye la familia léxica de palabras latinas y griegas; además, ofrece una lista de palabras antónimas, homófonas, homónimas, parónimas, sinónimas y sinonimias. Con esto podemos ver que la idea de ordenamiento, si bien, aún se mantiene en forma tradicional de la lexicografía, pero en el autor ya hay otras inquietudes y esto puede considerarse como un antecedente metodológico de la lexicografía de El Salvador.

Lematización

Lematizar no es otra cosa que reducir a lemas o formas canónicas las diferentes unidades. El primer aspecto que mencionar sobre la lematización de esta obra es en cuanto lo ortográfico, pues, a diferencia de Batres Jáuregui (1892), Membreño (1895), Gagini (1891), Barreto (1897) y otros autores de la época que ingresaban las entradas con letra mayúscula, Salazar García, lematiza las entradas con letra minúscula, dejando la letra mayúscula para nombres propios:

Réstanos decir: que tanto la anterior cuanto la presente edición, omiten el uso habitual de los diccionarios de la lengua, de registrar con letra mayúscula inicial la palabra cuya acepción ó acepciones se trata de explicar, no por el ero prurito de originalidad, hollando innecesariamente la práctica perpetuada por la misma Academia, sino porque á falta de reglas suficientes é invariables de ortografía, en diccionarios y gramáticas, optamos nosotros por emplear aquella letra únicamente los nombres propios cualesquiera, de esta obrita (Salazar, 1910, p. 8).

Figura 3. Ordenamiento y lematización del Diccionario de barbarismos y provincialismos (1910)

A	
VICIOS	CORRECCIONES
ábaco (es galicismo.) Contar en el—	ábaco, marco contador, y cierta pieza de arquitectura
abajarse de la acera, etc. (prótesis.)	bajarse, descender.
abarrotar artículos de consumo, v. gr.	monopolizar. (1).

Fuente: Extraído del *Diccionario de barbarismos y provincialismos*, edición de 1910.

El segundo aspecto es la inserción de algunos verbos que no aparecen en su forma infinitiva, sino en formas conjugadas: andar (ande, anduviera), conducir (conducí, condujera, etc.). Además, el diccionario de Salazar García, por su naturaleza normativa, refleja las formas que él considera ‘incorrectas’, como el uso de *vos*, que resultaba impropio frente a *tú*, que es la forma utilizada en el español peninsular y de otras variedades (Méjico, Perú, etc.).

En este sentido, la lematización constituye un aspecto esencial para los objetivos del autor, quien buscaba la normalización ortográfica de palabras regionales y de aquellas que estuvieran fuera del canon lingüístico. Ante esto, es necesario preguntarse ¿qué implica la normalización ortográfica dentro de una comunidad? La normalización ortográfica es sinónimo de estandarización, pues al hacerlo se está primando unas formas de escribir una voz dialectal (regionalismo) o una voz geolocalizada y se excluyen otras⁷. En palabras de Felíu Arquiola (2014):

La cuestión que se plantea de forma evidente es cuál debe ser el lema o palabra clave del artículo lexicográfico: ¿se debe consignar la voz con ortografía normalizada y descartar el resto de variantes?; ¿se debe, por el contrario, dar cabida a tantas entradas como variantes fónicas se documenten; ¿puede optarse por una solución intermedia, consistente en situar la voz con ortografía normalizada como lema y consignar el resto de variantes dentro del artículo lexicográfico bien como remisiones al lema normalizado, bien como equivalentes?; ¿es más adecuado optar por un lema múltiple; ¿o es quizás la opción de la representación del lema mediante transcripción fonética aquella que ofrece resultados más claros y precisos?

Salazar García (al igual que Batres Jáuregui (1892)) optó por la normalización ortográfica correspondiente a la estandarización de la escritura, tomando como referencia los posicionamientos propios de la política lingüística en que se basaban los fundamentos de la Real Academia Española, por lo que, reitera el carácter prescriptivista y normativista de su obra, como se observa en el tratamiento del ceceo, seseo, yeísmo, y otros fenómenos lingüísticos que caracterizan el español de América.

Análisis de la microestructura

Primer enunciado

El primer enunciado del artículo lexicográfico se refiere específicamente a otras informaciones lingüísticas complementarias de la definición que acompañan a las entradas del diccionario, por ejemplo, las *marcas lexicográficas* (gramaticales, sociolingüísticas, pragmáticas y semánticas) u otra información como los ejemplos de uso, las citas literarias o autoridades, los ejemplos redactados por el mismo autor, denominadas *textualizaciones del lema*.

Marcas lexicográficas

El diccionario de Salazar García presenta alguna información lingüística que bien podría entenderse como marcas lexicográficas, aunque estas no se han expuesto de una forma regular. No obstante, la información que ofrecen, tanto lingüística como extralingüísticamente, dan cuenta del estado general en que se encontraban las palabras en ese momento. En los ejemplos que se presentan hay información gramatical, diacrónica, sociolingüística, semántica, etc.

Marcas gramaticales

17a) abombado, (adjet.) Estar— | aturrido, alelado, atronado, atarantado.

17b) achís (interjección) | chis, bah, puf, oxte, quia.

⁷ De acuerdo con Alvar Ezquerra, este criterio no supone, en ninguna medida, una actitud contrastiva entre las voces regionales y las generales, sino que, se ha optado por ella, con el objetivo de seguir un criterio de uniformidad y sistematicidad de acuerdo con las normas establecidas por la Real Academia Española. Normalización ortográfica ver «Ortografía y lexicografía regional» de Ahumada Lara (2000) y «La normalización de las entradas en los diccionarios de ámbito geográfico restringido» de Alvar Ezquerra (2001).

17c) truje, trujiste, trujo, trujimos (ante) | traje, trajiste, trajo, trajimos (de traer, v. irr.)

Marcas diacrónicas

18a) abrí vos (arcaísmo: abrid vos) | abre tú; plural, abrid vosotros.

18b) agora, —ant. hora— | ahora, del latín hac-hora, en esta hora.

18c) agro, —antiquismo— | agrio, acre, acerbo; áspero.

18d) truje, trujiste, trujo, trujimos (ante) | traje, trajiste, trajo, trajimos (de traer, v. irr.)

Marcas diatópicas

19a) abarrotería, ferretería [Guat.], abarrotes. | especiería, abacería (l), tienda de abacero

19b) á la pampa —chilenismo— | al descubierto, a campo raso

19c) endamada (persona) (Salv.) amancebada

19d) empatador (Nicarag.) portaplumas, mango de pluma.

19e) guambiará a los nenes [Salv.] castigarlos, zurrarlos.

19f) zipote, (Salv.) patojo, (Guat.), | bicho, muchacho, chico, chicuelo, rapaz, rapazuelo.

20g) zula (Salv.) | nigua

Marcas diafásicas

21a) Aflejido —vulgarismo— | afligido, acongojado.

21b) agüear, abuecar, [vulg] | ahuecar, ahonda.

21c) al garete —prov— Ir— | ir de ceca en meca; de zoca en colodra.

21d) desvergüenzado; vulg. desvergonzado, sin nada de vergüenza.

Marcas de transición semántica: neologismos

22a) diccionarista (neol.) lexicógrafo

22b) xilofagia (neolog.) | xilofagía, acción del insecto que roe la madera.

22c) xiloglifía (neolog.) | xiloglifía, arte de grabar en madera.

22d) xiloglogía (neolog.) | xiloglogía, tratado sobre las maderas.

Marcas de diactécnicas semántica: neologismos

23a) abbreviar (el ganado), adaguar, ant. | abrevar, darle de beber.

Tal como se ha dicho, las marcas lexicográficas nos presentan el estado en que se encontraban las palabras en ese momento. Sobre esto, es importante ver la variación que han tenido a la actualidad. Por ejemplo, algunas de ellas, como el caso de las marcas gramaticales, diatópicas, diafásicas se han mantenido, hasta cierto punto, estables; pero hay otras, como las marcas diacrónicas, y de transición semántica que han presentado alguna variación. Por ejemplo, el caso de las marcas de transición que ya constituyen neologismos, sino que ya tienen cierta aceptación en la lengua y en la norma lingüística actual.

Textualizaciones del lema (ejemplos o citas literarias)

El diccionario de Salazar García (1910 [1907]) no es un repertorio lexicográfico que ofrece definiciones, sino que, por naturaleza normativa, ofrece las formas correctas o estándar de lo que el autor considera provincialismo o barbarismo. Por tanto, no hay textualizaciones del lema en su sentido estricto (citas o ejemplos). No obstante, por estar orientado al habla se encuentran entradas en forma de ejemplos que han sido redactados por el autor, como se detalla a continuación (ver análisis de *babosadita* en el análisis al segundo enunciado del artículo lexicográfico).

24a) vuelva en sí Abel | vuelva en Ud., Abel

24b) vuelve (tú) en sí Rosa | vuelve en ti, Rosa

24c) babosadita! --Qué vales, | cobarde, marica, pusilánime

Sobre los ejemplos ofrecidos, hay que destacar que están redactados usando la segunda persona del singular *tú*. Con esto se deja entrever que Salazar García primaba el uso del *tú* frente al *vos*. Por ello, al ser un diccionario que parte de la lengua oral, pero el autor no toma

en realidad la oralidad de la comunidad, sino que su idiolecto, el cual pretende transmitir, esto se convierte en un indicador claro del posicionamiento del autor.

Otro aspecto importante en el diccionario de Salazar García (1907-1910) es el uso del *contorno lexicográfico*: «conjunto de elementos de información no esencial añadidos a una definición». Para distinguir definición de contorno, Seco (2003 [1979], p. 52) propone la utilización de marcas, como se hace en el *Diccionario del Español Actual* (DEA), donde el contorno aparece entre corchetes. De este modo, se distingue de forma explícita lo que no pertenece semánticamente al significado del lema. Así, la información del contorno puede presentarse en los diccionarios monolingües de forma explícita (se da información que no forma parte de la definición y, a veces, se separa de esta mediante algún tipo de marcas, o se incluye un pequeño comentario-observación) y de forma implícita (se deduce de los ejemplos [citas o textualizaciones del lema]).

En el diccionario de Salazar García (1910 [1907]), los contornos lexicográficos ofrecen una textualización en los artículos lexicográficos de tipo explícita, pues, se deduce a partir de los elementos que usa el autor para reflejar su uso. Además, si retomamos un ejemplo de forma integral, por ejemplo: *estar abombado*, podría catalogarse no solo como perífrasis verbal, sino también como una unidad fraseológica, con lo cual, da realce a la lengua oral. No obstante, al igual que muchos de los ejemplos que se han ofrecido, el autor sigue primando la norma hegemónica “lengua estándar”, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- 25a) abaco (es galicismo.) Contar en el— | ábaco, marco contador...
- 25b) abetunar, betunlar los zapatos, etc. | *embetunar*, echar betún
- 25c) abombado, (adjet.) Estar— | aturrido, alelado, atronado, atarantado.
- 25d) rajoñadas --Decir-- (Cost.) | echar chufas, plantas ó fieros.
- 25e) tunante —Es muy | es muy beodo, borracho, ebrios
- 25f) turumba —Volverse uno— | volverse uno tarumba.

Segundo enunciado: la definición

El segundo enunciado (la definición) es el elemento clave para este análisis. Pues, en el análisis de la definición no suelen verse solamente aspectos técnicos de su composición, sino los aspectos ideológicos (o huellas ideológicas) de autor. Por esta razón, los criterios de análisis para este apartado serán los siguientes: orden de las acepciones, elementos descriptivos de la definición lexicográfica y, por último, los elementos culturales abordados por el autor en sus definiciones.

Orden de las acepciones

Se ha dicho que el diccionario de Salazar García (1910) no es un repertorio lexicográfico que ofrece definiciones, como los diccionarios monolingües generales, sino que, por su naturaleza normativa, ofrece las formas correctas o estándar de lo que el autor considera provincialismo o barbarismo, por lo que sus definiciones sinónimas son similares a las definiciones de lexicografía bilingüe. Sin embargo, hay algunas entradas que sí tienen una o más definiciones y se puede corroborar el orden de las acepciones, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- 26a) agrá. | agraz, uva sin madurar; figuradamente, disgusto.
- 26b) alicrejo, tarantín, calache. | cachivache, trasto viejo, trevejo
- 26c) aborígenas (plural de aborigen) | aborígenes, habitantes primitivos de un país.

El orden de las entradas, por su carácter normalizador, enfatiza en la definición sinónima, es decir, en el equivalente ‘castizo’ para luego dar paso a otras definiciones sinónimas (ver *abaco*, *alicrejo*), explicativas o descriptivas (ver *aborígenas*, *agrá*).

La definición lexicográfica: elementos descriptivos

El primer aspecto que mencionar sobre la definición en el diccionario de Salazar García es que no ofrece una estructura definida para el artículo lexicográfico, aunque es posible identificar algunos elementos constantes: *entrada + definición/equivalente [+textualización]*. Por su naturaleza normativa, no ofrece definiciones en su sentido estricto, sino las formas estándar de vocablos que considera provincialismos (regionalismos o palabras geolocalizadas), barbarismos (vulgarismos) o que tienen un equivalente en el español ‘estándar’. En algunas entradas ofrece una definición, la cual, podría enmarcarse bajo la tipología descrita en la metodología, tal como se muestra a continuación.

Definición enciclopédica o descriptiva

Las definiciones más normalizadas, es decir, como descripción lingüística, son las que se ofrecen en la descripción de los neologismos:

- 27a) xilofagia (neolog.) | xilofagía, acción del insecto que roe la madera.
- 27b) xiloglofía (neolog.) | xiloglifia, arte de grabar en madera
- 27c) xiloglogia (neolog.) | xilogología, tratado sobre las maderas.

Tal como se puede corroborar en los ejemplos, el autor lo que hace es establecer un orden jerárquico del tratamiento lexicográfico, es decir, primero incluye la corrección o sinónimo de la palabra de la entrada, luego, en caso de ser necesario, agrega su definición, explicación o aclaración sobre el significado. Esto demuestra la escala de valor del autor con respecto a la forma en que presenta la información. Por otra parte, cuando hay palabras que realmente tienen distintas acepciones, el autor siempre mantiene su concepción original de mantener la corrección o la voz «castiza» para luego incluir alguna información adicional u acepciones diferentes.

La definición lexicográfica: elementos culturales

El punto esencial del ACDL es analizar el tratamiento semántico y los distintos rasgos ideológicos que el autor dejar entrever en las definiciones cuando aborda aspectos culturales, políticos, etc. Por tanto, partimos de una definición básica del concepto de cultura en donde Giménez (2010) dice que la cultura y la identidad son dos conceptos íntimamente relacionados, por lo que la cultura busca establecer entre aquellos elementos que representan un grupo y los diferencia de los otros. Partiendo de este concepto, podemos ver cómo el autor establece ese distanciamiento sociocultural entre él y los otros (los indios, los que hablan mal, los incultos).

Aspectos culturales (costumbres, tradiciones, creencias, conocimiento botánico, religión)

Los aspectos culturales se refieren a las costumbres, tradiciones, creencias, conocimiento botánico, religión, etc., y el autor continúa con su estrategia global de normalización y estandarización, haciendo equivalencia de aquello que es local a lo peninsular. Esto se puede observar cuando define cada uno de los aspectos culturales. Por ejemplo, un juego conocido con el nombre de *escondelero* busca que se entienda como *escondite* o *escondrijo*; la comida típica *ayote de leche* le agrega el equivalente de *calabaza de leche*, tal como se presenta a continuación.

- 28a) escondelero escondedero. | escondite, escondrijo.
- 28b) ayote de leche. | calabaza con leche
- 28c) chichicaste, picapica. | ortiga

Lo mismo sucede con aquellos elementos que tratan las creencias y sus denominaciones entre los indígenas. El autor continúa con su estrategia de colocar un equivalente como sucede con *agüizote* y más en el caso de *siguanaba*, donde hace un comentario valorativo que anula las creencias locales:

- 29d) agüizote ó ahuizote. | augurio; cábala, sortilegio

29e) siguanaba, ensabanada, sombrerón, etc. Estantigua. (Fantasmas que no existen).

En el caso de la religión, es importante resaltar la ideología cristiana del autor, puesto que al hablar *Jesu-Cristo, El Salvador Mundo* deja implícito su ideología. Como este, hay muchos ejemplos de nombres de la religión judeocristiana, y muy pocos de otras religiones, sean occidentales, orientales o amerindias, excepto las que ya se consideran como mitológicas (ver ejemplo de *Ariadna*. Además, el texto, al igual que en Batres Jáuregui mantiene una perspectiva androcéntrica, en donde prima la aparición de nombres de hombres en su diccionario.

30a) Abram ó Abrán | Abraham (es trisílaba) ó Abrahán.

30b) Jacobo. | Jacob

30c) Jesu-Cristo, El Salvador Mundo. | Jesucristo, Salvador del mundo

30d) Josué | Jo-su-é [sucesor de Moisés]

30e) bendecido (Santo) | Santo bendito. Es adjetivo y no participio.

30f) Ariadna. | A-ri-ad-na (voz mitológica)

Aspectos sexualidad, moralidad y eticidad

Al abordar elementos que tienen que ver con la sexualidad, el autor no solo busca la manera de colocar equivalentes culturales y lingüísticos, sino también, los valora, clasificándolos de vulgares (ver *chica ó chichi*).

31a) chichicaste, picapica. | ortiga

31b) amachinado, machinado | amancebado

31c) amachinarse, machinarse | amancebarse

31d) damo --Juan es su (de ella) cuyo, galán, | amante ú oíslo

31e) endamada (persona) (Salv.) | amancebada

31f) chicha ó chichi --vulg.-- | mama, teta

Prácticas discriminatorias o racistas (género, etnia, estatus social, proveniencia)

Sin duda, otro de los aspectos más relevantes para el ACDL está relacionado con las prácticas discriminatorias, especialmente a las mujeres y a grupos de la comunidad LGTBI+. En el caso de las mujeres, hay muchos ejemplos a lo largo de la obra en que son sexualizadas por el autor, que se evidencia no solo en la parte de la entrada, sino en la parte de la definición, donde las trata de *coquetoncita* y llega a su denigración como personas:

32a) cuzca, cuzquita, pezpita. | coquetona, coquetoncita, pizperina, remilgada.

32b) birringa (mujer) pizpereta, | casquivana, ligera de cascós

32c) callejera (Mujer) | peliforra, pendanga

32d) tusa (mujer) tusona, | perendeca, zurrona (V. ser una tusa)

Un caso particular se da en el tratamiento que hace a palabras desdobladas, es decir, palabras en masculino y también en femenino en entradas independientes, pues en esta flexión incluye una definición que cambia tanto en su semántica como en su pragmática, expresando así denigración cuando se trata de la mujer (ver los ejemplos de *andalona* y *sinvergüenza*):

33a) andalón --que anda mucho-- | andariego, andador.

33b) andalona --mujer-- | andariega, mujer cotarrera, que no pára en casa.

33c) sinvergüenza | desvergonzado, inverundo, sin pudor

33d) sinvergüenza --mujer-- | rabanera, desvergonzada y ordinaria

De igual forma, alude a algunos trabajos u oficios a los que estaban relegadas las mujeres, aunque ya ahí se puede observar el acceso de algunas mujeres a puestos de milicia:

34a) cortadoras de café, etc. | cafeteras, mujeres que lo recolectan

34b) china, | ama de brazos niñera, rolla, rollona

34c) chichigua, criandera (neol) | nodriza, ama de cría ó de leche, nutriz

34d) oficial (mujer). | oficial es el fem.

Un dato importante para la historiografía de los estudios feministas en El Salvador es el hecho que el autor registra la palabra *feminista* con una marca lexicográfica la cual indica que para esa época era un neologismo. Esto indica que las luchas feministas en El Salvador ya estaban en vías de consolidación desde inicios del siglo XX. Por otra parte, si atendemos al sentido de la palabra, *femenil* no es lo mismo a *feminista*, pues, el autor, en su definición incluye la concepción patriarcal de que todo lo vinculado con la mujer debe ser *femenino* (ver ejemplo de *feminista*):

35a) *feminista*, neolog. -Lucha *feminista* | *femenil*, lucha *femenil*.

La práctica discriminatoria también es evidente para los grupos LGBTI+. El autor recoge en su diccionario gran cantidad de vocablos para discriminar al hombre homosexual. El punto no es solo contabilizar estas entradas, sino ver por qué se recogieron. Por una parte, su lugar dentro de la obra lexicográfica responde a la existencia, uso y significado de la sociedad representada. Por la otra, es importante mencionar, tal como se podrá ver en ejemplos como *acuchuyarse*, *babosadita*, *coyón*, *naco*, *culitillo*, y otros, que la concepción de debilidad, pusilanimidad, cobardía, etc. estaba anclado semántica y pragmáticamente al concepto de homosexualidad, lo cual indica, el desprecio y la inaceptación de la sociedad de inicios del siglo XX para este grupo.

36a) *achucuyarse* es de cobardes | amilanarse, acoquinarse

36b) *amariconado* | maricón, marica, cobarde, amaricado.

36c) *babosadita!* --Qué vales, | cobarde, marica, pusilánime

36d) *cobija*, *coyón*, | amujerado --Es un.

36e) *coyón*. | *collón*, marica, cobarde. V. *cobija*.

36f) Es un *mandinga* | maricón, diablo, diabletes, duende

36g) *Naco* (hombre, muchacho) | cobarde, pusilánime, medroso, marica

36h) *Pischirico*, | *pisirico*, *pisirique* Véase *pichicato* También dícenle al marica

36g) Ser uno/un *culitillo* | Ser cobarde, llorón, marica.

36h) *chiguato*. | cobarde, flojo, poltrón, perezoso.

36i) *mujerengo*, | *mujerero afeminado*, amujerado, maricón, marica

36j) *niguas* (Es un) | cobarde, marica, maricón, pusilánime

36k) *vocecita* [Es un] | es una palabra mujer

Otro de los grupos más afectados es el de los indígenas, quienes han sufrido de diversas formas estas prácticas discriminatorias, así también otros grupos étnicos (mestizos, afrodescendientes, etc.), como el caso de *indizuelo*. Una forma de tratar de no ser tan brusco es la aclaración por parte del autor para decir que no es un término ofensivo.

37a) *indizuelo*, *ischoco*, *ischqueque*. (Guat.) | *indezuelo* (dim. de indio)

37b) *indígene*. *indígena* [1] | *indio*, *criollo*, nacido en el lugar.

[1] Este término no tiene nada de ofensivo. Lo mismo sucede con la palabra *indio*.

37c) *cresco*, (Hombre). | *rízoso*, de pelo rizado. Rízosa el fem.

37d) *ennuco* (chinos por lo regular) | *eunuco*, *castrado*

Por último, otro grupo que ha sufrido discriminación social es el de personas provenientes de lugares rurales del país o que pertenecen a las clases sociales bajas. La caracterización de *gente zafia* implica en sí una concepción racista con respecto a su proveniente y estatus social:

38a) *ilote* (dice la gente zafia) | *elote*, *jojoto*, *panoja de maíz tierno*.

38b) *andar arrancado*, en las latas. | *andar pobre*, sin monises, sin dineros.

38c) *bailar uno el pelado* | *estar sin blanca*, *estar sin dineros*

Aspectos lingüísticos: ideologías lingüísticas (monolingüismo, racismo lingüístico, nacionalismo lingüístico, purismo lingüístico, prescriptivismo, academiscismo y normativismo lingüístico, autoctonismo lingüístico)

Desde una postura amplia del estudio de las ideologías, se incluyen las ideologías lingüísticas, aquellas que se tienen sobre la lengua y no solo las que se proyectan desde la lengua. En este sentido, hemos identificado diversas ideologías lingüísticas, que muchas de ellas no están expuestas de manera explícita, sino que se obtiene de lo implícito dentro del diccionario.

La *ideología monolingüística* se observa en la normalización y la homogenización lingüística en El Salvador. El *racismo lingüístico* es evidente al momento de tratar los indigenismos, en los que busca su equivalente en idioma español. La *ideología nacionalista* que es acorde a los propósitos de la obra, es decir, consolidar el español como la lengua nacional de El Salvador. La *ideología purista* es la que aparece explícita, puede ejemplificarse en el tratamiento de los extranjerismos (especialmente indigenismos) como de variaciones internas dentro de la lengua. Por ejemplo, el uso del voseo (el autor corrige de manera exaltada el uso de *tú*):

- 39a) abrí vos (arcaísmo) | abrid vos
- 39b) amastes, bebistes, dormistes, etc. | amaste, bebiste, dormiste (Sobra la «s» final)
- 39c) decís vos, decís tú --peor-- | dices tú --Decís vos ó vosotros es el plural
- 39d) vos no sos que mi enemigo | vos no sois sino mi...

Otra ideología explícita es la de *prescriptivismo lingüístico*, pues el objetivo del autor es corregir, normal lo que es correcto y lo que no es. Tal como se ha insistido en párrafos anteriores, los diccionarios diferenciales se hacían desde posiciones curiosamente conservadoras con respecto a la variedad dominante impuesta. Por consiguiente, este diccionario parte de un principio purista y pedagógico. Por lo cual, es claro que tienen una función prescriptiva.

Recursos de modalización discursiva

Tal como se ha establecido, se pueden analizar cuatro recursos de modalización discursiva: *modalidad epistémica* (manifiesta certeza o incerteza); *modalidad deóntica* (deber, obligatoriedad o prohibición); *modalidad volitiva* (volición mental, volición accional, conductas deseables) y *modalidad valorativa* o *apreciativa* (aprecio o desprecio por el objeto de su redacción). Por tanto, al realizar el ACDL a los diccionarios es importante identificar qué aporta cada modalidad y por qué las incluye el autor, puesto que, en la mayoría de los diccionarios, especialmente los de autor, es posible observar distintas huellas ideológicas en el uso de estas modalizaciones discursivas. En el caso de Salazar García (1910), las más representativas son la modalidad deóntica y la valorativa.

Modalidad deóntica

El término «deóntico» expresa prohibición, obligatoriedad, restricción. En los ejemplos que acá se presentan, el autor deja entrever todos estos aspectos, que como puede observarse, más se acercan a restricciones y obligatoriedad, que a una recomendación de uso. La presencia del verbo modal «deber» (específicamente la perífrasis verbal: debe + verbo) es la manera en que el autor hace explícito su intención. Esta forma de tratar las entradas es muy común a lo largo del diccionario, pues atiende a la naturaleza normativa del diccionario, por ende, esta modalidad es fundamental, ya que, explicita los objetivos propios del autor y las características de la obra.

- 40a) nabicol, nabocol [variedad de nabo] | nabo-col (Esto es lo más que debe permitirse)
- 40b) aereólito, de aero y lithos: | piedra aerolito (debiera ser aerólito)

Modalidad valorativa

Esta modalidad refleja los juicios y evaluaciones que el autor tiene sobre el lenguaje, que a su vez es la forma manifiesta de la ideología. En palabras de González Rodríguez (2011):

Dentro del marco de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1994; Martin, 2000; White, 2003) la Teoría de la Valoración constituye un instrumento teórico y analítico valioso en el estudio de la evaluación en el lenguaje. Este acercamiento elabora la noción de significado interpersonal y explora, describe y explica el modo en el que el lenguaje se usa para evaluar, adoptar posiciones, construir personas textuales y manejar posturas y relaciones interpersonales. En particular, la Valoración se ocupa de la expresión lingüística de la actitud y la emoción. En este contexto, este trabajo examina los recursos evaluativos en el amplio dominio semántico de la actitud, centrándose en los datos proporcionados por artículos de opinión pertenecientes a periódicos nacionales británicos. Además, este artículo pretende mostrar el papel de los significados evaluativos en la diseminación de la ideología, en la constitución de estilos textuales e identidades del autor y en la negociación de las relaciones escritor/lector (p. 109).

No obstante, estos juicios, evaluaciones o ideologías no solo se manifiestan en cuanto a la lengua, sino también a lo concerniente con lo sociocultural:

- 41a) decís vos, decís tú --peor-- | dices tú --Decís vos ó vosotros es el plural.
- 41b) ilote (dice la gente zafia) | elote, jojoto, panoja de maíz tierno.
- 41c) leutor (vulg. insopportable) | lector.
- 41d) desyervar, deshiervar (peor aún) desherbar ó desyerbar.

Análisis de la infraestructura

Infraestructura documental

La infraestructura documental del *Diccionario de barbarismos y provincialismos centroamericanos* (1910), de Salazar García, en su prólogo expone un breve estado de la cuestión sobre la publicación de diccionarios de los vicios del lenguaje de los países latinoamericanos, lo que sugiere la base documental en que se basa la estructuración y redacción de su diccionario:

No son pocas las obras publicadas de este ramo [...], cada nación hispano-americana cuenta en su seno uno ó varios distinguidos filólogos y lingüistas que han colecciónado y publicado los vicios de lenguaje de sus respectivos países, entre ellos notabilísimamente —el colombiano ilustre don Rufino J. Cuervo, con sus Apuntaciones crítica y le siguieron, con felicidad encomiable don Zorobabel Rodríguez en Chile; en el Perú, el Sr. Arona; en Cuba, Pichardo; en Colombia, el Sr. Isaza (con su preciosa Gramática práctica); Ramos y Duarte, en Méjico; el Licdo. Batres Jáuregui, en Guatemala; Membreño, en Honduras; en Nicaragua, Barreto; y en Costa Rica el erudito filólogo don Carlos Gagini (Salazar García, 1910, pp. 3-4).

Además, una obra fundamental es el *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica* (1892), de Gagini, de donde Salazar García retoma el título para nombrar el suyo. Asimismo, en el desarrollo de las entradas, Salazar García hace referencia al texto de Gagini señalando lo siguiente: «Véase Diccionario de barbarismos etc. por el señor Gagini» (Salazar García, 1910, p.29). Esta cita que aparece desde la primera edición de 1907. Esto aduce influencia directa, confirmándolo con la siguiente cita: «en Costa Rica el erudito filólogo don Carlos Gagini que no ha mucho nos hacía palpar también su reconocida competencia de muy aventajado educador como Director del “Liceo Santaneco” en esta República» (Salazar García, 1910, p. 4.).

Infraestructura ideológica

Luego del análisis lexicográfico en sus cuatro dimensiones (megaestructura, macroestructura, microestructura, infraestructura) se ha logrado identificar algunas incursiones

o sesgos ideológicos tanto en lo lingüístico como en lo sociocultural. Estas huellas ideológicas son base fundamental de los criterios con que se ha confeccionado el diccionario. Además, que muchas de estas ideologías siguen vigentes a más de un siglo de la redacción de este repertorio lexicográfico (Rivas Hidalgo, 2022). Solo es necesario aclarar que su exposición no atiende a un orden o secuencia específica, sino que hay que entenderlas como un todo correlacionado.

Ideologías lingüísticas en Salazar García (1910)

El purismo lingüístico⁸ es una ideología que busca conservar en estado puro la lengua que fue implantada y heredada por los españoles para mantener una unidad idiomática. La manifestación más evidente es que desde la Colonia se ha intentado mantener la lengua ‘en su estado puro’. Para lograrlo se ha rechazado lo ajeno a la lengua castellana (especialmente el léxico proveniente de lenguas indígenas),⁹ pues, como señala Kordić (2014), el purismo incluye por tanto la depuración, la limpieza y el rechazo de todo lo extranjero y lo mezclado en su lengua. Por ello está anclada con el *conservadurismo*. Los siguientes ejemplos muestran como Salazar García rechazaba todo lo extranjero:

- 55a) mitin—del inglés meeting-- | reunión, junta, asamblea [casi siempre política.]
- 55b) sport (angl.) | deporte, diversión, pasatiempo.
- 55c) Sporting Club. (Es inglés) | sociedad de deporte, etc.

Desde los tiempos de la Independencia de España a inicios del siglo XIX, se creyó que la ruptura política con las colonias produciría también una ruptura lingüística. Había que mantener la unidad idiomática, pues se pensó que el castellano se dividiría, tal como había sucedido con el latín y las lenguas romances. Por ello, se siguió el modelo de habla peninsular y se rechazaron los préstamos léxicos (especialmente los provenientes de lenguas indígenas), cuya primera acción fue sancionar los provincialismos, barbarismos, solecismos, y demás *vicios del lenguaje*¹⁰. Otra manifestación de esta ideología purista, que buscaba conservar la lengua en su estado puro y seguir el modelo de habla peninsular, se puede observar en el uso de *tú* y de *vosotros* en todos los textos de dicha época, tal como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- 56a) sos, ó sos vos, quien tiene las culpas. | eres, ó eres tú. [Sos es pl. ant. de sois].
- 56b) vení aquí vos. | ven acá tú
- 56c) verés vos lo que es. | verás tú lo que es.
- 56d) vos no sos que mi enemigo | vos no sois sino mi...

⁸ Según Kordić (2014, p. 14): «El purismo aparece como consecuencia de la concepción nacionalista de la lengua (Gardt 2000: 263), es "el equivalente lingüístico de la xenofobia y de la exagerada necesidad social de delimitar" (Coulmas 1996: 83). Hay investigaciones que demuestran que "el purismo lingüístico es un arma de la que se sirve la ideología nacionalista (Milroy 2005: 328)».

⁹ En contraposición a la ideología purista que rechazaba todo lo extranjero (especialmente lo indígena) surgió a finales del siglo XIX otra ideología lingüística que retomaba lo indígena: el *autoctonismo lingüístico*, ideología que se impulsó a finales del XIX y cuyo texto fundador es *Quichésmos* (1894), de Santiago Ignacio Barberena.

¹⁰ Esta manifestación ideológica cobró más popularidad en América con los escritos de Andrés Bello, Caro y Cuervo, y otros. A finales del siglo XIX y principios del XX, en Centroamérica se habían confeccionado algunas obras lingüísticas como las de Batres Jauregui (1892), Gagini (1892), Barreto (1893), Membreño (1897) y Salazar García (1907), dedicadas a la corrección de los provincialismos y barbarismos. Esto demuestra que el purismo lingüístico se había institucionalizado y se hacía extensivo el normativismo.

Ideologías socioculturales en Salazar García (1910)

En el caso de las ideologías socioculturales: «Los ejes temáticos principales sobre los que pivota la crítica suelen ser la religión, la política, el sexo, la raza, la clase social y las cuestiones de género (Rodríguez Barcia, 2018, p. 189). En este sentido, alguna incursión ideológica sociocultural en el texto de Salazar García (1910) se observa en las cuestiones de género, donde deja en claro una postura conservadora. Por ejemplo:

57a) feminista, neologismo— | Lucha feminista / femenil, lucha femenil.

En la entrada «feminista», se plantea como un neologismo, al cual, se le ofrece una ‘mejor definición’, por lo que se corrige a «femenil», en consonancia como con «varonil». No obstante, este término, derivación de «feminismo» (cuyo sufijo -ismo forma sustantivos que suelen significar ‘doctrina’, ‘sistema’, ‘escuela’ o ‘movimiento’, RAE, 2021), por lo que «feminista» (cuyo sufijo -ista forma adjetivos que habitualmente se sustantivan, y suelen significar ‘partidario de’ o ‘inclinado a’) queda relegado no a su esencia tal, pues el sufijo -il solo forma adjetivos que suelen significar ‘relacionado con’ o ‘cualidad’ (RAE, 2021).

CONCLUSIONES

Hemos partido del hecho que el verbo *analizar* implica examinar algo cuidadosamente, puesto que al revisar la etimología de *análisis*, *ana* es de abajo a arriba, enteramente y *lysis* es igual a disolución (ver la entrada completa de la palabra *análisis* en <http://etimologias.dechile.net/?ana.lisis>), por lo que incluye dentro sí la idea de desmenuzamiento, esto con el fin de entender la composición del fenómeno u objeto que se somete a examinación. En este sentido, el análisis de esta obra lexicográfica implica su desmenuzamiento, estableciendo distintos niveles que van desde lo histórico-cultural hasta lo lingüístico.

El primer punto del análisis ha sido cuáles son las ideologías dominantes que se manifiestan en el diccionario de Salazar García. Ante esto, se han identificado cuatro ideologías dominantes en las obras seleccionadas: *ideología homogeneizadora*, cuyo objetivo era presentar a El Salvador como una comunidad homogénea, tanto en su aspecto sociocultural (étnico) como en cuanto lo lingüístico. *Ideología nacionalista*, cuyo objetivo fue establecer una cultura y una lengua nacional que coadyuvara a establecer los valores de la nueva nación luego de la independencia de España y tras el ascenso al poder de los liberales. Sin embargo, al aferrarse y someterse a la variedad española, no existió un proceso de emancipación lingüística que acompañase a la independencia política de las colonias. *Ideología racista*, cuyo objetivo ha sido presentar un modelo de cultura (y de lengua) superior frente a las otras culturas (y lenguas) amerindias, africanas, etc. que cohabitaban en la región (estigmatización y discriminación de lo indígena en el plano étnico), así como las prácticas discriminatorias que se ejercían a diversos grupos sociales (mujeres, LGTBI+). Por último, la *ideología purista*, cuyo objetivo ha sido conservar la cultura y lengua española en su estado puro. Se detallan los hallazgos y características principales de estas ideologías.

Ideología homogeneizadora. Esta ideología está implícita en el tratamiento de la obra seleccionada, puesto que el diccionario, al tener objetivos normativos y pedagógicos, buscaba en sí mismos la homogenización, la normalización y la estandarización lingüística y cultural. Esta ideología tiene como precedente una ideología monolingüística, que es producto del proceso de castellanización, con lo cual se buscaba que las colonias fueran comunidades monolingües, es decir, que tuvieran como única lengua el castellano (Rivas Hidalgo, 2021)¹¹;

11 En el caso de El Salvador hay dos textos fundamentales, el de Cortés y Larraz (1771) y el de Gutiérrez y Ulloa (1807). En el primero se constata como para dicha fecha, la lengua más hablada en las parroquias del territorio salvadoreño era la lengua castellana. Asimismo, en el texto de Gutiérrez y Ulloa se puede corroborar que para

así como el proceso de cristianización y de mestizaje, cuyo fin era establecer una misma religión y cultura.

El panorama lingüístico de El Salvador apunta que ya para el siglo XIX la lengua castellana se había convertido en la lengua mayoritaria, dominante y de prestigio. Esto indujo a los participantes criollos de las luchas independentistas a no promover políticas culturales que reivindicaran a las culturas y lenguas indígenas. Por tanto, habría que esclarecer cuál era, realmente, el proyecto ideológico que buscaban los criollos tras la independencia, y, posteriormente, el proyecto de construcción de la nación que llevaron a cabo los liberales una vez establecidos en el poder, pues las ideologías que acá se exponen, son solamente manifestaciones de un proyecto mayor. Por ejemplo, al dar por sentado que la lengua castellana sería la lengua nacional es una forma de anulación cultural, ya que se excluyó a las lenguas indígenas. En este sentido, el monolingüismo fue la culminación del proceso de castellanización que buscaba la homogenización lingüística, permitiendo establecer un lema implícito: una lengua, una nación.

Esta ideología homogeneizadora está vinculada a conceptos como *estandarización*, *normalización*, *asimilación*, *aculturación*, *unionismo*, etc. Los primeros conceptos no se refieren solo al ámbito lingüístico, sino también al cultural, pues, para la época en que se redactaron los diccionarios, se partía de la idea de que la mayoría de los pobladores era mestiza, incurriendo así en una especie de negación de los indígenas en la realidad. Ante esto, resulta importante mencionar que, en dicho período, dentro de los grupos dominantes, se había gestado la idea de rescatar la figura del indígena como parte de una estrategia que contribuyera a la conformación y consolidación de los valores nacionales del país. No obstante, es evidentemente que esto último solo se retomaba en lo teórico, mas no en la praxis.

En el caso del unionismo lingüístico, esta idea toma fuerza durante la primera mitad del siglo XIX tras la separación de las colonias americanas con España, pues se creyó que con la ruptura política pasaría lo mismo que con el latín y las lenguas romances. Por esta razón hubo distintos filólogos americanos como Andrés Bello y de instituciones como la Real Academia Española que buscaron mantener la unidad de la lengua española en las nuevas naciones americanas (unionismo lingüístico), pues se habían gestado dos ideas: una separatista (separación del castellano de América con el castellano de España, que no avanzó mucho) y otra unionista (unidad de la lengua española, lo que actualmente conocemos como panhispanismo¹²);

1807 La mayor parte del territorio salvadoreño era una sociedad lingüísticamente homogénea, o al menos lo que quería proyectar, ya que no hay que descartar que por su cargo de corregidor intendente de la provincia de San Salvador y por estar al servicio del rey tuviera especial interés en hacer creer a la monarquía y a los habitantes de la provincia que San Salvador estaba totalmente castellanizado.

Otro elemento que hay que considerar en ambos textos es cómo se trata la presencia indígena (hay una diferencia de casi cuatro décadas un texto y el otro). En el texto de Cortés y Larraz (1771/2000) la presencia indígena es mayor a la de ladinos/mestizos, españoles y otros, mientras que en el texto de Gutiérrez y Ulloa (1807/2017) la presencia indígena es menor (71, 175) a la de ladino y mestizos (89, 374). Sobre este aspecto, si tomamos en cuenta que los mestizos eran mezcla entre español e indígena y el concepto de ladino estaba más orientado a aquellos que hablaban la lengua castellana, tener una clasificación denominada “indios” denota que todos ellos hablaban su lengua originaria, aunque como se explica en ambos textos, podían entender y hablar la lengua castellana. Mientras buscaban promover una ideología monolingüística, haciendo creer que El Salvador era un territorio lingüísticamente homogéneo, lo que realmente buscaban era aminorar el mosaico multilingüístico y multicultural que existía.

12 Mariano Roca de Togores, Marqués de Molins —director de la Real Academia Española entre los años 1866 hasta 1875— aprueba en 1870 la propuesta de establecer academias correspondientes en las naciones de América: “hoy independientes, pero siempre hermanas nuestras por el idioma” (Lázaro Carreter 1992: 17). La conciencia del Marqués estaba por sobre las divergencias políticas, derivadas de los movimientos independentistas americanos. Es decir, para él había una unidad “por patria común una misma lengua, y por universal patrimonio

El siglo XIX se caracteriza por ser el período más crítico en la historia de la unidad normativa del español. La situación se transforma con la independencia de las colonias, y en el Nuevo Mundo se formaron dos actitudes lingüísticas con fundamentos antagónicos entre los intelectuales de dicha época, en relación con España: una separatista y otra unionista (Quesada Pacheco, 2008, p. 19). Como resultado de esta situación, se fundaron academias correspondientes de la Española en América, siendo la primera academia fundada en Centroamérica la de El Salvador, el 17 de noviembre de 1875¹³, y como objetivos principales se propuso mantener la pureza del castellano, registrar las voces legítimas, fomentar la literatura nacional y trabajar en estudios filológicos y lexicográficos. Actualmente, colaborar en el Diccionario de la Real Academia Española en la adición y enmiendas de futuras ediciones centrándose en las voces salvadoreñas, tal como señalan sus estatutos (<http://www.asl.org.sv/estatutos.php>). Seguido de la salvadoreña se fundaron la Academia Guatemalteca en 1887, la Academia Costarricense en 1923, la Academia Panameña en 1926, la Academia Nicaragüense en 1928 y la Academia Hondureña de la Lengua en 1949. Pero no solo estos autores y academias tenían esta visión, sino también la Universidad de El Salvador, en cuyo en su Decreto de Fundación en 1841, en el artículo 1.^º promueve la enseñanza del castellano:

Se establece en esta ciudad una Universidad y un Colegio de Educación, al cual se destina el edificio material del Convento de San Francisco, fundándose por ahora una clase de Gramática latina y castellana, de Filosofía y Moral, cuidando el Poder Ejecutivo de ir estableciendo las más que correspondan a otros ramos científicos a proporción de los progresos que se hagan y del estado de los jóvenes educandos.

Ideología nacionalista. Por su parte, el nacionalismo, también es una de las ideologías implícitas, pues, dentro del proyecto de construcción de la nación hubo un replanteo de los valores y elementos que constituyen a la nación, donde evidentemente la lengua fue uno de ellos, razón por la que se podría hablar específicamente del establecimiento de un *nacionalismo lingüístico*.

En esta ideología se refleja la importancia que tuvo la lengua en los procesos de estandarización y de dominación cultural. Además, demuestra que la lengua jugó un rol importante en la constitución de El Salvador como estado-nación, ya que sirvió de contenedor y vehículo de las ideologías propias de dicho momento histórico (razón por la que siempre estuvo ligada al Estado, pues ha fungido como su principal instrumento ideológico). Por ello, mientras más pura mantenían la lengua de la Madre Patria, más cerca estaban del ideal de lengua impuesto por España. En este sentido, la lengua castellana simbolizó el poder, prestigio, distinción y dominación cultural, y esto fue precisamente el factor que unificó y dio coherencia a estas ideologías, que como se observa, han seguido un proceso de gestación, manifestación e institucionalización, cuyo génesis se encuentra en el tiempo de la Colonia. Por ello, luego de la independencia política de España el 15 de septiembre de 1821, las ideologías, han servido para legitimar la dominación que pasó de manos de los españoles a manos de los criollos.

El resultado entre un proceso estandarizador y nacionalista fue la construcción de una lengua nacional. En palabras de Chávez Fajardo (2010): La estandarización está directamente

nuestra hermosa y rica literatura” (Lázaro Carreter 1992, p. 17). El Marqués de Molins verá en la instalación de las academias correspondientes una forma de mantener la unidad en el idioma: “Va la Academia a reanudar los violentamente rotos vínculos de la fraternidad entre americanos y españoles” (Lázaro Carreter 1992: 18). (Chavez Fajardo, 2010, p. 53).

13 La Academia Salvadoreña de la Lengua se creó el 17 de noviembre de 1875 por iniciativa del escritor y diplomático Torres Caicedo. Los miembros fundadores fueron el presidente de la República, mariscal Santiago González; Juan José Cañas; Álvaro Contreras; Pablo Buitrago; Darío González; Manuel Cáceres; Salvador Valenzuela; Francisco Galindo y Jacinto Castellanos. Su fundación fue aprobada por la Real Academia Española el 19 de octubre de 1876 (<https://www.asale.org/academias/academia-salvadorena-de-la-lengua>).

relacionada con la idea de la formación del Estado moderno y la necesidad de este de organizar su información (cf. Giddens, 1987). Un Estado moderno en formación requiere de una serie de praxis para constituirse, entre ellas, delimitar cuál será su lengua nacional (p. 52). La idea de la lengua como bastión para la nación se encuentra en diversos textos de Gramsci, especialmente en *Literatura y vida nacional* (1998).

Ideología racista. La ideología racista es la más evidente y explícita dentro de los diccionarios seleccionados, pues, es posible identificarla en distintas expresiones en el tratamiento de las entradas de los diccionarios. Esta ideología se manifiesta en aspectos de superioridad, tanto lingüística como cultural. Un ejemplo claro sería la distinción que ambos autores (Antonio Batres Jáuregui y Salomón Salazar García) hacen con respecto a *ellos* (los que hablan mal, los hombres incultos y bárbaros) y *nosotros* (los que hablamos bien, los hombres cultos, civilizados y modernos) (ver Van Dijk, 2003). El uso de este pronombre marca el distanciamiento cultural y lingüístico que toman los autores con respecto a los hablantes, razón por la que se hablaba no solo de superioridad, sino también de discriminación, denotando así lo que Veronelli (2016) denomina como *colonialidad lingüística*.

Otro ejemplo de esta ideología racista (superioridad, distanciamiento y discriminación) es el que se manifiesta en las valoraciones que Batres Jáuregui y Salazar García han hecho con respecto al contacto del español con las lenguas indígenas y el contacto de diversos aspectos culturales de los indígenas o ‘grupos marginales’ con los ‘hombres cultos’. Esto se evidencia de manera más clara en la obra de Batres Jáuregui, donde se han mostrado gran cantidad de ejemplos con valoraciones negativas, que llegan a lo peyorativo. Así también están las prácticas racistas sobre la mujer y los grupos LGTBI+.

Por ello, tal como se ha podido mostrar a lo largo de este texto, históricamente, todos estos grupos sociales han sido objeto de discriminación, sexualización y exclusión, por lo que, al descubrir estas prácticas racistas en textos como los diccionarios, que se utilizaron para la instrucción y formación cultural de una comunidad, se busca la visibilización, concientización y reivindicación de los pueblos indígenas, la comunidad LGTBI+ y las mujeres.

Ideología purista. El purismo ha sido otra de las ideologías más explícitas. Solo basta echar un ojo al título de los diccionarios, los cuales incluyen la palabra *vicios del lenguaje*¹⁴, en donde *vicio* funciona como un hiperónimo que engloba todo aquello que tenga que ver con la incorrección lingüística o, mejor dicho, con todo aquello que quita pureza a la lengua. Esta ideología, producto de otras como la racista, fue utilizada, por ejemplo, para mantener la unidad de la lengua, que se vio amenazada luego de la independencia de España.

En el ámbito lingüístico, el purismo se refleja en dos aspectos fundamentales: el primero está en el rechazo de elementos lingüísticos provenientes de otras lenguas (rechazo a los extranjerismos) y el segundo en el rechazo de elementos lingüísticos que sean variantes de la lengua (el caso más específico es el del voseo). Esta visión purista queda ampliamente registrada en ambos diccionarios, como también en los objetivos de fundación de la Academia Salvadoreña.

Además, esta ideología ha provocado otras posturas como el prescriptivismo, normativismo y academicismo lingüístico que tienen como base el uso correcto y estándar de la lengua, dejando de lado algunos usos propios de las distintas variedades de la lengua española, puesto que se parte de una visión en que el español estándar o peninsular representa

¹⁴ La palabra *vicio* ha estado presente en la concepción de religiosa desde el siglo XVIII, como se puede constatar en la tradición lexicográfica, con el significado de falta de rectitud o algo defectuoso. Esta concepción es la que pasó a la lengua con el mismo sentido, como aquello que estaba recto, alineado, torcido, etc. Siendo su contrapuesto el concepto de virtud y el de pureza.

la norma hegemónica y que todo lo que no esté sustentado bajo esa visión es incorrecto y censurable¹⁵.

El segundo punto es reflexionar en cómo influyó el escenario cultural, lingüístico e ideológico en la redacción de los diccionarios seleccionados. En 1910 Salazar García publicó su obra *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de ortología clásica: (Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.)*. Al hablar de ideologías ha sido necesario ver el período próximo en que estas ideologías se han cultivado, que será todo el siglo XIX. Desde una perspectiva marxista, el contexto histórico marca el espacio geográfico-temporal en que se da un fenómeno, por lo que, hay que revisar los modos en que estos se crearon, para quienes fueron creados y para qué se crearon. Es decir, los medios de producción y de recepción de las obras lexicográficas.

Por consiguiente, no debemos olvidar algunos de los eventos más importantes que influyeron para que estas ideologías se desarrollaran: período preindependentista; independencia 1821; llegada de la imprenta 1824; anexión de Centroamérica a México; conformación de la federación de Centroamérica; separación de la federación en 1841; fundación de la Universidad de El Salvador; redacción de las primeras constituciones políticas de las nuevas Repúblicas, ascenso de los liberales al poder; reajuste de los valores de la nueva nación; fundación de la Academia Salvadoreña de Lengua en 1875, etc.

Estas ideologías se manifestaron y consolidaron a partir de la producción textual de la época (textos periodísticos, literarios, históricos, etc.), donde se representó la percepción cultural que la sociedad salvadoreña había heredado, especialmente las élites criollas y del sistema colonial, una percepción que buscaba el ideal europeo y rechazaba lo indígena (razón por la que los criollos presentan una bidireccionalidad cultural, pues por una parte rechazan a los españoles en sí, pero por la otra adoptan sus prácticas socioculturales), tal como se puede corroborar en Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala (1954) citado en Turcios (1995): «Resuenan en nuestros oídos —dicen los comerciantes— “que los indios son unos haraganes, flojos, indolentes, borrachos, y que si no les apremia con rigor, nada hacen porque son como las bestias”» (p. 92).

Así también, un factor que influyó en la rapidez con que se difundían las ideologías fue la llegada de la imprenta a El Salvador en 1824, puesto que posibilitó su rápida y mayor difusión a partir de la producción periodística, tal como había sucedido con los primeros periódicos de América del siglo XVIII: Gaceta de México, 1722; La Gazeta de Goathemala, 1729; Gaceta de Lima, 1743; La Gazeta de la Habana, 1782; etc. (López Vallecillos, 1987). Los primeros periódicos de El Salvador fueron el *Semanario político mercantil de San Salvador* (1824), *Gaceta del gobierno del Estado del Salvador* (1827), *El Salvadoreño* (1828), *El Iris Salvadoreño* (1836), *Correo Semanario del Salvador* (1840) y otros¹⁶.

En el período que se enmarca este estudio se manifiestan las bases ideológicas para lo que luego sería la transición política de provincia a Estado independiente de El Salvador. En ese proceso, uno de los instrumentos más importantes para la implantación de los valores de la nueva nación sería la lengua, pues a través de ella se consolidan las percepciones y los límites sociales entre los criollos (los que ‘promulgaban la independencia de España’) y los otros (indios, mestizos, negros, etc., quienes estarían siempre por debajo de la escala social).

15 Actualmente, en el artículo 62 de la Constitución de El Salvador aparece que la lengua oficial es el castellano, cuando en realidad debería ser el español de El Salvador, tal como se ha adoptado en países como Cuba.

16 La producción textual de los periódicos en esa época jugó un papel importante para consolidar las ideologías, ya que funcionaron como un instrumento ideológico durante el establecimiento de El Salvador como nuevo estado-nación. La producción periodística (como otras producciones textuales) se puede analizar como un contenedor ideológico, donde la lengua sirvió como vehículo para que se manifestara y articulara el sentido de los grupos sociales.

A finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX se observa una evidente incursión de las ideas francesas en América Latina (ideas de la Ilustración) que los criollos replicaron en sus naciones, además de la adopción del pensamiento ‘modernista’, tal como señala Baldovinos 2016:

Esta nueva sensibilidad [(el modernismo)] reclamaba un nuevo lugar para la literatura. En la primera mitad del siglo XIX, durante la construcción de los Estados Nacionales, la literatura había estado al servicio de la empresa civilizadora como un dispositivo más de racionalidad, al lado de los saberes científicos y los programas ideológicos de modernización. El —o quizás sería más exacto llamarle «hombre de letras»—luchaba por irradiar las luces de los proyectos dominantes del Estado y someter la «barbarie» de aquellos a quienes la modernización no reconocía lugar alguno. Los temas de las obras literarias de estos «letrados» debían ser elevados, edificantes y contribuir a la consolidación de imaginarios racionalistas, se entiende que desde una racionalidad hecha a la medida de los intereses de los grupos que se habían hecho del poder luego de la independencia y las pugnas civiles de la primera mitad del siglo XIX.

Asimismo, se puede observar la implementación del modelo napoleónico que plantea un estado, una lengua, una nación, donde la pregunta es ¿cómo se consigue que los individuos se hagan monolingües?: «Evidentemente, criando meios sociais monolíngues. Pois bem, como é que se consegue criar ambientes sociais monolíngues?, a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum»¹⁷. (Monteagudo, 2012, p. 48).

El tercer punto de este análisis ha sido determinar cuáles son los grupos sociales minoritarios más afectados con el establecimiento de las ideologías dominantes que se traslucen en cada uno de los diccionarios. Las clases dominantes de la época, los criollos que habían accedido al poder, buscaron su bienestar social, político y económico, así como mantenerse en el poder, pues a partir de ahí podrían iniciar un proyecto nacionalista con el cual intentarían construir nuevos paradigmas sobre la vida social y cultural de los países centroamericanos. Por tanto, tras el análisis, la exemplificación y la exposición hecha en este trabajo, se ha identificado que los grupos sociales más afectados han sido los grupos de indígenas, campesinos, mujeres y los grupos que actualmente podríamos denominar comunidad LGTBI+.

Los indígenas han sido explotados desde la llegada de los españoles en el siglo XVI. Su conocimiento ha sido minimizado y exterminado (epistemicidio), así como sus lenguas se han extinguido (glotofagia, lingüicidio o genocidio lingüístico). Por esta razón, a pesar de su participación en los distintos procesos y revueltas socioculturales que han encabezado, como la de la Independencia (Marroquín, 2000), nunca se adoptaron políticas que buscaran una reivindicación de los pueblos originarios. Ante esto, necesitamos una reivindicación de los conocimientos del otro (como han llamado a los indígenas); una reivindicación de las Epistemologías del sur, como señalaba Boaventura de Sousa en su libro *Epistemologías del sur*.

La anulación, discriminación y sometimiento cultural que han experimentado los grupos indígenas en toda América es una condición creada durante el período colonial. Por ello, para finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, período en que se confeccionaron las dos obras en estudio, esta condición se había convertido en una ideología interiorizada en la conciencia de las nuevas sociedades modernas, cuyo ideal era lo europeo. No obstante, tal como planteó Isaías Peña Gutiérrez en su libro *Manual de literatura latinoamericana*, la figura del indígena o lo autóctono resultó un elemento de gran valor para la construcción simbólica de proyectos nacionalistas, por lo que, el indígena fue destinado para que únicamente estuviera en el

¹⁷ Evidentemente, creando redes sociales monolingües. Bueno, ¿cómo se logra crear ambientes sociales monolingües?, la nación debe tener una cultura homogénea expresada en un idioma común.

imaginario de las sociedades y que esa imagen o idea funcionara como un elemento que rescatara la identidad de las nuevas naciones, pero su verdadera reivindicación no pasó ni ha pasado en la praxis. Este elemento discriminatorio interiorizado es lo que se ha podido corroborar en las dos obras lexicográficas, en donde la lengua, ha funcionado como vehículo para consolidar las ideologías dominantes y como instrumento clave para la creación de discursos de nacionalismo y patriotismo.

Otro grupo afectado fue el de las mujeres, quienes no solo no tenían los mismos derechos civiles del hombre en ese momento, sino también por la sexualización que se hizo de su cuerpo. La interiorización ideológica de la imagen la mujer para la cultura general de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX relega a la mujer a un puesto sumiso a su familia, por lo que su papel en la sociedad no solo se aminoró, sino también se invisibilizó.

Otro grupo fuertemente discriminado fue el de los homosexuales (aunque se ha ampliado a toda la comunidad que actualmente se conoce como LGTBI+), pues, para ese tiempo, la homosexualidad era inconcebible para los hombres, ya que era sinónimo de debilidad y de cobardía que solo les era permitido a las mujeres, razón por la que palabras como (amujerado) eran parte del léxico usado por los hablantes.

Todos estos grupos, y otros, tal como se puede observar en los ejemplos de los diccionarios seleccionados fueron objetos de discriminación y valoraciones negativas, que desembocaban en prácticas normalizadas de discriminación, sexualización y exclusión. La importante de revelar estos discursos en cuanto a los grupos mencionados está en el hecho que el diccionario es un producto cultural que refleja elementos constitutivos de la sociedad en que se construye, por lo que, a partir de ese conocimiento puede buscarse una nueva sensibilización y reivindicación.

Para concluir, la adaptación del método propuesto por Rodríguez Barcia (2016), denominado Análisis Crítico del Discurso Lexicográfico (ACDL), ha permitido analizar el diccionario de Salazar García. Con esto, se ha abierto el camino para el estudio de más repertorios desde una perspectiva de la lexicografía crítica regional. El análisis crítico, en general, ofrece una mirada distinta de lo que por convención, tradición o imposición conocemos sobre un objeto. Esto implica, por tanto, cierto grado de incomodo, pero el objetivo es precisamente eso: lograr que haya una inflexión que permita la duda o la posibilidad de conocer y aceptar que hay otros discursos y otras miradas sobre lo que creemos o sabemos. Por tanto, se espera que este trabajo contribuya a la bibliografía de los estudios lingüísticos de Centroamérica, y que su exposición permita entender algunos aspectos básicos de la forma en que se ha ido configurando históricamente el español de El Salvador como variedad del español.

REFERENCIAS

- Ahumada Lara, I. (2016). «Metalexicografía del español: Clasificación orgánica y tipología de los diccionarios en el Diccionario bibliográfica de la metalexicografía del español» en Anuario de Estudios Filológicos, ISSN 0210-8178, vol. XXXIX, 5-24.
- _____. (2018). *Tipología de los diccionarios XVI, año 2018* (inédito).
- Althusser, L. (1974). Aparatos ideológicos del Estado. Editorial la oveja negra.
- Alvar Ezquerro, M. (1993). Lexicografía descriptiva. Editorial BIBLIOGRAF S.A
- Anders, V. (2020). DECEL Diccionario etimológico castellano en línea. <http://etimologias.dechile.net/>
- Barberena, S. (1894). Quicheísmos. Contribución al estudio del folclore americano. Topografía "La Luz".
- _____. (1914). *Historia de El Salvador*, tomo I. Imprenta Nacional de El Salvador.
- Baldovinos, R.R. (2016). *El cielo de lo ideal. Literatura y modernización en El Salvador (1860-1920)*. UCA Editores.
- _____. (2020). La rebelión de los sentidos. Arte y revolución durante la modernización autoritaria en El Salvador. UCA Editores.
- Bambi B. S., Woolard, K. A. y Kroksrity, P. V. (2012). Ideologías Lingüísticas. Práctica y Teoría (Trads. Susana Castillo, Lorena Hernández, Vítor Meirinho y Laura Villa). Los libros de la Catarata. (Trabajo original publicado en 1998).
- Barreto, M. (1893). *Vicios de nuestro lenguaje*. Tipografía "J. Hernández".
- Batres Jáuregui, A. (1892). Diccionario de vicios del lenguaje y provincialismos de Guatemala. Estudio filológico. Tipografía Nacional.
- Calero Vaquera, M. L. (2010), «Ideología y discurso lingüístico: la Etnortografía como subdisciplina de la glotopolítica» en Boletín de Filología, tomo XLV No 2.
- Calvet, J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia. Fondo de Cultura Económica*.
- Camacho Barreiro, A. M. (2003-2004). «Huellas ideológicas en la lexicografía cubana» en Revista de Lexicografía, X, págs. 21-38.
- Canfield, D. L. (1960). «Observaciones sobre el español salvadoreño» en Revista de Filología, Número 6.
- Castro Orellana, R. (2011). «Ideologías y luchas de poder en los sucesos de 1811» en revista La Universidad, N. 16, págs. 21-109.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Diccionario de análisis del discurso* (Trad. Irene Agoff). Amorrortu editores.
- Chávez Fajardo, S. (2010). «Ideas lingüísticas en prólogos de diccionario diferenciales del español de Chile. Etapa 1875-1928». En *Boletín de Filología*, tomo XLV (2), págs. 49-69.
- _____. (2021). *Americanismos, americanismo. Radiografía de una polisemia en Revista de estudios literarios latinoamericanos*, No. 11 (págs. 8-36).
- Chen, W. (septiembre de 2019). «Towards a Discourse Approach to Critical Lexicography» International Journal of Lexicography, vol. 3, issue 3, págs. 362-388: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecz003>
- Del Valle, J. y Meirinho, V. (2016). «Ideologías lingüísticas» Enciclopedia Vol. 2, parte 2: <https://url2.cl/aStWw>
- Del Valle, J. y Narvaja de Arnoux, E. (2010). «Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispánico»
- Fillmore, Ch. (1994). «Lexicography and Ethnographic Semantics». En W. Martin, W. Meijs, M. Moerland, E. ten Pas, P. van Sterkengurg y P. Vossen (eds.), Euralex 1994 Proceedings. Ámsterdam, s. n. [Disponible en: <http://euralex.org/category/publications/euralex-1994/>].
- Forgas Berdet, E. (2007), «Diccionarios e ideología» en Interlingüística, No 17, pp. 2-16.
- Frigo, J. A. (2010). *El español de América en la independencia*. Taurus editorial.
- Gagini, C. (1892). *Diccionario de Barbarismos y provincialismos de Costa Rica*. Tipografía Nacional.
- García Laguardia, J. M. (1969). *Precursoros ideológicos de la independencia en Centroamérica. Los libros prohibidos*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos.
- Gavidia, F. (1917). *Historia moderna de El Salvador*. Imprenta Meléndez.
- Geoffroy Rivas, P. (2004). *Lengua salvadoreña. El español que hablamos en El Salvador*. San Salvador: El Salvador. Dirección de Publicaciones e Impresos (DPI)

- Gramsci, A. (1998). *Literatura y vida nacional*. Juan Pablos Editor.
- _____. (2015). *Hegemonía y lucha política en Gramsci. Selección de textos*. Ediciones Luxemburgo.
- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Herranz, A. (2002). Política del lenguaje en Honduras, 1502-1991. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- _____. (1989). «Alberto Membreño y la lexicografía en honduras. En *NRFH*, vol. XXXVII, págs. 95-108.
- Huisa Téllez, J.C. (2013). “La impronta política en la primera lexicografía hispanoamericana”, en Lexis, vol. XXXVII (2), págs. 269-303.
- Jiménez, T. F. (1936). *Toponimia Arcaica de El Salvador*. Tipografía La Unión, Hnos. Dutriz.
- Kachru, B.B. y Henry Kahane (Eds.) (1995). *Cultures, Ideologies and the Dictionary*. De Gruyter.
- Kordić, S. (2014). *Lengua y nacionalismo* (Trad. Juan Cristóbal Díaz Beltrán). Euphonía Ediciones.
- Kroskrity, P. (2004) “Language ideologies”, en Duranti, A. (ed) *A companion to linguistic anthropology*, 496 - 514. Oxford: Blackwell Publishing. Traducción de Brenda Steeb para la Cátedra de Etnolingüística. Supervisión y corrección de Florencia Ciccone.
- Lauria, D. (2017). «La política lexicográfica actual de las academias de la lengua española: el caso del Diccionario de americanismos (ASALE, 2010)». En Lexis, vol. XLI (2), págs. 263-310.
- Lemus, J. E., Bertoglia Richards, B., Ramírez Vásquez, G. (1997). Estudios Lingüísticos. PROFITEXTO.
- Lipski J. M. (1994). *El español de América*. Cátedra.
- _____. (2000). <<El español que se habla en El Salvador y su importancia para la dialectología hispanoamericana>>, en Científica, No. 2, p. 65-89. ISSN: 1814-6309
- Lynch, J. (1976). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. Editorial Ariel.
- Mántica, C. (1989). *El habla nicaragüense y otros ensayos. Libro Libre*. Litografía e Imprenta Lil.
- Mariátegui, J.C. (2010). *Ideología y política y otros escritos*, tomo V. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Marx, C. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana* (5ta ed.). Ediciones Pueblos Unidos.
- Matterlat, A. y Neveu E. (2003). *Introducción a los estudios culturales*. Editorial Paidós.
- Membreño A. (1897). *Hondureñismos. Vocabulario de provincialismos de Honduras*. Tipografía Nacional.
- Monterrey, F. J. (1996). *Historia de El Salvador. Anotaciones cronológicas 1810-1842*, tomo 1. (3era ed.). Editorial Universitaria, Universidad de El Salvador.
- Narvaja de Arnoux, E. (junio de 2016). «La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos» en Matraga, vol. 38 No 38.
- Nascimento, G. (2019). Racismo lingüístico. OS subterrâneos da linguagem e do racismo. Letramento.
- Navarrete, S. (1996). La verdadera fecha de nuestra independencia. Corte Suprema de Justicia.
- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Salamanca, España.
- Orellana Rivera, E. J. (2014). «Actitudes lingüísticas de los hablantes de San Salvador, El Salvador». En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.684>
- _____. (2015). *Atlas lingüístico-etnográfico pluridimensional de El Salvador (ALPES)*. Talleres Gráficos UCA.
- Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2a ed.). OPR-Digital.
- Pascual y Olaguibel (1992). «Ideología y diccionario”. En I. Ahumada Lara (ed.), *Diccionarios españoles. Contenido y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica*. Jaén: El Estudiante, 73-89.
- Peralta Lagos, J. M. (1930). *En defensa del idioma*. Compañía Iberoamericana de publicaciones, S.A.
- Pérez, F. J. (2000). *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas*. Publicaciones UCAB.
- Quesada Pacheco, M.A. (2000). *El español de América*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Porto Dapena, J. Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Editorial Arcolibros, S.A.
- Quesada Pacheco, M.A. (2000). *El español de América*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.

- _____. (2008). «El español de América Central ayer, hoy y mañana». En Boletín de Filología, tomo XLIII, págs. 145-174.
- _____. (2010). «Actitudes y políticas lingüísticas en Centroamérica en el siglo XIX»: <https://n9.cl/omrv1>
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad en Perú Indígena*, vol. 13, Núm. 29, págs. 11-20.
- Ramírez Luengo, J. L. (2007). Breve historia del español de América. Arco Libros SL.
- _____. (2017). “Indigenismos léxicos en el español guatemalteco del siglo XVIII”, en Lengua y Habla, núm. 21, págs. 111-125.
- _____. (2010). (2010). <<Notas sobre el español salvadoreño del siglo XVIII>>, en Ars longa. Diez años de AJIHLE Vol. II. Ediciones Voces del Sur.
- _____. (2017). Textos para la historia del español. XI. Honduras y El Salvador. Editorial de Alcalá de Henares.
- _____. (2019a). <<La descripción geográfico-moral del arzobispo Cortés y Larraz (1770) y la historia léxica de Centroamérica: algunos datos salvadoreños>>, en Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México 6(1), el23. doi:10.24201/clecm.v6i1.123
- _____. (2019b). <<La configuración fónica del español salvadoreño en la época colonial (1650-1803)>>, en BRAE, tomo XCIX, cuaderno CCCXX, págs. 817-834.
- _____. (2020). <<Los indigenismos léxicos en la Descripción geográfico-moral del arzobispo cortés y larraz (1770): los datos salvadoreños, en Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 45-2. Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39129>
- Ramírez Luengo, J. L. y San Martín Gómez, J. A. (2020). <<Procesos de americanización léxica en la historia del español salvadoreño: la Carta-Relación de Diego García de Palacio como ejemplo>>, en Revista de Filología, N. 42, págs. 183-195. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.41.09>
- Real Academia Española (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Espasa Calpe.
- _____. (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Rivas Hidalgo, J. D. (2021). «Aproximación a las ideologías lingüísticas del español de El Salvador (1800-1850) en La palabra olvidada. La lengua y la literatura de Centroamérica. Entre la Colonia y la Independencia: Sánchez Mora, A. Cruz Volio, G. y Ramírez Luengo, J.L. Encino Ediciones.
- _____. (s. f.). “El proceso de implantación del español en El Salvador (1524-1770). En prensa.
- Rivera Orellana, E. J. (2015). Atlas lingüístico-etnográfico pluridimensional de El Salvador. Talleres Gráficos UCA.
- Rodríguez Barcia, S. (2012). «El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionario monolingüe del español» en Revista VERBA vol. 39 págs. 135-159.
- _____. (2016). Introducción a la lexicografía. Editorial Síntesis.
- _____. (2018). «De la etnolexicografía a la lexicografía crítica» en Revista de investigación Lingüística No 21. Universidad de Murcia.
- Rojas, D. (2015). “Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile del siglo XIX: los reparos de Andrés Bello a las Correcciones lexicográficas de Valentín Gormaz, en Lexis, vol. XXXIX (1), págs. 163-181.
- Rosenblat, A. (1971). Nuestra lengua en ambos mundos. Salvat Editores, S. A. - Alianza Editorial.
- Salazar García S. (1907). Diccionario Vicios y correcciones de idioma español. Imprenta y Encuadernación "La Luz".
- _____. (1907). *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de ortología clásica: (Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.)*. Tipografía “La Unión”.
- Sánchez Corrales, V. (1988). “Lexicografía del español en Costa Rica, visión crítica”, en Filología y Lingüística, XIV (2), págs. 147-156.
- San Vicente, F., Garrigo, C. y Lombardini, H.E. (coords) (2011). Ideolex. Estudio de lexicografía e ideología, Monza: <https://url2.cl/MShpa>
- Saussure, F. (1984). *Curso de lingüística general*. Editorial Planeta.
- Sevilla-Fernández, J. (1974). *Problemas de lexicografía actual*. Instituto Caro y Cuervo.
- Turcios, R. (1995). *Los primeros patriotas. San Salvador 1811*. Ediciones tendencias.
- Van Dijk, T. (2005). «Ideología y análisis del discurso» en Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social No 29, págs. 9-36.

- _____. (2006). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Editorial Gedisa.
- Veronelli, G. A. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje en Universitas Humanística, págs. 81, 33-58.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>.
- Weber, M. (1979). El científico y el político. Alianza Editorial.
- Wiegand H.E. y Fuentes Morán M. (2010). Estructuras lexicográficas. Aspectos centrales de una teoría de la forma del diccionario. Granada, España: Ediciones Tragacanto.
- Wiggershaus, R. (2009). *La escuela de Fráncfort* [Marcos Romano Hassán, tr.]. Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Vervuert Iberoamericana.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Mouton

Artículo original

Análisis de los guaranismos registrados en el Diccionario del castellano paraguayo y en el Diccionario de la lengua española

Analysis of the guaranism in the Paraguayan Spanish Dictionary and in the Spanish Dictionary

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas, Paraguay

e-mail: dgil@spl.gov.py

Recibido: 2/2/2023
Aprobado: 12/4/2023

RESUMEN

Este trabajo investigativo se propone la revisión de los guaranismos del *Diccionario del castellano paraguayo* (DCP, 2017); la indagación dentro del castellano de los términos, vocablos o palabras provenientes del guaraní en el proceso de préstamo o transferencia léxica de las lenguas en contacto dentro de la comunidad lingüística bilingüe. El análisis de los términos permitió verificar la marca etimológica guaraní consignada de tres maneras: «Del guar.», «Voz guar.», «De or. guar.», y otros vocablos del mismo origen sin el registro correspondiente; situación que llevó a la revisión de un corpus lexicográfico del idioma guaraní constituido por fuentes bibliográficas de referencia como diccionarios bilingües y el Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay, de la Academia de la lengua guaraní para la verificación correspondiente. Ambas listas se cotejaron con el *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2021, versión digital) con el fin de comprobar los guaranismos que tienen entrada en el mayor documento lexicográfico de la lengua española. El instrumento investigativo documental del registro del léxico se apoya en tablas de contenidos, como matriz de análisis, en primer lugar, para las aclaraciones de las acepciones, ejemplos de uso, caracterizaciones y, en segundo lugar, los datos son cuantificados numéricamente para demostrar con mayor claridad, exactitud y precisión la observación y descripción de los contenidos. Se constataron 243 guaranismos en el DCP, de los cuales el DLE registra 96 términos, en el DCP, según el comportamiento lingüístico del hablante bilingüe paraguayo y la presencia cada vez más vez más creciente de la lengua guaraní en el DLE con la identificación de la marca geográfica o diatópica del Paraguay.

Palabras clave: guaranismos; marca etimológica; castellano paraguayo; diccionario.

ABSTRACT

This investigative work proposes the revision of the Guaraniisms of the Dictionary of Paraguayan Spanish (DCP, 2017, printed version), the investigation within the Castilian of the terms or words from Guarani in the process of loan or lexical transfer of the languages in contact within the bilingual linguistic community. The analysis of the terms allowed us to verify the Guarani etymological mark consigned in three ways: «Del guar.», «Voz guar.», «De or. guar.», and other words of the same origin without the corresponding registration; situation that led to the review of a linguistic corpus of the Guarani language made up of reference bibliographic sources such as bilingual dictionaries and the Dictionary of the Guarani language of Paraguay, of the Guarani Language Academy for the corresponding verification. Both lists were checked against the Dictionary of the Spanish language (DLE, 2021, digital version) to verify the Guaraniisms that have an entry in the largest lexicographical document of the Spanish language. The documentary investigative instrument of the lexical record is supported by tables of contents, as an analysis matrix, firstly, for the clarification of the meanings, examples of use, characterizations and, secondly, the data is numerically quantified to demonstrate with greater clarity, accuracy and precision in the observation and description of the contents. 243 Guaraniisms were found in the DCP, of which the DLE registers 96 terms, with in the DCP, according to the linguistic behavior of the Paraguayan bilingual speaker and the increasing presence of the Guarani language in the DLE with the identification of the geographical or diatopic mark of Paraguay.

Keywords: guaranisms; etymological mark; Castilian Paraguayan; dictionary.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de esta investigación fue la revisión de los guaranismos dentro del *Diccionario del castellano paraguayo* (DCP) elaborado por la Academia Paraguaya de la Lengua Española, es decir, dar preeminencia al aspecto léxico del idioma ya que en toda actividad lingüística de dinámica convivencia se incorporan nuevos vocablos cuyo valor semántico incide en el ejercicio de las habilidades comprensivas y expresivas de los hablantes para la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa.

Una comunidad bilingüe en cuya práctica lingüística utiliza alternadamente las dos lenguas en contacto impone el préstamo lingüístico, o sea la transferencia léxica de los vocablos, de modo que el emisor, inmerso en su sociolecto cultural de versatilidad lingüística, introduce los guaranismos en su idiolecto de acuerdo con sus actitudes o predisposiciones.

Vincular la revisión del DCP con el *Diccionario de la lengua española* (en adelante DLE) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española constituyó un desafío más teniendo en cuenta la política lingüística que vela por el natural enriquecimiento léxico con la incorporación de préstamos lingüísticos en un compendio sistematizado y ordenado que garantiza la defensa e integridad de un idioma común, la lengua española.

Para la investigación lingüística y documental se utilizó, por un lado, la metodología cualitativa porque se organizó y analizó la información sobre el objeto de estudio que constituyeron las fuentes documentales de los diccionarios, por otro lado, fue cuantitativa porque los datos y resultados se expresaron numéricamente.

El contenido de estudio distribuido se organiza en tablas o listas para la verificación y el análisis descriptivo de los vocablos extraídos tanto del DCP como del DLE posibilitaron la observación minuciosa y la interpretación cuantitativa.

La estructura de análisis quedó establecida de la siguiente manera: a) guaranismos con la marca etimológica «Del guar.», «Voz guaraní» y «De or. guar.» en el *Diccionario del castellano paraguayo*; b) términos reconocidos de origen guaraní sin las marcas etimológicas mencionadas en el *Diccionario del castellano paraguayo*; c) guaranismos del DCP con la marca etimológica «Del guar.» «Voz guaraní» y «De or. guar.» en el *Diccionario de la lengua española*; d) términos del DCP con la marca etimológica guaraní no registrados en el *Diccionario de la lengua española*; e) guaranismos registrados en el *Diccionario de la lengua española* con la marca etimológica «De or. guar.» y «Del guar.» o sin ella de los guaranismos registrados en el *Diccionario del castellano paraguayo* sin la marca etimológica y f) términos de origen guaraní registrados en el *Diccionario del castellano paraguayo* sin la marca etimológica no incorporados en el *Diccionario de la lengua española*.

Como este trabajo investigativo a más de la revisión de las obras lexicográficas en lengua española, el DCP y el DLE, se amplió a un corpus lexicográfico del guaraní, con la incorporación de diversos diccionarios bilingües y monolingües, como el *Diccionario de la Academia de la lengua guaraní del Paraguay*. Para la inclusión de los étimos de la lengua guaraní a los vocablos que no llevan la marca etimológica en el DCP, puede resultar una lista incompleta, es decir, que no se hayan reconocido, por esta investigación, todos los guaranismos sin la marca etimológica.

Las limitaciones en el tratamiento de estudios lexicográficos pudieron influir para realizar interpretaciones más exhaustivas en este análisis investigativo.

METODOLOGÍA

Esta pesquisa cuali-cuantitativa consistió en la verificación, el análisis y el conteo de las palabras del corpus documental tanto del *Diccionario del castellano paraguayo* (2017) como del *Diccionario de la lengua española* (DLE, versión digital actualizada, 2021), ámbito que corresponde a la lingüística, en la disciplina científica de la lexicografía.

El instrumento investigativo documental del registro del léxico se apoyó en tablas de contenido,

como matriz de análisis, que permitió, en primer lugar, la observación de cada uno de los elementos y la caracterización precisa con las descripciones del origen, aclaraciones de las acepciones, ejemplos de uso y las marcas geográficas o diatópicas identificatorias de los países, y, en segundo lugar, los datos fueron cuantificados numéricamente para demostrar con mayor claridad, exactitud y precisión la observación y descripción de los contenidos.

Se identificaron en el DCP algunos guaranismos con la marca etimológica del idioma guaraní, y otros no, razón por la que se separaron las listas de análisis. El dato de la omisión de la asignación de la marca etimológica en algunos términos guaraníes del DCP llevó a la indagación de un corpus lingüístico del guaraní, o sea, comprobar el origen de las palabras a través de las fuentes bibliográficas autorizadas del idioma como el *Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay* (2021), de la Academia de la Lengua Guaraní; el *Diccionario Ayvuryru guaraní-español, español-guaraní* (2022), de Feliciano Acosta y Carlos Ferreira; el *Diccionario Ñe'ëryruguasu* (2011), de Celso Ávalos; el *Diccionario castellano-guaraní, guaraní-castellano* (2008), de Antonio Guasch y Diego Ortiz; el *Diccionario Avañe'ẽ Poty* (2005), de Félix de Guarania; el *Diccionario Avañe'ẽ* (2004), de Lino Trinidad Sanabria, además de la obra *Toponimia guaraní en Paraguay* (1994), de Dionisio González Torres.

La indagación se amplió para comprobar, posteriormente, la presencia del guaraní del DCP en el DLE, esto permitió verificar, analizar, registrar datos y precisar características similares y diferenciadas.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los guaranismos en las seis tablas de contenidos y sus respectivos análisis detalladamente:

Términos registrados con marca etimológica guaraní en el *Diccionario del castellano paraguayo*

Tabla 1. 111 guaranismos del Diccionario del castellano paraguayo (APLE, 2017).

111 guaranismos del Diccionario del castellano paraguayo (APLE, 2017).

1. Acutí (Del guar. akuti) = agutí. (p. 25)., **2.** Aguapé (De or.guar.) (p. 28)., **3.** Aguapey (Voz guar.) (p. 28)., **4.** Aguará (Voz guar.) (p. 28)., **5.** Ambay (Del guar. amba'y) (p. 32)., **6.** Ananá (De or. tupí-guar.) (p. 32)., **7.** Añacuá, ayacuá (Del guar. aña ‘diablo’, y kua, ‘agujero, cueva’) (p. 34)., **8.** Aopoí (Del guar. ao po'i ‘ropa fina’) (p. 34)., **9.** Apepú (Del guar. apepu) (p. 34)., **10.** Apereá (Del guar. apere'a) (p. 35)., **11.** Avatí (Del guar. avati) (p. 41)., **12.** Bosá (Del.guar. vosa) (p. 54)., **13.** Caigüé (Del guar. kaigue ‘desganado’) (p. 59)., **14.** Camambú (Del guar.kamambu) (p. 61)., **15.** Cambá (Del guar. kamba ‘negro’) (p. 61)., **16.** Cambará (Voz guar.) (p. 62)., **17.** Cambuchí (Del guar. Kambuchi) (p. 62)., **18.** Camoatí (Del guar. kamuati) = camuatí.p. (p. 62)., **19.** Cangueró (Del guar. Kanguero) (p. 64)., **20.** Capibara (Del guar. kapi'yva) = capiguara (p. 66)., **21.** Capiatí (Del guar. kapi'i ‘paja, pasto’, y atí ‘espina, espinoso’) (p. 66)., **22.** Capicatí (Del guar. kapi'i ‘paja, pasto oloroso’) (p. 66)., **23.** Caracú (Del guar. karaku, médula) (p. 66)., **24.** Caraí (Del guar. karai) (p. 67)., **25.** Caranday (Voz guar) (p. 67)., **26.** Carapé (Voz guar.) (p. 67)., **27.** Caráu (Del guar. karáu) (p. 67)., **28.** Carayá (Del guar. karaja) (p. 68)., **29.** Carumbé (Del guar. karumbe) (p. 71)., **30.** Catinga (Del guar. katí ‘olor desagradable’) (p. 72)., **31.** Catuava (Del guar. katuáva) (p. 72)., **32.** Caburé/ Cavuré (Del guar. kavure'i, mochuelo chico) (p. 58/72), **33.** ¡Chaque! (Del guar. chake) (p. 76)., **34.** ¡Core! (Del guar.) (p. 88)., **35.** Curiyú (Del guaraní kuriju) (p. 94)., **36.** Curuguá (Del guaraní kurugua) (p. 94)., **37.** Curundú (Del guar. kurundu) (p. 94)., **38.** Curupay (Del guar. kurupa'y) (p. 94)., **39.** Curupí (Del guar. kurupi) (p. 94)., **40.** Curupicay (Del guar. kurupika'y) (p. 94)., **41.** Cururú (Del guar. kururu) (p. 94)., **42.** Curuvica (Del guar. kuruvi ‘fragmento, trozo’ y el suf.dim.esp. -ica) (p. 94)., **43.** Eirá (Del guar. eíra ‘miel’). Animal carnívoro (...) se alimenta de pequeños mamíferos y de miel. (p. 103)., **44.** Eireté (Del guar. eíra ete ‘miel verdadera’) (p. 103)., **45.** Guapoy (Voz guar.) (p. 127)., **46.** Gua'u (Voz guar.) (p. 130)., **47.** Ibajái (Del guar. yvahái ‘fruta agria o ácida’) = ivajái (p. 137)., **48.** Ibirá (Del guar. yvyra ‘árbol’, ‘madera’) (p. 137)., **49.** Ibirá pitá (Del guar. yvyra pytā) (p. 137)., **50.** Inambú (Del guar. ynambu ‘perdiz’) (p. 138)., **51.** Ingá (Voz guar.) (p. 140)., **52.** Irupé (Del guar. yrupé, cedazo). Planta flotante propia de aguas tranquilas y poca profundas (...) (p. 143)., **53.** Isoca (Voz guar.) (p. 143)., **54.** Ivapurú (Del guar. yvapurú) (p. 143)., **55.** Jacarandá (Del guar. hakaranda) (p. 144)., **56.** Leca (Del guar. apócope de lekaja) (p. 149)., **57.** Lecayá (Del guar. lekaja) (p.

149), **58.** Mamangá (Voz guar.) (p. 159).., **59.** Mamboretá (Voz.guar.) (p. 159).., **60.** Manguruyú (Voz.guar.) (p. 161).., **61.** Maracaná (Voz guar.) (p. 162).., **62.** Mbatará (Del guar. mbatara) (p. 164).., **63.** Mbeyú (Del guar. mbeju) (p. 164).., **64.** Mbocayá (Del guar. mbokaja) (p. 165), **65.** Mboreví (Del guar. mborevi) (p. 165), **66.** Mburucuyá (Del guar. mburukuja) (p. 165), **67.** Mitaí (Del guar. mita'i) (p. 167), **68.** Ñacaniná (Voz guar.) (p. 173), **69.** Ñacurutú (Voz guar.) (p. 174).., **70.** Ñanday, ñenday (Voz guar.) (p. 174).., **71.** Ñandú (Del guar. ñandu guasu) (p. 174).., **72.** Ñandubay (Voz guaraní) (p. 174).., **73.** Ñandutí (Voz guaraní) (p. 174).., **74.** Ñandypa (Voz guaraní) (p. 174).., **75.** Ñangapiry (Voz guaraní) (p. 174).., **76.** Ñembotavy (Voz guaraní) (p. 174).., **77.** Patí (De or. guar.) (p. 184).., **78.** Payé (Del guar. paje) (p. 185).., **79.** Pirayú (Del guar. piraju) (p. 190).., **80.** Pororó (Del guar. pororo) (p. 194).., **81.** Recutú (Del guar. rekutu) (p. 203).., **82.** Saguipé (Voz guar.) (p. 212).., **83.** Sapucái (Del guar. sapukái) (p. 215).., **84.** Sarambí (Del guar. sarambi) (p. 215).., **85.** Surubí (Del guar. suruví) = suruví, zurubí (p. 221).., **86.** Tacurú (Del guar. ita kuru, ‘piedra granulosa’) (p. 223).., **87.** Tapecué (Del guar. tapekue ‘camino o sendero abandonado’) (p. 225).., **88.** Tatacuá (Del guar. tatakuá) (p. 226).., **89.** Tataré (Del guar. tataré o tatane) (p. 226).., **90.** Tatú (Del guar. tatu) (p. 226).., **91.** Tembetá (Voz guar.) (p. 228).., **92.** Teyú (De or. guar.) (p. 229).., **93.** Timbó (Del guar. timbo) (p. 230).., **94.** Tipói (Del guar. typói) (p. 230).., **95.** Tupá: (Del guar. Tupa): Dios entre los guaraníes (...) se escribe con mayúscula inicial. (p. 237).., **96.** Urucú (Del guar. uruku) (p. 238).., **97.** Urundey (Del guar. urunde'y) (p. 238).., **98.** Urutaú (Del guar. urutau) (p. 238).., **99.** Vairo (Del guar.vai) (p. 239).., **100.** Viruta (Del guar. viru ‘dinero’) (p. 243).., **101.** Yacaré (Del guar. jakare) (p. 245).., **102.** Yacú (Voz guar.) (p. 245), **103.** Yaguané (Del guar. jaguane ‘zorrino’) (p. 245).., **104.** Yaguareté (Del guar. jaguar ‘jaguar’ y etc ‘verdadero’). = jaguareté (p. 245).., **105.** Yapú: (Del guar. japo: embustero). Pájaro que habita en zonas boscosas. (p. 246).., **106.** Yarará (Del guar. jarara) (p. 246).., **107.** Yataí (Del guar. jata'i) (p. 246).., **108.** Yurumí (Del guar. jurumi ‘boca pequeña’) (p. 247).., **109.** Yvahái (Voz guar.) (p. 247).., **110.** Yvapurú (Voz guar.) = ivapurú, guapurú (p. 247).., **111.** Yvyraro (Voz guar.) (p. 247).

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Los guaranismos de esta lista presentan 3, llevan asignaciones con la marca etimológica: «Del guar»., «Voz guar.» y «De or. guar.»; los del registro «Del guar.» algunos presentan el éntimo guaraní con un breve significado en español, y otros no. Ejemplo: «yurumí» (Del guar. *jurumi* ‘boca pequeña’) y «sarambí» (Del guar. *sarambi*); 80 guaranismos llevan esta marca etimológica.

Los guaranismos con la indicación etimológica «Voz guar.» son 27; con la grafía propia del idioma guaraní algunos de ellos, mientras otros aparecen con la grafía adaptada al castellano. Ejemplos: «aguapey» (Voz guar.) y «aguará», «guapoy» (Voz guar.).

Figuran en letra cursiva y grafía propia del guaraní 7 guaranismos: *gua'u* (Voz guar.), *ñandypa* (Voz guaraní), *ñangapiry* (Voz guaraní), *ñembotavy* (Voz guaraní), *yvahái* (Voz guar.), *yvapurú* (Voz guar.), *yvyraro* (Voz guar.). Como se observan, estos términos están registrados indistintamente: (Voz guar. y Voz guaraní).

Los guaranismos con el registro (De or.guar.) son 3: «aguapé» (De or. guar.), «patí» (De or. guar.) y «teyú» (De or. guar.), 1 con el registro (De or. tupí-guar.) «ananá».

El vocablo «acutí=agutí» presenta dos variantes ortográficas con el mismo significado de «mamífero roedor»; así también «añacua=ayacuá» (diablo), «camoatí=camuatí» (avispa), «capibara=capiguara» (carpincho), «ñanday=ñenday» (loro), «yaguareté=jaguareté» (felino).

El vocablo «bosá» aparece con el registro guaraní cuando este es un hispanismo, pues deriva de «bolsa» (del lat. *bursa*) con 18 acepciones (DLE). La palabra «caburé» remite a «cavuré» o sea presenta dos entradas, dos variantes ortográficas y dos acepciones: ave rapaz y chipá asador.

El vocablo «eirá» con el significado «animal» no está en correspondencia con la aclaración entre paréntesis «miel» (*de eíra*) y de que este animal se alimenta de la miel; se aclara, pues que deben constituir dos entradas con sus respectivos significados: «Eira. t. (animal) *Mymba okambúva, ka'aguýre oikóva, mbarakaja joguaha, (...)*» y «*Eíra: t.(miel). Takuare'ẽ rykue, hũ ha he'ëva (...)*», de acuerdo con en el *Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay* (2021).

Las palabras «ibajái», «ibirá», «ibirá pitá», «inambú», «ingá», «irupé», «isoca», «ivapurú», «tipói» están registradas con «i latina». El término «ibajái» (p.137) tiene otra grafía «ivajái» y otra entrada «ybahái» (p.247) como en lengua guaraní; igualmente «ivapurú» (p. 143) y la entrada «yvapurū» con las otras grafías «ivapurū», «guapurú» (p. 247).

Se aclara que «ibirá» figura en el DCP en forma independiente de «-pitá», no obstante, en esta lista fue extraída «ibirá pitá» (*ybyra pytã*) por el valor semántico de la locución dentro del sociolecto paraguayo, es decir, el adjetivo de color rojo aporta toda la significación requerida al genérico *árbol*.

El vocablo «irupé» está registrado con el origen guaraní de *yrupẽ, cedazo* y con la definición de planta *flotante* (...). No obstante, corresponde describir las dos acepciones: «*yrupẽ. t. Ñana ypegua, hogue guasú iparáva* (...)». (Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay) / «*yrupẽ.t. cedazo, criba*», junto con la acepción «*victoria regia (planta acuática)*». (Guash, 2008).

Por otra parte, «surubí» se presenta con tres variantes ortográficas: «surubí», «suruví» y «zurubí», todas con el significado de «pez».

Mientras que «tupá» no está en correspondencia con el significado consignado en *Tupa, Dios entre los guaraníes*, pues este debe llevar la «a nasal»; se aclaran, pues las dos entradas con sus significados: *Tupã. T. (Dios) Tupãme jajerure* (...). *Tupa, rupa, hupa. t. (cama) Tembiporu oñeñeno ha ojekeha.* (Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay).

El vocablo «yapú» con el significado de pájaro no se corresponde con la marca etimológica «Del guar. *japu*, ‘embustero’». En el *Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay* (2012) se registran dos entradas; una con la entrada de «*yapu. t. o Añetegua ý* (mentira), y otra *yaku.t. o Guyra saite* (pájaro)». No obstante, el DCP también registra yacú (ave negra).

Términos de origen guaraní incorporados sin la marca etimológica en el *Diccionario del castellano paraguayo*

Tabla 2. 132 guaranismos del DCP no asignados con la marca etimológica. Por tanto, se incorporaron las referencias de origen guaraní con sus acepciones, ejemplos y la fuente bibliográfica.

N.º	Registro en el DCP	Registro en el corpus analizado
1.	Abaiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Abaí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Caazapá. (DCP p. 21).	Ava'i: (de origen guaraní) [tero] 1. Población en el 6. ^º departamento de Caazapá, declarada distrito por Ley n. ^º 774 del 18 de mayo de 1962. (González Torres, 1994, p. 93).
2.	Aché: m. 1. Pueblo indígena de la familia lingüística guaraní, de la región Oriental del Paraguay, conocido también con el nombre de Guayakí. 2. com. Individuo perteneciente al pueblo aché. 3. m. Lengua utilizada por el pueblo aché. 4. adj. Perteneciente o relativo a los achés o su cultura. (DCP p. 24).	Ache: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de una de las etnias indígenas que vive en la Región Oriental del Paraguay (Ache Guajaki). Es de la familia lingüística guaraní. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 17).
3.	Aguai: 1. m. Árbol de la familia de las sapotáceas, cuyo fruto (...), es comestible. (<i>Cryosophyllum spp.</i>). 2. m. Marca en el mango de un arma blanca o en la empuñadura de un arma de fuego que hace un asesino profesional por cada víctima. 3. m. Conjunto de anillos que la serpiente	Aguai: t. 1. <i>Yvyra ka'aguy, tuicháva, hapo pypuku, hakã heta, hogue vera asy, hi'a sa'yju apu'amimi, he'ẽmbi ha ho'u kuaáva yvypóra.</i> 2. <i>Yvypóra oporojukamava'ekue.</i> 3. <i>Kuãirũ joguaha mbói chini ruguái apýpe oïva ha oikuaaukáva mboy arýmapa ogueroguata.</i> (Academia de la Lengua Guarani, 2021, p. 29).

	cascabel tiene al final de la cola y los hace vibrar al sentirse amenazada. (DCP p. 27).	
4.	Amambay: 1. m. Helecho rizomatoso de la familia de las pteridáceas. (<i>Pteridium spp.</i>). (DCP p. 31).	Amambái: (de origen guaraní) t. 1. <i>Ka'avo hapo ravijupa, hakā hū vera ha hogue sa'i asy, hi'a rokýva yvyguýpe, ojejuhu ysry rembe'yháre, ojeguerekoitemi ogaháre ha hapokue katu sevo'i pohã.</i> (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 33).
5.	Amambaiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Amambay. 2. adj. Perteneciente o relativo al departamento del mismo nombre. (DCP p. 31).	Amambái: Amambái: (de origen guaraní) [tero]. 1. N. de un departamento y de una cordillera. (Ávalos, 2011, p. 19).
6.	Andaí: 1. m. Calabaza comestible (<i>Cucurbita moschata</i>). (DCP p. 32).	Andai: (de origen guaraní) [tero] t. 1. <i>Kóga hapo pererí, hakā puku poñymba, hogue apu'a guasuguasu, ipoty sa'yju ha hi'a pukupukúva.</i> 2. <i>Yva a hi'aju rire sa'yju asy, ipire atā ha anambusu, he'ẽmbi, ha'yi marrõ ha oñemoïkuaáva tembi'upe, ojeporu tembi'urã. Ha'yingue ojeporu poháramo.</i> (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 35).
7.	Anó: m. 1. Ave trepadora e insectívora, de la familia de los cucúlidos, de color negro, con reflejos azules en las alas, pico (...) (<i>Crotophaga spp.</i>). (DCP p. 33).	Ano: t. 1. <i>Guyra ndatuichaitéva, hū vera, ijuru puku karapã ha opurahéi asýva.</i> “Ano oiko ochy'yi, ro'yrõ hatãmbaite”. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 34).
8.	Añá: 1. m. Diablo, dios del mal, entre los guaraníes. (DCP p. 34).	Aña: t. 1. <i>Ánga ojehecha'ýva, opaite mba'e vai apohára térra apoukahára “Aña tapendererahapa”.</i> 2. tj./ñ. <i>Yvypóra hekomaráva.</i> “Karai tuja aña pombéro ryvy”. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 35).
9.	Arará: 1. m. Papagayo o guacamayo (<i>Anodorhynchus spp.</i>). (DCP p. 36).	Arara: (de origen guaraní) [tero] 1. Un loro. Arara okekẽ ohóvo árare: El arara va cantando en el cielo. (Ávalos, 2011, p. 38).
10.	Araticú: 1. m. Árbol de la familia de las anonáceas, cuyo fruto es una baya pulposa parecida a la chirimoya (<i>Anona spp.</i>) (DCP p. 36).	Aratiku, avatiku: (de origen guaraní) 1. t. <i>Yvyra hapo pypukúva, hakā mbarete, hogue puku akua ha overa, ipoty morotí ha sa'yju.</i> Hogue, hi'a, ipire ha hapokue ojeporu poháramo. 2. <i>Ko yvyra'a, ijapu'a chipe ha ikoro'ipa, ijapute morotí ha haivy asy, ha'yi apu'a guasuguasu ha hū vera.</i> (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 41).
11.	Arasá, guayabo: 1. m. Árbol de América, de la familia de las mirtáceas, (...) con tronco torcido y ramoso, hojas elípticas, puntiagudas, ásperas y gruesas, flores (...) (<i>Psidium spp.</i>) (DCP p. 36).	Arasa: (de origen guaraní) [tero] t. 1. <i>Yvyra imáta ape morotíngy, isŷi, hakā heta ijj, hogue akua'akua, ikorócho, iñanambusu, ipoty morotí ha hyakuã asýva.</i> Yva apu'a pukununga, ho'o pytã, pytãngy, sa'yjungy térra morotíngy ha ha'yi hetáva; oĩ he'ẽ, haivy ha háiva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 41).
12.	Aregüeño,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Areguá. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 37).	Aregua: (de origen guaraní) [tero] 1. Nombre de una ciudad. (Areguápe heñoiva'ekue Gabriel Casaccia: En Areguá nació Gabriel Casaccia). (Ávalos, 2011, p. 40).
13.	Atyreño, -a : 1. adj/sus Referido a persona natural de Atyrá. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de la Cordillera. (DCP p. 40).	Atyra: (de origen guaraní) [tero] 1. Una ciudad del Paraguay. (Atyra naimombyryí Paraguaýgi: La ciudad de Atyrá no queda lejos de Asunción). (Ávalos, 2011, p. 44).
14.	Borí: 1. m. Caldo espeso con carne vacuna o de pollo, en el que están	Vori: t. 1. <i>Tembí'u paraguái he'ẽ jukýva oñemboapu'áva kyta'ihápe avati mirí he'õ kesu paraguái reheve ha</i>

	dispersas pequeñas bolas hechas de maíz, queso y sal = vori-vorí. (DCP p. 54).	oñembojýva tembi'u rykuépe. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 196).
15.	Caamini: 1. m. obsol. Variedad de yerba mate, bien molida y sin palillos. (DCP p. 56).	Ka'amirí: (de origen guaraní) s. 1. Yerba mate sin palo, prolíjamente molida. Era la forma más estimada de yerba. En algunas zonas del Brasil aún se consume de esa manera. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 113).
16.	Caacupeño,-a: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Caacupé. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Cordillera. (DCP p. 56).	Ka'akupe: (de origen guaraní) s. 1. Ciudad, capital del 3.º departamento de Cordillera. Santuario Nacional. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 57).
17.	Caaguaceño, -a: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Caaguazú. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Caaguazú. (DCP p. 56).	Ka'aguasu: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de un departamento y de su capital en Paraguay. (Trinidad Sanabria, 2006, p 112).
18.	Caapuqueño, -a: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Caapucú. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 56).	Ka'apuku: s.1. Nombre de una ciudad. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 58).
19.	Caazapéño, -a: 1. adj. sust. Referido a persona, natural de Caazapá. 2. adj. Perteneciente o relativo a este departamento. 3. adj. Perteneciente o relativo a la ciudad del mismo nombre, capital del departamento de Caazapá. (DCP p. 56).	Ka'asapa: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de un departamento del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 58).
20.	Cachapé: 1. m. Carro de dos ruedas, tirado por bueyes para transportar troncos. (DCP p. 58).	Kachape: (de origen guaraní) s. 1. Carro, vehículo de dos ruedas que, tirado por animales, sirve para transportar carga. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 103).
21.	Cachapecero: 1. m. Hombre que conduce un cachapé. (DCP p. 58).	Kachape: (<i>ídем</i> al 20).
22.	Caigüetismo: 1. m Cansancio, desgano, aburrimiento. (DCP p. 59).	Kaigue: (de origen guaraní) ñ/tj. 1. Iñate'ý ha nomba'aposéiva, taha'e yvypóra térra mymba. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 72).
23.	Cambyreteño,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Cambyretá. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Itapúa. (DCP p. 62).	Kambyretã: (de origen guaraní). 1. Población en el 7.º departamento de Itapúa. (González Torres, 1994, p. 102).
24.	Caracará: 1. m. Carancho. (DCP p. 66).	Karakara: t. 1. Guyra, taguato umíva rehegua, ijape para'i, oveve, ombo'a, ha okaru so'ore. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 75).
25.	Caraguatá: 1. m. Especie de pita o planta textil de la familia de las bromeliáceas (Bromelia spp.). (DCP p. 67).	Karaguata: (de origen guaraní) t. 1. Ñana rapo apu'a puku isarambíva yyvyguy rehe, ikuäirüvaicha, hogue pukupuku ha hatimba, ipoty ha hi'a pytava. Ijyvirakuégui oñeñehembiporu térra ojejeguaka'apo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 74).
26.	Caraguatayense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Caraguatay. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de la Cordillera. (DCP p. 67).	Karaguatay: s. 1. Ciudad en el departamento de la Cordillera, Paraguay. litm. Agua del karaguata. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 107).
27.	Carapegüeñ,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Carapeguá. 2.	Karapegua: ka'apekua: (de origen guaraní) [tero] 1. Lugar de ka'ape o donde abundaba dicha planta.

	adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 67).	(Carapeguá: Nombre de una ciudad). (Karapeguápe okyhína: Está lloviendo sobre la ciudad de Carapeguá). (Ávalos, 2011, p. 135).
28.	Carayaense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Carayaó. 2. adj. Perteneciente a esta ciudad del departamento de Caaguazú. (DCP p. 68).	Karajao: (de origen guaraní) [tero] 1. Un pueblo del departamento de Ka’aguasu. (Aha’áina Karajao távape: Me estoy yendo al pueblo Karajao). Karajaogua. (Ávalos, 2011, p. 134).
29.	Carimbatá: 1. m. Sáballo de río. (Prochilodus lineatus). (DCP p. 68).	Karimbata: (de origen guaraní) t. 1. Pira hete apu'a nunga, ndatuichaitéi, ikangue heta ha ho'o héva. = Mbata. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 76).
30.	Cario: 1. m. Antiguo pueblo guaraní de la región Oriental del Paraguay de la época de la conquista española que habitaba a lo largo del río Paraguay y en la zona del fuerte de Asunción. 2 m. Individuo de este pueblo. 3. adj. Relativo a la lengua de los carios o a su cultura. (DCP p. 68).	Kario: [tero] 1. Etnia guaraní de Asunción y la Cordillera. Id. Karioga: karioka: Lugar de los karios. (Kariokuéragui ñande paraguaigua jaju: Nosotros los paraguayos provenimos de los carios). (Ávalos, 2011, p. 135).
31.	Catingudo: 1. adj. Referido a persona, que tiene catinga. (DCP p. 72).	Katí: (de origen guaraní) [tero] 1. Mal olor del sobaco. (Katí oñehetū mombyry guive: El mal olor del sobaco se huele desde lejos). (Ávalos, 2011, p. 137).
32.	Chajá (voz onomatopéyica) 1. m. Ave zancuda de más de medio metro de longitud, de color gris claro, cuello largo plumas altas en la cabeza y dos púas en (...) (Chauna torquata). (DCP p. 75).	Chahã: (de origen guaraní) t. 1. Guyra kakuaa, ijape tanimbú para, morotí rypyí, ipepo ratí jovái, ijjajúra puku ikora jere hū ha morotí. Iñakārague po'i puku, hesa hū hetyma mbuku ha ikorochopa, oveve yvate. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 46).
33.	Changi: 1. m. Ventaja inicial, generalmente engañosa, en especial la que se da en el juego. (DCP p. 76).	Changui: (de origen guaraní) m. 1. Ventaja engañosa que se da en el juego. (Guasch y Ortiz, 2008, p. 535).
34.	Chiricoé, chiricote: (Voz onomt.) 1. m. Ave de cabeza y cuello gris azulado, pecho ocre canela y abdomen negro, que vive a orillas de lagunas y esteros, y emite un canto estridente. (Aramides cajanea). (DCP p. 78).	Chiriko, chirikoe: [tero] 1. Un ave. (Chiriko niko opurahéi porã: El chiriko canta melodiosamente). (Ávalos, 2011, p. 55).
35.	Chiripá: 1. m. absol. Prenda de tela que sujetla el pañal de los bebés. (DCP p. 78).	Chiripa: [tero] 1. Taparrabo. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 24).
36.	Chopí: 1. m. Pájaro negro de la familia de las Icteridae, de brillo sedoso, pico negro, algo curvo y con surcos en la mandíbula e iris de color pardo (Gnorimopsar chopi). 2. Danza tradicional del Paraguay, bailada en grupo; llamada también cielito chopí o Santa Fe. (DCP p. 79).	Chopí: (de origen guaraní) t. 1. Guyra ndatuichaitéva, máchova hū vera ha kuñáva hū kangymi, ijuru akua ha opurahéi poráite. Ndojehaitypói rupi ombo'áva ambue guyra raítýpe. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 49).
37.	Cuatí: 1. m. Mamífero carnívoro plantígrado, de cabeza alargada y hocico estrecho con nariz saliente y puntiaguda, orejas cortas y redondeadas, pelaje largo y tupido; (...) (Nasua nasua). (DCP p. 82).	Kuatí: (de origen guaraní) s. 1. Mamífero, carnívoro, especie de ardilla, zorro guache, pizote. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 67).
38.	Coreco: 1. m. Juego en que una persona esconde su rostro de un bebé	Koréko: (de origen guaraní) 1. Koréko: [tero] Juego infantil del escondite. Lit. Imaginación. (Peju

	diciendo “coreco”, e inmediatamente se descubre diciendo “¡gua!”. (DCP p. 88).	ñañembosarái koréko: Vengan vamos a jugar al coreco). (Ávalos, 2011, p. 146).
39.	Curepí: 1. sust/adj. argentino, especialmente el porteño. (DCP p. 93).	Kurepi: (de origen guaraní) 1. Cuero o piel de chancho o cerdo, mote de los correntinos o argentinos en general. (Guasch y Ortiz, 2008, p. 614).
40.	Curuguateño, -a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Curuguaty. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Canindeyú. (DCP p. 94).	Kuruguaty: (de origen guaraní) [tero].1 Nombre de un pueblo. (Kuruguatýpe heta tapicha joheipyre: En Kuruguaty hay mucha gente con dignidad). (Ávalos, 2011, p. 157).
41.	Curuvicar: 1. tr. Triturar, moler, hacer añicos una cosa. (DCP p. 94).	Kuruvíka: (de origen guaraní) [ñe'ëtéva] 1. Fragmentos. (Tatapýi ikuruvikapa: El carbón se fragmenta). (Ávalos, 2011, p. 159).
42.	Gua'i (Deriv. De Guairá) 1. sust/adj. Persona perteneciente al departamento de Guairá = guaireño 2. adj. fest. Referido a persona, que hace las cosas al revés. (DCP p. 127).	Gua'i: [tero].1. Apelativo que se da a los guaireños. (Gua'i hetia'ememe: El guaireño está siempre alegre). (Ávalos, 2011, p. 61).
43.	Guaireño, -a: 1. adj/sust. Referido a persona, natural del departamento de Guairá. 2. adj. Perteneciente o relativo a este departamento. (DCP p. 127).	Guaíra: [tero].1. Nombre del cuarto departamento del Paraguay. (Manuel Ortiz Guerrero hi'arapayva'ekue Guairápe: Manuel Ortiz Guerrero nació en Guairá). (Ávalos, 2011, p. 61).
44.	Guarambareño,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Guarambaré. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 128).	Guarambare: (de origen guaraní).1. guara mba'e: [tero] Nombre de una tribu guaraní y de una ciudad. (Guarambare namombyryí Ka'akupégui: Guarambare no queda lejos de Caacupé). (Ávalos, 2011, p. 63).
45.	Guaraní: 1. m. Familia lingüística aborigen, constituida por pueblos indígenas, como mbya, ava-guaraní, ache, pai-tavytera, guaraní-ñandéva y guaraní occidentales. (DCP. (...) p. 128).	Guarani: t. 1. Ypykue aty oikovéa Paraguái, Brasil, Argentina ha Bolivia yvýpe. 2. Paraguái ñe'ë teete peteïva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 54).
46.	Guarania: 1. f: Composición musical paraguaya melodiosa, de ritmo lento y acompañado, creado por José Asunción Flores en 1925. 2. f. Vasta zona de América del Sur, habitada por los antiguos guaraníes. (DCP p. 128).	Guarania: (de origen guaraní) [tero].1. Género musical creado por José Asunción Flores. (Guarania pu ñanembovy'a: La melodía de la guarania nos alegra). 2. Hábitat guaraní. (Ávalos, 2011, p. 63).
47.	Guaraniense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Puerto Guaraní. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Alto Paraguay. (DCP p. 128).	Guarani (<i>ídem</i> al 45).
48.	Guaraniólogo, -a: 1. sust. Persona estudiosa de la lengua guaraní. (DCP p. 128).	Guarani (<i>ídem</i> al 45).
49.	Guarará: 1. f. Desorden, lío. (DCP p. 128).	Guarara: [ñe'ëtéva] 1. Demolición, derrumbe. (Ávalos, 2011, p. 63).
50.	Guarí: 1. m. Apócope de guaripola. (DCP p. 129).	Guari: [tero].1. Apócope de guaripola. Caña. (Guari hepyvéva ho'u hikuái: La caña más cara toman ellos). (Ávalos, 2011, p. 63).
51.	Guaripola: (De Guaripola) 1. f. Aguardiente de caña. (DCP p. 129).	Guaripóla: (origen guaraní) 1. (raro): caña (= pohā). (Guasch y Ortiz, 2008, p. 542).

52.	Guasú: 1. m. Nombre genérico de los venados. (DCP p. 129).	Guasu: (de origen guaraní) [tero]. 1. Venado. Ciervo. (Guasu hetaichagua oĩ: Hay muchas variedades de ciervos). (Ávalos, 2011, p. 64).
53.	Guasuvirá, guazubirá: 1. m. Venado pequeño, de piel suave y color grisáceo, marrón claro o rojizo (Manzama simplicicarnis) (DCP p. 129).	Guasuvira: (de origen guaraní) t. 1. Mymba ka'aguy, michívéva guasukuéra apytépe, oĩ pytã, ipara'i ha ipara pupukúva; hesaitemi. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 54).
54.	Guatambú: 1. Árbol de hasta 18 m de altura, corteza de color amarillento a rojizo, hojas simples y flores pequeñas (...). 2. Madera del guatambú de color amarillo ocráceo, (...) muy utilizada en carpintería. (DCP p. 129).	Guatambu: t. 1. Yvyramata guasu, hapo pypuku, ijyvate, hu'ämé hakã heta, hogue rovyû kangy, ijyvyrakue morotî ha sa'yungýva, hogue vera asy, ojeporu ojejogapo ha ojejeguaka'apóvo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 54).
55.	Guavirá, guabirá 1. m. Árbol grande, de tronco liso (...) con una espina en el ápice y fruto comestible amarillo anaranjado (...). (DCP p. 129).	Guavira: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra yvate, hapo ha hakã ijape morotîngy, ijyvyrá sa'yju, hogue akua, ipoty morotî, hi'a sa'yju hu'û, itáí ha haivy. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 55).
56.	Guaviramí: 1. m. Arbusto nativo que no crece más de los 1,50 metros, cuyos frutos son comestibles. La cáscara se usa para favorecer la digestión y tiene la fama de enriquecer el gusto de la bebida alcohólica (...) (Campomanesia pubescens). (DCP p. 129).	Guavirami: t. 1. Yvyra karape, osẽ yvy karapeháre, hakã ha hogue hovyûete, ipoty morotî ha sa'yuu, hi'a sa'yumi he'ëtemi; ha ipirekue ojeporu oñembohévo guaripóla. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 55).
57.	Guaviyú, guabiyú 1. m. Árbol de la familia de las mirtáceas hasta 15 metros de altura, corteza caediza, follaje oscuro, (...) flores de color blanco, fruta comestible, dulce, negro, del tamaño de una guinda. (<i>Myrcianthes pungens</i>) 2. Fruto comestible (...) de este árbol. (DCP p. 129).	Guaviju: t. 1. Yvyra hapo pypuku, hakã sarambi, hogue sa'isa'i, hovyû asy, ipoty morotî, hi'a apu'ami, oĩ hi'a ape hû ha sa'yjúva, ijapyte sa'yju ha he'ë. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 55).
58.	Guayayví, guayaybí, guayuvira: 1. m. Árbol de hasta 25 metros de altura, corteza poco rugosa, hojas simples y flores pequeñas. 2. m. Madera del guayayví, semidura y flexible (<i>Patagonula americana</i>). (DCP p. 130).	Guajaivi: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra kakuaa, hapo pypuku, imáta poguasu, ipire sa'yju apatî, hakã heta, ipoty apu'a'i okúivo opyryrýi vyty rehe; ojeporu ojejapo ha oje'asadambo'ývavo. Oĩ hû ha sa'yjúva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 53).
59.	Guayuvira, guayayví: 1. m. (DCP p. 130).	Guajaivi: (<i>ídem</i> al 58).
60.	Güembé: 1. m. Planta trepadora, terrestre con grandes hojas perforadas (...) sostenidas por peciolos envolventes con grandes raíces adventicias (<i>Philodendron spp.</i>). 2. m. Baya comestible del güembé. (DCP p. 130).	Guembe: oguepe: (de origen guaraní) [tero]. 1. Una planta de hojas anchas. (Guembégi ojejapokuaa kuatia: Del guembe se puede fabricar papeles). (Ávalos, 2011, p. 65).
61.	Ibapoy, guapoy: 1. m. Árbol de hojas brillantes con nervaduras marcadas, flores pequeñas y fruto	Guapo'y: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra kakuaa, hapo sarambi ha pypuku, imáta poguasu ha hi'y heta, hakã jepokapa, hogue hovyû vera, ijysypopa ijehegui ha oikove

	similar a la breva (<i>Ficus subtriplinervia</i>). (DCP p. 137).	are. Oñepohão ipype mitã hye piresoróva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 53).
62.	Ilapucuense: 1. adj/sust. Referido a persona natural de Isla Pucú. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de la Cordillera. (DCP p. 143).	Isla Puku: 1. Localidad en el 3.º departamento Cordillera. Antiguo Ca’aguýjurú: (ka’aguý: bosque, selva; juru: boca, entrada). (González Torres, 1994, p. 125).
63.	Islaumbuense: 1. adj/sust. Referido a persona natural de Isla Umbú. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del dpto. de Ñ’embucú. (DCP p. 143).	Isla Umbu-ombu: 1. Localidad en el 12.º dpto. Ñe’embukú. Le viene el nombre de la abundancia que había del árbol en las muchas islas del lugar. Su origen es la Colonia Isla Ombú creada por Don Carlos A. López el 8 de agosto de 1860 a 15 km al sur de Pilar. Se elevó a categoría de municipio el 4 de marzo de 1904. (González Torres, 1994, p. 125).
64.	Itacurubiense: 1. adj/sust. Perten. o Ref. a persona, natural de Itacurubí de la Cordillera. 2. adj. Perteneciente a esta ciudad del dpto. de la Cordillera. (DCP p. 143).	Itakuruvi: Ita kuruvi: (de origen guaraní) [tero]1. Una ciudad de la Cordillera. Pedregullo. Cascajo. (Itakuruviga che irū: Mi amigo es de Itacurubí). (Ávalos, 2011, p. 88).
65.	Itakyryense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Itakyry. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del dpto. de Alto Paraná. (DCP p. 143).	Itakyry: (de origen guaraní) [tero].1. Un pueblo del Alto Paraná. (Itakyry táva optya Alto Paranáme: El pueblo de Itakyry queda en Alto Paraná). (Ávalos, 2011, p. 88).
66.	Itapeño,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Itapé. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del dpto. de Guairá. (DCP p. 143).	Itape: s. 1. Nombre de una ciudad del departamento del Guairá en el Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 42).
67.	Itapuense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Itapúa. 2. adj. Perteneciente o relativo a este dpto. (DCP p. 143).	Itapúa: s. 1. Nombre de un departamento del Paraguay: (Itapúa está creciendo). (Acosta y Ferreira, 2022, p. 43).
68.	Itaugüeño,-a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Itauguá. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del dpto. Central. (DCP p. 143).	Itaugua: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de una ciudad en el departamento Central, Paraguay. Es la ciudad del Ñanduti. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 80).
60.	Iteño: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Itá. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 143).	Ita: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de una ciudad en el departamento Central, Paraguay. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 78).
70.	Machú: 1. f. Ama de casa en general. 2. Mujer que dirige el servicio doméstico en la hacienda. (DCP p. 158).	Machu: (de origen guaraní) s. 1. Abuela, ama de casa, m. hetáramo machu mbaipy jepeve nahatái: con muchos cocineros, ni la sopa sale bien. (Guasch y Ortiz, 2008, p. 621).
71.	Mbaracayuense: 1. adj/sust. Referido a persona natural del Mbarakayú. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Alto Paraná. (DCP p. 164).	Mbarakaju: s. 1. Nombre de una sierra y montaña que se encuentra en la frontera del Paraguay con Brasil, situada en el este de Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 83).
72.	Mbiguá: 1. m. Ave acuática de hasta unos 70 cm de largo, plumaje negro, patas cortas, dedos unidos por una membrana interdigital, cuello y cola largos (<i>Phalacrocoracidae</i> ;	Mbigua: (de origen guaraní) t. 1. Guyra hũ, ijuru ha ijajúra puku, hetyma po’i pukupuku, oñapymikuaa ýpe ha okaru pira rehe. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 107).

	Phalacrocorax olivaceus). (DCP p. 164).	
73.	Mbuyapeyense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Mbuyapey. 2. adj. Perteneciente a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 165).	Mbjajapey: (de origen guaraní) [tero] 1. Nombre de una ciudad. (Mbjajapey optya mombyry Paraguáygui: La ciudad de Mbjajapey queda lejos de Asunción). (Ávalos, 2011, p. 243).
74.	Muá: 1. f. Luciérnaga, insecto coleóptero (<i>Lampyria noctiluca</i>). 2. adj. Referido a trajes, cortinados desteñidos, ajados. (DCP p. 170).	Muá: t. 1. Mymba’i ikangue’ýva, ipy poteí, ijape atã, ipepo jo’á hete puku, hatí mokõí, hete apýra íkupe gotyogua hendi ha hesa rendýva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 103).
75+ .	Ñeembuqueño, -a: adj/sust. Referido a persona, natural de Neembucú. 2. adj. Perteneciente o relativo a este departamento. (DCP p. 174).	Ñe’embuku: (origen guaraní) [tero] 1. XII Departamento del Paraguay, 12.933 km2. (Ñe’embukúpe heta ysyry: En Ñe’embucú hay muchos arroyos). (Ávalos, 2011, p. 263).
76.	Ñembyense: 1. adj/sust: Referido a persona natural de Ñemby. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 174).	Ñemby: (origen guaraní) s. 1. Nombre de una localidad en el dpto. Central del Paraguay en las cercanías de Asunción. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 181).
77.	Ñuense: 1. adj/sust. Perteneciente o relativo al club deportivo Rubio Ñu. 2. com. Socio o simpatizante de dicho club. (DCP p. 174).	Ñu: (origen guaraní) s. 1. Campo: terreno extenso fuera de poblado. 2. Llano, llanura, valle, pradera, prado. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 108).
78.	Pacú: 1. m. Pez de hasta 80 cm de longitud, con escamas de color oscuro, cuerpo ovalado y aplastado lateralmente (Serramidae: <i>Colossoma</i> ssp.). (DCP p. 178).	Paku: (de origen guaraní) t. 1. Pira hete apu’á, ipire hüngy, tuicha ha hãi akua. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 133).
79.	Pacurí: 1. m. Árbol de hasta 15 metros de altura, hojas con marcada nervadura central, flores blancas y frutos jugosos, agridulces y sabrosos (Clusiaceae; <i>Rheedia brasiliensis</i>). (DCP p. 178).	Pakuri: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra rusu nda’ijyvatéiva, hogue rovyú ha okakuaáva ñu ha ka’aguýre. 2. Ko yvyra’á puku nunga, pytângy, ho’o hu’ú, he’ë ha ha’ýi hüva guasuguasu, haiwy ha ipire anambusu’íva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 133).
80.	Paraguaríense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Paraguarí. 2. Perteneciente al departamento o la ciudad, capital del noveno dpto. del mismo nombre. (DCP p. 181).	Paraguarí: (de origen guaraní) [tero]. 1. Capital del 9.º departamento. (Paraguarípe oĩ heta mba’eporã: En Paraguarí hay muchas cosas lindas). (Ávalos, 2011, p. 300).
81.	Petereby, Peterevy: 1. m. Árbol de hasta 25 metros de altura, tronco grande y copa de poca amplitud, hojas caducas, flores pequeñas y el fruto en forma de una (...) baya (Boraginaceae; <i>Cordia trichotoma</i>). 2. m. Madera de este árbol (...) sumamente apreciada en carpintería. (DCP p. 187).	Peterevy: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra guasu, imáta korochó’imimi, ijyvate, hakäporã, hogue apatí nunga, hyakuã mbarette, ipoty morotí ha ijyvyrakue poräitemíva; ojeporu ojejogapóvo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 136).
82.	Pindó: 1. f. Palmera de hasta 20 metros de altura, tronco delgado y grisáceo, hojas grandes y flores de color blanco. (Arecaceae; <i>Arecastrum romanzoffianum</i>). (DCP p. 189).	Pindo: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra mbokaja joguaha ijyvate, nahafiri. 2. Ko yvyra’akue ipuku mimi ha hi’aju rire oje’ukuaáva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 137).
83.	Pirayuense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Pirayú. 2. Perteneciente a esta ciudad del	Piraju: (de origen guaraní) s. 1. Nombre de una ciudad del departamento del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 114).

	departamento de Paraguarí. (DCP p. 190).	
84.	Pirí: 1. m. Planta palustre de tallos largos con cuya fibra se tejen bolsos, esteras, cortinas. (DCP p. 191).	Piri: (de origen guaraní). 1. junco, estera. (De Guarania, 2005, p. 68).
85.	Piribebuiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Piribebuy. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Cordillera. (DCP p. 191).	Pirivevíi: s. 1. Nombre de una ciudad del departamento de Cordillera. Nombre de un río, afluente del río Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 115).
86.	Piririta, pilincho: 1. f. Ave de 37 cm de longitud, copete (...) de color rufo acanelado. Lomo blancuzco, dorso de tono negro parduzco (...). Cola de color ocre amarillento, abdomen rosáceo, contorno de ojos desnudos, pico e iris anaranjado, patas de color gris azulado. (Guira guira). (DCP p. 191).	Piririta: (de origen guaraní) t. 1. Guyra ipepo hū ha sa'jungýva, ijuru po'i akua, ipysăpẽ mbuku, iñakārague po'i puku, hupi'a para hū'imimi, ombo'a katuete ano térra hapicha raitype, ov'y'a kokuerére ha ka'aguy karapeháre, oñe'ë hasë pochy nunga vaicha. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 138).
87.	Pirizal: 1. m. Lugar poblado de pirí. (DCP p. 191).	Pirity: s. Bot. 1. Juncal, pajonal, esteral. (Trinidad Sanabria, 2006, p. 218).
88.	Pitogüé: 1. m. Ave de unos 25 cm de longitud, plumaje amarillo intenso en el pecho y el abdomen, cabeza negra con faja blanca a la altura de los ojos, y dorso pardo. (Tyrannidae; Pitangus sulphuratus). (DCP p. 191).	Pitogue: (de origen guaraní). 1. un ave, benteveo, al que el vulgo atribuye la virtud de anunciar que una mujer de los alrededores está preñada. (De Guarania, 2005, p. 68).
89.	Pora: 1. f. Fantasma, aparecido. (DCP p. 194).	Póra: (de origen guaraní) t. 1. Ánga reimíntema ndopytu'úi ha oikundaháva arapýre yvypóra omano rire, oporomondýi ha oporomongyhyjekuaáva, sapy'ante ndaje ojehechauka, ombohyapu, omopararã, osapukái, opuka, ochi'õ, hasë térra oñehenduka. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 143).
90.	Quiindyense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Quiindy. 2. adj. Perteneciente a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 198).	Ky'ýindy: Quiindy: (de origen guaraní) (tero). 1. Nombre de un pueblo del Paraguay. (Ky'ýindýpe heta mangapopo: En Quiindy hay muchas pelotas). (Ávalos, 2011, p. 162).
91.	Quivevé, kivivé: 1. m. Comida elaborada con calabaza, agua, azúcar, harina de maíz, queso Paraguay y sal. (DCP p. 199).	Kiveve: (de origen guaraní) [tero]. 1. Polenta de calabaza. (Kiveve kambýre niko oje'usete: La polenta de calabaza con leche es muy apreciada). (Ávalos, 2011, p. 141).
92.	Quyquyhense: 1. adj/sust: Referido a persona, natural de Quyquyhó. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 199).	Quyquyó. (de origen guaraní) [tero]. 1. Localidad en el 9.º dpto. de Paraguarí fundada el 8 de setiembre de 1789 por el gobernador Agustín F. de Pinedo. Por la tradición local se sabe que allí vivía el cacique Kyký, de donde vino el nombre Kykyó: ó, og, oga: vivienda, casa. (González Torres, 1994, p. 159).
93.	Saltoguaireño,-a: 1. adj/sust: Referido a persona, natural de Salto del Guairá. 2. adj. Perteneciente a esta ciudad, capital del departamento de Canindeyú. (DCP p. 212).	Guairá: Guairaé: 1. La gran nación de guaraníes en la región el Salto, extiéndiendose al Este; (...) Domingo Martínez de Irala funda en 1552 una población en la margen izquierda del río Paraná arriba de los Saltos en tierras del cacique Guairá; en 1974 el municipio sube a categoría de municipio y desde entonces capital del dpto. (González Torres, 1994, p. 160).
94.	Samuhú: 1. m. Palo borracho de la familia de las bombacáceas, con flores rosadas, amarillas o blancas	Samu'ú: t. 1. Yvyra kakuaa, ijyvate, hye apu'a guasúva imáta morotíngy ha ijapyte hu'ú, hypokuaa, hakã heta, hogue rovyú kangy, ipoty apesã as'yju, pytã térra morotí ha hyakuá asývva. Hi'ajúvo, ojera mandyju guasúicha.

	(Ceiba speciosa; Cho risia ensignia). (DCP p. 213).	Ojeporu pohāramo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 159).
95.	Sapuqueño,-a: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Sapucái. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 215).	Sapukáí: (origen guaraní) [tero] 1. Población en el 9.º dpto. Paraguarí y estación en km 91 del F.C.C.P. En crónicas antiguas el área del Cerro Sapucái se llama Guaimí-sapucay (grito de la vieja, anciana). (González Torres, 1994, p. 168).
96.	Suindá, zuindá: 1. m. Lechuza de hasta 40 cm de longitud y plumaje pardo jasoeado, que habita en zonas de poca vegetación. (Strigidae; Asio flammeus). (DCP p. 221).	Suinda: t. 1. Guyra ñakurutū joguahaite, ijape para’i hū ha sa’yju nungáva, hyeguy ha hova morotī, nosēguasuivoi ka’aguýgui. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 161).
97.	Tacuapí: 1. m. Planta de hasta 10 m de altura y cañas huecas, muy frágiles y sin espinas. (Gramineae; Merostachys clausenii). (DCP p. 223).	Takuapi: (de origen guaraní) t. 1. Takuára imáta, hoguepo’imimi ha ndaijyvatéiva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 166).
98.	Tacuara: 1. f. Especie de bambú hasta 12 m de altura y cañas huecas, leñosas y resistentes. (Gramineae; Guadua spp.; Banbusa spp.). (DCP p. 223).	Takuára: (de origen guaraní) t. 1. Yvyra, imáta kuñirū jere, naimatakarei, hogue po’i ha pukumimi, hapo sarambi, ipoty ha imatakue ojeporúva heta mba’erã. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 166).
99.	Tacuaral: 1. m. Sitio poblado de tacuaras. (DCP p. 223).	Takuaraty: (de origen guaraní) t. 1. Tenda oñ hetahápe takuára máta. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 166).
100.	Tacuarembo: 1. m. Planta de hasta 10 m de altura, cañas con abundantes ramificaciones en los nudos y follaje muy denso. (Gramineae; Chusquea ramossissima). (DCP p. 223).	Takuarembo: (de origen guaraní) t. 1. Takuára imáta po’i, hakā poñymba ha ojupívo yvyra rehe oñefnopembáva; ojeporu oje’ajaka ha oñefnehembiporu’apóvo. (Academia de Lengua Guaraní, 2021, p. 166).
101.	Tacuarilla: 1. f. Variedad de tacuara, con las cañas más delgadas, huecas y largas. (DCP p. 223).	Takuára: (<i>ídem</i> al 98).
102.	Tacuateño, -a 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Tacuatí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de San Pedro. (DCP p. 223).	Takuatí: (de origen guaraní) [tero] 1. Nombre de una población sobre el Ypané. (Areko che angirū Takuatíme: Tengo un amigo en Tacuatí). (Ávalos, 2011, p. 368).
103.	Tacurusal, tacuruzal: 1. m. rur. p. u. Lugar donde se encuentra gran cantidad de tacurú. (DCP p. 223).	Takuru: (origen guaraní) t. 1. Yvy kandu kupi’i raity, hyepýpe ikua’ipa ha hape’ipáva. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 167).
104.	Taguá: 1. m. Especie de cerdo de monte, que habita el Chaco Paraguayo, creído extinto, y que se registró en los años 70 (Catagonus wagneri). (DCP p. 223).	Tagua: (de origen guaraní) t. 1. Kure ka’aguy, okambúva michí aja, hague hū atã, inambi, ijuru, huguáí ha hague pukuve ha tuichave tajykatí ha tajasúgui. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 163).
105.	Taguató: 1. m. Ave rapaz de dorso pardo con capuchón oscuro y zona ventral estriada. (Accipitridae; Buteo magnirostris). 2. m. Varón que roba la pareja de baile en una danza popular. (DCP p. 223).	Taguato; Ñapakani: (de origen guaraní) t. 1. Guyra ndatuichaitéiva, ijape sa’yjungy para’i, hesa sa’yju, hesapyso, ijuru akua karapã, iñapynguajere sa’yju, osapukáí asy, okaru so’ore ha oveve yvate. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 163).
106.	Tañicatí, tayasú: 1. m. Jabalí americano, especie de pecarí labiado,	Tañykatí: (de origen guaraní) t. 1. Mymba okambúva, ka’aguyregua, hañykã morotí, tuichavéva tajasúgui ha

	barbiblanco o bezudo. (Tajassu pecari). (DCP p. 224).	michívéva taguágui. Hái mbuku ijyképe ha ipochýramo hañykã taratata. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 168).
107.	Tapití: m. Roedor silvestre de aprox. 30 cm de largo, con el dorso gris (...) patas de color pardo rojizo, orejas largas y ovaladas, cola pequeña. (Leporidae; Sylvilagus o Lepus brasiliensis). (DCP p. 225).	Tapiti: (de origen guaraní) t. 1. Mymba okambúva, ka'aguyregua, inambi puku, hague raviju, ipy irundy, hapykuepegua ipukuve henondeguihua, huguái mbyky; opo mombyry, okaru ñana ha kapi'ire. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 168).
108.	Taropé: 1. m. Hierba pequeña de un solo tallo, hojas semiarrugadas y flores diminutas, cuyas raíces son pequeñas y usadas como remedio (...). (Dorstenia brasiliensis Lam). (DCP p. 226).	Tarope: (de origen guaraní) t. 1. Ñana karapemi, hapo ro'o kyr̄i, hykues̄ morot̄i, hogue pe puku, os̄eva kokue ha kokuerére. Ojeporu pohā ro'ysāramo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 170).
109.	Tarumá: 1. m. Árbol de hasta 6 m de altura, hojas caducas, flores de color morado claro y fruto globoso y negruzco. (Verbenaceae; Vitex megapotamica). (DCP p. 226).	Taruma: (de origen guaraní) t. 1. Yvyramáta kakuaa, imáta poguasu, hogue apatínunga, ipoty pytāū, hi'a hūmimi ha he'embýva. Ojeporu avei pohāramo. Oĩ tuicha ha michívá. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 170).
110.	Tavaiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Tavaí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Caazapá. (DCP p. 227).	Tava'i: (origen guaraní) s. 1. Población más pequeña que un pueblito, aldea, ciudadela, villorio. 2. S. Nombre de una ciudad del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 133).
111. +	Tavapyense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Tavapy. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Alto Paraná. (DCP p. 227).	Tavapy: (de origen guaraní) [tero] 1. Lit. Dentro del pueblo. 2. Nombre de un pueblo. 3. Extremo de la población. (Ávalos, 2011, p. 376).
112.	Tayasú, tañicatí: 1. m. Jabalí americano. (DCP p. 227).	Tajasú: (de origen guaraní) t. 1. Mymba ogapy, imichī aja okambúva, ipy irundy, ho'o he ha ipirekuégu ojejapóva heta mba'e. 2. Kureka'aguy hague mbykyve ha michívéva tagua ha tajykatígui. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 165).
113.	Tayuyá: 1. m. Enredadera de la familia de las cucurbitáceas, de flores pequeñas. Al igual que la raíz, su fruto (...) se emplea en medicina popular. (Cyaponia fisifolius). (DCP p. 227).	Tajuja: (de origen guaraní) [tero] 1. Árbol de raíz medicinal. (Tajuja rapo pire rykuerére akay'u: Tomo mate de la corteza de la raíz del tayuyá). (Ávalos, 2011, p. 366).
114.	Tebicuaryense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Tebicuary. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Guairá. (DCP p. 227).	Tevikuuary: (de origen guaraní) 1. Nombre de un río, afluente del río Paraguay, en la Región Oriental del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 138).
115.	Tebicuarymiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Tebicuarymí. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 227).	Tevikuarymi: (<i>ídem</i> al 114).
116.	Tereré: 1. m. (Voz onomat.) m. Bebida típica paraguaya que se produce vertiendo agua fresca, (...) sobre la yerba mate contenida en una	Terere: (de origen guaraní) t. 1. Mboy'upyrā paraguái y ro'ysāguigua, oñemboka'a ha oñemopohákuaáva; ojepyte vombilla rupive. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 180).

	guampa (...), y sorbida con una bombilla. (DCP p. 229).	
117.	Tetéu, tero: m. Ave zancuda de 30 a 40 cm de envergadura, de patas rojas, vientre blanco y pecho (...) negros y pardos (Charadriidae; <i>Vanellus Chilensis</i>). (DCP p. 229).	Tetéu: (de origen guaraní) t. 1. Guyra po’imi, namich̃ietéi, ijape para hũ, h̃ungy ha morot̃i, iñakárague vuku, isyva ha ijajuraguy h̃uete; hetyma ha hesa pyt̃a, ipepo rañi pyt̃a jovái, ombo’ a yvýpente, ijayvu ha oiko ñu rehe. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 181).
118.	Tití: 1. m. Mama de los mamíferos. 2. m. Senos de una mujer. (DCP p. 231).	Titi: (de origen guaraní). 1. Pezón de la teta. (Guasch y Ortiz, 2008, p. 774).
119.	Turú: 1. m. obsol. Corneta hecha de cuerno de animal vacuno. (DCP p. 237).	Turu: (de origen guaraní) t. 1. Tembipuru vaka téra ambue mymba rafíngueguigua. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 190).
120.	Tuyuyú: 1. m. Cigüeña de 1,50 m de largo, cuerpo blanco, cabeza y cuello negros, (...) y patas también negras. La cabeza y el cuello se hallan desprovistos de plumas. (Ciconiidae; <i>Jabiru mycteria</i>). (DCP p. 237).	Tujuju: (de origen guaraní) t. 1. Guyra po’i yvate, mich̃ive javirúgui, morot̃i, ipepoguy ha huguai guy h̃u ijuru ha hetyma po’i puku, ijajúra po’i puku h̃ungy, heko aturu, oiko y remby’ y rehe, okaru piráre, oveve oñondivepa. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 187).
121.	Yabebryyense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Yabebryy. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Misiones. (DCP p. 245).	Javevyrý: 1. Población en el 12.º departamento Ñe’embukú a orillas del arroyo del mismo nombre, que desemboca en orilla derecha-norte del Parará Medio. (González Torres, 1994, p. 186).
122.	Yaguarundí, jaguarundí: 1. m. Felino del tamaño de un gato, pero más largo, de hasta 7 kg. (...), pelaje sin manchas, uniforme, corto y abundante, de color café (...) o negro opaco. (Felidae; <i>Felis yaguarundí</i>). 2. m. Planta medicinal herbácea (...), cuyas hojas se utilizan en las afecciones de las vías respiratorias y como febrífugo. (<i>Piper pulvecens</i>). (DCP p. 245).	Jaguarundi-Jaguarundy: t. 1. Myumba okambúva, ka’aguyregua, mbarakaja joguaha, hague marro pyt̃anunga téra h̃uva. = Eira. 2. Ka’avo hapochara’ipa, hakā kyr̃i ha hakā akyt̃a sambosambo, hogue apu’ a guasu hovyū; ojeporu pohāramo. (Academia de la Lengua Guaraní, 2021, p. 64).
123.	Yataityeño: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Yataity del Norte. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de San Pedro. (DCP p. 246).	Jata’ity: (de origen guaraní) [tero]. 1. Un pueblo del Paraguay. Lit. Lugar donde abunda el jata’i. (Ahase aikóvo Jata’itype: Tengo la intención de ir a Yataity). (Ávalos, 2011, p. 100).
124.	Yataityense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Yataity. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Guairá. (DCP p. 246).	Jata’ity: (<i>ídем</i> al 123).
125.	Ybycuiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Ybycuí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 246).	Yvyku’i: (de origen guaraní) [tero] 1. Una ciudad del IX Departamento de Paraguarí. (Ávalos, 2011, p. 441).
126.	Ybytymiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Ybytymí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Paraguarí. (DCP p. 246).	Yvytymi: (de origen guaraní) [tero]. 1. Una población. (Aháta Yvytymíme: Me iré a Ybytymí). (Ávalos, 2011, p. 446).

127.	Ybyyauense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Yby Yaú. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Concepción. (DCP p. 246).	Yvyja’u: 1. S. Nombre de una ciudad del Paraguay, al norte de la Región Oriental. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 149).
128.	Ygatimiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Villa Ygatimí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento de Canindeyú. (DCP p. 246).	Ygatími: s.1. Nombre de una ciudad del departamento de Paraguarí del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 149).
129.	Yopará: 1. m. Comida elaborada principalmente con maíz, porotos y cebolla. 2. m. Nombre que se le da a la mezcla del castellano y el guaraní al hablar y escribir. (DCP p. 247).	Jopara: s. y adj. 1. Mezcla, menjunje, variedades. 2. Entremezclado, mezclado, variado. 3. Guiso, nombre de un plato típico del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 55).
130.	Ypacaraiense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Ypacaraí. 2. adj. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 247).	Ypakarai: s 1. Nombre de un pintoresco lago en el Paraguay, ubicado entre las ciudades de Aregua y San Bernardino. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 55).
131.	Ypanense: 1. adj/sust. Referido a persona, natural de Ypané. 2. Perteneciente o relativo a esta ciudad del departamento Central. (DCP p. 247).	Ypane: s. 1. Nombre de una ciudad cercana a la capital Asunción, en el departamento Central de la Región Oriental del Paraguay. (Acosta y Ferreira, 2022, p. 55).
132.	Yuquerí: 1. m. Arbusto espinoso de la familia de las mimosáceas, con flores amarillentas y una vaina como fruto. (Fabaceae; Acacia spp.). (DCP p. 247).	Jukeri: t. 1. Ñana, hapo chara’ipa, hakā hatimbá, hogue sa’i asy, hogue ñemyrōrei, ipoty sa’yju. (Academia de la Lengua Guarani, 2021, p. 70).

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Si bien en la práctica lexicográfica los adjetivos gentilicios carecen de marca etimológica, se advierte en el DCP 51 gentilicios derivados de topónimos guaraníes, razón por la cual se deja constancia de la aclaración del nombre topónimo guaraní. Con relación a los gentilicios «tebicuaryense», «tebicuarymiense» y «guaraniense», la descripción de estos términos se limita a la acepción de «río» y «etnia», es decir, no están en correspondencia con los topónimos respectivos de los distritos o municipios de Tevycuary, Tevycuarmi, Puerto Guaraní, Alto Paraguay.

Muchos vocablos presentan variantes ortográficas mínimas como «chiricoé=chiricote» (ave), «guasuvirá=guazubirá» (venado), «guavirá=guabirá» (árbol), «guaviyú=guabiyú» (árbol), «guayayví= guayaybí» (árbol), «petereby o peterevy» (árbol), «quivevé=kivevé» (comida), «suindá=zuindá» (lechuza), «tacurusal=tacuruzal» (nido de termitas), «yaguarundi=jaguarundí» (planta y animal).

Otras guaranismos se asignan con sus respectivos sinónimos: «guayayví= guayuvirá» (árbol), «piririta=pilincho» (ave), «tañicatí=tayasú» (jabalí).

De los guaranismos consignados con variantes ortográficas una de ellas presenta mayor similitud con la grafía del idioma guaraní, por ejemplo: «guasuvirá», «guavirá», «guaviyú», «guayayví», «peterevy», «kivevé», «suindá», «jaguarundí».

Se deja constancia de que las palabras con variantes ortográficas, en algunos casos, se consignan, en la entrada, como sinónimas, y en otras, como alternativas. Ejemplos: «guasuvira» = «guazubira», «petereby» o «peterevy».

Comparación de los guaranismos del *Diccionario del castellano paraguayo* con los del *Diccionario de la lengua española*

Tabla 3. 111 guaranismos registrados con la marca etimológica en el DCP, **56** están registrados con ella en el DLE

N.º	<i>Diccionario del castellano paraguayo</i>	N.º de página en que se registra	<i>Diccionario de la lengua española</i>
1	Acutí, agutí	25	Acutí, agutí. Del guar., acutí. Arg. Par. y Perú.
2	Aguapé	28	Aguapé. Del guar. aguapeí. Arg.
3	Aguapey	28	Aguapey. Del guar. aguapeí. Arg.
4	Aguará	28	Aguará. Del guar. Arg. y Ur.
5	Ananá	32	Ananá.tb ananás (Del port. ananás, y este del guar. naná).
6	Apereá	35	Apereá. De or. guar.Arg. y Ur.
7	Avatí	41	Avatí, tb. abatí. Del guar. avatí. Arg. y Par.
8	Camambú	61	Camambú. Del guar. Camambú, literalmente ‘ampolla’.
9	Cambá	61	Camba. Bol.
10	Cambará	62	Cambará. Del guar. Cambará.
11	Camoatí, camuatí	62	Camoatí. Del guar. caba ‘avispa’ y atí ‘reunión’. Arg. y Ur. tb. camuatí, Arg.
12	Capicatí	66	Capicatí. Del guar. capí catí ‘pasto oloroso’.
13	Caracú	66	Caracú. De or. guar. Arg. Par. y Ur.
14	Caráu	67	Caráu, tb caraú. Voz guaraní.
15	Carayá	68	Carayá. De or. guar. Arg. Bol. Col. y Par.
16	Catinga	72	Catinga. De or. guar. Arg. Hond. Par. y Ur.
17	Caburé, cavuré	58/72	Caburé. De or. guar.
18	Capibara, capiguara	66	Capibara, Arg. y Perú. Capiguara.Del guar. capiiguá. Bol. Par. y Perú.
19	Curupay	94	Curupay. Voz guar. Arg. y Ur.
20	Cururú	94	
21	Curuvica	94	Curuvica. Del guar. curuví ‘fragmento, trozo’ y el suf. dim. -ica. Arg. y Par.
22	Eirá	103	Eirá. Arg.
23	Ingá	140	Ingá. Del tupí-guaraní Ingá. Arg. Par. y Ur.
24	Irupé	143	Irupé. Voz guar. Arg.
25	Isoca	143	Isoca. Del guar. isóg ‘gusano’. Arg. y Ur.
26	Jacarandá	144	Jacaranda, tb.jacarandá. Del guar. yacarandá; El Salv. Hond. y Méx.
27	Mamangá	159	Mangangá. Del guar. mamangá Arg. Bol. y Ur.
28	Mamboretá	159	Mamboretá.Voz guar. Arg. y Ur.
29	Manguruyú	161	Manguruyú. Voz guar.
30	Maracaná	162	Maracaná. Voz guar. Arg.
31	Mburucuyá	165	Burucuya, murucuyá. Del guar. mburucuyá Arg. Par. y Ur.
32	Ñacurutú	174	Ñacurutú. Voz del guar. Arg. Par. y Ur.
33	Ñandú	174	Ñandú. Del guar. ñandú.

34	Ñandubay	174	<i>Ñandubay</i> . De or. guar.
35	Ñandutí	174	<i>Ñandutí</i> . Del guar ñandutí ‘araña blanca’. Arg. Par. Bol y Ur.
36	Patí	184	<i>Patí</i> . De or. guar. Arg. y Ur.
37	Payé	185	<i>Payé</i> . De or. guar..Arg. y Par.
38	Pororó	194	<i>Pororó</i> . De or. guar.Arg. Par. y Ur.
39	Saguaipé	212	<i>Saguaipé</i> . De or. guar. Arg. y Ur.
40	Surubí, suruví, zurubí	221	<i>surubí</i> , tb. <i>suruví</i> . Del guar. <i>suruví o surubí</i> . Arg. Bol. Par. y Ur. tb. <i>zurubí</i> , Bol.
41	Tacurú	223	<i>Tacurú</i> . De or. guar. Arg. Bol. y Ur.
42	Tataré	226	<i>Tataré</i> . De or. guar.Arg.
43	Tatú	226	<i>Tatú</i> . De or. guar. Arg. Bol. Par. y Ur.
44	Tembetá	228	<i>Tembetá</i> . Del guar. <i>itambe’ta</i> . Arg. Par. y Ur.
45	Teyú	229	<i>Teyú</i> . De or. guar. Arg. y Par.
46	Timbó	230	<i>Timbó</i> . De or. guar. Arg. y Par.
47	Tipói	230	<i>Tipói</i> . De origen guaraní. tb. <i>tipoy</i> , Arg. y Bol., <i>tipói</i> , Arg.y Par.
48	Urucú	238	<i>Urucú</i> . De or. guar. Arg. y Par.
49	Urundey	238	<i>Urundey</i> . De or. guar. Par. Arg. tb. <i>urunday</i> Arg.
50	Urutaú	238	<i>Urutaú</i> . Del guar. <i>Urutaú</i> , Arg. y Bol. tb. <i>cacuy</i> , Arg.
51	Yacaré	245	<i>Yacaré</i> . De or. guar. Arg. Bol. Chile, Ec. Par. Perú y Ur.
52	Yaguané	245	<i>Yaguané</i> . Del guar. <i>yaguané</i> ‘mofeta’. Arg. y Ur.
53	Yaguareté, jaguareté	245	<i>Yaguareté</i> . Del guar. <i>yaguar</i> ‘jaguar’ y <i>eté</i> ‘verdadero’.
54	Yapú	246	<i>Yapú</i> . De or. guar. Arg.
55	Yarárá	246	<i>Yarárá</i> . De or. guar. Arg. Bol. Par. Perú y Ur.
56	Yataí	246	<i>Yataí</i> tb. <i>yatay</i> . Del guar. <i>Yataí</i> . Arg. y Ur.

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Los guaranismos de esta lista, presentes en el DEL, poseen tres asignaciones de la marca etimológica: «Del guar.», «De or.guar.» y «Voz guar.». Los del registro «Del guar.» presentan el éntimo del idioma; algunos con un breve significado en español, y otros no. Ejemplo: «isoca». Del guar. *isóg* ‘gusano’; «cambará». Del guar. «cambará».

Se destaca que en la etimología las voces guaraníes llevan tilde en la última vocal, característica que no corresponde al éntimo de este idioma. Ejemplos: «camambú». Del guar. «camambú», «urutaú». Del guar. «urutaú», etc.

De estas **56** palabras, **23** figuran con el registro «Del guar.», **21** «De or. guar.» y **7** «Voz guar.», **1** «Del port. *ananás*, y este del guar. *naná*»; **1** «Del tupí-guaraní, *ingá*», y en **3** de ellas «camba», «eirá» y «cururú» no se registra la marca etimológica; en esta última ni siquiera la marca diatópica.

La mayoría de las palabras llevan la marca diatópica de un país determinado, en muchas de ellas *Arg.*; este país comparte, en muchos casos, con otro país como *Ur.*, por ej., u otros países en los que figura la marca geográfica *Par*. Figuran también entradas de vocablos en los que aparecen solo las marcas geográficas *Arg.* y *Par*.

Se observan, así como en el DCP, en la lista del DLE una misma entrada de palabras con dos variantes ortográficas, con el mismo significado: «acutí/agutí» (mamífero roedor), «camuatí/camoatí» (avispa).

Los guaranismos «capibara/capiguara» (carpincho), «yaguareté/jaguareté» (jaguar), a diferencia del DCP tienen entradas diferentes en el DLE, con el mismo significado, mientras los guaranismos «surubí/suruví» «zurubí» tienen en el DCP una sola entrada, en el DLE figuran con una entrada «surubí/suruví» y con otra la variante «zurubí» con la marca geográfica *Bol.*, todos con el significado de pez.

La palabra «ananá»(planta) presenta una sola grafía en el DCP, sin embargo, en el DLE aparece «ananá/ananás» (planta y fruto); lo mismo sucede con «avatí» (maíz) en el DCP, y «avatí/abatí» en DLE; «caráu» (ave) en el DCP y «caráu/caraú» en el DLE; la palabra «tipói» (túnica de lienzo) DCP se registra en DLE con esta grafía «tipói» y otras como «tipoi y tipoy»; «yataí» (planta) DCP se registra en el DLE con la misma grafía y también «yatay»; «urundey» (árbol) DCP se registra en el DLE con las grafías «urundey y urunday», lo mismo ocurre con «mburucuyá» (planta trepadora) DCP, y «murucuyá/burucuyá», en el DLE.

En el DLE figura «caburé» con una grafía y un significado (búho) mientras que en el DCP «caburé» remite a «cavuré»; se registran dos entradas con dos acepciones ave rapaz y chipá asador.

El término «camba» (indio o mestizo del oriente de Bolivia) figura sin tilde (Bol.) en el DLE, con relación a «cambá» con la tilde aguda tónica «cambá» (persona de tez negra), en el DCP.

El vocablo «jacarandá» que figura en el DCP con voz aguda tónica aparece en el DLE con la misma tilde, con el origen guaraní y sin la tilde «jacaranda» con la aclaración de la marca geográfica de tres países: El Salvador, Honduras y México.

El vocablo «urutaú» está registrado también en DLE como «cacuy» (Arg. y Bol.).

La palabra «mamangá» (insecto), del DCP, cambia la grafía en el DLE «mangangá», pero con la marca etimológica del guaraní «mamangá».

Tabla 4. De los 111 guaranismos del DCP, 55 no están registrados en el Diccionario de la lengua española:

Guaranismos del DCP no registrados en el *Diccionario de la lengua española*

1. Ambay (p. 32), 2. Añacuá (p. 34), 3. Aopoí (p. 34), 4. Apepú (p. 34), 5. Bosá (p. 54), 6. Caigüé (p. 59), 7. Cambuchí (p. 62), 8. Cangüeró (p. 64), 9. Capiatí (p. 66), 10. Caraí (p. 67), 11. Caranday (p. 67), 12. Carapé (p. 67), 13. Carumbé (p. 71), 14. Catuava (p. 72), 15. ¡Chaque! (p. 76), 16. ¡Core! (p. 88), 17. Curiyú (p. 94), 18. Curuguá (p. 94), 19. Curundú (p. 94), 20. Curupí (p. 94), 21. Curupicay (p. 94), 22. Eireté (p. 103), 23. Guapoy (p. 127), 24. Gua'u (p. 130), 25. Ibajái, ivajái (p. 137), 26. Ibirá (p. 137), 27. Ibirá pitá (p. 137), 28. Inambú (p. 138), 29. Ivapurú (p. 143), 30. Leca (p. 149), 31. Lecayá (p. 149), 32. Mbatará (p. 164), 33. Mbeyú (p. 164), 34. Mbocayá (p. 165), 35. Mboreví (p. 165), 36. Mitaí (p. 167), 37. Ñacaniná (p. 173), 38. Ñanday/ñenday (p. 174), 39. Ñandypa (p. 174), 40. Ñangapiry (p. 174), 41. Ñembotavy (p. 174), 42. Pirayú (p. 190), 43. Recutú (p. 203), 44. Sapucai (p. 215), 45. Sarambí (p. 215), 46. Tapecué (p. 225), 47. Tatacuá (p. 226), 48. Tupá (p. 237), 49. Vairo (p. 239), 50. Viruta (p. 243), 51. Yacú (p. 245), 52. Yurumí (p. 247), 53. Yvahái (p. 247), 54. Yvapurú (p. 247), 55. Yvyraro (p. 24).

Análisis

El vocablo «añacuá» (cueva del diablo) figura en el DCP con otra grafía «ayacuá», forma que registra DLE, «ayacuá». *Del guar. «aña qua».*

El vocablo «viruta» aparece en el DLE con significado distinto al del DCP; (*Del guar. viru* ‘dinero’, DCP); (De or. inc. hoja delgada que saca con el cepillo al labrar la madera, DLE).

Guaranismos del *Diccionario de la lengua española* de los incorporados en el *Diccionario del castellano paraguayo* sin la marca etimológica

Tabla 5. 40 guaranismos en el DLE (con marca etimológica y sin ella) de los **132** incluidos en el DCP sin la marca etimológica

17 guaranismos registrados con la marca etimológica en el DLE	23 guaranismos registrados sin la marca etimológica en el DLE:
1. Aguaí (p. 27) Aguá, tb. aguay. Del guar. aguá ‘achatado’ e í ‘pequeño’, 2. Arasá (p. 36) Arasá. tb. arazá. Del guar. arasá. Arg. y Par., 3. Caaminí (p. 56) Caaminí, tb caminí. Del guar. caa-miní, de caá ‘hierba’ y miní ‘pequeña’ Arg. y Par., 4. Caraguatá (p. 67) Caraguatá. De or.guar. Arg. Bol. Cuba, Par.y Ur., 5. Chiricoé, chiricote (p. 78) Chiricote. Del guar. chiricote, y esta voz onomat., imit.de su canto. Arg., 6. Coatí, cuatí(p. 82-91) Coatí. Del guar. cuatí. tb. cuatí, Arg. y Col., 7. Guaraní (p. 128) Guaraní. Del guar. abá guariní ‘hombre de guerra’, 8. Guavirá, guabirá (p. 129) Guabirá. De or. guar. Arg. Bol. y Par., 9. Guasuvirá, Guazubirá (p. 129) Guazubirá. De or. guar. Arg. y Ur., 10. Guaviyú, guabiyú (p. 129) Guabiyú. De or. guar. Arg. y Par., 11. Pacú (p. 178) Pacú. De or. guar. Arg. y Par., 12. Pindó (p. 189) Pindó. Del guar. pindo. Arg. Par. y Ur., 13. Tarumá (p. 226) Tarumá. De or. guar. Arg. y Par., 14. Taropé (p. 226) Taropé. De or. guar., 15. Tayuyá (p. 227) Tayuyá. De or. guar. Arg., 16. Tereré (p. 229) Tereré. De or. guar. Arg. Par. y Ur., 17. Yaguarundí, jaguarundí (p. 245) Yaguarundi. Arg. Hond. tb. jaguarundí. Del guar.jaguarundí. Par.	. Amambaiense (p. 31), 2. Aregüeño, ña (p. 37),,3. Caacupeño, ña (p. 56),, 4. Caaguaceño, ña (p. 56),, 5. Caazapeño, ña (p. 56),, 6. Caracará (p. 66) Guat. Méx. y Nic., 7. Cario, ria (p. 68),, 8. Catingudo (p.72) Arg. Hond. Par. y Ur., 9. Chajá 75 Arg. Bol. Par.y Ur., 10. Changüí 76 Arg. y Ur., 11. Chiripá 78 Arg. y Ur., 12. Curuvicar (p. 94) Arg. y Par., 13. Guaireño, ña (p. 127),, 14. Guarania (p. 128),, 15. Itapuense (p. 143),, 16. Ñeembuqueño, ña (p. 174),, 17. Paraguariense (p. 181),, 18. Saltoguaireño, ña (p. 212),, 19. Samuhú (p. 213) Arg. y Par., 20. Suindá, zuindá (p. 221) Suindá. Arg. y Par., 21. Tacuara (p. 223) Arg. Bol. Chile, Par. y Ur., 22. Tacural (p. 223) Arg., 23. Yuquerí (p. 247) Arg.

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Los 17 guaranismos de esta lista figuran en el DLE con dos asignaciones de la marca etimológica: «De or. guar.» y «Del guar.»; 9 términos están con la marca etimológica «De or. guar.» y 8 vocablos con el registro «Del guar.».

Los guaranismos con la indicación «Del guar.» presentan el éntimo del idioma, la mayoría de ellos con un breve significado en español. Ejemplo: «guaraní». Del guar. *abá guariní* ‘hombre de guerra’».

Algunas palabras se registran con una sola grafía en el DCP como «arasá», «caaminí» que figuran con dos variantes ortográficas en el DLE; «arasá/arazá», «caaminí/caminí», en dos entradas y el mismo significado ambos guaranismos.

Se constata el caso de una palabra con una sola grafía en el DCP como la palabra «aguaí», con varios significados, que figura en el DLE con una variante ortográfica «aguaí/aguay» y un solo significado.

En el DCP, algunos guaranismos presentan variantes ortográficas y se incorporan en una entrada; mientras que en el DLE figuran con una sola grafía; los significados se mantienen: «chirocoé= chiricote» (DCP), «chiricote» (DLE); «guavirá=guabirá» (DCP), «guabirá» (DLE); «guasuvirá=guazubirá» (DCP), «guazubirá» (DLE); «guaviyú=guabiyú» (DCP), «guabiyú» (DLE); «suindá=zuindá» (DCP), «suindá» (DLE).

El vocablo «coatí», DCP, presenta una entrada con el significado de *mamífero carníero* y «cuatí» presenta otra entrada con la remisión a «coatí»; en el DLE se encuentra de la misma forma con la diferencia de la marca etimológica «coatí», «Del guar. cuatí».

Las palabras «yaguarundí=jaguarundí» figuran tanto en el DCP como en el DLE con una entrada, doble grafía y un significado; no obstante, en el DCP hay una ampliación del significado, es decir, una acepción más con la grafía «yaguarundí».

La mayoría de los 17 guaranismos llevan la marca diatópica del país de uso de estos vocablos; la marca Paraguay (*Par.*) figura en 10 vocablos y hay un predominio de marca correspondiente a la Argentina (*Arg.*) en 4 vocablos más mientras que 3 palabras no llevan la marca geográfica de ningún país.

En la lista de los 23 guaranismos figuran 11 gentilicios; el adjetivo «saltoguaireño» del DCP está registrado «saltoguareño» en el DLE. Cabe destacar que en el del DLE solamente 6 palabras contienen la marca geográfica de Paraguay.

Tabla 6. 92 guaranismos no registrados en el *Diccionario de la lengua española* de los 132 incorporados en el DCP sin la marca etimológica

Guaranismos no registrados en el <i>Diccionario de la lengua española</i>
1. Abaiense (p. 21), 2. Aché (p. 24), 3. Amambay (p. 31), 4. Andaí (p. 32), 5. Anó (p. 33), 6. Añá (p. 34), 7. Arará (p. 36), 8. Araticú (p. 36), 9. Atyreño, -a (p. 40), 10. Borí (p. 54), 11. Caapuqueño, -a (p. 56), 12. Cachapé (p. 58), 13. Cachapécero (p. 58), 14. Caigüetismo (p. 59), 15. Cambyreteño, -a (p. 62), 16. Caraguatayense (p. 67), 17. Carapegüeño, -a (p. 67), 18. Carayaense (p. 68), 19. Carimbatá (p. 68), 20. Chopí (p. 79), 21. Coreco (p. 88), 22. Curepí (p. 93), 23. Curuguateño, -a (p. 94), 24. Gua'i (p. 127), 25. Guarambareño, -a (p. 128), 26. Guaraniense (p. 128), 27. Guaraniólogo (p. 128), 28. Guarará (p. 128), 29. Guarí (p. 129), 30. Guaripola (p. 129), 31. Guasú (p. 129), 32. Guatambú (p. 129), 33. Guaviramí (p. 129), 34. Guayayví, guayaybí (p. 130), 35. Guayuvirá (p. 130), 36. Güembé (p. 130), 37. Ibapoy, guapoy (p. 137), 38. Islapucuense (p. 143), 39. Islaumbuense (p. 143), 40. Itacurubiense (p. 143), 41. Itakyryense (p. 143), 42. Itapeño, -a (p. 143), 43. Itaugüeño, -a (p. 143), 44. Iteño, -a (p. 143), 45. Machú (p. 158), 46. Mbiguá (p. 164), 47. Mbaracayuense (p. 164), 48. Mbuyapeyense (p. 165), 49. Muá (p. 170), 50. Ñembyense (p. 174), 51. Ñuense (p. 174), 52. Pacurí (p. 178), 53. Petereby, peterevy (p. 187), 54. Pirayuense (p. 190), 55. Pirí (p. 191), 56. Piribebuiense (p. 191), 57. Piririta, pilincho (p. 191), 58. Pirizal (p. 191), 59. Pitogüé (p. 191), 60. Pora (p. 194), 61. Quiindyense (p. 198), 62. Quivevé, kivivé (p. 199), 63. Quyquyense (p. 199), 64. Sapuqueño (p. 215), 65. Tacuapí (p. 223), 66. Tacuarembó (p. 223), 67. Tacuarilla (p. 223), 68. Tacuateño (p. 223), 69. Tacurusal, tacuruzal (p. 223), 70. Taguá (p. 223), 71. Taguató (p. 223), 72. Tañicatí, tayasú (p. 224), 73. Tapití (p. 225), 74. Tavaíense (p. 227), 75. Tavapyense (p. 227), 76. Tayasú (p. 227), 77. Tebicuaryense (p. 227), 78. Tebicuarymiense (p. 227), 79. Tetéu (p. 229), 80. Tití (p. 231), 81. Turú (p. 237), 82. Tuyuyú (p. 237), 83. Yabeburyense (p. 245), 84. Yataityeño, -a (p. 246), 85. Yataityense (p. 246), 86. Ybycuiense (p. 246), 87. Ybytymiense (p. 246), 88. Ybyyauense (p. 246), 89. Ygatimiense (p. 247), 90. Yopará (p. 247), 91. Ypacaraiense (p. 247), 92. Ypanense (p. 247).

Fuente: Elaboración propia

Análisis

La palabra «guaripola» figura en el DLE con un significado diferente al que registra el DCP. Se identifica, además, que DLE no registra «piririta», «pilincho», no obstante, con el mismo significado incluye «pirincho».

CONCLUSIONES

El bilingüismo del Paraguay, el contacto del guaraní y del castellano, en el sociolecto paraguayo justifica el préstamo lingüístico para la transferencia léxica o incorporación de los guaranismos en un material que recoge la voz, el habla de la gente, es decir, el uso de los hablantes dentro de su cotidianeidad pragmática, el *Diccionario del castellano paraguayo* (DCP).

La obra de referencia representa «un corpus lexicográfico del español diferencial y dialectal del Paraguay» con aproximadamente 4074 términos y 687 locuciones, en los que 243 palabras provienen de la lengua guaraní. Analizar el DCP permitió la verificación de los guaranismos con la asignación «Del. guar.», «Voz guar.» y «De or. guar.» en 111 palabras; los de la marca etimológica «Del guaraní» son 80 términos con la inclusión del significado en español en algunos términos. Los guaranismos con el registro «Voz guaraní» son 27 con la grafía propia del idioma guaraní algunos de ellos, mientras otros aparecen con la grafía del préstamo castellano. Los guaranismos con el registro «De or. guar.» son 3 y 1 con el registro «De or. tupí-guar.».

El análisis del DCP posibilitó, al mismo tiempo, la verificación de los guaranismos sin la marca etimológica correspondiente en 132 palabras, razón por la cual estas se cotejaron en un corpus lexicográfico del idioma guaraní para comprobar el origen de las palabras en fuentes fidedignas como el *Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay*.

Comparar ambas listas de guaranismos del DCP con las del DLE constituyó otro avance de la investigación; los 111 guaranismos del DCP con marca etimológica contrastadas con las del DLE dieron el resultado de 56 guaranismos registrados en el DLE a diferencia de 55 no registrados en este diccionario.

De los 132 guaranismos verificados en el DCP, sin marca etimológica, 40 figuran en el DLE a diferencia de 92 no incorporados. De los 40 guaranismos, 17 figuran con la marca etimológica y 23 sin ella. En definitiva, de los 243 guaranismos del DCP el DLE registra 96 mientras que 147 no están incorporados en este material lexicográfico.

Se constató mucha semejanza en las dos obras lexicográficas, en primer lugar, en las asignaciones de las marcas etimológicas: «Del guar.», «Voz guar.» y «De or. guar.» con la aclaración de que en el registro «Del guar.», se consigna el étimo de la palabra con el significado en español, en algunos casos, y en otros no. Ejemplo: «camambú» Del guar. *Kamambu* y «cambá». Del guar. *Kamba* ‘negro’ (DCP). En segundo lugar, no se evidencia, claramente, un indicio de diferenciación entre la marcación «Voz guar. y De or. guar.», en ambos documentos; no obstante, en el DCP se registran voces propias del idioma guaraní en voz cursiva «*ñembotavy*», «*ñandypa*» etc., con el registro «Voz guar.», pero no se da el caso en todos los términos, pues aparecen algunos guaranismos como «carapé» con la consigna de «Voz guar.».

La confrontación del DCP con el DLE conlleva la intención de ampliar el campo de investigación y reconocer cuántos léxicos transferidos del idioma guaraní están incluidos en él, comprobar además la marca diatópica del Paraguay, a través de los términos y locuciones, en la mayor obra académica lexicográfica de la lengua española, con el deseo de que este recuento se pueda realizar en un estudio mucho más amplio con la propuesta de la identificación de las palabras de origen guaraní en el *Diccionario de la lengua española*. De los 96 guaranismos registrados en el DLE, de los 243 del DCP, 38 términos llevan la marca diatópica del Paraguay.

Desde la Dirección General de Investigación Lingüística de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, el equipo de trabajo considera esta investigación como un aporte documental a fin contribuir a la continuidad del proyecto del diccionario en ediciones posteriores, el cual destaca en su prólogo la necesidad de contar con «la elaboración de un corpus lexicográfico de mayor envergadura», e incorporar la marca etimológica del guaraní, no solo a las 132 palabras provenientes de un corpus lingüístico del idioma guaraní, antes mencionado, sino a los términos del idioma guaraní que se vayan incorporando, con la acotación de que los documentos investigativos de las dos lenguas en contacto, propios del comportamiento sociolingüístico de los hablantes y de su variedad diafásica de acuerdo con la situación comunicativa, requieren un trabajo interacadémico o interdisciplinario de las dos academias representantes de los dos idiomas oficiales del Paraguay.

REFERENCIAS

- Academia Paraguaya de la Lengua Española (2017). *Diccionario del castellano paraguayo*. Editorial Servilibro.
- Academia de la Lengua Guaraní (2021). *Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay*. Gráfica San Luis.
- Acosta, F. y Ferreira, C. (2022). *Diccionario Ayvuryru guaraní-español español-guaraní*. Servilibro.
- Ávalos, Celso (2011). *Diccionario Ñe'ëryruguasu*. [Archivo en PDF].
<https://es.scribd.com/document/516132261/Diccionario-Guarani-De-Celso-Avalos-Corregido-Por-Maurolugo>
- De Guarania, F. (2005). *Avañe'ẽ Poty*. Editorial Servilibro.
- González Torres, D. (1994). *Toponimia Guaraní (y origen e historia de pueblos) en Paraguay*. Editora Litocolor SRL.
- Guash, A. y Ortiz, D. (2008). *Diccionario castellano-guaraní guaraní-castellano. Sintáctico, fraseológico, ideológico*. (9.ª ed.) C.E.P.A.G. Editorial Litocolor.
- Trinidad, L. (2004). *Gran diccionario Avañe'ẽ ilustrado guaraní-castellano/castellano-guaraní*. (2.ª ed.). Editorial Occidente.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- _____ (2014). *Diccionario de la lengua española*. Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Argentina.

Artículo original

La enseñanza de vocabulario en las clases de portugués lengua extranjera, una mirada crítica desde las teorías hasta el manual de enseñanza

The teaching of vocabulary in Portuguese foreign language classes, a critical look from the theories to the teaching manual

Nicolás Omar Borgmann

Universidad Gastón Dachary, Argentina
Consejo General de Educación, Misiones, Argentina
<https://orcid.org/0009-0000-5112-3674>

e-mail: n.borgmann@hotmail.com

Recibido: 6/1/2023

Aprobado: 18/4/2023

RESUMEN

En el presente artículo, se pretende analizar la enseñanza del léxico en un manual de portugués lengua extranjera para hispanohablantes a la luz de las diferentes metodologías de aprendizaje y los marcos mundialmente aceptados en la materia de enseñanza de la lengua extranjera. Primeramente, se plantea un recorrido conceptual por los aportes de los diferentes métodos de enseñanza al tratamiento del léxico, con concepción y formas de proponerlos para lograr, en definitiva, la aprehensión del aspecto, llegando a definir lo que actualmente se conoce como «enfoque léxico». Seguidamente, se analiza la presentación del aspecto lexical y su propuesta de enseñanza, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en las Propuestas Curriculares para la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia de Brasil; dicha presentación, se cierra con una comparación sobre carencias y aportes de ambos marcos al momento de encarar la creación de material didáctico y la presentación en actividades áulicas del contenido. En una tercera instancia, el trabajo propone el análisis de cuatro volúmenes de la colección *Rapazinho* (Borgmann, Macenchuk; 2021-2022), en los que se advierte la progresión en complejidad del abordaje lexical, construido desde la conjunción de diferentes herramientas didácticas sugeridas por diferentes enfoques teóricos y como esta, enriquecería la práctica áulica de docentes en beneficio del estudiante de portugués como lengua extranjera. Por último, se concluye que este tipo de análisis de material didáctico contrapuesto a las teorías y los marcos referenciales busca enriquecer la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras, y teniendo en cuenta que la literatura académica en relación con la enseñanza para hispanohablantes del portugués como lengua extranjera todavía es exigua, los puntos incluidos en este trabajo servirían para encaminar vertientes de mayores y profundas miradas profesionales.

Palabras clave: PLE; enfoques; léxico; Rapazinho; enseñanza.

ABSTRACT

This article intends to analyze the teaching of the lexicon in a foreign language Portuguese manual for Spanish speakers considering the different learning methodologies and globally accepted frameworks in the field of foreign language teaching. Firstly, a conceptual journey will be made through the contributions of the different teaching methods to the treatment of the lexicon, with conception and ways of proposing them to achieve the apprehension of the aspect, thus defining what is currently known as the "lexical approach". Next, the presentation of the lexical aspect and its teaching proposal are analyzed, within the Common European Framework of Reference for Languages and the Curricular Proposals for the Teaching of Portuguese as a Heritage Language of Brazil; that presentation closes with a comparison of the shortcomings and contributions of both frameworks when facing the creation of didactic material and the presentation of the content in classroom activities. In a third instance, the work proposes the analysis of four volumes of the Rapazinho collection (Borgmann, Macenchuk; 2021-2022) where the progression in complexity of the lexical approach is noted, built from the conjunction of different didactic tools proposed by different theoretical approaches, and as such, enriching the classroom practice of

teachers for the benefit of the student of Portuguese as a foreign language. Finally, it is concluded that this type of analysis of didactic material opposed to the theories and referential frameworks, seeks to enrich the practice of teaching foreign languages and, considering that the academic literature in relation to the teaching of Spanish-speaking Portuguese as a foreign language is still meager, the points included in this proposal could serve to open up as slopes of greater and deeper professional views.

Keywords: PLE; approaches; vocabulary; Rapazinho; teaching.

INTRODUCCIÓN

Aunque el estudio del léxico en la enseñanza del portugués como lengua extranjera estuvo siempre relegado a un segundo plano por tratarse, según creencia popular¹, de una lengua transparente por su cercanía filológica con el español no debemos, como profesionales lingüistas, desconocer y destacar la enorme complejidad de la conformación del léxico y su enseñanza cuando se trata de lenguas extranjeras.

Folse (2004) propone que el aprendizaje de una lengua sea materna o extranjera, integra numerosos aspectos, incluyendo la pronunciación, la escritura, la sintaxis y la pragmática, siendo el más importante el estudio de su vocabulario. En este sentido, junto con Folse, son varios los autores que, en las últimas décadas, reivindican un papel central para el vocabulario en el proceso de aprendizaje.

Abarcaremos en el presente recorrido, las posturas teóricas que ha tomado la enseñanza del componente lexical del idioma, su papel en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCRE), su inclusión en los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (LCPLE) y por último, las propuestas de trabajo del componente en la colección «Rapazinho, curso para enseñanza de portugués lengua extranjera para hispanohablantes».

LA CUESTIÓN DEL MÉTODO

Método significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa.

Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales. La elección de un método apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La elección por uno u otro método determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo.

Sostienen Richards & Rodgers (2001) que el método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje.

¹ Recientemente una nota publicada en el diario Ámbito Financiero de la República Argentina instaló nuevamente la discusión al sostener que «...Resulta ser la primera lengua más fácil de aprender si eres hispanohablante ya que tanto este idioma como el español son lenguas románicas». Artículo publicado el 25/01/2022 en <https://www.ambito.com/informacion-general/idiomas/cuales-son-los-5-mas-faciles-aprender-n5357997>

BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LOS DIFERENTES MÉTODOS

Haciendo un somero recorrido por los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), vemos que ya desde el *método gramática-traducción*, que ha ocupado gran parte de la historia de la enseñanza de lenguas, y que se centró en la enseñanza de estructuras gramaticales y prácticas de traducción de vocabulario (palabras lengua extranjera → palabra lengua materna). Con este método, la enseñanza del vocabulario consta en la presentación de listas de palabras articuladas de la forma metódica expuesta partiendo de un texto escrito.

Si bien el método que le siguió, *método directo* apareció en aparente reacción al anterior y que proclamó una revolución conceptual en la enseñanza de LE, no ha contribuido con fundamentos concretos a las estrategias de aprendizaje del léxico. La presentación de nuevas palabras se hacía directamente en LE usando objetos reales, mímicas, gestos o contextos.

En el *método audiolingual*, se da prioridad a la audición de estructuras sintácticas presentes en diálogos, pero el objetivo de aprendizaje es la fijación del sistema de la lengua a través de hábitos lingüísticos y la enseñanza de vocabulario se reduce exclusivamente al básico y necesario.

Ya con el *método comunicativo*, la enseñanza de una lengua extranjera (LE) da mayor protagonismo a las funciones comunicativas (llamadas macrohabilidades, «leer, escribir, escuchar y hablar») que, a las estructuras gramaticales, impulsando que el aprendizaje de palabras o unidades léxicas ocurra de manera inconsciente a través de la práctica de actividades.

No obstante, con el enfoque natural de Krashen & Terrell (1983) y la hipótesis del *input* comprensible, es cuando el vocabulario vuelve a adquirir un lugar privilegiado en la enseñanza/aprendizaje de LE. En este sentido, Appel (1996) en su artículo “The lexicon in second language acquisition” dedica un apartado al desarrollo del léxico en el aula e indica cuestiones centrales en la enseñanza del vocabulario. 1º) ¿Qué significa aprender una palabra?, 2º) ¿A través de qué tipo de enfoques didácticos se pueden aprender todos los aspectos léxicos? Además, sostiene que los enfoques deben referirse a cinco cuestiones cuando de enseñar léxico se tratase, a saber:

- 1) La competencia receptiva debe preceder a la competencia productiva.
- 2) El aprendizaje de palabras requiere un esfuerzo consciente y cognitivo por parte del alumno.
- 3) Las nuevas palabras deben presentarse en contextos relevantes y significativos.
- 4) Es necesario repetir las nuevas palabras para aprenderse.
- 5) Además de palabras, también se debe enseñar expresiones idiomáticas, combinaciones sintagmáticas, expresiones lexicalizadas, etc.

EL ENFOQUE LÉXICO

Siguiendo con la línea anterior, al enfoque grammatical, se le puede sumar el enfoque léxico (EL) que coexiste con los demás descriptos, tomando mayor o menor relevancia según el momento histórico descripto.

Teniendo en cuenta la obra de Lewis (1993), se puede concluir que el docente que sigue este enfoque realizaría estas acciones:

- dar mucha importancia al léxico en sus clases;
- enseñar colocaciones y otros tipos de unidades léxicas;
- enseñar la gramática de las palabras;
- enseñar técnicas para anotar, reciclar léxico, etc.;
- animar al alumno a someterse a input para que él mismo descubra bloques, lo que él denomina la estrategia de la segmentación pedagógica (*pedagogical chunking*);

- profundizar en palabras conocidas, dando distintos tipos de información sobre las palabras (enseñanza cualitativa).

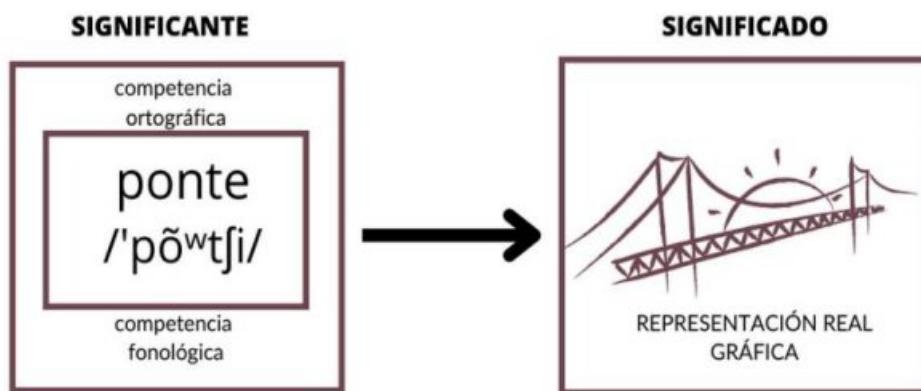
Ahora bien, como profesores de lenguas extranjeras y sobre todo de portugués lengua extranjera para hispanohablantes, nos llama a la reflexión de las consecuencias prácticas en el aula sobre la utilización y optimización del enfoque léxico.

Dada la naturaleza de ambas lenguas, el español como lengua materna y el portugués como lengua extranjera, el aprendizaje de los «bloques» a través de *inputs* brindados en clases es mucho más ameno y práctico por parte de los alumnos (conocen las estructuras de armado de palabras y derivados, inconscientes en el caso de la lengua materna) aunque, todavía los alumnos necesiten una enseñanza guiada y mediada por el profesor y el material didáctico. Todo esto, siempre teniendo en cuenta la necesidad de realizar buenas conceptualizaciones de léxico.

NOCIONES SOBRE EL CONCEPTO DE LÉXICO

Coincidimos en afirmar que una palabra es una unidad lingüística reconocida por los usuarios de la lengua que consta de una forma fonológica (significante) asociada a una representación mental, un concepto (significado).

Figura 1. Diferentes competencias en torno a la palabra «ponte» (puente)



De hecho, se considera que la palabra es la unidad léxica por excelencia, de hecho, los inventarios léxicos más usados, diccionarios y glosarios están constituidos por una palabra “raíz” de donde los usuarios deben tener las herramientas lingüísticas necesarias para poder desglosar el abanico de palabras derivadas. Esto sin dejar de lado, que también pueden incluir “unidades léxicas” cargadas de significados diferentes, usos regionales, frases idiomáticas o frases construidas con usos restringidos.

Dejamos de lado aquí las relaciones que existen entre la competencia léxica con otras competencias lingüísticas que trascienden a la palabra o de los elementos léxicos que no coinciden con ella (afijos y frases hechas).

PALABRA	OTRAS ACEPCIONES
<p>PONTE</p> <p>1. Construção que liga dois pontos separados por um curso de água ou por uma depressão de terreno. 2. [Náutica] Coberta ou sobrado do navio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ponte como “tecer vínculos”. • Como lazzos amistosos. • Como “fiz uma ponte nas baterias dos carros”. • Como “O amor dinamita a ponte e manda o amante passar. (Drummond de Andrade). • Como “Se você se sente só, é porque ergueu muros em vez de pontes. (Shakespeare).

Sin embargo, no debemos desconocer las estrechas relaciones del conocimiento léxico y las competencias discursivas y funcionales, en que la precisión y comprensión textual, dependen en parte, del conocimiento léxico del hablante.

LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL MCER

Según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER), la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística comunicativa de los hablantes. En su punto 2.1.2 manifiesta:

... la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones... (p. 13).

Con este supuesto, la competencia lingüística comunicativa se subdivide en seis subcompetencias, donde una de ellas es la *competencia léxica* donde el progreso del alumno se clasifica por escalas y está inserta de manera transversal a lo largo de todo el documento, en particular en las actividades de la lengua, los niveles de dominio y en los ámbitos de uso.

El MCER no aborda los conocimientos implícitos para la formación del léxico, conocimientos de formación de palabras por procesos inherentes a la lengua, tal vez, porque considere que estos conocimientos se producen implícitamente por la relación entre la producción y la interacción comunicativa (*input-output*).

En el MCER el tratamiento de la competencia léxica es bastante simple e incompleto ya que todo lo que signifique conocer la estructura interna de la palabra en su estructura interna y de ahí su proyección semántica se incluye en la competencia gramatical, son esbozos de conceptos y prácticas de formación de palabras, dejando, como ya se dijo, a una suerte de conocimiento implícito de los mecanismos de formación de palabras.

Se define la competencia léxica como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (5.2.1.1.)», que se transcribe a continuación:

5.2.1.1. La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos o unidades léxicas comprenden:

a. Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen:

- Fórmulas fijas, que comprenden:
 - exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo,
 - saludos: Encantado de conocerle, Buenos días, etc.;
 - refranes, proverbios, etc.;
 - arcaísmos residuales; por ejemplo: Desfacer entuertos, Válgame Dios.
- Modismos; a menudo:
 - metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: Estiró la pata (murió). Se quedó de piedra (se quedó asombrado). Estaba en las nubes (no prestaba atención);
 - intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: blanco como la nieve (=«puro»), como opuesto a blanco como la pared (=«pálido»);
 - estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo:
«¿Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?».
- Otras frases hechas como:
 - verbos con régimen preposicional; por ejemplo: convencerse de, alinearse con, atreverse a;
 - locuciones prepositivas; por ejemplo: delante de, por medio de.
- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).

b. Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Este abordaje del MCER, como ya se estableció previamente, nos resulta incompleto para abordar la cuestión léxica en la creación de propuestas didácticas para hispanohablantes, no obstante, es necesaria para guiar y referenciar las obras.

LA CUESTIÓN DEL LÉXICO EN LA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA (PCEPLH) DEL MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DE LA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL.

Este documento, emanado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil en el año 2020, es un intento de homogenizar y regular los cursos oficiales de portugués como lengua de herencia para familiares de emigrantes brasileños que habitan en países no hispanohablantes, el ministerio también ha desarrollado propuestas curriculares para enseñanza del portugués para hispanohablantes, para a efectos de la diagramación y secuenciación de cursos y material didáctico de portugués lengua extranjera parece más acertado la descripción dada en este documento.

La PCEPLH (2020) consta de siete secciones donde articula los niveles de aprendizaje y certificación del portugués como lengua de herencia/extranjera dedicando una sección completa para cada nivel a lo que llama “ítems léxicos” y ahí enumera una lista de conceptos siguiendo la propuesta de “bloques” de Lewis (1993) a ser abordados por el profesor para lograr el desglose lexical necesario para el manejo lexical de los estudiantes; ítems basados según el mismo documento, en los parámetros del MCER.

Antes de comenzar la descripción de los descriptores lexicales de cada nivel, la obra orienta a los docentes a que reflexionen sobre los puntos gramaticales y lexicales que podrían trabajarse con los temas y subtemas del nivel de proficiencia focalizado (p. 26). En la presentación de descriptores para la **comprensión escrita**, en lo concerniente al nivel B2 recién propone la sustitución de términos basados en sinonimia y explícitamente propone relaciones anafóricas en la utilización de pronombre, pero, ya desde los niveles Básicos (A1 y A2) propone el uso de diccionarios, glosarios, familia de palabras. Por su parte, en la **comprensión oral** del nivel C1, propone mecanismos de inferencia de información a través del conocimiento de armado lexical del discurso oral.

Como ya se dijo, el articulado de los delineamientos curriculares se organiza en ítems para cada nivel de certificación a través de descriptores, más explícitamente expuestos que en el MCER, en la siguiente imagen, se presenta la enumeración del ítem lexical para el nivel A1.

Figura 2. Primera parte de los ítems lexicales del nivel A1 (p. 175)

6.1 Iniciante (A1)

- Alimentos e bebidas
- Animais de estimação
- Atividades de rotina
- Atividades de lazer
- Caracterização física
- Casa (cômodos e móveis)
- Cidade (prédios, ruas)
- Clima
- Cores
- Corpo
- Dados pessoais (identificação)
- Datas (meses e anos)
- Datas comemorativas
- Desejos
- Dias da semana
- Disciplinas escolares
- Doenças
- Escola

Estos bloques habilitan al profesor de portugués lengua extranjera (PLE) a desglosar la temática (Lewis, 1993), teniendo en cuenta las consideraciones regionales y culturales de las diferentes regiones donde se enseñe PLE, sobre todo para hispanohablantes. Desprendemos de esta propuesta, la utilización de campos semánticos para la ampliación de vocabulario por parte de los alumnos bajo la guía del profesor, por ejemplo, el bloque *alimentos e bebidas* puede abrirse a verbos, sustantivos, adjetivos:

BLOQUE	SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
<i>alimentos e bebidas</i>	Alimento Bebida Frutas Legumes Maçã Refrigerante	Comer Alimentar Beber	Comido Alimentado Bebido

LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LÉXICO CONTENIDO EN EL MATERIAL DIDÁCTICO RAPAZINHO (2021/2022)

En la actualidad, los profesores de portugués para hispanohablantes no contábamos con un material para enseñanza del idioma que contemplasen los dos marcos anunciados ut supra, y a su vez, que explicite el trabajo con léxico, ya sea, desde campos semánticos o ítems lexicales, como con procesos de incorporación de este. Es así, que en la colección Rapazinho (Borgmann, N.; Macenchuk, R.) se identifican ejemplos de trabajo con léxico, desde diferentes enfoques y metodología de enseñanza.

El volumen 1, que comprende los contenidos del nivel principiante de la PCEPLH, pensado para estudiantes que se inician en el proceso de aprendizaje del portugués como lengua extranjera, en la unidad donde se trabaja con vocabulario de playa, parte integrante del tópico discursivo “organizar ferias”, queda plasmado a través de la relación imágenes representativas / palabras en la lengua meta; al estilo del enfoque directo donde se pretende la incorporación de léxico de manera concisa y directa, pero evitando la utilización de traducciones entre ambos sistemas lingüísticos.

Figura 3. Ejemplo página de trabajo con lista de vocabulario en el libro RAPAZINHO 1 (Borgmann, Macenchuk; 2021, p. 76)

A.3 Alguma coisa de vocabulário....



Como se observa en la figura, se da la relación léxica entre palabra e imagen es una única acepción, esto no quiere decir que no existen otros términos para denotar la misma imagen, pero, tomando a Singleton (1999), que no se presenten otros vocablos, tiene que ver con que exponer varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente en términos de aprendizaje; así si se enseñan sinónimos o especificaciones de hiperónimos, al menos a un nivel principiante, se crea una carga cognitiva innecesaria (Singleton, 1999, p. 145).

A partir del volumen dos, que armoniza los descriptores propuestos en el MCER y en las PCEPLH, establece el trabajo de ampliación de vocabulario a través de la búsqueda y explicitación de sinónimos y antónimos, ya desde sus conceptos, hasta la búsqueda en diccionarios especializados.

Figura 4. Ejemplo página de trabajo con sinónimos y antónimos en el libro RAPAZINHO 2 (Borgmann & Macenchuk; 2021, p. 36).

Um **sinônimo** é uma palavra apesar de ser diferente, tem o mesmo significado (ou semelhante), e por isso a sua inclusão não altera o sentido do texto em questão.

Escreva um vocábulo que possa ser usado como antônimo de cada uma delas.

a) dia
b) longo
c) quente
d) devagar
e) forte
f) duro

Ordene as sílabas para formar palavras. Em seguida, escreva um sinônimo para cada palavra que você descobriu.

a) con-en-trar
b) bo-ro-so-sa
c) ro-li-gei
d) te-va-len
e) gra-le-a
f) guar-a-dar

Os **antônimos** correspondem a relação de duas palavras ou mais que apresentam significados opostos.

B 4.2 Intente dar os sinônimos e antônimos das seguintes palavras, procure em um dicionário.

a) aprontar
b) cheia
c) danar
d) embarço
e) inalar
f) lambada

Entrada no dicionário HOUAISSE de sinônimos e antônimos.

desalinhado • *adj.* 1 desequilibrado; desajustado; desalinhado, desmazelado, displicente, negligente, vulgar *cestilo d.* ▷ apurado, elegante, requintado 2 desequilibrado; amassado, desajeitado, desarrumado, desmazelado, mal-ajustado *um traje d.* ▷ arrumado, elegante 3 desordenado; desarranjado, desarrumado, desorganizado *fileiras d.* ▷ arrumado, ordenado, organizado ▷ ant. geral: alinhado

Como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial en la lingüística del texto (Lyons, 1997) la sinonimia ha cobrado mayor relevancia en la enseñanza del léxico tanto en lengua materna como extranjera de los usuarios.

Regueiro Rodríguez (2013) expone que la sinonimia intralingüística es aquella relación semántica lingüística entre significados y significante acrecentando también la relación de estos en el contexto referencial. A su vez, propone a la sinonimia interlingüística, como de rol fundamental en la formación de sujetos hablantes plurilingües.

Siguiendo las palabras de López García (2007, p. 76) la sinonimia es profundamente humana porque se basa en la función metalingüística; reconocer que dos palabras o expresiones son sinónimas supone llegar a captar sus significados con independencia del contexto que las diferencia y ubicar el significado compartido es un ámbito no referencial, como puro contenido mental.

En su artículo, Regueiro Rodríguez (2013), sostiene que la sinonimia interlingüística, que interesa especialmente en la enseñanza de lenguas, está en la base de los diccionarios bilingües que catalogan sinónimos cognados y no cognados. Las lenguas próximas que tienen un patrimonio léxico común cuentan con un amplio número de los sinónimos interlingüísticos cognados y que en este ámbito de la enseñanza de lenguas se identifica con sinónimos que se escriben igual y se pronuncian casi igual y comparten significado y origen, generalmente origen latino o de corrientes migratorias árabes, en el caso de la relación español argentino con portugués brasileño, el origen de los cognados también se da en el plano de las influencias lingüísticas de las lenguas originarias del continente, lenguas cuyos préstamos están vigentes y viven en los discursos cotidianos.

Es de considerar que el tratamiento del uso de cognados para la enseñanza de lenguas extranjeras excede los objetivos de este artículo, por lo que deberían abordarse oportunamente en relación con el universo de publicaciones ya de relevancias y la propuesta de enseñanza contenidos en los volúmenes de la colección *Rapazinho*.

Por otro lado, actividades y propuestas de inferencias lingüísticas a partir de imágenes y contextos, a partir de conocimientos previos de los alumnos, para así construir vocabulario en portugués a través de prácticas cotidianas.

En la figura 6, observamos diseños gráficos que representan distintas actividades de uso del tiempo libre saludables, así propone estructuras como «pasear al perro, senderismo, canotaje», las cuales deberán ser adaptadas a la forma portuguesa, utilizando como recurso, entre otros, desde la traducción directa de términos y expresiones hasta la muestra de audiovisuales en el aula, donde se nombren estas actividades en el alumno sea quien debe relacionar las expresiones habladas con la pictórica para que el resultado sea la frase o palabra deseada.

Con este tipo de actividad, involucramos todas las competencias aludidas entorno a la figura 1 mencionada anteriormente, desplegando las diferentes subcompetencias que involucran la competencia lexical.

Figura 5. Ejemplo página de trabajo con formación de palabras en el libro RAPAZINHO 3 (Borgmann, Macenchuk; 2022, p. 32)



Por último, y sin agotar la exemplificación, el volumen 4 de la colección, que abarca el nivel B1+ del MCER e intermedio de las PCEPLH, pone en escena la formación de palabras a través de los mecanismos de derivación con el consiguiente cambio de categoría gramatical. La muestra ilustrada trabaja en este contexto, el pasaje que se da entre las categorías: *verbo* y *sustantivo* en un ida y vuelta.

Con tales actividades, el alumno sería capaz de inferir que las transformaciones por derivación de palabras, seguirían un patrón gramatical, el agregado de sufijos estables en la lengua y a partir de la incorporación consciente de estos procesos, ser capaz de llevarlos a la práctica en innúmeras situaciones no previstas en el material didáctico, estas generalizaciones de conceptos, facilitan la concreción de los objetivos de los niveles superiores de los lineamientos curriculares arriba descriptos, en lo que involucra a las estrategias lingüísticas de predicción y generalización de reglas gramaticales y lexicales para la creación y comprensión de discursos orales como escritos en lengua extranjera.

Figura 6. Ejemplo página de trabajo con formación de palabras en el libro RAPAZINHO 4 (Borgmann, Macenchuk; 2022, p.13)

VOCABULÁRIO

Complete o quadro.

	Nome	Verbo
1.	o estudo	
2.		chocar
3.	a desculpa	
4.		escutar
5.	a ajuda	
6.		curar



Es importante destacar que, en este tipo de ejercicios, los estudiantes de portugués como segunda lengua deberán considerar las diferencias de géneros existente entre sustantivos portugueses y españoles, conocimiento necesario para la utilización del artículo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras y en particular, la del portugués como lengua extranjera para hispanohablantes debe una revisión profunda a la luz de las aportaciones de los marcos internacionales de referencia para la organización de estos tipos de cursos en lo que a la enseñanza del léxico se trata.

Cabe al docente responsable, brindar las herramientas conceptuales y prácticas para lograr la autonomía del estudiante en la interpretación y utilización de los términos y sus acepciones, de las formas en las que se forman y derivan, en las maneras de abordar la sinonimia de vocablos y hasta la posible antinomia.

Ambos marcos, sus conceptos y abordajes, tratan la cuestión de la enseñanza del vocabulario de forma incompleta, la luz que nos brindan las diferentes metodologías de enseñanza de LE a lo largo de la historia, deben servir al docente en su accionar diario a los efectos de lograr un mejor y eficiente entendimiento de la lengua y sus componentes.

La colección examinada tiene en cuenta, según se desprende de sus epílogos, la práctica áulica de los autores en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, la cual ha llevado luz sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes de la lengua meta, rescatando y revalorizando experiencias y actividades para lograr la eficacia en el uso del sistema lingüístico y así lograr una comunicación más acertada en la lengua meta.

Este tipo de análisis de material didáctico contrapuesto a las teorías y los marcos referenciales busca enriquecer la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras y, teniendo en cuenta que la literatura académica en relación con la enseñanza para hispanohablantes del portugués como lengua extranjera todavía es exigua, los puntos incluidos en esta propuesta podrían servir para establecer vertientes de mayores y profundas miradas profesionales.

REFERENCIAS

- Appel, R. (1996). «The lexicon in second language acquisition». En P. Jorden y J. Lalleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp. 381-403). New York: Mouton de Gruyter.
- Baralo, M. (2005). «La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia». En Carabela, 58, 27-48. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/58.htm
- Borgmann, N.; Macenchuk, R. (2021). *Rapazinho 1: Curso Inicial de Portugués como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- _____. (2021). *Rapazinho 2: Curso Básico de Portugués como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- _____. (2022). Rapazinho 3: Curso Pre-Intermedio de Portugués como Lengua Extranjera para hispanohablantes. EDAC.
- _____. (2022). *Rapazinho 4: Curso Intermedio de Portugués como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- Folse, Keith S. (2004). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. The University of Michigan Press.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional (España): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Krashen, S. D.; Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- López García, Á. (2007). «Sinonimia y circuitos neuronales». En Enric Serra Alegre, ed.: *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia, Universitat de Valencia; Nueva York: City University of New York. <Disponible en red: lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez_Garcia.pdf>.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Paidós.
- Ministério das Relações Exteriores do Brasil. (2020). *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. FUNAG.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen (Cambridge de didáctica de lenguas).
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2013). «La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas». En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge. University Press.

ARTICULOS CIENTÍFICOS VARIOS

Artículo original

La lengua que hablamos: El guaraní en foco

The language we speak: Guarani in focus

Jennifer Noemí González

Universidad Nacional de Moreno,

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0551-7856>

e-mail: jennifergonzalez3113@gmail.com

Recibido: 8/12/2022

Aprobado: 11/2/2023

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados de la investigación que estamos llevando adelante en la Universidad Nacional de Moreno con el proyecto “Ideologías Lingüísticas y prácticas de la lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios”. Entre los objetivos generales de la investigación nos proponemos conocer las ideologías lingüísticas de las y los estudiantes ingresantes a la UNM sobre las lenguas, sobre sus propias prácticas lingüísticas y las de otros grupos. Inscribimos nuestras reflexiones en una perspectiva disciplinar de la Glotopolítica, entendida como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan o sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de los espacios nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional y el global (Arnoux y Nothstein, 2013). De este modo, presentaremos los resultados preliminares de dos preguntas implementadas en una encuesta virtual a estudiantes ingresantes. En primer lugar, presentaremos los resultados de la pregunta sobre el idioma que hablan en sus casas, luego las respuestas sobre si hay alguien en sus casas (familiares o amigos) que hablen otro idioma. En ambos casos, analizaremos las opciones que contengan la lengua guaraní como respuesta y la comparación entre ambos resultados. Como primeros resultados, notamos un silenciamiento de la lengua guaraní como la lengua que se habla, en relación con la cantidad de inmigrantes paraguayos y pueblos originarios que habitan en el distrito. Por otro lado, se observa un mayor grado de lenguas en contacto en el ámbito familiar.

Palabras clave: glotopolítica; ideologías lingüísticas; guaraní; autoestima lingüístico.

ABSTRACT

The objective of this work is to present some results of the research that we are carrying out at the National University of Moreno with the project "Linguistic ideologies and reading and writing practices: analysis of their impact on university students". Among the general objectives of the research, we propose to know the linguistic ideologies of the students entering the UNM about languages, about their own linguistic practices and those of other groups. We register our reflections in a disciplinary perspective of Glottopolitics, understood as the study of interventions in the public space of language and of the linguistic ideologies that activate or affect them, associating them with positions within national spaces or in smaller spaces, such as the local, or broader, such as the regional and global (Arnoux and Nothstein, 2013). In this way, we will present the preliminary results of two questions implemented in a virtual survey of incoming students. First, we will present the results of the question about the language they speak at home, then the answers about whether there is anyone at home (family or friends) who speaks another language. In both cases, we will analyze the options that contain the Guarani language as an answer and the comparison between both results. As first results, we noticed a silencing of the Guarani language as the language that is spoken, in relation to the number of Paraguayan immigrants and native peoples that live in the district. On the other hand, there is a greater degree of contact between languages in the family environment.

Keywords: glottopolitics; linguistic ideologies; Guarani; linguistic self-esteem.

INTRODUCCIÓN

Con base en una encuesta realizada a 461 estudiantes en el Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria 2021, consultamos a los ingresantes a la universidad sobre sus concepciones acerca del idioma, la lengua, las normativas e instituciones que la regulan y las nociones alrededor de hablar de manera correcta o incorrecta. Dicha investigación se enmarca en el proyecto “Ideologías Lingüísticas y prácticas de la lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios”.

Inscribimos nuestras reflexiones en una perspectiva disciplinar de la Glotopolítica (Guespin y Marcellesi, 1986), entendida ampliamente como:

El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el “planeamiento lingüístico”, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas (Arnoux, 2008b).

Nos interesa trabajar sobre las percepciones que los estudiantes tienen respecto de sus propias prácticas lingüísticas y las de su entorno, es decir, en sus ideologías lingüísticas (Del Valle, Arnoux: 2010). Creemos que es relevante ya que influye directamente en las competencias que son requeridas en el ámbito universitario. Tener una “ideología lingüística negativa” respecto a la propia lengua, influye directamente en la comprensión y creación de textos académicos en el ámbito universitario.

Dos de las preguntas del cuestionario se referían a ¿Qué idioma hablas en tu casa? y ¿Hay alguien que hable con vos otro idioma? ¿Cuál? En caso de la primera pregunta, se sistematizaron las respuestas en categorías que engloben la respuesta español, junto a español-castellano, español-latino o español-rioplatense. Así como quienes respondieron guaraní, también respondieron guaraní-castellano, guaraní-español o guaraní-inglés. De tal manera que en ambas tablas el resultado total supera al total de encuestados, debido a que en algunos casos los individuos respondieron en diferentes categorías. De este modo, las respuestas se repartieron de la siguiente manera:

Tabla 1. ¿Qué idioma hablas en tu casa?

	Total	%
Español (castellano, latino, rioplatense)	322	69,85
Castellano (español)	140	30,37
Guaraní (castellano, español, inglés)	9	1,95
Argentino	3	0,65

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. ¿Hay alguien en tu casa que hable con vos otro idioma? ¿Cuál?

	Total	%
No, nadie	352	76,36
Inglés	57	12,36
Guaraní	29	6,29
Portugués	9	1,95
Francés	5	1,08
Italiano	5	1,08
Quechua	5	1,08
Húngaro	1	0,22
Alemán	4	0,87
Japonés	2	0,43
Chino	1	0,22

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se observan aquellas ideologías lingüísticas que operan sobre la lengua propia, principalmente, haciendo eje en la disyuntiva entre el español y el castellano. En él, se nota el silenciamiento de las lenguas originarias en relación con la cantidad de hablantes que habitan en el municipio. En segundo lugar, acerca de la lengua que se habla en el hogar de los encuestados, se observa la preponderancia del inglés y su lugar de prestigio en el imaginario de la comunidad lingüística, los sujetos que respondieron que hablaban inglés muchas veces acompañaban su respuesta afirmando que lo hacían en un contexto de estudio o ayuda a algún familiar que se encontraba estudiando el idioma en el colegio o de manera extracurricular.

En este trabajo, se buscará hacer foco en los resultados que incluyan el guaraní, comparando ambos resultados, entre la lengua que se habla y la lengua que se habla en el hogar (o por lo menos, lo que se dice sobre ella). De esta manera, se indagará la problemática entre el guaraní y el castellano como lenguas en contacto, donde las lenguas de poder entran en tensión en una situación diglosica. Entendiendo a la diglosia como la situación en la que coexisten dos lenguas en una comunidad de hablantes, de tal forma que, por gozar una de ellas de mayor prestigio social que la otra, se emplean en ámbitos o circunstancias diferentes (más familiar una y más formal la otra) Consideramos este estudio de gran importancia debido a que las lenguas con menos prestigio corren el peligro de debilitarse o desaparecer.

EL GUARANI EN FOCO

En Argentina las provincias de Corrientes, Misiones y Formosa tienen habitantes que usan habitualmente la lengua guaraní, a raíz de lo cual el gobierno de la Provincia de Corrientes la declaró lengua oficial de la provincia. Lo que define su presencia en Moreno es el hecho de ser la lengua de la mayoría nacional no indígena de Paraguay. El municipio recibe a grandes cantidades de habitantes del interior del país y migrantes del país vecino.

El trabajo académico de Anabella Zamora permite conocer las comunidades que se afianzan en Moreno, donde la población total es de 452.505 habitantes (último censo 2010). Dentro de ella el 6,23 por ciento es extranjero, su gran mayoría, 18.952 habitantes son provenientes de Paraguay. En el distrito también residen diferentes comunidades originarias siendo en su mayoría Mapuche, Tupí Guaraní, Quechua, Wichis y Tupí Nambí (Censo 2010).

Asimismo, el estudio realizado en 2016, dirigido por Adriana Speranza, a ingresantes a la UNM muestra que el 16% de los alumnos manifestó estar en contacto con otra lengua.

(Tamaño de la muestra: 1642 casos) Siendo el guaraní el 55%; el quechua, 15%; el portugués, 13%; el italiano, 9% y otros, 8%.

En comparación con nuestro estudio, hay un silenciamiento de lenguas originarias y principalmente la ausencia del guaraní da cuenta de un conflicto lingüístico que se expresa invisibilizando/desapareciendo a una de las lenguas en juego. El guaraní como la lengua que se habla es considerado por el 1,95% de los estudiantes, sin embargo, como la lengua que se comparte en el hogar el valor sube a 6,29%, muy similar a los datos a nivel municipal. Como plantea Zarratea, “el guaraní es relegado al uso en las relaciones personales de intimidad, al seno familiar, a las relaciones de confianza, al ámbito rural, al ámbito del proletariado citadino, a las cuestiones no oficiales y a las conversaciones informales” (2009: 6).

En el caso de los siguientes ejemplos, cuando fueron consultados por el idioma en que hablan en su casa, solo respondieron castellano. Sin embargo, ante la pregunta: ¿Hay alguien en tu casa (familia o amigos) que hable con vos en otro idioma? ¿Cuál? Parte de los encuestados que incluyeron al guaraní como respuesta lo hicieron de la siguiente manera:

- a) Sí, mi abuela me habla en guaraní solamente.
- b) Sí, mi familia me habla en guaraní a veces.
- c) Sí, mi novia me habla en guaraní y en español.
- d) Mi señora, con ella hablamos en guaraní.

Se nos abren una serie de interrogantes de los cuales consideramos un punto neurálgico para el desarrollo de este estudio: ¿Cómo es la autoestima lingüística de los hablantes de guaraní? ¿Afecta la institución universitaria la autoestima lingüística a los hablantes de esta lengua?

LA AUTOESTIMA LINGÜÍSTICA

Para los hablantes del guaraní la llegada a un contexto donde el idioma predominante es el castellano representa un difícil obstáculo. Muchos de los inmigrantes paraguayos son bilingües, hablan y entienden tanto el guaraní como el español. Avellana y Brandani hablan de una situación especial de migración que “en muchas ocasiones, obliga a los hablantes bilingües español-guaraní a inclinarse de manera abrupta por el español, lengua que no siempre constituye su lengua materna ni la opción preferida para sus comunicaciones cotidianas” (Avellana y Brandani 2016: 80).

Por su parte, Verónica Gómez sostiene:

Aquellas personas que asimilan el idioma guaraní habiendo nacido y crecido en Buenos Aires, un lugar donde el predominante –y oficial- es el idioma castellano, son hijos de personas que usan muy cotidianamente dicho idioma dentro del entorno familiar. Lo más habitual es que ambos padres sean guaraní hablantes y el diálogo permanente entre ellos en ese idioma facilite el aprendizaje a los niños, aunque no haya una conciencia clara de los primeros de estar transmitiéndolo a sus hijos, es decir que en general no hay una decisión de enseñar su idioma materno, simplemente lo hacen, sin demasiada premeditación. La competencia lingüística de los hijos respecto del guaraní suele ser sólo de comprensión y no tanto de producción oral o escrita. (Gómez, 2020)

Este tipo de competencia suele ser remarcado bajo el lema “Entiendo, pero no hablo”. Gandulfo en su estudio en una escuela en la provincia de Corrientes escuchó diferentes relatos de maestros que hablaban sobre la prohibición de hablar el guaraní en la escuela, y cómo sus padres no les habían permitido hablar en guaraní cuando eran niños en sus casas. Estas mismas personas, cuando les preguntaban si hablaban guaraní, decían “entiendo, pero no hablo”. (Gandulfo, 2007)

En nuestro caso de estudio, la autoestima lingüística negativa sobre el guaraní puede estar influida por una prohibición desde el hogar, por tener una compresión lingüística y no de producción oral o escrita, como bien plantea Gómez, o porque la encuesta fue realizada por una institución donde la lengua de prestigio es el castellano: la universidad.

De este modo, el sistema escolar cumple una función decisiva en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial. La función misma del maestro de escuela, maestro de hablar y, por lo tanto, maestro de pensar contribuye a la imposición del reconocimiento de la lengua legítima. En términos de Bourdieu: "...Hablar de la lengua, sin más precisiones, es aceptar tácitamente la definición de lengua oficial de una unidad política: esta lengua es la que, en los límites territoriales de esta unidad, se impone a todos los naturales como la única legítima..." (Bourdieu, 1982:22) En este sentido, el español y castellano se imponen como la lengua legítima, dejando al guaraní y demás lenguas de pueblos originarios fuera de la norma.

Por su parte, Paola Pereira en su estudio sobre lenguas en contacto en la educación superior compara los datos censales sobre la tasa de personas con secundario completo de la población indígena y la población del Gran Buenos Aires, siendo ésta similar. En cambio, para la educación superior o universitaria, la población indígena se encuentra por debajo. De esta manera, la autora afirma que los estudiantes en contacto con lenguas originarias tienen más dificultades respecto del resto de la población, para acceder y permanecer hasta graduarse en nuestras universidades (Pereira, 2019)

Cuál sea el fenómeno que ocasione la pérdida del uso del guaraní (o lo que se dice sobre él) sólo será posible en un próximo estudio donde se profundice sobre la autoestima lingüística respecto de las lenguas maternas. Por el momento, lo cierto es que los estudiantes de uno de los municipios con mayor cantidad de hablantes de guaraní de la Provincia de Buenos Aires no consideraron al guaraní como una lengua que hablen.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., y Nothstein, S. (2013). Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo. Buenos Aires: Biblos.
- Avellana, A., y Brandani, L. (2016). Contacto de lenguas y migración: español y guaraní en una villa de Buenos Aires. *Lengua y migración*. Vol. 8, N° 2, 79-103. CULTURA GUARANÍ. 2017. “¿Qué sentimos y qué decimos de nuestra propia lengua?”.
- Bourdieu, P. (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones Akal.
- Gandulfo, C. (2007). Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones. Editorial Antropofagia
- Gómez, V. (2020). El avañeé en la gran ciudad. Los desafíos que enfrenta el idioma guaraní en Buenos Aires. Dossier: Voces del continente: acciones y reflexiones desde y para las lenguas que nos habitan. Revista Exlibris pp. 37-49
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2015). Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Censo del bicentenario. Región: Moreno, Buenos Aires.
- Guespin, L., y Marcellesi, J.B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages* 83, 5–34.
- Pereira, Paola (2019) Lenguas en contacto en la educación superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes.
- Zamora, A. (2016). Inmigrantes en el conurbano bonaerense: entre mitos y realidades. Observatorio del conurbano bonaerense. Ediciones UNGS.
- Zarratea, T. (2009). El guaraní: la lengua americana más viable. *Revista Paraguaya de Sociología*. Vol. 46, N° 134, 35-49.

Artículo original

Revalorización de la lingüística aplicada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, incluidas las lenguas nativas del continente

Revaluation of applied linguistics in language teaching and learning, including the native languages of the continent

Angélica Otazú Melgarejo

Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Paraguay

<https://orcid.org/0000-0001-5992-6666>

e-mail: potyku@hotmai.com

Recibido: 16/11/2022

Aprobado: 20/3/2023

RESUMEN

El presente trabajo aborda la revalorización de la lingüística aplicada, una disciplina relativamente nueva, que abarca la enseñanza de la lectoescritura, la redacción y otros aspectos de la lengua. A lo largo de los siglos, se han aplicado diferentes métodos para facilitar la adquisición de las lenguas. En la sala de clase, obviamente, se combinan más de un método, así como en los libros didácticos. Por un lado, se pueden enseñar y aprender las lenguas más importantes a nivel mundial, cultural y económico, sin denigrar a las lenguas de los pueblos originarios, algunas de estas lenguas juntamente con sus hablantes, suelen estar en vías de extinción. Por otro lado, aún se pretende que en la infancia uno aprende casi de forma espontánea las lenguas extranjeras, pero después de esa etapa se requerirá de más esfuerzos y buen método de aprendizaje. En este trabajo se pretende establecer los diferentes métodos más utilizados en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas e intentar detectar aquellos más apropiados para la enseñanza de las lenguas nativas americanas. Se recurrirá a la revisión de fuentes bibliográficas y a las experiencias de trabajos en diferentes niveles de enseñanza de lenguas, realizando una descripción y análisis de los métodos en el entorno educativo y en la investigación. La dificultad de aprender a comunicar en una lengua extranjera ya en edad adulta, en comparación a las lenguas adquiridas en la infancia de forma casi espontánea nos llevan a criticar dos componentes actuales de la vida académica relacionada con el estudio de lenguas: primero, los cursos y métodos express (virtuales, presenciales o blended) que pretenden enseñar lenguas importantes como el inglés, francés, español, portugués, chino, y alemán entre otras, a bajo costo y rápidamente a jóvenes y adultos, diciendo que su método único se basa sobre la neurociencia u otra teoría milagrosa; y segundo, los estudios de una lengua nativa, como la guaraní actual, y guaraní tradicional, quienes aún no pueden comunicarse en ella, ni escribir un texto correctamente o interpretar los escritos antiguos en guaraní de la época colonial. Se describen, brevemente, el método grammatical y traducción, el método directo o natural; el método audio-lingual, y algunos métodos poco populares, como también el enfoque comunicativo e interactivo. ¿Cuál es la importancia de la política lingüística de cada país? ¿Cuál es el método más apropiado para el aprendizaje de lenguas indígenas?

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje; lingüística aplicada; revitalización de lenguas; guaraní.

ABSTRACT

This work addresses the revaluation of applied linguistics, a relatively new discipline that encompasses the teaching of literacy, writing, and other aspects of language. Throughout the centuries, different methods have been employed to facilitate language acquisition. In the classroom, multiple methods are typically combined, as well as in textbooks. On one hand, it is possible to teach and learn the most globally significant languages without denigrating the languages of indigenous peoples, some of which, along with their speakers, are often on the verge of extinction. On the other hand, it is widely acknowledged that while foreign languages are acquired almost spontaneously in childhood, greater effort and a good learning method are required beyond that stage. This work aims to establish the most commonly used methods in language teaching and learning and attempt to identify

those most suitable for teaching Native American languages. It will draw upon a review of bibliographic sources and work experiences at different levels of language teaching, providing a description and analysis of the methods in educational and research settings. The challenge of learning to communicate in a foreign language during adulthood, compared to languages acquired in childhood almost spontaneously, prompts us to criticize two current components of academic life related to language studies. Firstly, the courses and expedited methods (whether virtual, in-person, or blended) that claim to teach important languages such as English, French, Spanish, Portuguese, Chinese, and German quickly and at a low cost to young people and adults, often asserting that their unique method is based on neuroscience or another miraculous theory. Secondly, native language scholars, such as current Guarani speakers and traditional Guarani, who are still unable to communicate effectively, write texts correctly, or interpret ancient Guarani writings from the colonial era. This work provides brief descriptions of the grammatical and translation method, the direct or natural method, the audio-lingual method, and some less popular methods, as well as the communicative and interactive approach. It also addresses the importance of language policy in each country and explores the most appropriate method for learning indigenous languages.

Keywords: language learning; applied linguistics; language revitalization; guarani.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se expone la revalorización de la lingüística aplicada, una disciplina relativamente nueva, y abarca la enseñanza de la lectoescritura, la redacción y otros aspectos de la lengua. Se propone establecer los diferentes métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, más allá de la diversidad de lenguas. Se recurrirá a la revisión de fuentes bibliográficas y a las experiencias de trabajos en diferentes niveles de enseñanza de lenguas, realizando una descripción y análisis de los métodos en el entorno educativo y en la investigación.

Se ha afirmado que la adquisición casi espontánea de las lenguas extranjeras se da en la infancia, pero después de esa etapa se requerirá de más esfuerzos y buen método de aprendizaje. De hecho, el interés por aprender cierta lengua juega un papel preponderante, sin embargo, es fundamental la política lingüística de cada país, en lo concerniente a la adquisición de otras lenguas locales y extranjeras. Esto posibilitará el aprendizaje masivo de ciertas lenguas y lograr un impacto notable a nivel nacional. Además, se constata la importancia de la lingüística aplicada en la revitalización de las lenguas, pues se ensayan distintos métodos de aprendizaje y a la vez favorece la preservación de la diversidad de las lenguas.

A continuación, se presentan los diferentes métodos aplicados para facilitar el aprendizaje de las lenguas; algunos de ellos son clásicos y otros son relativamente nuevos. Aunque no se puede hablar de método único en la sala de clase y en el proceso de aprendizaje de la lengua, sino en la práctica y en los libros didácticos se reflejan métodos mixtos. Se mencionan las alternativas para aprender las lenguas; el método gramatical y traducción, el método directo o natural; el método audio-lingual, y algunos métodos poco populares, como también el enfoque comunicativo e interactivo. ¿Cuál es la importancia de la política lingüística de cada país? ¿Cuál es el método más apropiado para el aprendizaje de lenguas indígenas?

ALTERNATIVAS PARA APRENDER LAS LENGUAS

Desde tiempos inmemorables, el ser humano se ha ingeniado para comunicarse con los demás superando la diversidad cultural, principalmente, en los contactos surgidos, tras algún evento trascendental en diferentes épocas. Con el fin de lograr una comunicación más fluida, con los grupos de lenguas diferentes, se ha sistematizado el mecanismo de enseñanza-aprendizaje y la regulación de las lenguas. De esta manera, se crearon escuelas de enseñanza de lenguas extranjeras con diferentes enfoques.

A lo largo de los siglos, se han aplicado diferentes métodos para facilitar la adquisición

de las lenguas. Algunos son clásicos y otros relativamente nuevos. Hoy se conocen varios métodos aplicados en la enseñanza de lenguas, en la sala de clase, obviamente, se combinan más de un método, así como en los libros didácticos y manuales, desde los más clásicos hasta los más modernos. En el siguiente cuadro se presenta un panorama de los métodos más utilizados:

Los métodos más resaltantes

El método Gramática-Traducción

Aprender las reglas gramaticales y traducir textos. Se emplea en el aprendizaje de lenguas clásicas (S. XVIII y parte del XIX).

El método directo o natural

En este método se intenta intuir o se deducir la gramática.

El método audio-lingual

Se basa en la repetición de palabras, frases o diálogos.

El enfoque comunicativo

Este método enfatiza la interacción y en el uso de la lengua en situaciones reales.

Otros métodos

La sugestopedia de Lozanov

La vía silente de Gattegno o el método silencioso

El método de respuesta física total

Generalmente, se aplica el método grammatical-traducción (G-T) para precisar las reglas gramaticales y la traducción de textos, pasó a conocerse también como método “tradicional” (Alcalde Mato, 2011, p. 11). en cambio, en el método directo o natural, se pretende deducir la gramática; mientras que en el llamado método audio-lingual se enseña a repetir frases, palabras o los diálogos, se suele aplicar en los libritos de idioma para viajes, y el enfoque comunicativo implica elaborar diálogos reales, enfatiza la interacción y en el uso de la lengua en situaciones reales.

Los otros métodos como la sugestopedia de Lozanov, consiste en un método de enseñanza desarrollado por el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov, de raíz psicológica, y es utilizado para el aprendizaje de estudiantes de una lengua extranjera. Lozanov define la sugerencia como: “...un factor comunicacional constante, el cual puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva funcional de la personalidad, principalmente a través de la actividad mental paraconsciente” (citado por Romero y González, 2002, p. 10). La vía silente de Gattegno y el método de respuesta física total (TPR). Este método “tiene una orientación cognitiva y centra su atención en el proceso del aprendizaje del alumno, que se sustenta en tres pilares: la autonomía, la independencia y la responsabilidad”. (Alonso Pantoja y Blanco Fernández, 2011, p. 235).

PRÁCTICAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Desde los primeros contactos con los europeos se han realizado exploraciones de las diferentes lenguas del continente americano. Sin embargo, no se han ocupado de todas las lenguas, ni tenían la intención de hacerlo. En el caso de los misioneros prefirieron escoger "las más habladas" o "lenguas generales" para facilitar el trabajo de la evangelización; esa selección fue una de las causas que ocasionó la desaparición de muchas otras lenguas "minoritarias", y mientras las escogidas desarrollaron escritura y obtuvieron muy pronto textos impresos.

Vale mencionar que la mayoría de las impresiones fueron realizadas en Europa, en los primeros tiempos, hasta que se crearon las imprentas en América, en Paraguay, los jesuitas introdujeron la imprenta en las misiones, a fin de imprimir materiales sobre la doctrina, sermones y catecismos. Prácticamente de 1705 se imprimieron algunas obras en la imprenta de la Provincia de Paraguay (Ver Furlong, 1947, p. 136).

La gramática misionera es un buen punto de partida para comprender el concepto que los misioneros tenían acerca de las lenguas. Por ejemplo, ¿en qué se basaban para explicar las estructuras de cada lengua?

MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS Y CULTURAS

Hay niveles de aprobación o prestigio de las lenguas. Las oficiales se imponen, especialmente, en América Latina y se trata de los idiomas castellano y portugués, que fueron implementados durante la conquista, con fines de colonización y de evangelización, dejando de lado a miles de lenguas con el argumento de que los indios no tienen alma, o que ellos son gentiles, como se menciona en el caso de una lengua andina: "el kichwa se consideró la lengua de los "sin alma" motivado por la iglesia y el Estado mediante grupos de poder". (Cueva Carrera, 2015. p. 1).

En cuanto a las lenguas indígenas enseñadas en las instituciones, hay veces que llegan con ciertas desventajas a las escuelas, pues algunos, por desconocimiento, ponen en duda su valor y otros simplemente rechazan las culturas locales sin ningún argumento. En ese sentido señala Cueva Carrera (2015) "En nuestra cotidianidad existen procesos de colonialismo interno que muchas veces inconsciente se reproducen y que más aún denigran, discriminan y minan a personas de culturas "diferentes" a las que se desarrollan en las ciudades" (p. 2). Por lo tanto, el método de enseñanza debe incluir una formación en Antropología Social y cultural, a fin de erradicar, primeramente, las ideas preconcebidas, y fomentar la tolerancia.

Para demostrar la irrupción de los métodos en la vida de los indígenas se presentan algunas pinceladas históricas: En tiempos de las misiones, uno de los métodos más empleados para el aprendizaje de las oraciones y la Doctrina Cristiana era la memorización -la mnemotecnia- la recitación y la repetición. Estos métodos, al paso del tiempo, llegaron incluso a constituirse en una institución reduccional. (Melià, 1992, p. 113).

Se puede inferir de los estudios realizados, que en las reducciones se dedicaba gran parte del tiempo en aprender de memoria el contenido de la fe cristiana. Los niños, las niñas y también los adultos en ciertos días, congregados en el templo "rezaban" las oraciones y repetían la Doctrina por algunas horas, esta era la práctica más generalizada en los pueblos de indios del Paraguay.

Escribió en el papel de su memoria [el padre Romero] aquellas altas leyes, que había de imprimir en los entendimientos bárbaros, ejerciendo el oficio de Catequista, en que a un mismo tiempo conseguía dos fines: el uno de alumbrar con los rayos de su doctrina las sombras de tanta ignorancia: y el otro de adelantarse en la noticia del idioma, con el mismo ejercicio, soltándose a algunos breves discursos sobre los puntos del Catecismo, que siendo en él gran deseo de enseñar en el Idioma que hablaba, lo hacía con tanta gracia, y acierto, que pasaba a ser sedienta codicia de aprender en los que oían. Era naturalmente elocuente en nuestra lengua, y empezó a gozar de la misma gracia en la Guaraní: con que à su Catecismo concurría numerosa multitud, que se venía voluntaria, atraída de su dulzura, y de todo resultaba copioso fruto. (Lozano, 259-260).

El método aplicado se sustentaba en la repetición, según lo establece la instrucción de 1610, del provincial padre Diego de Torres Bollo, para el Guairá y Paraná. (Hernández, 1913, p. 583; Rípodas Ardanaz, 2000, p. 18.).

Todos los niños repiten la doctrina mañana y tarde al entrar y salir de la escuela; los más grandes, que no asisten a ella, la aprenden diariamente, enseñada -dentro de un método lancasteriano *avant la lettre*- por los que mejor la supieran; los adultos la repiten cada semana los domingos y, suplementariamente, otros días de precepto. Además, en Cuaresma hay pláticas tres veces por semana. (Sepp, 1691, p. 189).

La educación nativa, en cambio, consiste principalmente en inculcar a los niños a

escuchar la palabra, para recibir su propia plegaria, *ñembo’ e*. Los niños aprenden las prácticas y valores culturales de las personas más ancianas y sabias de la comunidad, *tekoha*, con quienes residen. Se trata de experimentar la conexión con la naturaleza, incluida la fauna y la flora. En las comunidades, los más ancianos aseveran que el modo de educar guaraní kaiowá difiere de las clases impartidas en las escuelas estatales, puesto que, la enseñanza nativa implica acompañar a los niños. (Otazú, 2016, p. 362).

LA LINGÜÍSTICA APLICADA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA NATIVA

En la enseñanza de la lengua nativa, en América, se ha experimentado la necesidad de un método de aprendizaje y técnicas particulares. Pero antes de aplicar cualquier método, es imprescindible superar todo tipo de prejuicios. Comprender el valor de cada lengua; fomentar el cambio de actitud frente a una lengua nativa y considerar la diversidad cultural, en ese sentido, es el docente, quien primeramente debe aprender algo de la antropología social y cultural, como requisito previo a la enseñanza de una lengua nativa. Es decir, el cambio de actitud debe partir de los mismos docentes. Una vez comprendida la importancia del aprendizaje y preservación de una lengua nativa, se sabrá seleccionar mejor los métodos, dar buen uso a los materiales y despertar el interés de los discentes.

De hecho, hay muchas lagunas en la formación de los nativos en su propia lengua, y en el caso de los guaraní hablantes, después de treinta años de la oficialización de la lengua guaraní, su uso como lengua de enseñanza es incipiente. Debido a diversos motivos, varias generaciones pasaron por las escuelas sin haber sido alfabetizadas en guaraní. Se había dado prioridad al castellano, y muchos ciudadanos no tuvieron el privilegio de trabajar la lectoescritura en la lengua materna. Naturalmente, los alumnos tienen dificultades para entender y seguir las clases en una lengua que no se habla en su casa. Si se estudia en el país en donde uno nació, lo normal sería recibir las enseñanzas en la propia lengua y gradualmente aprender también otras lenguas.

Se puede mencionar que han sido aplicadas distintas estrategias para reprimir las lenguas nativas como ha ocurrido con un grupo de los Estados Unidos, de acuerdo al lingüista y líder indígena, que por medio de:

muchas acciones a lo largo de la historia presionaron a las comunidades tribales para que abandonaran el uso de sus idiomas. Esto incluyó la asimilación forzada que resultó de la Ley de Civilización India de 1819. Esta ley estableció internados indios para enseñar materias como matemáticas y ciencias mientras reprimía el uso de lenguas y culturas indígenas. (Baldwin (2022, en línea).

¿CUÁL ES EL MÉTODO MÁS APROPIADO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS INDÍGENAS?

Se puede aventurar, que el método sería el más apropiado, en principio, mientras el discente aún no se ha capacitado para traducir las lenguas nativas. Sin embargo, hay otros temas que están en juego cuando se trata de una lengua nativa americana, como el prejuicio, la discriminación, que esas lenguas acarrean desde hace bastante tiempo. Las personas que descienden de los colonizados de antaño, no se sacuden del prejuicio, para dar a cada lengua su lugar. Un cambio de actitud es fundamental en la revitalización de las lenguas minoritarias.

Citando un fragmento de la introducción al primer capítulo de *Methodology in Language Teaching* de 2002:

Los métodos son típicamente imposiciones de arriba hacia abajo de las opiniones de los expertos sobre la enseñanza. El papel del profesor individual se minimiza. Su función es aplicar el método y adaptar su estilo de enseñanza para que se ajuste al método. Por lo tanto, los métodos son prescriptivos. En la enseñanza de una lengua hay que centrarse sobre las

necesidades y posibilidades reales del discente. (p. 6).

El defecto principal de las aplicaciones de la TIC para aprender lenguas es pretender que una sola versión o método se adapte a todos los alumnos, según H. Richards Brown (2002), en el primer capítulo de la misma antología:

Los "métodos", como históricamente entendemos el término en la profesión, no son un tema relevante en el proceso de diagnóstico, tratamiento y evaluación de los estudiantes de lenguas extranjeras. Hemos emergido mucho más allá de la era oscura de la enseñanza de idiomas cuando un puñado de elixires bien empaquetados llenó un pequeño estante de opciones. (p. 17). Sobre todo, se requiere de una buena planificación lingüística. En un libro seminal, Cooper (1989) define la planificación lingüística como “esfuerzos deliberados para influir en el comportamiento de otros con respecto a la adquisición, estructura o asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Hoy en día, el campo de estudio del que forma parte la planificación lingüística se conoce comúnmente como planificación y política lingüística (LPP), lo que refleja sus implicaciones abiertas y encubiertas. Se la describe también como “un conjunto de esfuerzos destinados a modificar las prácticas lingüísticas de una determinada comunidad de habla”. (Deumert, 2009, citado por Cisternas y Vallejos, 2019, p. 120).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se ha constatado que la lingüística aplicada es fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Que no hay método único, sino todo lo contrario, que los métodos se complementan entre sí, tanto en aula como en los textos didácticos. Estas observaciones se pueden ampliar hacia las lenguas indígenas que no son extranjeras sino “nativas”, minoritarias o no, hay que tomar en cuenta las motivaciones de los discentes, que en este caso buscan preservar un elemento esencial de su cultura y vivencia social: su lengua. Por otro lado, las lenguas indígenas enseñadas en las instituciones, no pocas veces llegan con ciertas desventajas a las aulas, pues algunos, por desconocimiento, ponen en duda su valor y otros simplemente rechazan las culturas locales sin dar explicación.

En Paraguay faltan centros de estudios y de investigación, que formen lingüistas competentes, para que puedan contribuir a la valorización y preservación de las lenguas del continente sudamericano. Además, se requiere de suficientes fondos para la investigación que no estén atados a intereses ajenos a los pueblos originarios. Se apoyan proyectos sin garantizar una seriedad científica y académica.

Se puede criticar a dos componentes actuales de la vida académica relacionada con el estudio de lenguas. En primer lugar, se hace hincapié a los cursos y métodos express (virtuales, presenciales o blended) que pretenden enseñar lenguas importantes como el inglés, francés, español, portugués, chino, y alemán, entre otras lenguas, a bajo costo y rápidamente a jóvenes y adultos, diciendo que su método único se basa sobre la neurociencia o alguna teoría milagrosa. En segundo lugar, se refiere a que, en la investigación de la lengua guaraní y los investigadores, quienes se consideran de vanguardia, pero llamativamente no manejan la lengua, sus trabajos de campos son limitados, no arrojan nuevas luces en la interpretación de la lengua. Generalmente, sus conclusiones se basan en la revisión bibliográfica de autores de otros tiempos, y el reducido manejo de la lengua estudiada no le permite actualizar los análisis, ni avanzar en la investigación.

Suele ocurrir, que algunos informantes cansados de los investigadores, ya no responden a las preguntas. Por ejemplo, dicen ndaikuaái - no lo sé. Entre esos investigadores hay quienes intentan obligar a sus informantes para confirmar sus propias ideas. Sin embargo, lo más deplorable es que desperdicia una brillante oportunidad para aprender realmente la lengua y cultura de los pueblos milenarios, inclusive sus métodos de aprendizaje y tratar de implementar en las aulas y en la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, en Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 6. 9-23. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alonso Pantoja, L. y Blanco Fernández, J. M. (2014). El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical, en Monográfico SINOELE, 10, 235-240. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_235-240.pdf
- Baldwin, D. W. (2022). Effort to recover Indigenous language also revitalizes culture, history and identity Ohio: University in Oxford. Recuperado de: <https://theconversation.com/effort-to-recover-indigenous-language-also-revitalizes-culture-history-and-identity-190733>
- Brown, H. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.003
- Cisternas Irarrázabal, C. y Vallejos-Romero, A. (2019). La planificación lingüística desde una sociología sistemática del lenguaje: un análisis desde los casos del mapudungún, el sami y el maorí, en RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 57 (2), 117-136. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/rla/v57n2/0718-4883-rla-57-02-117.pdf>
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cueva Carrera, X. P. (2015). La lengua kichwa como forma de comunicación en el proceso educativo: estudio de caso quinto año de educación básica de la unidad educativa intercultural bilingüe “tránsito amaguaña”. Quito: Universidad Central del Ecuador Facultad de comunicación social. Carrera de comunicación social.
- Furlong, G. (1947). Orígenes del arte tipográfico en América. Especialmente en la República Argentina. Buenos Aires: Editorial Huarpes, S.A.
- Hernández, P. (1913). Organización social de las doctrinas guaraníes de la Compañía de Jesús, t. 1, Barcelona: Gustavo Gili.
- Lozano, Pedro (1754), Historia de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay. Tomo I. Madrid.
- Melià, B. (1992), La lengua Guaraní del Paraguay. Historia, sociedad y literatura. Madrid: MAPFRE.
- Otazú, A. (2016). La historia contenida en las palabras y su transmisión por la educación Guaraní Kaiowá, en F. Feltrin de Souza, L. Tombini Wittmann (orgs.). *Protagonismo indígena na história*, 4, (343 - 367). Tubarão-SC: Gráfica e Editora Copiart. Recuperado de: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol4-protagonismo-indigena-na-historia.pdf>
- Richards, J., & Renandya, W. (2002). Approaches to Teaching. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, (5-8)). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.002
- Rípodas Ardanaz, D. (2000), “Métodos de Evangelización en las Misiones Jesuíticas de Guaraníes”. ARCHIVUM Revista de la Junta de la Historia Eclesiástica Argentina, 19, 11-29.
- Romero, G. y G. Jorge. (2002). La Sugestopedia de Lozanov: Sus Contribuciones a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en Docencia Universitaria, 3 (2), 9 - 35. SADPRO - UCV Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n2_2002/4_art.1_gladys_romero.pdf
- Sepp, A. /1691/ (1971). Relación de viaje a las misiones jesuíticas, trad. de Werner Hoffmann y Mónica Wrang, Buenos Aires: Eudeba.

Articulo original

(In) Decifrando “O kit de sobrevivência do descobridor português no mundo anticolonial”, de Patrícia Lino (ou pequeno inventário de leitura para leitores e não-leitores do kit)

(In) Descifrando "El kit de supervivencia del descubridor portugués en el mundo anticolonial", de Patrícia Lino (o pequeño inventario de lectura para lectores y no lectores del kit)

Karina Frez Cursino

Universidade Federal Fluminense, Capes, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8571-1706>

e-mail: karina.friburgo@gmail.com

Adriano Guedes Carneiro

Universidade Federal Fluminense, Capes, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5830-5128>

e-mail: adriano_guedes@id.uff.br

Recibido: 10/11/2022

Aprobado: 16/4/2023

RESUMO

O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial (2020) é um livro de poemas da autora Patrícia Lino, poeta, intelectual, diretora, artista e professora da UCLA (Universidade da Califórnia – Los Angeles) e sobre o qual temos este estudo, como possibilidade de leitura do livro, sem esgotar esta ou outras possibilidades de leitura. O objetivo deste artigo é discutir El kit, sob a ótica de sua condição limítrofe entre literatura e performance, entre poema e artes plásticas, como texto-instalação e pós-modernidade. Literatura - autônoma, como defendem os autores do Indicinário contemporâneo (Antônio Andrade et al). Porque a fronteira, como sugere Heidegger, não é o ponto onde algo termina, mas o lugar onde algo começa a se fazer presente. A palavra que já não se finge colada à página do livro está presente, mas quer saltar aos olhos e tornar-se viva, no tempo do agora. No entanto, não nos atrevemos a interpretar o texto de Patrícia, pois, como sugere Susan Sontag, equivaleria a assemelhar-se a outras obras escritas. E longe de adotar a lógica de saber apenas a mesma coisa, como Foucault ensinou sobre o conhecimento no século XVI, queremos ver o que há de novo na obra de Patrícia Lino. Crítica contundente à "grandezza" de um passado colonial português, tratada com ironia e humor, sem medo de arrancar os vários esqueletos ali encontrados, Patrícia constrói, pela diferença e pela repetição, a sua obra em busca da vida, no mundo anticolonial. Buscamos estabelecer uma compreensão dessa construção, por meio dos Princípios da Vida e da Realidade, conforme encontrados na obra de Freud: Além do Princípio do Prazer (1920) e em sua relação com Deleuze e Nietzsche. Para isso, utilizou-se o pensamento dos autores elencados, além de Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Walter Benjamin, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Susan Sontag, Jacques Rancière, Homi K. Bhabha, Roberto Machado, Kátia Muricy, Florence Garramuño, Antonio Andrade et al.

Palavras-chave: literatura post-autônoma; texto-instalação; Patrícia Lino; palavra-imagem.

RESUMEN

“O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial” (2020) es un libro de poemas de la autora Patrícia Lino, poeta, intelectual, directora, artista y profesora de la UCLA (Universidad de California – Los Ángeles) y sobre el cual llevamos este estudio, como posibilidad de lectura del libro, sin agotar esta u otras posibilidades de lectura. El objetivo de este artículo es discutir El kit, desde la perspectiva de su condición fronteriza entre literatura y performance, entre poema y artes visuales, como texto-instalación y posmodernidad. literatura-autónoma, como defienden los autores del Indicionário contemporâneo (Antônio Andrade et al). Porque la frontera, como sugiere Heidegger, no es el punto donde termina algo, sino el lugar desde donde algo comienza a estar presente. La palabra que ya no pretende estar pegada a la página del libro está presente, sino que quiere saltar a los ojos y hacerse viva, en el tiempo de ahora. Sin embargo, no nos atrevemos a interpretar el texto de Patrícia, porque, como sugiere Susan Sontag, equivaldría a asemejarse a otras obras escritas. Y lejos de adoptar la lógica de saber sólo lo mismo, como enseñó Foucault sobre el conocimiento en el siglo XVI, queremos ver qué hay de nuevo en la obra de Patrícia Lino. Como crítica mordaz a la “grandiosidad” de un pasado colonial portugués, tratada con ironía y humor, sin temor a sacar del armario los diversos esqueletos que allí se encuentran, Patrícia construye, a través de la diferencia y la repetición, su obra en busca de vida, en el mundo anticolonial. Buscamos establecer una comprensión de esta construcción, a través de los Principios de la Vida y de la Realidad, tal como se encuentran en la obra de Freud: Más allá del Principio del Placer (1920) y en su relación con Deleuze y Nietzsche. Para ello, se utilizó el pensamiento de los autores enumerados, además de Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Walter Benjamin, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Susan Sontag, Jacques Rancière, Homi K. Bhabha, Roberto Machado, Kátia Muricy, Florencia Garramuño, Antonio Andrade et al.

Palabras clave: literatura post-autónoma; texto-instalación; Patrícia Lino; palabra-imagen.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir **O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial**, de Patrícia Lino, sob a perspectiva de sua condição fronteiriça entre a literatura e a performance, entre o poema e as artes visuais, enquanto literatura pós-autônoma, texto-instalação, conforme podemos ler em **Indicionário contemporâneo** (Antônio Andrade et al). Porque a fronteira, como sugere Heidegger, segundo a epígrafe utilizada por Homi K. Bhabha, em **O local da cultura** (1998): “não é o ponto onde algo termina, mas o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER apud BHABHA, 2019, p. 19). Fazem-se presentes a palavra e a imagem que saltam aos olhos e estão vivas, enquanto palavra-imagem, no tempo de agora (*jetztzeit*), como refere Walter Benjamin, nas **Teses sobre o conceito de História** (1940), quando nos instiga a convocar ao presente os pensamentos e os acontecimentos de outrora.

Patrícia Lino é poeta, ensaísta e professora universitária na *University of California*, Los Angeles – UCLA –, em que leciona literatura e artes visuais afro-luso-brasileiras. Publicou até o momento **Aula de música** (2022), **O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial** (2020), **No es esto un libro** (2020) e **Manoel de Barros e a poesia cínica**. O círculo dos três movimentos com vista ao Homem-Árvore (2019). Dirigiu recentemente “DAEDALUS 22/1” (2021), “Anticorpo. Uma paródia do império risível” (2019) e “*Vibrant Hands*” (2019). Lançou também o álbum de poesia mixada “I Who Cannot Sing” (2020). Como intelectual, poeta, artista, enfim, com todas as suas diversas atividades de produção artística e intelectual, Patrícia tem despertado enorme interesse na comunidade acadêmica e crítica de língua portuguesa.

Há infinitas possibilidades de leitura para o livro que ora nos propomos investigar. Aquela que perscrutamos aqui não esgotará de forma alguma nem a ela mesma, nem as outras possíveis.

PARA NÃO SE APRENDER A MESMA COISA

Muito se tem especulado sobre a natureza do texto presente no **Kit de Sobrevivência**. Se são poemas, piadas, poemas-piadas, receitas, objetos, verbetes de um dicionário, enfim há sempre aquela velha obsessão humana por uma classificação. E classificar nada mais é do que organizar, ordenar, conceituar, colocar junto dos semelhantes, assemelhar... Buscar por meio da semelhança, portanto, a forma para a construção do saber, conforme explica Foucault, em **As palavras e as coisas** (1966), quando assevera que esse era o modelo principal de conhecimento até principalmente o final do Século XVI, o que condenará o pesquisador a “(...) só conhecer sempre a mesma coisa (...)” (FOUCAULT, 2016, p. 42). Como queremos encontrar o diferente no texto de Patrícia não vamos assemelhá-lo aos demais.

Deleuze, em **Diferença e repetição** (1968), escreveu que “(...) não há dois grãos de poeira absolutamente idênticos, duas mãos que tenham os mesmos pontos notáveis, duas máquinas de escrever que tenham a mesma impressão, dois revólveres que estriem duas balas da mesma maneira ...” (DELEUZE, 2021, p. 47), reproduzindo a seu modo singular o que Nietzsche já havia apontado com enorme potência em **Sobre a verdade e a mentira** (1874), escrevendo, por exemplo, que “tão certo como uma folha nunca é totalmente igual a uma outra” (NIETZSCHE, 2008, p. 35), então “todo conceito surge pela igualação do não-igual” (NIETZSCHE, 2008, p. 35), demonstrando que, procurar estabelecer a semelhança entre cada página do kit e outras de outros livros, é abdicar da possibilidade de enxergar o que o texto de Patrícia Lino tem de novo. As páginas do **Kit** não são iguais entre si, nem se assemelham a nenhuma outra jamais escrita (como as de nenhum livro, seguindo este raciocínio) e precisam ser analisadas a partir e somente de si próprias.

Poderíamos perguntar, por exemplo, convocando Susan Sontag, - para quem “a primeira experiência da arte deve ter sido de encantamento, magia; a arte era um instrumento ritual (...)” (SONTAG, 2020, p. 15) –, se seria possível termos esse olhar mágico sobre o **Kit**? Isto é, sem buscarmos a todo instante a violação e o esvaziamento da obra por meio da sua interpretação, pois “(...) interpretar é reformular o fenômeno; é, com efeito, encontrar um equivalente para ele” (SONTAG, 2020, p. 20). Em outras palavras interpretar é justamente repetir as concepções de saber por meio das semelhanças, o que estamos procurando evitar.

LITERATURA PÓS-AUTÔNOMA

Por outro lado, é possível detectar indícios de uma literatura pós-autônoma, na forma complexa como é delineada no artigo “Práticas inespecíficas”, presente em **Indicionário do contemporâneo**, de autoria coletiva, - obra que vislumbra com mais nitidez o rizoma artístico latino-americano mas que, analogicamente, pode ter suas conclusões deslizadas para outros cenários da arte e da literatura em geral. Naquele texto, os autores levantam a questão da instabilidade que se encontra crescente nas práticas estéticas contemporâneas, demonstrando o quanto estão abertas para combinações híbridas, que permitem na literatura uma interferência de outros discursos e registros, gerando uma expansão do campo literário, através do diálogo do mesmo com outros meios de expressão, tal como a mistura da ficção com a fotografia, a pintura, os textos poéticos, os documentais etc. Essa tendência heterogênea, presente na literatura atual, permite troca e comunicação entre diversos campos da estética, criando, a partir desses cruzamentos, conexões originais que colocam em questionamento a noção de uma forma definida, anteriormente observada.

Essas literaturas pós-autônomas, ainda segundo os autores de **Indicionário**, atuam implodindo as antigas divisões, separações, fronteiras que permitiam classificar e ordenar os “saberes” literários. Ainda que algumas obras sejam identificadas como literatura, elas não permitem mais a sua leitura “por meio de categorias literárias (...) como autor, obra, estilo, *écriture*, texto e sentido” (ANDRADE, 2018, p. 219), agora elas“(...) dramatizam o processo

(...) aberto por Kant e a modernidade. Declararam o fim da era em que a literatura teve uma “lógica” interna e um poder crucial: o poder de definir-se e ser regida pelas próprias leis, com instituições próprias (crítica, ensino, academia), que debatiam sua função, seu valor, seu sentido. Debatiam também a relação da literatura com outras esferas, como a política, a economia, a realidade histórica. Perde a autonomia (seu poder de autorreferenciar-se com o fim das esferas). Isso leva, claro, ao fim dos embates e das divisões e oposições tradicionais entre formas nacionais e cosmopolitas, formas do realismo e da vanguarda, da literatura pura e da literatura engajada, da literatura rural e da literatura urbana. E da diferenciação entre realidade (histórica) e ficção” (ANDRADE, 2018, p. 221).

Da mesma forma, é nessa paisagem do pensamento contemporâneo, pautado nos intercâmbios artísticos, que entre as reflexões que compõem **O espectador emancipado** (2012), Jacques Rancière considera que: “essas histórias de fronteiras por transpor e da distribuição de papéis por subverter confluem para a atualidade da arte contemporânea, na qual todas as competências artísticas específicas tendem a sair de seu domínio próprio e a trocar seus lugares e poderes. Hoje temos teatro mudo e dança falada; instalações e performances à guisa de obras plásticas; projeções de vídeo transformadas em ciclo de afrescos; fotografias tratadas como quadros vivos ou cenas históricas pintadas; escultura metamorfoseada em show multimídia, além de outras combinações” (RANCIÈRE, 2012, p. 24).

O pensador francês reflete sobre três maneiras diferentes de entender e colocar em prática essa combinação de gêneros, linguagens ou suportes artísticos, sendo interessante, nesse momento, pensarmos a que diz respeito à hibridização dos meios da arte, através de performances heterogêneas, que expandem os campos artísticos, causando modificação nas especificidades, criando assim as práticas inespecíficas.

Em **Frutos Estranhos: sobre a inespecificidade da estética contemporânea** (2014), Florencia Garramuño tece potentes considerações sobre o cenário contemporâneo da literatura, evidenciando não apenas a falta de especificidade das artes que compõem o campo expandido, mas propondo reflexões sobre uma “literatura fora de si”, partindo da ideia do não pertencimento, resultado do encontro/contaminação entre as artes. Esse não pertencimento desconstrói uma ideia de origem e de filiação a um campo determinado da arte, reforçando a ideia de uma arte inespecífica e em constante trânsito: “essa aposta no inespecífico seria um modo de elaborar uma linguagem do comum que propiciasse modos diversos do não pertencimento. Não pertencimento à especificidade de uma arte em particular, mas também, e sobretudo, não pertencimento a uma ideia de arte como específica. Seria precisamente porque a arte das últimas décadas teria abalado a ideia de uma especificidade, além da especificidade do meio, que cada vez há mais arte multimídia ou o que poderíamos chamar de “arte inespecífica” (GARRAMUÑO, 2014, p. 16).

A transitoriedade e a multiplicidade atribuídas à arte contemporânea revelam artistas (e.g. Patrícia Lino) que se deslocam entre as diferentes manifestações artísticas, criando a partir desses encontros novos modos de produção, recepção e circulação de suas obras. Pensando nas infinitas possibilidades de interpretações advindas desses entrecruzamentos intermidiáticos, torna-se difícil e irrelevante para a compreensão da arte categorizar essas novas produções. Em **O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial** observa-se a incorporação de diferentes linguagens, destacando, principalmente, a relação palavra-imagem, que segundo Lino (2022), é a essência/potência da obra citada, capaz de produzir o riso, a reflexão e a crítica: “*O Kit de Sobrevivência não poderia existir sem as suas colagens ou fotomontagens que não são nem nunca deveriam ser consideradas inferiores ou menos substanciais do que o texto, porque:* a) tropeçaríamos no erro crasso e *ocidentalizado* de valorizar mais a palavra do que a imagem. b) a sua função é estratégica e nela assenta a variedade das gargalhadas. As audiências riem, no contexto do livro ou da performance, ao ver o *Remendo Imperial Personalizado*, onde, numa forma circular, estão cozidos um pequeno

barco de papel e a inscrição “O império dos homens”. O riso, que também se transforma entre momentos de silêncio, regressa na página ou projeção subsequente (“o REMENDO IMPERIAL PERSONALIZADO foi criado para servir um dos propósitos centrais da lógica colonial: tapar buracos”) e varia na página ou projeção imediatamente a seguir (“o REMENDO IMPERIAL PERSONALIZADO pode ser aplicado pela sua mulher, mãe ou irmã com um ferro de engomar, reminiscência metafórica do ferro de marcar, em qualquer parte da(s) sua(s) peça(s) de roupa. [...] Para rapazes e homens de todas as idades”) (LINO, 2022, n. p, grifo nosso).

Essa articulação entre palavra e imagem é o que movimenta a obra do início ao fim, propiciando um novo modo de percepção, convidando o leitor a entrar no jogo dos objetos, os quais Lino (2022) enfatiza serem objetos verbo-visuais e imaginários que desestabilizam o discurso colonial português a partir de seus próprios mitos: “**O Kit**, que parodia, através da criação de **40 objetos verbo-visuais e imaginários**, o discurso colonial português, parte das suas mitologias originárias, da sua instrumentalização fascista, passada ou presente, e da infiltração desta versão histórica, erroneamente **universal** e exclusiva, na vida cultural portuguesa”. (LINO, 2022, n. p, grifo nosso).

É essa ideia de intervenção artística, indicada no texto de apresentação da obra **Expansões Contemporâneas: Literatura e outras formas** (2014), que ecoa do **Kit** e permite que se pense nessa predisposição ao transbordamento de limites e às expansões de campos e regiões nas práticas contemporâneas. Também, sob este aspecto, é possível recordar de “O narrador” (1936), de Walter Benjamin e de toda a discussão, já iniciada na década de trinta, sobre a implosão dos limites entre as diversas áreas de conhecimento, começando pelo derretimento das fronteiras entre a literatura e a história e mesmo, na modernidade, na gradativa incapacidade de se narrar uma história/estória.

O TEXTO-INSTALAÇÃO

Também é possível se falar em texto-instalação, em relação ao **Kit**. A ideia de texto-instalação, segundo os autores de “Práticas inespecíficas”, surgiu a partir dos textos do escritor-performance, Mario Bellatin, mexicano, em que há a mistura de diversos elementos artísticos, “na sua combinação de fragmentos de realidade na superfície nunca apaziguada do texto – muitas vezes até incluindo fotografias e imagens – criam, ‘espetáculos da realidade’” (ANDRADE, 2020, p. 210). No entanto, a prática, texto-instalação, é encontrada em diversos artistas e escritores sul-americanos, já que – como comentamos – o mote dos autores do Indicionário do contemporâneo é a cena americana. Em evento realizado recentemente, no dia 18 de agosto de 2022, no Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense, a escritora-performance Patrícia Lino afirmou que o livro, o **Kit**, foi derivado de uma instalação anterior. O texto-instalação também pode ser entendido como texto-performance, como entende Paloma Vidal: “[o] escritor se arrisca como performer ao construir a obra com o próprio corpo, expondo-o, expondo-se, numa indefinição das fronteiras entre arte e vida. Herdeira das vanguardas, um dos traços da performance é questionar os limites da arte e, nesse gesto, aproximá-la da vida. Quando o performer faz do próprio corpo seu material de trabalho, está deliberadamente questionando o distanciamento que funda a ideia de obra e apostando na possibilidade de que ela seja uma experimentação subjetiva e, quem sabe até, com novas formas de subjetividade. Não se trata necessariamente de uma inflação narcísica, embora esse seja um risco a ser calculado” (VIDAL apud ANDRADE et al, 2018, p. 209).

Antes de ser literatura foi imagem, foi arte visual. Como disse Walter Benjamin: “Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar” (BENJAMIN apud MURICY, 2009, p. 31). Pensamos no projeto gráfico do livro **Rua de mão única** (1928), obra de Walter Benjamin que, em sua primeira edição, segundo Kátia Muricy, pretendia: (...) causar um estranhamento visual que

corresponda ao impacto dos anúncios e cartazes publicitários. O leitor a que se destina é o mesmo que é bombardeado pelas “nuvens de gafanhoto” da escrita vertical das ruas, Os títulos dos diversos “aforismos” (que só inapropriadamente podem ser chamados assim, já que, na sua forma tradicional o aforismo teria um caráter subjetivo e de completude, alheio aos fragmentos de **Rua de mão única**) são sempre em maiúsculas e reproduzem os anúncios de publicidade: ALEMÃO BEBE CERVEJA ALEMÃ! CASA MOBILIADA. PRINCIPESCA. DEZ CÔMODOS; placas oficiais: EMBAIXADA MEXICANA, MINISTÉRIO DO INTERIOR; placas de sinalização: ATENÇÃO: DEGRAUS, PROIBIDO COLAR CARTAZES, CANTEIRO DE OBRAS; placas comerciais: SI PARLA ITALIANO, OCULISTA, PORCELANAS CHINESAS” (MURICY, 2009, p. 31).

A REPETIÇÃO, A DIFERNÇA E O SIMULACRO

Patrícia Lino performatiza, como dissemos, o texto de **O Kit de Sobrevivência do Descobridor Português no Mundo Anticolonial**. Ela não realiza a leitura simples dos textos, dos objetos do kit, procurando dar sentido às palavras, segundo a perspectiva de uma interpretação dramática realista – entendida, por exemplo, como aquela que foi teorizada por Constantin Stanislávski, no Teatro de Arte de Moscou, através do seu método mundialmente conhecido, em que se ensinava a repetição dos comportamentos da realidade, através *mimesis*, - a imitação da *physis*, segundo Aristóteles – com o fim de serem incorporados às personagens da representação.

Roland Barthes vai falar em **O prazer do texto**, com foco evidentemente na linguagem em geral, na repetição que fazemos todos os dias das mesmas palavras, em situações e contextos distintos, mas buscando sentidos diferentes (ainda que com o uso das mesmas palavras). Tal raciocínio também tem por base o pensamento de Nietzsche para quem toda a linguagem é metafórica. Barthes vai chamar esse uso generalizado e mesmo essa palavra repetida indefinidamente, de estereótipo, pois utilizamos as palavras: “fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação: palavra sem cerimônia, que pretende a consistência e ignora a sua própria insistência” (BARTHES, 1987, p. 56).

Patrícia na repetição permanente das palavras do **Kit** também atinge o estereótipo, mas o faz como marca estética: para chamar a atenção para a comunicação ou para a falta dela em tempos atuais; seja para atingir o efeito oposto (a repetição estereotipada para atingir a diferença). A repetição, como marca estética, pode ser observada no texto e na interpretação. No texto, em cada palavra-imagem presente no livro. Pois, tomemos, por exemplo, aleatoriamente: o “FRASQUINHO DE MAR PORTUGUÊS” (LINO, 2020, p. 06). Há a apresentação do título, o desenho, a explicação de “o que é o FRASQUINHO DE MAR PORTUGUÊS” e a indicação de como utilizá-lo: “Como usar o FRASQUINHO DE MAR PORTUGUÊS”. Essas entradas se repetem em geral em todos os elementos apresentados nas páginas do livro. Cada um dos 40 elementos do texto realiza este ritual que oferece a discussão da repetição e da diferença.

A interpretação de Patrícia Lino guarda as características do simulacro. Ela interpreta com uso e abuso da artificialidade provocativa (e proposital), como faria um ator, - talvez mais becktiano, atuando em **Esperando Godot**, por exemplo –, que representasse um personagem, cheio de maneirismos, como a impostação de voz de um apresentador de circo ou daqueles vendedores mambembes charlatães que circulavam antigamente (e ainda circulam) por cidades do interior, nas suas praças públicas, anunciando seus produtos e ungüentos milagrosos.

O simulacro, na performance de Patrícia, materializa-se voluntariamente no motivo de repetição do mesmo procedimento em cada leitura, na mesma entonação e forma de encarar

cada particularidade do texto. Fato que pudemos constatar no programa Luso-brasilidades¹, exibido no dia 29 de setembro de 2022, como também no referido evento da UFF. Já dissemos que essa repetição não busca exatamente o mesmo, mas dialeticamente o diferente. E aqui pensamos mais uma vez em Deleuze, que, em “Platão e o simulacro”, elege justamente esta última figura, o simulacro, para reverter platonismo, pois “O simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” (DELEUZE, 2015, p. 267). É o diferente, o novo. Portanto, Patrícia Lino, ao fazer uso do simulacro em sua performance, está criando o novo, o diferente, em seu texto-instalação, através desta palavra-performance-imagem.

É preciso pensar ainda no jogo do “*Fort-da*”, conforme entendido por Freud em **Além do princípio do prazer** (1920), a partir da observação do comportamento do seu neto: “Acontece que essa criança comportada passou a apresentar o hábito, às vezes incômodo, de atirar todos os objetos pequenos que conseguisse pegar para bem longe de si, para um canto do cômodo, para debaixo da cama etc. De modo que reunir seus brinquedos com frequência não era nenhuma tarefa fácil. Ao fazê-lo, ela produzia uma expressão de interesse e satisfação (...) mas significava “*fort*” (desapareceu, sumiu). Percebi (...) que isso era uma brincadeira e que a criança só utilizava seus brinquedos para brincar de “*fortsein*” (desaparecer) com eles. A criança tinha um carretel de madeira, no qual estava enrolado um fio. (...) atirava com grande destreza o carretel amarrado na linha por sobre a beirada de seu berço cortinado, de modo a que ele desaparecesse (...) e depois puxava o carretel pelo cordão de novo para fora da cama, mas agora saudava seu aparecimento com um alegre “*da*” (eis aqui, achô, chegô)” (FREUD, 2020, p. 77).

Freud fará a associação da brincadeira do neto com o fato da mãe do menino ter que se ausentar dos cuidados da criança para ir trabalhar. A ausência da mãe seria o “*fort*”, ao passo que, quando ela retornava do trabalho equivalia ao “*da*”. O jogo do neto é o das repetições, o “*fort*”, o esconder, o desaparecimento e das diferenças, o “*da*”, o aparecimento, o chegar, o achar. A repetição é o comum, o “*fort*”, a rotina, a mãe não estar presente, pois está trabalhando; o “*da*” é a diferença, o aparecer, quando a mãe retorna para casa e a criança pode ver, sentir e constatar a sua presença.

Neste livro, **Além do princípio do prazer**, talvez o texto mais controverso de Freud, o autor fará constar o chamado Princípio da Realidade, que pode ser entendido como uma espécie de pulsão pela morte, em oposição ao Princípio da Sexualidade, a pulsão pela vida – estabelecido pelo médico austríaco desde 1900 com **A interpretação dos sonhos**. Essa ideia de pulsão pela morte é acompanhada, em Freud, por um estudo biológico desde os seres mais simples, unicelulares, os quais, antes de buscarem a condição de vida, buscariam retornar ao inanimado, ao nada de onde vieram: “Essa meta deve ser bem mais um estado antigo, um estado inicial que o ser vivo um dia abandonou e ao qual ele anseia retornar através de todos os desvios do desenvolvimento. Se nos for permitido supor, como uma experiência sem exceção, que tudo o que é vivo morre por razões internas, retorna ao inorgânico, então só nos resta dizer: A meta de toda vida é a morte, e, remontando ao passado: O inanimado esteve aqui antes do vivo” (FREUD, 2020, p. 136-137).

A partir do jogo de seu neto, o “*fort*”, o desaparecimento é associado ao princípio da realidade, à pulsão pela morte, enquanto o “*da*”, a aparição, o chegar, o achar é associado à pulsão pela vida, à sexualidade. O “*fort*” é a repetição, enquanto o “*da*” é a diferença. Morte é repetição, vida é diferença. E ainda conforme a explicação de Deleuze para o que ele chama de “a grande virada” do freudismo: “(...) aparece em **Além do princípio do prazer**: o instinto de morte é descoberto não em relação com as tendências destrutivas, não em relação com a agressividade, mas em função de uma consideração direta dos fenômenos de repetição.

¹Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VAytboTS3Gc>>. Acessado em 09 de outubro de 2022.

Curiosamente, o instinto de morte vale como princípio positivo originário para a repetição, é esse seu domínio e seu sentido” (DELEUZE, 2021, p. 36).

Segundo mais um pouco com Deleuze, Roberto Machado escreve que este último elabora filosoficamente “uma ‘geografia’ que distingue o espaço de um pensamento da representação [repetição] – ortodoxo, metafísico, moral, racional – do espaço de um pensamento da diferença – pluralista, ontológico, ético, trágico” (MACHADO, 2021, p. 1). Segundo Machado, Deleuze preconizará a busca pela diferença em detrimento da repetição.

Patrícia Lino com o simulacro, a artificialidade da representação, a ironia e a repetição, no texto do **Kit**, celebra a morte de uma ideia: a do descobridor português e revela a impossibilidade da sua sobrevivência no mundo anticolonial. Como ser Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral ou Bartolomeu Dias, no mundo anticolonial? Simplesmente não pode ser, não há espaço, nem tempo, nem condições históricas para tanto. Patrícia demonstra o quanto anacrônica e absurda é esta ideia. Os vários itens que integram o **Kit** são paliativos para cuidar de um paciente em estado de morbidade absoluta. É medicina paliativa para tratar fantasticamente de zumbis.

O sentido deve deslizar da figura do “descobridor português” para aqueles que alimentam essa ideia de grandiosidade para o passado colonial português; para aqueles que se banham na ideia de “saudade”, para aqueles que são viúvas salazaristas, fascistas com ou sem carteirinha, racistas de todas as espécies, saudosistas do domínio da escravidão colonial, machistas empertigados e enfadonhos, cultuadores dos *white dead men*. Cada item do kit de sobrevivência é uma isca para descobrir e identificar fascistas e para tripudiar de suas convicções políticas, artísticas, sociais, religiosas e tudo o mais.

Em **Mil Platôs**, Deleuze discute em “Lembranças e devires, pontos e blocos”, por que há tantos devires do homem, mas nunca um devir-homem? Logicamente, ele responde porque o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são sempre minoritários, pois todo devir é um devir minoritário: “Por maioria nós não entendemos uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho, etc. Minoria supõe um estado de dominação, não o inverso. Não se trata de saber se há mais mosquitos ou moscas do que homens, mas como “o homem” constituiu no universo um padrão em relação ao qual os homens formam necessariamente (analiticamente) uma maioria. (...) É nesse sentido que as mulheres, as crianças, e também os animais, os vegetais, as moléculas [podemos sem sombra de dúvida acrescentar os negros, os povos originários] são minoritários. (...) No entanto, é preciso não confundir “minoritário” enquanto devir ou processo, e “minoria” como conjunto ou estado. (...) Reterritorializamo-nos, ou nos deixamos reterritorializar numa minoria como estado, mas desterritorializamo-nos num devir” (DELEUZE, 2012, p. 92-93).

Patrícia Lino tem em mente o “descobridor português” – e não a “descobridora” ou os “descobridores portugueses”. O alvo é esse homem-branco-adulto-macho, representante mor do comportamento fascista, do patriarcado, do racismo, da misóginia. Esse ser responsável pelo antropoceno (ou pelo capitaloceno), pela destruição do planeta, simbolizado neste pensamento da dominação colonial portuguesa e a impossibilidade da sua permanência num mundo que se desenha anticolonial. O livro conclama a este devir-negro, devir-mulher, devir-criança, devir-animal e devir-vegetal como formas de sobrevivências no mundo anticolonial.

REFERENCIAS

- Andrade, A. (2018). Práticas inespecíficas. IN Pedrosa, C.... [et al] (Orgs.) Indicionário do contemporâneo. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Barthes, R. (1987). O prazer do texto. Tradução por J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Barros, M. (2010). Poesia completa. São Paulo: Leya..
- Benjamin, W. (2016). Magia, técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Volume 1. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. 8^a edição revista. 3^a reimpressão. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2020). Sobre o conceito de História. Organização e tradução por Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda.
- Bhabha, H. K. (2019). O local da cultura. Tradução por Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2^a edição. 2^a reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Deleuze, G. (2012). Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. Volume 4. Tradução por Suely Rolnik. 2^a edição. São Paulo: Editora 34.
- _____. (2015). Platão e o simulacro. En Deleuze, G. A lógica do sentido. Tradução por Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____. (2021). Diferença e repetição. Tradução por Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3^a edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra.
- Foucault, M. (2016). As palavras e as coisas. Tradução por Salma Tannus Muchail. 10^a edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Freud, S. (2020). Além do princípio do prazer. Tradução por Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica.
- Garramuño, F. (2014). Frutos estranhos: sobre a inespecificidade da estética contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- _____. (2014). Expansões contemporâneas: literaturas e outras formas. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Lino, P. (2020). O kit de sobrevivência do descobridor português no mundo ocidental. Juiz de Fora: Edições Macondo.
- _____. (2022). Não há realmente diferença entre poesia e vida, entrevista a Patrícia Lino, por Alícia Gaspar. Buala. Online, 17 de junho de 2022. Recuperado de: <<https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/nao-ha-realmente-diferenca-entre-poesia-e-vida-entrevista-a-patricia-lino>>.
- Machado, R. (2012). Orelha En Deleuze, G. Diferença e repetição. Tradução por Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3^a edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra.
- Muricy, K. (2009). Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau.
- Nietzsche, F. (2008). Sobre a verdade e a mentira. Tradução por Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra.
- Rancière, J. (2012). O espectador emancipado. Tradução por Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Sontag, S. (2020). Contra a interpretação e outros ensaios. Tradução por Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.

Artículo original

Prosodia de los enunciados interrogativos del español de San Juan (Argentina) en habla espontánea

Prosody of interrogative sentences in the Spanish of San Juan (Argentina) in spontaneous speech

Miguel Mateo Ruiz

Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, España

<https://orcid.org/0000-0002-2370-0144>

e-mail: miguelmateoruz@ub.edu

Recibido: 20/2/2022

Aprobado: 3/4/2023

RESUMEN

En este trabajo, presentamos las características prosódicas de 76 enunciados interrogativos, extraídos de un corpus de habla espontánea, emitidos en español por 18 informantes de San Juan, una variedad del español de Argentina poco estudiada, pues la mayoría de los estudios se centran, en general, en la variedad de Buenos Aires o, muy puntualmente en zonas de contacto (Figueiredo, 2018). Para el estudio, hemos seguido las premisas y los protocolos del Análisis Prosódico del Habla (Cantero 2019) y hemos analizado, además del perfil melódico, las variaciones tonales, el perfil dinámico, las relaciones de intensidad entre los picos tonales de las vocales, y el rítmico, las duraciones entre los mismos picos de intensidad. Nuestros resultados indican una tendencia a la existencia de primer pico en sílaba tónica; a que la intensidad no sea concomitante con la melodía y a que la duración aporte valores reseñables a la prosodia de esta variedad del español de Argentina, tanto en sí misma, en sílabas átonas de las palabras fónicas, como por su contraste o complementariedad con la melodía.

Palabras clave: prosodia; habla espontánea; español de Argentina.

ABSTRACT

In this work, we present the prosodic features of 76 interrogative utterances, extracted from a corpus of spontaneous speech, produced in Spanish by 18 speakers from San Juan, a variety of Spanish from Argentina that has been little studied; most studies are generally based on the Buenos Aires variety or, occasionally, in contact zones (Figueiredo, 2018). In order to attain our goals, we have followed the premises and protocols of the Prosodic Analysis of Speech (Cantero, 2019) and have analysed, besides the melodic profile, the tonal variations, the dynamic profile, the intensity relationships between the tonal peaks of the vowels, and the rhythmic, the durations between the same intensity peaks. Our results indicate a tendency for a first peak to exist in coincidence with the tonic syllable; that the intensity is not concomitant with the melody and that the duration contributes notable values to the prosody of this variety of Argentinian Spanish: in itself, in unstressed syllables of the phonic words, as well as by their contrast or complementarity with the melody.

Keywords: prosody; spontaneous speech; Argentinian Spanish.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, vamos a describir el perfil prosódico de los enunciados /+interrogativos/ del español de San Juan (Argentina), según los datos obtenidos mediante la aplicación del método Análisis Prosódico del Habla (APH) a un corpus de habla espontánea extraído de un corpus más amplio. El objetivo de este trabajo piloto es, por lo tanto, analizar una variedad de la que no existen estudios prosódicos y contribuir, de esta forma, a la descripción de las variedades dialectales, no dominantes, del español, especialmente del área latinoamericana.

En los trabajos sobre prosodia del español de Argentina (Labastía, 2006; Guglielmone, Labastía y Valls, 2014; Güemes, Sampedro, Cossio-Mercado y Gurlekian, 2016; Labastía et al, 2022; Peskova, Feldhausen y Gabriel, 2011; Espinosa y Dabrowski, 2019; entre otros) es común el trabajar con la variedad de Buenos Aires, rioplatense, con habla de laboratorio – proyecto AMPER- o con pocos informantes, en general políticos, pues el foco de los trabajos es el análisis de las prácticas discursivas en dicho ámbito, el político. En el caso de los trabajos AMPER, especialmente en Güemes, Sampedro, Cossio-Mercado y Gurlekian, (2016)¹, al tratarse de habla de laboratorio, se trabaja con sílabas, pero como veremos en el apartado metodológico, en el caso de habla espontánea no siempre es posible determinar de forma precisa la duración de una vocal, los rasgos tímbricos no están bien delimitados; los autores señalan una correlación directa entre el foco y las prominencias en los tres factores acústicos (f_0 , intensidad y duración), fenómeno que, como veremos, no siempre se da en habla espontánea.

METODOLOGÍA

En este apartado, presentamos el método de análisis que hemos utilizado en nuestro trabajo, así como la teoría que le da soporte. Asimismo, las características del corpus de Voces Sanjuaninas del que forman parte las preguntas en habla espontánea analizadas y los criterios que utilizamos para hacer la selección.

El método de análisis

Este trabajo se basa en los presupuestos de la teoría de Análisis Melódico del Habla (AMH) propuestos en Cantero (2002), que ofrece un método de análisis formal, Análisis Melódico del Habla (ver su protocolo en Cantero y Font, 2009), que, con medios instrumentales, el programa de análisis y síntesis de voz Praat (Boersma y Weenink, 1992-2023), permite realizar el análisis acústico de forma precisa, identificar los rasgos de la melodía analizada y utilizarlos como variables independientes en pruebas perceptivas que permitan establecer su rendimiento lingüístico (Cantero y Font-Rotchés, 2020).

Esta teoría establece la existencia de tres tipos de entonación: la prelingüística, la paralingüística y la lingüística. En la primera, la entonación actúa como un contenedor que integra el discurso y sus principales manifestaciones son el acento dialectal y el acento extranjero. La entonación paralingüística, por su parte, abarca los amplios márgenes de dispersión de la entonación que veremos a continuación, la lingüística, y permite expresar emociones o características idiolectales, por ejemplo.

La entonación lingüística trata de los rasgos melódicos que tienen un rendimiento fonológico y permiten caracterizar funcionalmente la entonación. En el español, se han identificado ocho tonemas (resultantes de la combinación de estos rasgos fonológicos: /±interrogativo, ± suspendido, ±enfático/). Ello permite hablar de melodías típicas de entonación interrogativa, suspendida, enfática y neutra, que sería la ausencia de todas las anteriores (Cantero 2002). En total, son trece patrones diferentes, con sus variantes y márgenes de dispersión (Cantero y Font-Rotchés, 2007; Font-Rotchés y Mateo, 2011).

El método de análisis se puede ver de forma detallada en Cantero y Font-Rotchés (2009), Cantero y Mateo (2011). Aquí, solo hemos llevado a cabo la primera fase, la acústica,

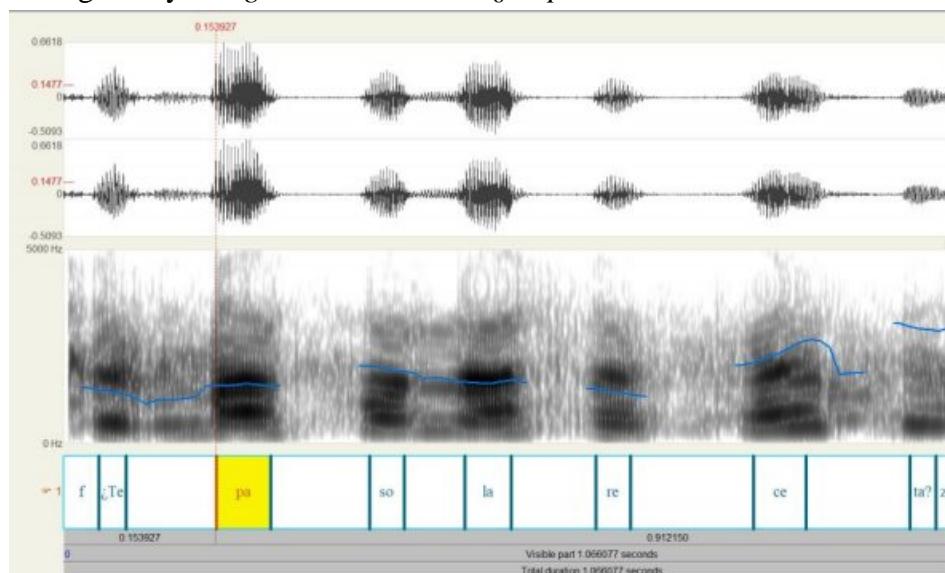
que consiste, de manera sintética, en la extracción de los valores tonales de los segmentos que configuran el contorno (nucleados en torno a las vocales): anacrusis y primer pico (en qué vocal recae – primera, o bien está desplazado-), cuerpo del contorno, y, finalmente, la inflexión final, el elemento más importante: su dirección y el porcentaje de aumento/disminución.

Lo más destacable del método de análisis, como se podrá observar en los diferentes ejemplos que ilustran el apartado de resultados, es el procedimiento de estandarización de la curva melódica. Esto permite analizar amplios corpus de habla (de cualquier tipo) y comparar, de forma homogénea y coherente las producciones de grupos heterogéneos de informantes.

Como evolución del método y ante la evidencia de que no todos los fenómenos que se producen en habla espontánea de pueden explicar desde el análisis de un único parámetro acústico, la melodía (F0), en Cantero (2019) se presentan las bases de su evolución hacia el análisis prosódico del habla (APH), que integra el análisis dinámico, que relaciona los picos de intensidad de cada segmento vocalico del enunciado y el análisis rítmico, que relaciona la duración relativa de dichos elementos vocálicos. Este método de análisis (Cantero, 2019; Mateo y Cantero, 2022), permite ofrecer una descripción rigurosa, precisa y detallada tanto de las intensidades como de las duraciones de los componentes del enunciado, así como una relación estandarizada entre sus valores, uno de los aspectos más destacables del método, lo cual permite comparar enunciados emitidos por grupos heterogéneos de informantes, en cualquier tipo de habla.

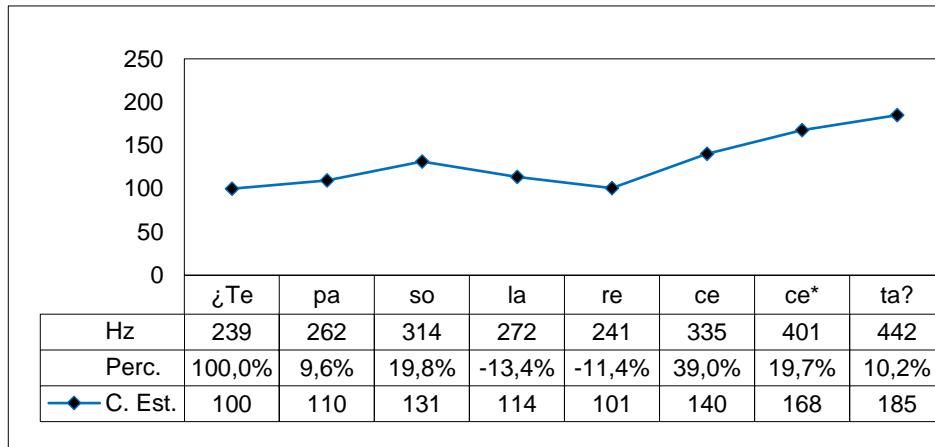
A continuación, explicamos de forma sintética, los procedimientos de cada uno de los tres análisis (melódico, dinámico y rítmico). Los datos se obtienen mediante scripts de *Praat*: en el caso de la melodía (Mateo, 2010)² ya ha sido ampliamente utilizado en numerosos trabajos; para los otros dos parámetros, se ha utilizado en Mateo y Cantero (2022) o Mateo y Fonseca de Oliveira (2023) y, en otros trabajos en curso de análisis prosódico de las preguntas de diversas variedades del español en el seno del grupo de investigación en entonación y habla (GREP³). El investigador identifica cada vocal (o segmento vocalico) y lo etiqueta manualmente en *Praat*, mediante *Textgrid* (ver figura 1) y, a continuación, siguiendo los protocolos antes mencionados, se utilizan dos parejas de *scripts*, una para los datos melódicos y otra para los datos dinámicos y rítmicos: el primero de cada una de las parejas extrae los datos (Hz, Db, tiempos en ms.) y el segundo realiza la estandarización. Para la representación gráfica se han realizado dos macros de Excel que procesan los datos obtenidos por los *scripts* de estandarización, como veremos a continuación, con un enunciado del corpus analizado en este trabajo.

Figura 1. Sonograma y *Textgrid* del enunciado *¿Te paso la receta?*



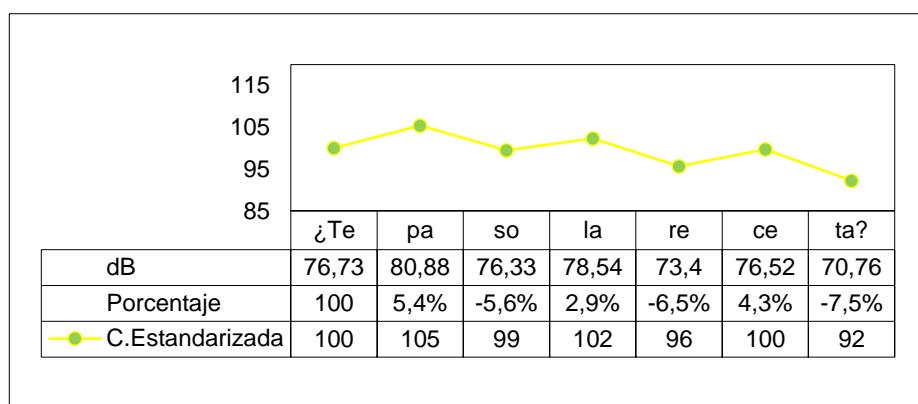
Análisis Melódico (AM): El valor tonal del segmento vocálico se obtiene a partir de la mediana de todos los valores, si estos son similares (Figura 2, fila “Hz”)⁴. Si en el segmento vocálico se produce una inflexión tonal superior a un 10%, se obtienen dos valores (marcado con *, en el ejemplo, ce*), de cada uno de los extremos de la inflexión, o tres, en el caso de inflexiones circunflejas, con más de una variación tonal

Figura 2. Análisis Melódico de la entonación del enunciado *¿Te paso la receta?*



A partir de los valores tonales absolutos obtenidos (figura 2, fila Hz), se calcula la distancia en porcentajes entre un valor tonal y el siguiente (Figura 2, fila “Perc”). Por último, se generan los valores estandarizados (Figura 2, fila “C.Est”), que son los que se utilizan para generar la curva estandarizada, la representación de la melodía del enunciado, que nos permite comparar la entonación producida por informantes diversos, obviando sus propias características tonales, por sexo, edad, etc.

Figura 3. Análisis Dinámico del enunciado *¿Te paso la receta?*



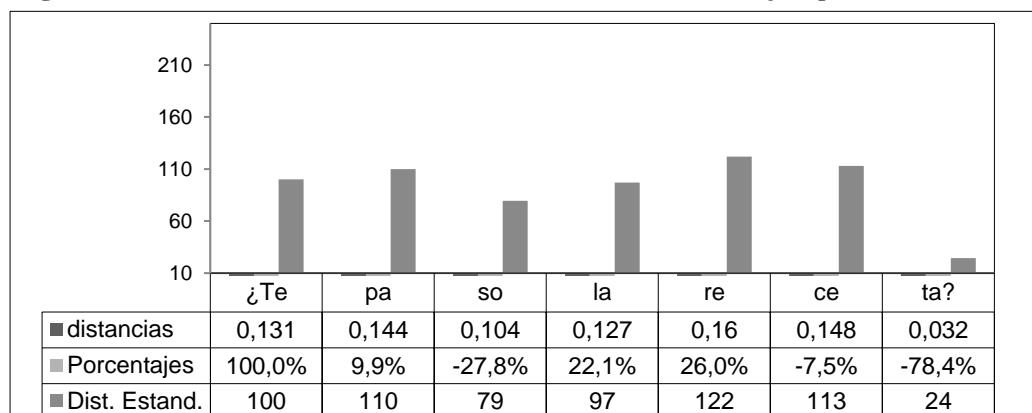
Análisis dinámico (AD): identificamos los picos de intensidad de cada segmento tonal (dB), mediante *script* de PRAAT. Al igual que se hacía en el análisis melódico, los valores absolutos de intensidad de cada vocal (fila “dB”, figura 3) también se procesan y se calculan las variaciones de intensidad, su porcentaje (fila “Porcentaje”, figura 3), segmento a segmento, para posteriormente generar la curva estandarizada (fila “C.Estandarizada”, figura 3). Podemos ver la curva estandarizada de las intensidades (curva dinámica) del mismo enunciado anterior.

Análisis Rítmico (AR): considera, como punto de partida, las distancias temporales entre determinados puntos, su duración. En la señal acústica, con frecuencia, no es posible determinar con exactitud la duración de un segmento (de una vocal, por ejemplo), porque los rasgos tímbricos (los formantes de la vocal) no tienen un inicio y un final bien delimitado, sino

que suelen estar imbricados con los formantes de las otras vocales o de las consonantes contiguas (especialmente en el caso de las nasales o de las laterales y de los sonidos aproximantes). De este modo, para determinar duraciones de forma totalmente objetiva se deben establecer puntos temporales exactos, objetivos y, por lo tanto, no podemos medir vocales o sílabas, cuyas fronteras no es fácil delimitar. No obstante, las vocales sí que tienen, siempre, un pico de intensidad, un punto en el tiempo en el que la intensidad del segmento vocalico es más elevada, en el que la “vocal es más vocal”: en nuestro método, por lo tanto, tomamos como punto de referencia, para calcular las cantidades de tiempo, los picos de intensidad de las vocales, pues representan el momento de mayor abertura del sonido.

Como se señala en Mateo y Cantero (2022), medimos, pues, la distancia temporal que separa el pico de intensidad de un segmento vocalico del pico de intensidad del segmento vocalico siguiente (y desde el pico del último segmento hasta el punto final de la intervención/enunciado): esta distancia es una unidad objetiva de medida de la duración en el continuum que constituye la señal acústica. Así, nuestro análisis, como en el caso de la melodía (F0) y de la duración (dB), nos ofrece la duración exacta de cada unidad, de forma objetiva. Los valores absolutos (en milisegundos) de cada pie rítmico (las distancias de pico de intensidad a pico de intensidad entre segmentos tonales) se procesan siguiendo el mismo método de estandarización: se relativizan porcentualmente y se genera un gráfico estandarizado.

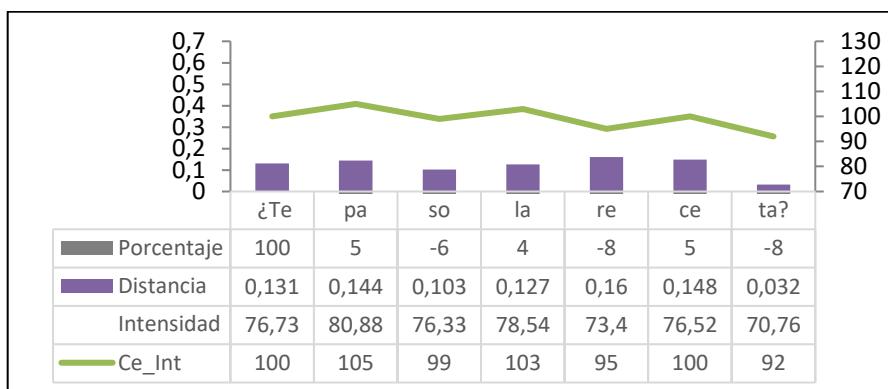
Figura 4. Análisis Rítmico de la duración en el enunciado *¿Te paso la receta?*



En la figura 4, podemos ver la representación de las duraciones relativas de los pies rítmicos del enunciado anterior. Hemos optado por un gráfico de columnas, porque los datos de esta magnitud, la duración, no constituyen una curva, pues permite una mirada más intuitiva de la dimensión acústica de cantidad, coincidiendo con la visión, por ejemplo, de Cuadros, Nafá y Villacencio (2015, p. 3) en un trabajo sobre cuantificación de grado con datos del mismo corpus de Voces Sanjuaninas. Por ello, cuando realicemos la comparación de las tres dimensiones (tono, intensidad y duración), solo tendremos en cuenta la primera fila de la tabla (distancias).

Según indican Mateo y Fonseca de Oliveira (2023), para poder determinar los patrones rítmicos del habla, en la bibliografía se establecen dos modelos: (1) el ritmo silábico: cada sílaba tiende a durar lo mismo, como ocurre, por ejemplo, en el caso del español y (2) el ritmo acentual: cada pie acentual, de vocal tónica a vocal tónica, tiende a durar lo mismo, como ocurre en el inglés o en el portugués. En estas lenguas, para compensar la duración total de la emisión, tienden a reducirse las sílabas de las palabras más largas. En nuestro análisis, cada sílaba corresponde a lo que hemos denominado pie rítmico, y podemos cuantificar tanto la duración directa entre cada sílaba, como la duración de los grupos rítmicos (o pies acentuales), si medimos la distancia –cantidad de tiempo– entre las vocales tónicas del enunciado.

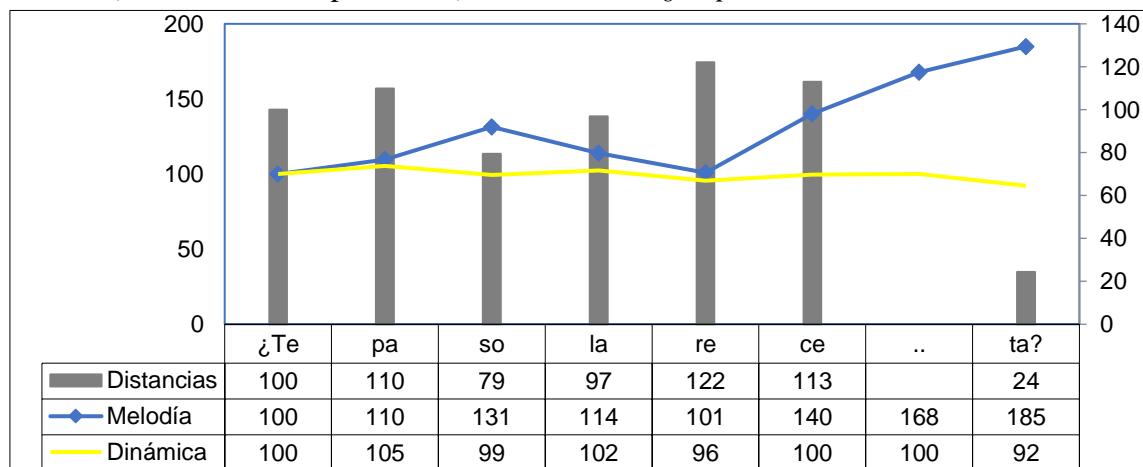
Figura 5. Curva dinámica estandarizada y duraciones (barras) del enunciado *¿Te paso la receta?*



Así, combinando este análisis de las duraciones con el análisis dinámico, podemos determinar y cuantificar con precisión las unidades del ritmo en español (si son las sílabas - pies rítmicos- o los grupos rítmicos), así como las tendencias de cada lengua o de cada variedad a unos patrones de intensidad (fuerte/débil) y de duración (larga/breve) determinados. Para facilitar la interpretación, como hemos señalado, utilizamos las distancias absolutas (por ser el tiempo una cantidad de milisegundos), por ese motivo, en este trabajo compararemos datos melódicos como los presentados en la figura 2, con los que podemos ver en la figura 5, con las dimensiones dinámica (curva estandarizada) y rítmica (distancias totales, mediante barras).

Finalmente, en la figura 6, podemos ver los tres análisis simultáneamente, combinados. Esto nos permite comprobar si coinciden las tres dimensiones, o si, por el contrario, se produce un choque prosódico: solo coinciden dos de ellas o difieren las tres (Mateo y Cantero, 2022), en qué tipo de sílabas y con qué funciones pragmática, discursiva, etc.

Figura 6. Correlación melódica (tono, color azul) – dinámica (intensidad, color amarillo) y rítmica (cantidad de tiempo, barras) del enunciado *¿Te paso la receta?*



Corpus

El corpus analizado se ha extraído del Corpus de Voces Sanjuaninas (Cuadros y Villavicencio 2013)⁵. Este corpus, de más de 13 horas de grabaciones, con hablantes nativos de San Juan o que llevan, un mínimo de 10 años residiendo, está compuesto por distintos tipos de habla: entrevistas guiadas, narraciones o conversaciones espontáneas. De este último tipo, del bloque que las autoras denominan “Hechos cotidianos”, 4 horas, hemos extraído los 76 enunciados analizados en este trabajo. Son preguntas absolutas emitidas por informantes

anónimos en el contexto de conversaciones sobre ocio, sobre un examen o sobre una visita médica; son, pues, intervenciones que se pueden encuadrar en el concepto de habla dialogal, desde una perspectiva interactivo-funcional (Hidalgo, 2019). Como explican en su trabajo las autoras, los informantes son de ambos性os y han sido clasificados en cuatro franjas etarias y en tres niveles de formación. A su codificación, hemos añadido el código del audio y el número de enunciado, así, por ejemplo, el enunciado JA3F26-05 es el enunciado 05 de la grabación 26, que es una persona de San Juan (J inicial), de nivel de instrucción alto (A), de la tercera franja de edad, de 31 a 60 años (3) y de sexo femenino (F).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado, presentamos los datos obtenidos en cuanto al análisis de los tres parámetros prosódicos (melodía, intensidad y duración), centrándonos para ello en las tres partes del contorno melódico (primer pico, cuerpo e inflexión final/núcleo). También mostramos algunos ejemplos de los casos más relevantes en nuestro corpus.

Primer pico

En primer lugar, nos detenemos en analizar la posición del primer pico melódico en el enunciado, el punto más alto inicial, desde el cual la melodía empieza a descender, ver tabla 1.

Tabla 1. Tonicidad del primer pico melódico

Rasgo	Casos	Porcentajes de ascenso tonal
Primer pico melódico en tónica	24 – 31,6%	11% a 86%
Primer pico melódico en pretónica	5 – 6,6%	13% a 32%
Primer pico melódico en postónica	13 – 17,1%	18% a 84%
Sin primer pico melódico	14 – 18,4%	
Solo núcleo	20 – 26,3%	

Podemos observar que el porcentaje más relevante de primeros picos recae en la primera tónica del enunciado, un 31,6% de los casos del corpus, pero con una presencia también significativa de cuerpos solo con núcleo (26,3%) y de cumbre melódica en una sílaba átona, principalmente en postónica (17,1%), porcentaje al que, si sumamos los casos de pretónicas, solo 5, supone un 23,7% del total del corpus analizado. En todos los enunciados con primer pico, 42, la franja mayoritaria de ascensos es de entre el 10% y el 30%, con 22 casos. Los valores son similares a los encontrados en las variedades meridionales del español (Mateo 2014), en estudios únicamente sobre la melodía.

De los 42 casos con primer pico, en 21 de ellos (50%), la duración es menor, no coincide con la elevación tonal; en 17 casos (40,5%), la duración está alineada con el primer pico, independientemente de su posición tónica, pre o postónica. También se debe destacar, los 34 casos, un 44,7%, en que no hay anacrusis, bien por la ausencia de primer pico (18,4%), bien porque en los enunciados coinciden núcleo y primer pico (26,3%).

En cuanto a la intensidad, en los casos de primer pico en la sílaba tónica, la intensidad coincide con la melodía en un 54,1% de los casos y presenta valores de ascenso entre un 1% y un 11%; en el 45,9% de casos en los que el pico de intensidad no coincide con el pico tonal, los valores de intensidad son entre un -1% y un -6% inferiores al de la sílaba relevante desde el punto de vista dinámico (intensidad). En los casos en los que no recae en sílaba tónica el primer pico (recordemos, 18 casos del corpus), en un 53% de los casos, el pico de intensidad no coincide con el pico tonal, presenta valores entre un -2,20% y un -5% inferiores al de la sílaba relevante desde el punto de vista de la intensidad; en el 47%, melodía e intensidad coinciden, esta última presenta ascensos entre un 1% y un 9%, faltará determinar, en pruebas perceptivas, la relevancia o no de estos cambios. En los casos en que el primer pico no recae

en sílaba tónica, en un 77,8% (14 casos) el pico de intensidad no coincide con el pico tonal, es entre un -4% y un -32% menor; en el 22,2% de los enunciados del corpus sí que coincide la intensidad con la mayor altura tonal (F0), con variaciones de entre un 2% y un 42%. En la tabla 2, podemos ver un resumen de los rangos porcentuales de los cambios de los tres parámetros prosódicos en el primer pico de los enunciados.

Tabla 2. Rangos de variación de los valores prosódicos del primer pico de los enunciados

Rasgo	Porcentaje de variación
% Variación melodía en primer pico	11% a 86%
% Variación intensidad en primer pico	-5% a 42%
% Variación duración en primer pico	-87% a 397%

Cuerpo

Por lo que respecta al cuerpo del contorno, la tendencia es que los parámetros de melodía e intensidad, curvas melódica y dinámica (F0 y dB), cuando no tienen el perfil prototípico de descenso desde el primer pico hasta el núcleo o prenúcleo (Cantero y Mateo, 2011, p 14-116), presentan variaciones pequeñas, que configuran los cuerpos en zigzag u ondulados descritos, por ejemplo, para la entonación del español meridional (Mateo 2014), con variaciones, si exceptuamos los énfasis de palabra -variaciones tonales de más del 40%- , de entre -25% y +27% para la melodía (F0); en el caso de la intensidad esta variación es entre -20% y +22%. En la tabla 3, presentamos las horquillas positivas y negativas de variación.

Tabla 3. Rangos de variación de los valores melódico y dinámico en el cuerpo de los enunciados

Rasgo	Porcentaje de variación
% Variación tonal cuerpo enunciados	-7% a -25% 7% a 27%
% Variación dinámica cuerpo enunciados	-2% a -20% 1% a 22%

En cuanto al posible alineamiento de estos dos parámetros acústicos, melodía e intensidad, que señalan algunos estudios (Güemes, Sampedro, Cossio-Mercado y Gurlekian, 2016), hemos prestado atención a las vocales tónicas del cuerpo de aquellos enunciados que lo tienen y el resultado ha sido que en un 55% de los casos sí que coincide la dirección de las variaciones (positiva o negativa) de hercios y decibelios –curva melódica y dinámica, respectivamente-, y en un 45% de las vocales tónicas los movimientos melódico y dinámico son contrapuestos, mientras la melodía asciende, la curva dinámica desciende, o al contrario.

En el análisis de los diferentes datos acústicos, se ha detectado un papel relevante de la duración. Como se ha señalado en el apartado metodológico, este valor es una “cantidad” que, a diferencia de los parámetros de F0 y decibelios, no permite delinear una curva, hemos establecido los valores medios; por ello, en la tabla 4, presentamos un resumen de sus valores medios tanto en el cuerpo como en el resto de partes del contorno de los enunciados del corpus (primer pico y núcleo).

Tabla 4. Valores del parámetro duración en las partes del contorno

Rasgo	Tiempo	Desviación típica
Duración media primer pico, en tónica	0.156	σ : 0.054
Duración media primer pico, en átonas	0.166	σ : 0.172
Duración media átonas cuerpo	0.122	σ : 0.054
Duración media átonas pretónicas cuerpo	0.156	σ : 0.070
Duración media tónicas cuerpo	0.137	σ : 0.062
Duración media tónica final (núcleo)	0.138	σ : 0.090
Duración media pretónica final	0.171	σ : 0.076

Podemos observar que, en las tres partes del contorno, la duración de las vocales pretónicas, las átonas anteriores a una tónica, es mayor: un 6,4% en el caso del primer pico (de 0.156ms a 0.166ms), un 13,9% (de 0.137ms a 0.156ms) en el cuerpo de los contornos, y, finalmente, un 23,9% mayor en el caso de las sílabas nucleares (de 0.138ms a 0.171ms), la vocal pretónica anterior al núcleo.

Núcleo e inflexión final

Si nos detenemos en el núcleo, la parte más relevante del contorno, podemos observar el comportamiento de la duración en función del tipo de sílaba en la tabla 5.

Tabla 5. Valores del parámetro duración en el núcleo

Rasgo	Duración	Desviación Estándar
Duración media pretónica final, cuando pretónica dura más que el núcleo	0.199	σ : 0.085
Duración media tónica final, cuando pretónica dura más que el núcleo	0.105	σ : 0.055
Duración media pretónica final, cuando núcleo dura más que la pretónica	0.119	σ : 0.050
Duración media tónica final, cuando núcleo dura más que la pretónica	0.175	σ : 0.070

Podemos comprobar que cuando la pretónica dura más que el núcleo, fenómeno mayoritario, 62% de los enunciados del corpus analizado (47 casos), la duración media es superior al doble en la pretónica que en el núcleo (0.199ms vs. 0.105ms); en el otro 38% (29 casos), cuando la duración del núcleo es mayor, la duración media es un 47.1% superior (0.15ms vs. 0.119ms.). Se debe destacar que, si miramos en términos de evolución de la cantidad vocálica, en el primer caso se produce una disminución del 47.2% y, en el segundo, un aumento muy similar en porcentaje, un 47.1%

Finalmente, vistos de forma global los datos de la duración, presentamos a continuación, tabla 6, un resumen de los datos melódicos y dinámicos (F0 e intensidad) obtenidos en el análisis de nuestro corpus

Tabla 6. Valores melódicos y dinámicos de la inflexión final de los enunciados

Rasgo	Casos	Porcentaje de variación
Inflexión final, curva melódica		
Ascendente	52.6%	+8% a +135%
Descendente	5.2%	-9.2% a -44%
Núcleo Elevado	14.5%	+18% a +69% / -13% a -38%
Circunflejas	13.2%	+13% a +49% / -10% a -34%
Neutro	14.5%	-11% a -26% / +10% a + 54%
Inflexión final, curva dinámica		
Ascendente	46%	+1% a +28%
Descendente	19.8%	-1% a -22%
Núcleo Elevado	23.7%	+2% a +38% / -1 a -18%
Neutro	10.5%	

Se puede observar que, por lo que respecta a la melodía, la mayoría de los enunciados presentan inflexiones finales con movimientos tonales propios de los enunciados no neutros, con picos puntuales de valores altos en los ascensos (+135%), pero, en general, los valores son moderados, inferiores a los descritos para el español estándar (Cantero y Font-Rotchés, 2007) y más próximos, en sus horquillas de variación, a los descritos para el español meridional (Mateo, 2014), en 24 de los 40 casos de ascenso, la horquilla está entre un 10% y un 40%. Cabe destacar, en este sentido, la coincidencia con esta última variedad en cuanto a inflexiones finales más atenuadas y la tendencia a que en las inflexiones circunflejas, coincidan, aproximadamente, los porcentajes de bajada y subida.

En cuanto a la curva dinámica, es ligeramente mayoritaria la tendencia al descenso o final plano, neutro (54% de los enunciados del corpus), típico de la pérdida de energía a medida que avanza la elocución; no obstante, el 46% de los casos que presentan un comportamiento diferente coinciden básicamente con enunciados de patrones interrogativos⁶, como si la intensidad coadyuvara a la melodía para configurar los enunciados como preguntas, dado que las inflexiones melódicas son menores. En todo caso, serán necesarias pruebas perceptivas para verificar este extremo. Por último, queremos destacar que la dirección del movimiento de la curva dinámica coincide con el de la curva melódica en un 44.7% de los enunciados.

En resumen, pues, el perfil prosódico de los enunciados interrogativos del español hablado en San Juan (Argentina) se caracteriza por las siguientes tendencias principales:

- Presencia relativa de primer pico melódico, un 55.2%, y, en estos casos, recae, principalmente, en sílaba tónica.
- La intensidad acompaña a la melodía en apenas el 26.3% de los primeros picos tonales y, en el caso de la inflexión final, hay una tendencia al ascenso, con un 46% de los enunciados del corpus.
- La duración tiende a ser mayor en las sílabas átonas, tanto en el primer pico, como en el resto de elementos del contorno, cuerpo y núcleo.
- Cuerpo del enunciado con pequeñas variaciones tonales (F0) y dinámicas (intensidad), con focos de palabra puntuales, tanto en la curva melódica como en la dinámica, que no siempre coinciden.
- La inflexión final, en un 80.3% de los casos presenta características melódicas de contornos interrogativos, suspendidos o enfáticos (inflexiones ascendentes, circunflejas o de núcleo elevado). Este fenómeno es característico de la conversación coloquial (Font-Rotchés y Mateo, 2017). La intensidad tiende a ser, mayoritariamente descendente o neutra (54% de los enunciados del corpus).

Perfil prosódico

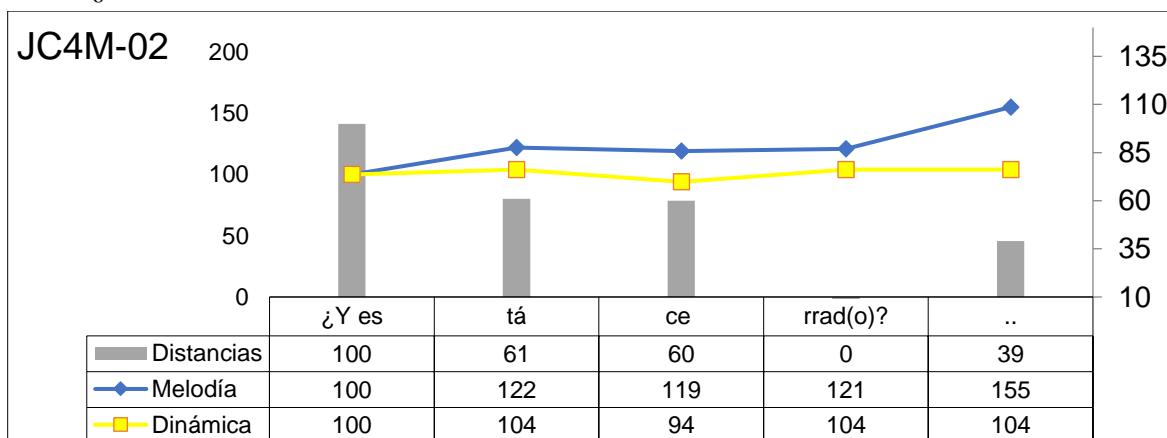
Presentamos seguidamente algunos ejemplos de los principales comportamientos que hemos descrito en los subapartados anteriores, del perfil prosódico de las preguntas del español de San Juan en habla espontánea. En primer lugar, en la figura 7, vemos un ejemplo de lo que podríamos considerar “esperable” si coincidiesen los tres parámetros acústicos, si no se produjese choques prosódicos y frecuencia fundamental, intensidad y duración tuviesen un comportamiento semejante, como habitualmente, en estudios con habla de laboratorio se señala, véase Güemes, Sampedro, Cossío-Mercado y Gurlekian (2016), para el español de Buenos Aires o Congosto (2007, entre otros), para el español de Andalucía y Extremadura.

Figura 7. Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados, del enunciado, *¿Aquí te gusta más?*



Podemos observar que las curvas melódica y dinámica siguen un mismo perfil, con su punto más elevado en el primer pico, -día, la vocal tónica inicial del enunciado e, incluso, se produce un ascenso a partir del núcleo tanto en la melodía como en la intensidad (fenómeno habitual en nuestro corpus, con 35 casos). La duración, por su parte, es mayor en todas las tónicas, excepto en la nuclear. De hecho, en nuestro corpus, no hemos encontrado ningún ejemplo en el que todas las tónicas tuvieran una duración mayor a la de las vocales tónicas, fenómeno que, por ejemplo, sí describen Mateo y Fonseca de Oliveira (2023) para el español hablado por brasileños.

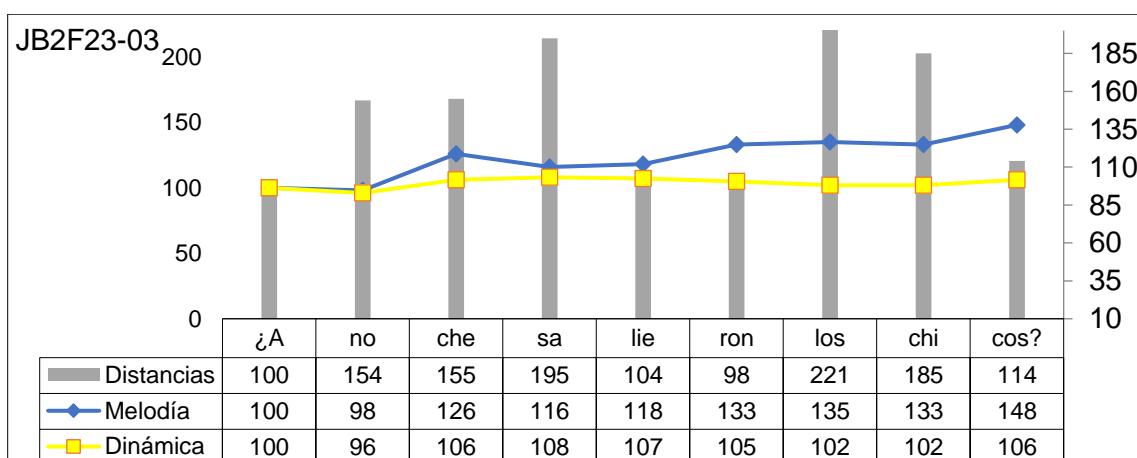
Figura 8 Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados de los enunciados: *¿Y está cerrado?*



En la figura 8, podemos ver las dos casuísticas que más se repiten en nuestro corpus, por lo que se refiere al comportamiento de la melodía (F0), la curva dinámica (intensidad) y la duración entre los picos tonales (distancias).

Por lo que se refiere a la melodía, nos encontramos primer pico en la primera sílaba tónica (-tá), cuerpo plano e inflexión final ascendente, de casi un 29% -valores 121 a 155 estandarizados-, en el núcleo, -rrad(o). En cuanto a la intensidad, es prácticamente paralela a la melodía, y al final se produce un ascenso de un 11% -valores estandarizados 94 a 104-. Por último, por lo que concierne a la duración, observamos que la mayor duración se produce en sílabas átonas (Y *es-* y *-ce-*); en ambos casos, tanto el de la pretónica final, *-ce-*, significativamente mayor que en el caso de la duración nuclear, casi un 35% mayor (valores estandarizados 60 y 39, respectivamente), como en el caso de la átona anterior al primer pico, *Y–es*. Esta casuística se produce en un 59% de los enunciados de nuestro corpus, podemos ver otro ejemplo en la figura 9.

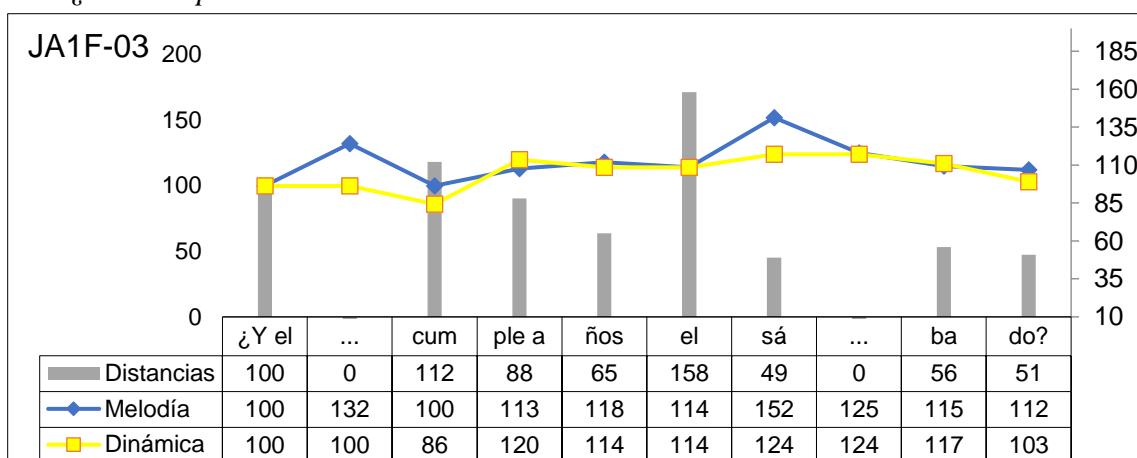
Figura 9. Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados del enunciado *¿Anoche salieron los chicos?*



Si nos fijamos en la melodía, en este caso encontramos el primer pico en la primera sílaba postóinca (-che), cuerpo con descenso y foco de palabra en *-ron* e inflexión final ascendente, de un 11.3% (valores 133 a 148 estandarizados), en el núcleo, *-chi*. En cuanto a la intensidad, es prácticamente paralela a la melodía y, al final se produce un ascenso de casi un 4% (valores estandarizados 102 a 106). La duración, por su parte, es mayor en la tónica inicial, *-no-*, pero en el resto de casos la pretónica tiene una duración mayor, *-sa* y *los*.

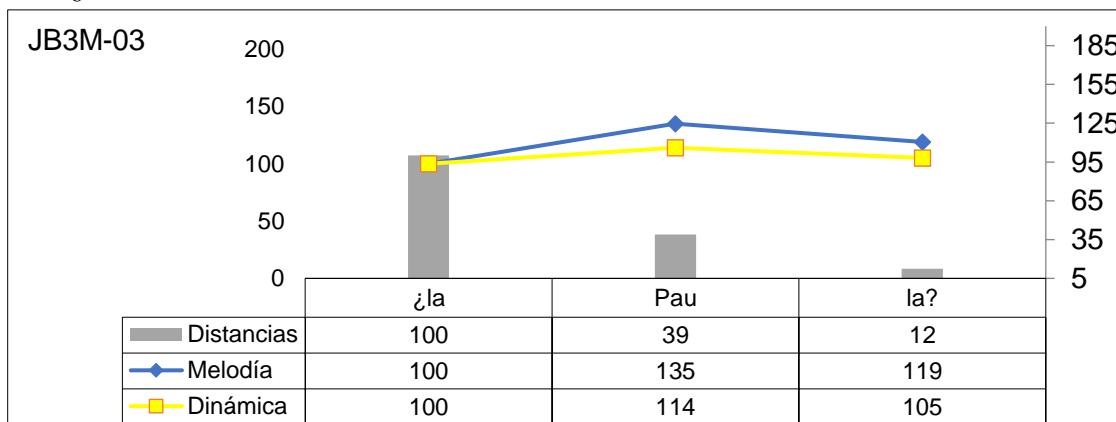
Otro tipo de perfil prosódico que se produce con frecuencia en el corpus analizado es aquel en el que la inflexión final (la parte del contorno más relevante si nos fijamos en la entonación lingüística), se produce con un ascenso en el núcleo y un posterior descenso y que denominamos de “núcleo elevado”; es significativo, además, que esto ocurra más con la intensidad (23.7% de enunciados) que, con la melodía, con la F0 (14.5% de casos). Veamos un ejemplo en la figura 10.

Figura 10. Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados del enunciado *¿Y el cumpleaños el sábado?*



En este enunciado, podemos ver que la intensidad presenta movimientos de entre un -5% y un 39%. La inflexión nuclear ocurre en la vocal tónica, *sá-*, un núcleo elevado, típico del patrón melódico IVb (Cantero y Font-Rotchés, 2007, p. 76), en el que coinciden los aumentos melódico y dinámico: de 114 a 152 (33%) y de 114 a 124 (8.8%), respectivamente, siempre con valores ya estandarizados. En cuanto a la duración, podemos observar que la vocal prenuclear, *-el-*, presenta una duración más de tres veces superior al núcleo (158 versus 49), a pesar de la sílaba tónica, *-sá-*, presentar dos valores tonales en su curva melódica (152 y 125, estandarizados); la sílaba final es la segunda más breve del enunciado, después de la nuclear. En los siguientes ejemplos (figuras 11), podemos ver casos de diferentes tipos de perfiles en cuanto a lo melódico (sin primer pico, solo núcleo⁷) en los que, duración y melodía parecen tener roles complementarios, y la intensidad un papel paralelo al de la melodía. Se trata, en general, de enunciados breves, de preguntas muy directas, con pocos segmentos tonales, entre dos y cinco valores; suponen un 44.7% de los enunciados entre ambas tipologías.

Figura 11. Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados, del enunciado *¿la Paula?*

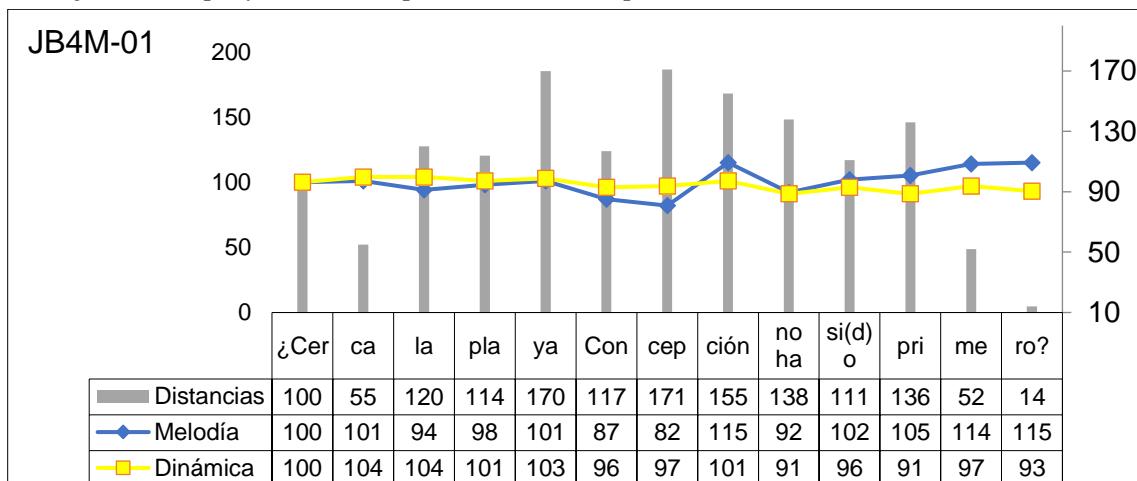


En este ejemplo, coinciden el núcleo y el primer pico en la sílaba tónica (*Pau-*), con un ascenso melódico del 35% y dinámico del 14%; a continuación, descensos del -12% y del -8%, respectivamente. En cambio, la duración es progresivamente descendente, un -61% desde la vocal inicial de la hasta *Pau-*, y un -68% desde el núcleo hasta el final, *-la*.

Para finalizar, el enunciado JB4M-01 (figura 12), *¿Cerca la playa de Concepción no ha sido primero?*, un ejemplo en el que podemos observar las pequeñas variaciones tonales en el

cuerpo del enunciado, solo rotas por énfasis de palabra, pero de forma disímil entre melodía, intensidad y duración.

Figura 12. Gráfico con datos melódicos, de intensidad y duración estandarizados, del enunciado *¿Cerca la playa de Concepción no ha sido primero?*



El enunciado no presenta primer pico melódico, sí un aumento de intensidad (4%) en la primera sílaba postónica y la duración es superior en la pretónica inicial, *Cer-*, no coinciden, pues, los diferentes factores acústicos en el inicio del enunciado. Ocurre lo mismo en el cuerpo del mismo: lo que sigue a esta primera palabra fónica (*cerca*) tiene un perfil melódico plano, no propio de los enunciados interrogativos, con pequeñas variaciones tonales, con ascensos y descensos pequeños, excepto en el énfasis de *-ción*, y una inflexión final plana (de 114 a 115, valores estandarizados) y con duración relevante en la sílaba prenuclear, *pri-*, casi tres veces superior al núcleo (136 a 53, valores estandarizados). El mayor valor de la curva melódica se halla en la mencionada tónica (*ción-*), en cambio, la duración es más relevante en la pretónica (*-cep-*). En las otras dos palabras fónicas (*laplaya* y *nohasido*) observamos diferentes comportamientos, se han utilizado diferentes recursos prosódicos para focalizarlas: los tres factores prosódicos coinciden en la vocal átona en el primer caso, *-ya*; en cambio, en la segunda, se produce un choque prosódico, pues aumentan melodía e intensidad en la vocal tónica, *si(d)o*, pero no la duración.

CONCLUSIONES

Vistos los resultados del análisis de los datos prosódicos de los enunciados de nuestro corpus y dada la naturaleza limitada de este, es un estudio piloto, hemos podido identificar unas tendencias que consideramos relevantes para caracterizar el perfil prosódico de las preguntas absolutas del español de San Juan (Argentina) en habla espontánea.

El comportamiento de la duración es el dato más relevante, tiende a ser mayor en las sílabas átonas que en las tónicas en gran parte de las palabras fónicas y significativamente en el caso de las átonas previas a una tónica. Esto ocurre en las tres partes del contorno, primer pico, cuerpo y núcleo; en este último caso, es mayoritario, se produce en un 59% de los casos del corpus analizado.

También, hemos identificado una tendencia a la compensación entre los parámetros de duración y melodía (F0), tanto en el primer pico como en el núcleo de los enunciados. Los hablantes de San Juan no sitúan las prominencias tonales y de duración en las mismas sílabas: el tono en la sílaba tónica y la duración en la átona, lo cual configura una de las características del “acento dialectal” de los hablantes de español de esta zona de Argentina.

En cuanto a la intensidad, en la curva dinámica, aparece un comportamiento relevante, tanto por la tendencia al ascenso final, que no confirma la teoría de la pérdida final de energía, como la elevación en el núcleo, ambas casuísticas suponen casi un 70% de los enunciados de las preguntas absolutas del corpus de Voces Sanjuaninas, con pequeños picos puntuales en el cuerpo de los enunciados.

El comportamiento de los diferentes parámetros acústicos (melodía, intensidad y duración) configura la tendencia a un perfil prosódico que se caracteriza por la tendencia a la presencia de primer pico melódico en sílaba tónica y una mayor duración de las sílabas átonas anterior –cuando existe anacrusis–; un cuerpo con pequeñas variaciones tonales y de intensidad, dinámicas, junto con la significativa mayor duración de las sílabas átonas y una inflexión final en la que la intensidad tiende a ser ascendente, o en núcleo elevado.

Este trabajo solo es una primera aproximación a las características prosódicas del español hablado en San Juan, a través de los enunciados interrogativos absolutos en habla espontánea. Los resultados que se apuntan en este estudio deberán ser corroborados con muestras más amplias de corpus; deberá compararse con otros registros, con otros tipos de habla (lectura, narración, etc.); también, con otras variedades del español. Será necesario profundizar en el papel que juegan los desajustes prosódicos, los choques entre los diversos parámetros; para ello, es imprescindible la realización de pruebas perceptivas para que los oyentes validen sus posibles significados adicionales, de tipo funcional, pragmático, afectivo u de otro tipo. Se podrá, de este modo, comparar dichos perfiles con los del español hablado tanto en otras zonas de Argentina como en otras zonas geográficas, para poder realizar, de este modo, un completo mapa sociolingüístico de los perfiles prosódicos del español.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada, parcialmente, por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Referencia PID2021-125046NB-100; R+D+i Project “Análisis Prosódico del Habla”

NOTAS

¹ De los pocos trabajos que abordan las tres dimensiones acústicas (frecuencia, intensidad y duración); en general, los estudios se centran en la primera de ellas, la frecuencia, estudian la entonación.

² El código del *script* está en la referida publicación; tanto este como los de extracción dinámica y rítmica no se encuentran aún en la web del Laboratorio de Fonética Aplicada de la UB, pero pueden solicitarse por correo electrónico.

³ Grup de Recerca en Entonació i Parla. Grupo de Investigación consolidado, trabaja en el análisis y descripción del habla espontánea, la pronunciación y la prosodia del catalán y del español y en sus aplicaciones didácticas: en la enseñanza como L1 y también como L2/LE.

⁴ Explicación pormenorizada disponible en Cantero y Font-Rotchés (2020).

⁵ Agradecemos a las autoras responsables del corpus que nos hayan permitido utilizarlo en este estudio.

⁶ Ver Mateo (2021), en el análisis de la entonación lingüística de este mismo corpus, se identificó que, en las preguntas totales, los hablantes de San Juan utilizaron patrones interrogativos (64.5% de los enunciados), pero también enfáticos y neutros (35.5%).

⁷ Patrones melódicos VIII y XIII (Mateo, 2021)

REFERENCIAS

- Boersma, P. y Weenink, D. (1992-2023): PRAAT. *Doing phonetics by computer*. Institute of Phonetic Sciences, University of Amsterdam. <http://www.praat.org>
- Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona
- _____. (2019): Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía, en María Rosa Álvarez Silva; Alex Muñoz Alvarado & Leonel Ruiz Miyares (eds.): *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines*. Volumen II.(485-498). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Cantero, F. J. y Font-Rotchés, D. (2007). Entonación del español en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión, *Moenia* 13, 69-92.
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6067/canterofont.pdf?sequence=3>
- _____. (2009). Protocolo para el análisis melódico del habla, Estudios de Fonética Experimental, núm. XVIII, 17-32. <https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108647/1/559183.pdf>
- Cantero, F.J. y Mateo, M. (2011) Análisis Melódico del Habla: Complejidad y entonación en el discurso, *Oralia*, 14, 105-127. <https://doi.org/10.25115/oralia.v14i.8078>
- Congosto, Y. (2007). Dialectología de la entonación. Interrogativas absolutas en el español de España (Sevilla, Badajoz) y en el español de América (Bolivia). En Dorta, J. (ed.): *La prosodia en el ámbito lingüístico románico* (389-415). Ediciones La Página.
- Cuadros, M, Nafá, M.L y Villavicencio, L. (2015). Prosodia y cuantificación en discursos orales espontáneos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 29, 1-34.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46241>
- Cuadros, M. y Villavicencio, L. (2013). *Voces Sanjuaninas: Un corpus oral del español en Argentina*. San Juan, Argentina: EFU.
- Espinosa, G.E., Dabrowski, A.E. (2019). ¿La práctica discursiva condiciona la prosodia? Evidencia de una conferencia y una entrevista del español rioplatense. *Sociedad Argentina de Lingüística; RASAL Lingüística*; 1; 11-2019; 7-31 <http://hdl.handle.net/11336/125202>
- Figueiredo, N. (2018): *Variação pragmática e ecologia das línguas: análise multimodal de atos de fala no espanhol do paraguai e da argentina*. Tesis doctoral inédita. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Font-Rotchés, D. y Mateo, M. (2011). Absolute interrogatives in Spanish, a new melodic pattern. *Anais do VII Congresso International Abralin*. Curitiba: Ed. ABRALIN. Associação Brasileira de Lingüística, 1111-1125.
- _____. (2017). Melodías para confirmar, preguntar, sugerir o pedir en español, *Phonica*, 13, 49-67. <http://hdl.handle.net/2445/122124>
- Gabriel, C., I. Feldhausen, A. Pešková, L. Colantoni, Su-Ar Lee, V. Arana & L. Labastía. (2010). Argentinian Spanish Intonation. En Prieto, P y Roseano, P. (eds.) *Transcription of Intonation of the Spanish Language* (285-317). Munich: Lincom Europa.
- Güemes, M., Sampedro, B., Cossío-Mercado, Ch. y Gurlekian, J. (2016). La relación entre foco y prosodia: Análisis de la percepción de las prominencias acentuales en un corpus del español de Buenos Aires. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (30), 129–139.
<https://doi.org/10.14198/ELUA2016.30.06>
- Guglielmone, M.A., Labastía, L.O. y Valls, L.S. (2014). Prosodia y discurso en el español rioplatense. *Diálogos Latinoamericanos*, 15 (22). <https://doi.org/10.7146/dl.v15i22.113138>
- Hidalgo, A. (2019). *Sistema y uso de la entonación en español hablado Aproximación interactivo-funcional*. Santiago de Chile: UAH/Editiones.
- Labastía, L.O. (2006). Prosodic prominence in Argentinian Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38 (10), 1677-1705. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.03.019>
- _____. (2022). Características prosódicas de dos prácticas discursivas del ámbito político. Características prosódicas de dos prácticas discursivas del ámbito político. *Anales De Lingüística*, 8, 93–123. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/analeslinguistica/article/view/6010>
- Mateo, M. (2010). Scripts en Praat para la extracción de datos tonales y curva estándar. *Phonica* 6, 91-111. <https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5601>
- _____. (2014). *La entonación del español meridional*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/132583>

- _____. (2021). La entonación de las preguntas absolutas del español de San Juan (Argentina) en habla espontánea. En B. Blecua et al (eds). *Propuestas en fonética experimental: enfoques metodológicos y nuevas tecnologías* (182-186). <http://hdl.handle.net/10256/20770>
- Mateo, M. y Cantero, F. J. (2022). Análisis prosódico de los marcadores discursivos en la conversación coloquial. *Revista da Abralin*, v. 21, n. 1, 2022. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2082>.
- Mateo, M. y Fonseca de Oliveira (2023). Configuración prosódica de los enunciados interrogativos del español hablado por brasileños. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/521>
- Pešková, A., Feldhausen, I. y Gabril, K. (2011). Fraseo prosódico en el español porteño. Evidencia de datos leídos y semiespontáneos. A. di Tilio (ed). *El español rioplatense: lengua, literaturas, expresiones culturales* (77-102) Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, <https://doi.org/10.31819/9783865278821-004>
- Terán, V. y Ortega-Llebaria, M. (2017). A Description of Tucumán Spanish Intonation in Argentina. *Open Linguistics*, 3(1), pp. 456-490, [doi:10.1515/opli-2017-0023](https://doi.org/10.1515/opli-2017-0023)

Artículo original

Observar la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niñas y niños en el nivel primario: una propuesta de abordaje¹

**Observing the Teaching of German as a Foreign Language to
Girls and Boys at the Primary Level: A Proposal**

María Laura Roattino

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0347-3076>

e-mail: maria.laura.roattino@unc.edu.ar

Valeria Wilke

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8408-8884>

e-mail: valewilke@unc.edu.ar

Recibido: 16/11/2022

Aprobado: 20/3/2023

RESUMEN

En el marco de la cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza II del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, uno de nuestros objetivos como formadoras de formadores consiste en que los estudiantes logren desarrollar y consolidar una identidad profesional acorde a las demandas sociales, es decir, que adquieran herramientas concretas para los diversos y cambiantes contextos en los que se desempeñen con posterioridad. Consideramos que las instituciones y los sujetos dedicados a la formación docente inicial debemos sostener un compromiso con la búsqueda, problematización y reflexión de nuevos horizontes y perspectivas que la consolden como una etapa de aprendizaje significativo. Por nuestra especificidad, nuestra preocupación está orientada a las prácticas de la enseñanza durante una primera instancia formativa. En tal sentido, concebimos la residencia pedagógica como una experiencia clave en el desarrollo de la conciencia e identidad profesional, durante la cual el practicante deviene protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico. La asignatura propone un proceso formativo complejo de integración y articulación de conocimientos teóricos adquiridos paulatina y escalonadamente y experiencias fenomenológicas de observación y práctica en diversos contextos e instituciones. De nuestra práctica docente - reflexión - práctica docente es que surge la preocupación por otorgarle matices de observación, reflexión e intervención diferenciados a cada una de las instancias particulares en las cuales los estudiantes realizan sus prácticas. Una de las etapas en cuestión es la de la residencia pedagógica en la educación primaria, es decir, a niños. Este trabajo se propone presentar y fundamentar los instrumentos diseñados por la cátedra como andamiaje de la etapa de observación durante la residencia en el nivel primario y que encuentran su fundamento en la teoría que propone la asignatura Didáctica Especial II para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niños.

Palabras clave: formación docente; alemán como lengua extranjera; enseñanza a niños de nivel primario; instrumentos de observación.

¹ En lo sucesivo, en este trabajo se utilizará el masculino genérico para referirse a todos los géneros y el único propósito de su uso es agilizar la lectura. Cabe destacar que esta decisión no demuestra un signo ideológico.

ABSTRACT

As members of the university degree course Teaching Observation and Practice II, part of the German Teacher Training Program at the School of Languages, Córdoba National University, one of our objectives as trainers of trainers is that students manage to develop and establish a professional identity in accordance with their social demands, that is to say, that they acquire concrete tools for the diverse and changing contexts in which they will work in the future. We believe that the institutions and the individuals involved in initial teacher training must be committed to the search, problematization and reflection upon new horizons and perspectives that consolidate it as a significant learning stage. Due to our specificity, our concern is oriented to teaching practices during the first formative period. Therefore, we conceive of the pedagogical residency as a key experience in the development of professional awareness and identity, during which the practitioner becomes a protagonist in the construction of their own pedagogical knowledge. The course proposes a complex formative process of integration and articulation of theoretical knowledge acquired gradually and step by step and of phenomenological experiences of observation and practice in different contexts and institutions. From our teaching practice - reflection - teaching practice arises the concern to bring about nuances of observation, reflection and differentiated intervention in each of the particular settings where students carry out their practices. One of the stages in focus is that of the pedagogical residency in primary education, that is, with girls and boys. The purpose of the present work is to outline, and provide support for, the instruments designed by the Chair as a scaffolding for the observation stage during trainers` residency at the primary level, which are based on the theory proposed by the subject Special Didactics II for the Teaching of German as a Foreign Language to children.

Keywords: teacher training; German as a foreign language; teaching children at primary level; observation instruments.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se expone la revalorización de la lingüística aplicada, una disciplina relativamente nueva, y abarca la enseñanza de la lectoescritura, la redacción y otros aspectos de la lengua. Se propone establecer los diferentes métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, más allá de la diversidad de lenguas. Se recurrirá a la revisión de fuentes bibliográficas y a las experiencias de trabajos en diferentes niveles de enseñanza de lenguas, realizando una descripción y análisis de los métodos en el entorno educativo y en la investigación.

La docencia, como práctica social compleja, implica desafíos constantes y cambiantes que van en concordancia con las transformaciones de los contextos sociales donde esta se ejerce. Litwin (2013) nos dice al respecto que “el oficio del docente (...) se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe” (p. 218). Es por ello, que sostengamos que las instituciones abocadas a la formación de docentes deben asumir el reto y preocuparse por ofrecer a los futuros profesionales las herramientas necesarias para resolver situaciones de la realidad cotidiana y enfrentar los dilemas actuales y cambiantes del oficio (Perrenoud, 2001).

De la experiencia y trayectoria acumuladas al interior de la cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza II, es decir, del devenir constante de nuestra práctica docente - reflexión - práctica docente, es que surge la persistente preocupación por profundizar y optimizar la propuesta de la cátedra para que cada instancia particular cuente con matices de observación y reflexión propios. Nuestra propuesta surge de la preocupación por problematizar y reflexionar acerca de la formación inicial de docentes en el marco de la institución de la que somos parte: la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba que en su oferta académica cuenta con carreras de grado y de posgrado orientadas a la investigación, docencia y traducción en seis lenguas (alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español) convirtiéndola así en uno de los centros de formación de profesionales de lenguas extranjeras más importantes de Argentina que no puede mantenerse al margen de la discusión, reflexión y preocupación en torno a la formación docente.

Concebimos la formación inicial y por nuestra especificidad, en particular, el trayecto de prácticas de la enseñanza durante esta primera instancia formativa, como una etapa clave para sentar las bases de lo que devendrá en la identidad profesional de los futuros docentes. Aquellos que nos dedicamos a formar en la etapa inicial tenemos la responsabilidad inapelable de repensar constantemente nuestra práctica pedagógica para consolidar el primer trayecto formativo de nuestros estudiantes como una etapa de aprendizaje significativo.

En este artículo, daremos cuenta de estas preocupaciones y del modo de abordarlas desde la práctica presentando como ejemplo uno de los diversos contextos en lo que nuestros practicantes se desempeñan durante el año de prácticas, a saber, la residencia en la primaria y nos centraremos particularmente en fundamentar los instrumentos de observación que la cátedra ha diseñado para la etapa mencionada.

En el primer apartado de este trabajo contextualizamos nuestra propuesta en el marco de la asignatura correspondiente; en el segundo apartado, presentamos los aspectos teóricos relacionados con la enseñanza del alemán como lengua extranjera a niños que subyacen al diseño de materiales para la observación en esa etapa de la residencia pedagógica; en el tercer apartado presentamos, describimos y analizamos los instrumentos de observación que utilizamos en la mencionada estación de las prácticas de la enseñanza; y en el último apartado, a modo de cierre siempre provisorio, postulamos los aportes que desde nuestra perspectiva hacemos con esta intervención.

LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA PRIMARIA: UN ESLABÓN DE LA ASIGNATURA OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA II

Observación y Práctica de la Enseñanza II es una asignatura que se cursa en el quinto año del Profesorado de Alemán y consiste en el segundo y último trayecto de residencia pedagógica que experimentan los estudiantes antes de finalizar su carrera. Esta materia es de carácter práctico, los contenidos teóricos a ser aplicados en su desarrollo son abordados en la asignatura Didáctica Especial II, que acorde al plan de estudios vigente se cursa en paralelo y se apoya teóricamente en los contenidos de didáctica y pedagogía general desarrollados en diversas asignaturas durante el ciclo básico de la carrera.

En Didáctica Especial II, los temas que se abordan actualmente, son los siguientes (Wilke, 2021):

- Unidad 1: Aprendizaje basado en tareas y metodologías creativas de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Unidad 2: Enseñanza de alemán a niños y adolescentes.
- Unidad 3: Estrategias de aprendizaje, plurilingüismo e intercomprensión en lenguas germánicas.
- Unidad 4: Enseñanza del alemán a alumnos avanzados
- Unidad 5: Evaluación.

En consonancia con estos contenidos, en Observación y Práctica de la Enseñanza II, se realizan observaciones y prácticas en diferentes grupos de alumnos en distintas instituciones: con niños y adolescentes en el Colegio Alemán de Córdoba; en cursos de lectocomprensión del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas; en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas que dependen de la Secretaría de Extensión y con alumnos avanzados de las carreras de grado de la sección alemán de la misma facultad o del Goethe-Institut Córdoba (Wilke y Roattino, 2021).

De esta manera, la formación docente consiste en un complejo que resulta de la integración y la articulación entre conocimientos teóricos, que se adquieren paulatina y escalonadamente y experiencias fenomenológicas de observación y práctica docente en

diversos contextos e instituciones. Esta integración, sin embargo, resulta compleja y requiere en sí misma de una enseñanza y ejercitación en donde la reflexión juega un papel decisivo. Es por ello que, en las asignaturas prácticas de la carrera, uno de los objetivos fundamentales es el de estimular la reflexión constante tanto de lo observado como de lo practicado, que deviene indefectiblemente en el juego dialéctico entre la teoría y la práctica, dando lugar al mismo tiempo, a la formación en investigación-acción de los futuros docentes (Wilke, 2011).

Desde la posición teórica e ideológica de la cátedra, la residencia pedagógica constituye un proceso gradual que involucra, en una primera etapa, la observación de clases en los cursos asignados a cada practicante y, en una instancia posterior, el dictado de clases con la supervisión de los docentes a cargo de los cursos y de la cátedra tanto para la planificación como para la gestión de cada clase en particular. En este marco, el practicante dispone de una libertad progresiva para la experimentación de técnicas de enseñanza-aprendizaje, comenzando con prácticas de microenseñanza para luego conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje durante una clase completa. A lo largo de todo este proceso se enfatiza la reflexión y la autoevaluación por parte de los practicantes, ya que el objetivo final de la instancia de prácticas consiste en acompañar a cada practicante en su formación como docente autónomo, responsable y capacitado para fundamentar sus decisiones pedagógicas, en empatía con las necesidades y motivaciones de los aprendientes.

Para ello, la cátedra utiliza diferentes instrumentos de observación, producción, reflexión y (auto)evaluación que se han diseñado intencionadamente para que funcionen como andamiaje en el desarrollo de las habilidades de observación, reflexión y autoevaluación de los residentes. Estos instrumentos guían a los practicantes en el abordaje, documentación y sistematización de sus prácticas y se integran en un portfolio, que presentan al finalizar su residencia pedagógica y que sirve a las docentes para hacer una evaluación de las prácticas como proceso (Roattino y Wilke, 2013). El uso de dichos instrumentos está acompañado, en un ida y vuelta constante con las docentes, por el diálogo, la devolución, la corrección constructiva y la reflexión tanto en las clases de consulta semanales como a lo largo de todo el proceso en diferentes instancias de intercambio y encuentro en un clima de respeto, empatía y contención.

Entre los distintos contextos en los cuales los estudiantes de Observación y Práctica de la Enseñanza II de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas realizan la residencia durante su quinto año de estudio, una de las etapas es la de la residencia pedagógica en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba. La etapa de residencia en dicha institución dura aproximadamente un mes y consta de las siguientes etapas:

- una instancia de observación de cinco jornadas completas;
- una segunda etapa en la que los practicantes realizan tres intervenciones de entre 15 y 20 minutos en clases en las que también tienen que observar; y
- la etapa final en la que están a cargo de planificar y dictar dos clases de 60 minutos mientras que también observan el resto de la jornada.

Además de las planificaciones de cada clase y/o intervención pedagógica acotadas y la respectiva reflexión post-práctica, la cátedra requiere de los practicantes en esta etapa la entrega de una descripción o un diagnóstico del grupo de alumnos; una entrevista guiada a un docente de primaria; un protocolo de observación de cada clase observada; un cuestionario de reflexión sobre las mismas; una sistematización de los juegos y las imágenes con las que el o la docente del curso trabajó durante el período en que el practicante observó; y un informe final (Wilke y Roattino, 2015a), que se refiere a aspectos más generales y específicos de la institución, del grupo de alumnos, del perfil del docente del curso y de la evaluación de la experiencia.

Los instrumentos de observación y reflexión que se utilizan durante la residencia en el nivel primario han sido diseñados por las docentes específicamente para este contexto de práctica sobre la base del paralelismo, ya expuesto, con respecto a los contenidos teóricos que

la asignatura Didáctica Especial II propone en referencia a la enseñanza y aprendizaje de niños, con el fin ofrecer un andamiaje sólido y adecuado con el que acompañar la experiencia pedagógica de los practicantes con niños. Entre dichos contenidos, que serán desarrollados detalladamente en el próximo apartado de este trabajo, se abordan, por ejemplo, las etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social de niños entre 4 y 12 años; las características de la infancia y los principios pedagógico-didácticos que deberían considerarse para lograr un aprendizaje significativo en esta edad. Entre otros temas relevantes se abordan: el juego, las canciones, el movimiento, el desarrollo progresivo de las cuatro habilidades, empezando por la comprensión auditiva y producción oral y continuando con la comprensión y la producción escrita, y métodos de enseñanza de estructuras y vocabulario en jardín de infantes y ciclo escolar primario.

Por los alcances acotados de este trabajo, en el desarrollo del mismo nos centraremos específicamente en aquellos instrumentos diseñados por la cátedra para la observación en el contexto de prácticas con niños, a saber:

- Protocolo de observación de clases
- Instrumento para el diagnóstico del grupo
- Fichas de observación focalizada sobre principios de aprendizaje temprano

ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS Y NIÑAS: PERSPECTIVA TEÓRICA

El factor etario es sin dudas fundamental para las decisiones didácticas porque está directamente relacionado con la planificación y el diseño de una enseñanza apropiada de lenguas extranjeras que contemple las características particulares del grupo destinatario de la propuesta (Roattino, 2021). Por esto, son importantes los aportes de la pedagogía y de la psicolingüística, a los que nos referiremos brevemente a continuación.

En cuanto a los aportes de la pedagogía, podemos mencionar a Piaget como un referente por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo cognitivo del niño. Este autor, a partir de una propuesta evolutiva de interacción entre sujeto y objeto, propone diferentes etapas organizadas según rangos etarios, las cuales explican qué capacidad de aprendizaje tiene cada grupo a una determinada edad, es decir, qué puede esperarse de un niño y qué no. El pensamiento de los niños, a lo largo del tiempo, se va independizando de la percepción, la intuición y la acción y se vuelve cada vez más abstracto: en un estadio temprano, en el centro de su pensamiento se encuentran los objetos y sus características, y posteriormente, con un desarrollo cognitivo más complejo, las operaciones racionales y lógico-matemáticas (Lück, 1996).

Si bien la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget ha recibido críticas (por ejemplo, Sodian, 2008) es importante tenerla en cuenta a la hora de elaborar propuestas de clase de lenguas extranjeras, puesto que las etapas evolutivas desarrolladas por el autor resultan un marco de referencia importante a tener en cuenta para detectar y estudiar problemas de aprendizaje o desarrollo en los niños.

Por supuesto, existen otros factores que se deben considerar y que influyen en el aprendizaje efectivo de los niños, tales como la motivación, el contexto social y familiar y el rol del docente, por mencionar algunos. Al respecto, entre los aportes de la pedagogía que dan un papel privilegiado al contexto en el que se suscita el aprendizaje, uno de los más destacados es el de Vigotsky que sostiene que es posible comprender muchos aspectos de las funciones mentales sólo si se comprende su origen y sus transiciones. Tal como lo afirman Baquero y Limón Luque (2001), el interés central de la psicología de Vigotsky consistió en determinar las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológicamente humana, las

que él consideraba posibles gracias a instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de sistemas de interacción social tales como la crianza o la educación formal.

No podemos omitir aquí que, para comprender y estimular el aprendizaje temprano de una lengua extranjera, también resulta fundamental conocer las etapas de adquisición de la primera lengua desarrolladas por la lingüística aplicada, que no es posible abordar por los alcances de este trabajo.

Además de lo antedicho, hay algunas características de la infancia, que se deben considerar a la hora de diseñar programas y proyectos educativos adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa de la vida: los niños tienen una curiosidad innata, quieren descubrir y comprender el mundo, aprenden rápido, tienen muy buena memoria y poseen gran motivación por aprender. Cuando obtienen suficiente contacto con el idioma (*input*) que están aprendiendo pueden comenzar lentamente a producir la nueva lengua de manera espontánea e intuitiva. La relación personal y emocionalmente positiva con quienes rodean a los niños promueve el aprendizaje, el cual además resulta óptimo cuando es multisensorial. Finalmente, un clima de aprendizaje relajado, lúdico y libre de ansiedad garantiza procesos de aprendizaje significativos.

Para diseñar una buena clase para niños, es importante tener en cuenta algunos principios del aprendizaje temprano de idiomas, es decir, los aspectos que configuran el aprendizaje infantil. Al respecto, Rück (2004) y Lundquist-Mog y Widlok (2015) abordan una serie de principios a considerar para la enseñanza de una lengua extranjera a niños, los cuales describimos brevemente a continuación ya que sientan una base esencial para el diseño de nuestros instrumentos de observación y reflexión:

El **principio del input** propone confrontar a los niños con suficientes y variados estímulos lingüísticos para que adquieran la forma lingüística al ser vista u oída en el entorno. Así, los niños pueden captar y aplicar regularidades intuitivas implícitas al escuchar el lenguaje del maestro/ profesor y otras tareas auditivas. El *input*, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramaticales y léxicos, entre otros, y todo ello se corresponde a la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

Según el **principio de la repetición variable**, después del primer contacto con vocabulario o estructuras nuevas, se debe proveer la ejercitación, consolidación o repetición a través de variados tipos de actividades y estrategias.

Los niños perciben y comprenden el mundo en los primeros años de vida a través del juego y es el fundamento del **principio del juego**, que plantea que una conexión específica entre la expresión física y la verbal habilita aprendizajes inconscientes que perduran. Según este principio es importante que los niños tengan la oportunidad de experimentar y descubrir a través del juego.

De acuerdo con el **principio del movimiento** los niños sienten una necesidad natural de moverse, por lo tanto, mientras más se combinen en una clase actividades lingüísticas y físicas más efectivo será el aprendizaje.

El **principio de la integración** propone que cuanto más integrado se encuentre el aprendizaje de la lengua a otras disciplinas, más efectivo resultará el proceso de su desarrollo. Este principio se basa en la concepción del lenguaje como algo universal que puede realizarse en varios niveles, es decir, no sólo como objeto de estudio sino también como un medio de acceso a otros conocimientos disciplinares.

El **principio de la progresión** se refiere a la secuencia en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas. En sintonía con la adquisición de la lengua materna, es coherente seguir un modelo en el que la comprensión auditiva precede al uso activo de la lengua.

En concordancia con este último principio, el **principio de la mediación de la escritura** estipula que la escritura es el último objetivo de enseñanza, ya que esta debe estar precedida

por la oralidad. Sin embargo, en la actualidad, los niños con experiencia en los medios están fuertemente orientados a lo visual y, a menudo, quieren ver lo que escuchan. En los primeros años de aprendizaje, el lenguaje escrito sirve sólo como una ayuda para la memoria o como un medio de acceso para que se pueda conocer o reconocer las relaciones entre el sonido y la escritura.

INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN PARA LA RESIDENCIA EN LA PRIMARIA: UNA PROPUESTA

La observación es de gran utilidad en la investigación de realidades y problemáticas educativas y puede ser de gran beneficio para el docente al momento de comprender la naturaleza de sus interacciones con los estudiantes, de entender las reacciones y comportamientos de los mismos y de analizar y evaluar su propia práctica desde una perspectiva crítica, y de esta forma, generar cambios que conlleven a su crecimiento personal y profesional. Al respecto, en otros trabajos ya hemos desarrollado el valor de la investigación-acción como una práctica ineludible en la tarea docente para que esta sea efectiva y pueda ser mejorada de manera permanente (Wilke, 2011; Roattino, 2015; Wilke y Roattino, 2015b).

La observación, sin embargo, para que pueda cumplir esta función, debe ser estructurada y estar acompañada de un análisis pertinente que permita reflexionar sobre la base de la teoría respecto de los datos recolectados. Junto con autores como Carr y Kemmis (1988), subrayamos la importancia de la capacitación en investigación-acción en la formación docente, y sostendemos la idea de que las distintas técnicas de recolección de información tanto como el análisis y la reflexión que de éstas se desprendan deben ser aprendidos y enseñados consciente y estructuradamente (Wilke, 2011; Roattino, 2021).

Por su parte, Ageno (1989) plantea que para la construcción del conocimiento pedagógico no existe sólo un punto de partida, sino al menos tres interrelacionados entre sí:

- el campo de la escucha, que hace referencia a los discursos de los distintos sectores sociales involucrados en la educación;
- el campo de la mirada, referido a la observación y el registro de los actos educativos que permite un acceso a fenómenos no documentados; y
- el campo de la lectura, que consiste en el análisis de los textos vinculados al acto educativo (documentos, circulares, currículos, planificaciones de clases, etc.).

El autor nos dice que la interpretación de la información recogida a través de los tres campos mencionados no se realiza desde un vacío intelectual, es decir desde una posición ateórica, sino que, todo investigador tiene una posición epistemológica, social, antropológica, psicológica, educativa, histórica, un marco teórico y métodos para abordar todo el material consultado, recolectado y estudiado. En este sentido, compartimos con Ageno la importancia de desarrollar “una teoría del observador” para construir conocimientos sobre la práctica escolar, a partir de lo que dicen sobre ella sus actores sociales, en donde el sentido no es en sí mismo ni objetivo, ni subjetivo, sino que consiste en una relación compleja entre la producción y la recepción en el marco de intercambios discursivos que sólo puede ser adecuadamente captada desde la posición de observador.

Nosotras consideramos también, que, para lograr efectos a largo plazo, se les debe ofrecer a los practicantes espacios en los que aprendan a aplicar contenidos teóricos para el desarrollo de su saber práctico personal y local. Además, la residencia pedagógica debe guiar a los practicantes a estructurar y verbalizar su actuación, de tal forma que les sea posible tomar distancia de esta y reflexionar sobre ella.

Compartimos, asimismo, con Edelstein y Coria (1995), la idea de que las prácticas de la enseñanza inscriptas en un proceso de formación docente, deben ser concebidas como *meta-prácticas*, ya que “encuentran su particularidad en el hecho de estar formuladas a propósito

para ser reflexionadas desde las teorías que las orientan y desde los principios prácticos que las construyen". Esto exige, desde las cátedras implicadas, un planteo metodológico que consista en la progresiva reconstrucción de las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que ocupan en el campo educativo las instituciones formativas y aquellas en las que se hacen las prácticas y las experiencias de los sujetos involucrados, que estructuran acciones y representaciones a ellos asociadas (Roattino, 2015; Roattino, 2021).

A continuación, expondremos una descripción detallada de cada uno de los instrumentos de observación que utilizamos en la cátedra durante el período de residencia en el nivel primario.

Protocolo de observación de una clase

Antes de comenzar con las prácticas y durante todo el período que duran las mismas los estudiantes observan clases sobre las que tienen que completar una ficha de observación en la que indican:

- las fases de la clase y el objetivo que se considera que tiene cada una;
- su tiempo de duración;
- las actividades que realiza el docente en cada fase y los materiales que utiliza;
- las actividades que realizan los niños y con qué forma social (de a pares, individualmente, en grupos, etc.); y
- todas aquellas observaciones y comentarios que el practicante considere necesario hacer por su influencia en el desarrollo de la clase referidas, por ejemplo, a las condiciones del aula, métodos de corrección, asistencia o llegada tarde de los alumnos, gestión del tiempo, interacción, consultas, etc. y particularmente aspectos vinculados a la enseñanza temprana de lenguas.

En este protocolo de observación los practicantes también deben hacer referencia a la institución en la que se dicta el curso, el profesor del curso, el nivel de los alumnos, la fecha de observación, tema de la clase y objetivo general de ésta.

El objetivo principal que se persigue con el uso de este instrumento consiste en que los practicantes desarrollen la capacidad de observación y análisis de una clase y que a la vez puedan aprender de la práctica de docentes ya formados y con trayectoria en su tarea.

En vistas de la necesidad de que los practicantes hagan una observación focalizada en este contexto y puedan relacionar directamente la teoría que desarrollan en Didáctica II con su residencia, en el protocolo en cuestión se especifican aspectos particulares de la enseñanza a niños que los practicantes deben considerar al momento de observar una clase en la primaria. Así es como se pretende que los estudiantes identifiquen y registren, por ejemplo, aquellas técnicas que son características de la enseñanza a niños como los rituales, los juegos, la imágenes, las experiencias fenomenológicas, el movimiento y que atiendan a características típicas o atípicas del momento evolutivo y del desarrollo cognitivo de los niños, que pudieran dar cuenta de una transición de etapas, o de problemáticas concretas en el desarrollo de algún niño a atender por el docente.

Este instrumento consiste en un insumo importante para retomar aspectos concretos, tanto en las consultas de Observación y Práctica de la Enseñanza como en la asignatura paralela de Didáctica Especial II. Es también una primera sistematización de ideas, técnicas y estrategias situadas para las etapas posteriores de sus prácticas con niños, tanto para futuras observaciones, como para la elaboración del diagnóstico de grupo y la sistematización que deben hacer al final del período de observación respecto de los materiales y técnicas adecuados para el aprendizaje temprano que hayan observado y para la elaboración de sus propias planificaciones de clases.

Verlaufsprotokoll (Unterricht in der Primaria)

Kurs: Institution:
 Lehrkraft: Praktikant:
 Datum: Thema der Stunde:
 Lernziele:

Zeit	Phase	Lernziel/ Lernziele	Aktivitäten der Lehrkraft (Materialien und Medien, Anweisungen, Lehrfragen. Korrekturen, Rollen usw.)	Aktivitäten der Lernenden (Übungen und Aufgaben, Sozialformen, Teilnahme, Motivation, Fragen Schwierigkeiten, usw.)	Bemerkungen (Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens/ beobachtbare Besonderheiten des Stadiums (Arbeitsklima/ Kurssprache/ Raumbedingungen usw.)

Diagnóstico de grupo

Este instrumento fue diseñado por las docentes de la cátedra con el fin de sortear la distancia entre la observación y la planificación, y de dar herramientas concretas a los estudiantes para desarrollar su habilidad de elaborar avalúos pertinentes en su posterior desempeño profesional, que guíen la toma de decisiones metodológicas y adecuaciones que satisfagan las necesidades de los educandos, fortalezcan todo lo que como miembros de un grupo e individuos poseen y logren un aprendizaje significativo.

El diagnóstico de grupo requerido por la cátedra no consiste en una mera recolección de información de aspectos explícitos que descuide los aspectos cualitativos, sino que consiste en un análisis al que se arriba luego de múltiples observaciones focalizadas del contexto, de entrevistas estructuradas con directivos y docentes de las instituciones y clases de consulta en la que se problematiza desde la teoría los datos recolectados en estas instancias. Se espera que el informe sea crítico y fundamentado, y el mismo se retoma además en cada instancia de planificación posterior.

Para ello, la cátedra trabaja con un instrumento que consta de dos puntos, en el primero de los cuales se solicita un informe teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Descripción del curso (tipo de curso, horarios, profesor, institución, fecha de observación).
- Descripción del grupo de alumnos (número, sexo, edad, origen, nivel de lengua, intereses y motivaciones).
- Idioma en que se habla en clase y proporción del uso de lengua extranjera y lengua materna, y qué se dice concretamente en alemán.
- Instrucciones de trabajo: ¿Están claras? ¿Se comprueba si los alumnos las entendieron o no?
- Clima de trabajo: ambiente, participación activa o pasiva, participación en las actividades áulicas, trabajo en conjunto, interacciones entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí.

En el segundo punto de la consigna (“Aborda un aspecto que te haya llamado especialmente la atención durante tus prácticas. Describe una actividad o técnica de enseñanza

que consideres particularmente exitosa para el trabajo con niños. Justifica tu elección con los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial II.”), se propone a los estudiantes destacar aspectos significativos de la enseñanza al grupo de niños que se observa, y realizar un ejercicio de relación y análisis entre lo observado y la teoría, en tanto se solicita integrar los contenidos abordados en Didáctica Especial II para justificar la descripción.

Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre in der Primaria

Ziel dieses Beobachtungsbogens ist, dass du über die Merkmale der Lernergruppe nachdenkst, bei der du hospitierst. Notiere die Informationen, die hier gefragt werden, und schreibe danach einen kurzen Bericht (von nicht mehr als einer Seite). Die Ergebnisse des Interviews mit der Grundschullehrkraft helfen dir auch bei der Erstellung des Berichtes.

- Kurs: · Kursleiter(in):
- Deutschstunden: · Beobachtungsdatum:
- Institution: · Praktikant(in):

1. Was kannst du zu den folgenden Aspekten sagen?

- **Lernergruppe:** Anzahl, Geschlecht, Alter, Herkunft, Sprachniveau, Lerninteresse, Motivation, kognitive Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, Sonderfälle.
- **Sprache:** Wird im Unterricht mehr auf Deutsch oder auf Spanisch gesprochen? Was wird alles auf Deutsch gesagt? Was wird geschrieben? Was wird gelesen?
- **Anweisungen und Korrekturen:** Sind die Anweisungen klar? Werden sie auf das Verstehen hin überprüft? Was und wie wird korrigiert? Wie reagieren die Kinder auf die Korrekturen?
- **Arbeitsklima:** Stimmung, aktive/passive Teilnahme, Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten, Zusammenarbeit, Reaktion Lerner-Lerner und Lehrkraft-Lerner.
- **Methodik:** Lernstoff und Lehrmetodik: Hauptlernziele, Themen, Lernaktivitäten, Medien und Materialien.

2. Gehe auf einen Aspekt ein, der dir bei deinen Hospitationen insbesondere aufgefallen ist. Beschreibe eine Aufgabe oder eine Lehrtechnik, die du für besonders erfolgreich für die Arbeit mit Kindern hältst. Begründe deine Auswahl mit den in Didaktik erworbenen Kenntnissen.

Registro de observación sobre principios del aprendizaje temprano

Este instrumento no consiste en el soporte para una observación sincrónica, sino que el objetivo es que sea completado por los estudiantes al finalizar su periodo de observación en el curso de niños respectivamente asignado y que consista en una sistematización ordenada de todas las técnicas observadas a lo largo de todo la etapa de residencia, entre las cuales el uso de las imágenes y los juegos son algunas entre tantas otras posibilidades.

Para su realización, los practicantes deben volver a todos sus registros de clases observadas y sistematizar aquellas técnicas y materiales (visualizaciones, canciones, juegos, narrativas, movimientos, proyectos, estaciones de aprendizaje, etc.) que consideren valiosos y significativos para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y consignar, además de la clase observada en la que tuvo lugar, el tema marco de lo observado, la fase en la que se utilizó, el objetivo de aprendizaje que se perseguía y el efecto de aprendizaje que se pudo observar; también realizan una reflexión acerca de las potencialidades de dicha técnica o material para ser aplicado en otro contexto áulico o en otra fase de aprendizaje.

Hemos comprobado que este instrumento ayuda a los practicantes a reflexionar sobre el porqué de las decisiones del mentor al utilizar cada técnica, su efectividad en el logro de los objetivos, la relación con la teoría de didáctica especial, a la vez que estimula la posible transferencia de la técnica a otros contextos, situaciones u objetivos pedagógicos que el estudiante pueda confrontar en el futuro.

Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens

Kurs:
Lehrkraft:

Institution:
Praktikant/in:

Datum	Thema der Stunde	Phase des Unterrichts	Techniken und Materialien (Visualisierungen/ Lieder/ Spiele/ Erzählungen/ Bewegungen/ Lernstationen/ Projekte/ usw.)	Lernziel	Lerneffekt	Eignet sich die T. für andere Phasen u.o. Lernziele?

A MODO DE CIERRE

Como hemos expresado en diferentes apartados del presente trabajo, uno de los objetivos principales de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza II del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba consiste en formar docentes con competencias contextuales, que logren durante su formación desarrollar y consolidar una identidad profesional acorde a las necesidades sociales, y que adquieran herramientas concretas para analizar e intervenir con propuestas sólidas en los diversos y cambiantes contextos en los que se desempeñen con posterioridad. En este sentido, la residencia pedagógica es una experiencia clave en el desarrollo de la conciencia e identidad profesional, porque mediante la reflexión sobre la práctica en el diálogo que se mantiene con la teoría y al compartir la reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con los docentes mentores, el practicante se vuelve protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico en un espacio curricular en el que se lo contiene, se lo orienta y se lo apoya a lo largo de todo el proceso en un clima de confianza y comprensión.

Los instrumentos que hemos presentado en este trabajo, por estar diseñados especialmente para un contexto de enseñanza y aprendizaje situado y vinculados estrechamente con la teoría que los practicantes abordan en la asignatura teórica paralela a la que está en cuestión, resultan una valiosa guía para la apropiación de contenidos teóricos en diálogo con la práctica concreta, promueven la reflexión sobre la práctica en diálogo con la teoría y constituyen un andamiaje potente para la construcción del ser docente de los estudiantes en formación.

Resulta importante reiterar que los instrumentos a los que hacemos referencia aquí no se utilizan aisladamente, sino que se integran y complementan con otros trabajos de observación, reflexión, autoevaluación y evaluación que los practicantes elaboran en el marco de sus prácticas en diferentes contextos situados y que conforman en conjunto el portfolio con el que los estudiantes acreditan su residencia al finalizar el año.

Esperamos que este trabajo represente un aporte para otras cátedras y otras instituciones de formación de docentes de lenguas extranjeras en las que se aborde la enseñanza a niños como parte de la residencia pedagógica.

REFERENCIAS

- Ageno, R. (1989). El taller de educadores y la investigación. Cuadernos de formación docente 9. Rosario: Publicaciones UNR.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Edelstein, G y Coria, A (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapeluz.
- Litwin, E. (2013). El oficio de enseñar: condiciones y contextos (7ma Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Lundquist-Mog, A. y Widlok, B. (2016). DaF für Kinder. München: Klett- Langenscheidt.
- Lück, H. (1996). Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen. Grundriß der Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Perrenoud, P (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, 14(3), 503-523.
- Roattino, M.L. (2015). Análisis de instrumentos de observación y reflexión para la etapa de observación de la residencia pedagógica en el nivel primario del profesorado de alemán como lengua extranjera de la UNC. En V. Wilke y M. Van Muylem (Eds.), Actas de I Jornadas de Investigación en Alemán (Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, 27 y 28 de marzo de 2014) (216-231). Córdoba: Portaculturas.
- _____. (2021). Diseño de instrumentos de observación y reflexión para la residencia pedagógica en el nivel primario de los practicantes del Profesorado de Alemán de la FL, UNC. Trabajo Final de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Facultad de Lenguas, UNC.
- Roattino, M. L. y Wilke, V. (2013). El portfolio como instrumento de formación en las prácticas de la Enseñanza. Quinto Foro de Lenguas ANEP (315-322). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/5fla.pdf>
- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. En R. Oerter y L. Montada (comp.), Entwicklungspychologie (436–479). Weinheim: Belz.
- Rück, H. (2004). Prinzipien des frühen Fremdsprachenerwerbs. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 57 (2004) 4, 198-207.
- Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En L. Porta (Coord.), VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. CD-Rom.
- _____. (2021). Programa de la asignatura Didáctica Especial II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina.
<https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Didactica%20Especial%20II%20Alemán.pdf>
- Wilke, V. y Roattino, M.L. (2015a). El informe final de las prácticas: Instrumento clave del portafolio. En G. Cadaveira, G. y J. Aguirre (Comp.), VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de:
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/29426/Informe_final_de_las_practicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- _____. (2015b). La planificación como proceso reflexivo en las prácticas de la enseñanza. Prácticas y Residencias en Formación Docente: Memorias, Experiencias y Horizontes. N° 2 (2015). Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22068>
- _____. (2021). Programa de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina.
<https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Observacion%20y%20practica%20de%20la%20Ensenanza%20II%20Alemán.pdf>

Artículo original

Traits phonologiques du Guarani qui favorisent l'apprentissage du Français langue étrangère – FLE

Características fonológicas del Guaraní que favorecen el aprendizaje del Francés lengua extranjera – FLE

Pablo César Caballero Romero

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía,
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0001-5491-7779>*

e-mail: pablocaballero92@gmail.com

Recibido: 2/12/2022

Aprobado: 13/2/2023

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en mostrar las principales similitudes fonéticas y fonológicas que se presentan en el idioma guaraní y en el idioma francés. Similitudes que facilitan y ayudan a la pronunciación correcta de los fonemas del francés. Con el fin de analizarlas, fueron realizadas entrevistas a estudiantes de la carrera de lengua francesa del Instituto Superior de Lenguas – UNA que tienen como lengua materna el idioma guaraní y el español. Las entrevistas fueron grabadas para posteriormente transcribirlas y luego analizarlas para extraer las similitudes encontradas entre ambos idiomas. Conforme a los resultados obtenidos, se encontraron que las vocales nasales del idioma guaraní son de gran ayuda para aprender los fonemas nasales presentes en la lengua francesa; de la misma manera, se encontraron fonemas similares en dichos idiomas, siendo la consonante /ʃ/, las vocales /ã/ y /õ/, las cuales se pronuncian exactamente igual en ambos idiomas, concluyendo de esta manera que los fonemas del idioma guaraní facilitan el aprendizaje de algunos fonemas de la lengua francesa, principalmente de las vocales nasales del francés..

Palabras clave: fonética; fonología; lengua Francesa; lengua Guaraní.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de montrer les principales similitudes phonétiques et phonologiques qui se présentent dans la langue guarani et dans la langue française. Similitudes qui facilitent et aident à la prononciation correcte des phonèmes français. Afin de les analyser, on a fait des entretiens aux étudiants de la licence en français de l'Institut Supérieur des Langues-UNA qui ont le guarani et l'espagnol comme langues maternelles. Les entretiens ont été enregistrés pour ensuite les transcrire et puis les analyser pour extraire les similitudes trouvées entre les deux langues. Selon les résultats obtenus, il a été constaté que les voyelles nasales du guarani sont d'une grande aide pour apprendre les phonèmes nasals présents dans la langue française. De la même manière, des phonèmes similaires ont été trouvés dans ces langues, étant la consonne /ʃ/, les voyelles /ã/ et /õ/, qui se prononcent exactement de la même manière dans les deux langues, concluant ainsi que les phonèmes de la langue guarani facilitent l'apprentissage de quelques phonèmes de la langue française, notamment des voyelles nasales.

Mots clés: phonétique; phonologie; langue Française; langue Guarani.

INTRODUCTION

Le bilinguisme est la capacité d'une personne ou d'une population à utiliser indifféremment deux langues différentes, à l'oral comme à l'écrit, dans n'importe quel contexte de communication, sans que l'une ne domine l'autre (Acosta, 2017).

La langue est un outil culturel de chaque peuple dans le sens où nous l'utilisons pour nommer les choses et pour conserver et transmettre les éléments culturels accumulés au sein d'une certaine communauté d'une génération à l'autre. La langue est un produit culturel et un producteur de culture ; ce sont deux aspects liés, qui ne sont pas possibles l'un sans l'autre (Giron, 2006).

La langue française a un plus grand nombre de phonèmes par rapport à la langue espagnole ; ces différences de phonèmes sont compliquées pour les personnes qui veulent apprendre la langue française comme langue étrangère parce que certains phonèmes ont des caractéristiques nasales, ce qui constitue la plus grande difficulté pour les personnes qui parlent espagnol étant donné que ces phonèmes ne sont pas présents dans cette langue.

Hutin et Levet (2018), mentionne que le français a 6 consonnes occlusives (où l'air est complètement obstrué pendant un court instant) : p, t et k sont non-voisés (sourds) tandis que b, d et g sont voisés (sonores).

D'autre côté au sein de la langue guarani, il existe un phénomène très récurrent appelé harmonisation nasale ; il est présenté dans un contexte de nasalité, celui-ci est identifié par un tilde dans chaque graphème. De la même manière, au sein du guarani il existe aussi l'harmonisation vocale, laquelle a une similitude phonétique présente dans certaines langues, comme certains graphèmes présents en espagnol. Cette caractéristique rend la langue guarani d'une grande diversité phonétique laquelle peut être utilisée pour l'acquisition d'une nouvelle langue (Escobar, 2018).

La nasalisation se produit en guarani en raison de deux facteurs : l'apparition d'une consonne nasale /m, n, ñ, w/ et par l'apparition d'une voyelle intrinsèquement nasale / ē, i, ã, ī, õ, ū/ (Escobar, 2018).

Escobar (2018) dit que la langue guarani a six voyelles nasales [ã], [ē], [ī], [õ], [ū], [ī], la qui propagent la nasalité à leur côté gauche dans la racine et, en même temps, déclenchent le même type d'allophonie de préfixes en dehors de la racine, par conséquent, il est considéré comme un sous-type dans les racines nasales.

Le Paraguayen bilingue, qui parle espagnol et guarani, utilise apparemment les phonèmes des deux langues, c'est-à-dire, aussi les phonèmes qu'on ne retrouve pas en espagnol, ce qui lui facilite ainsi l'apprentissage du français comme langue étrangère. Le problème est que cette hypothèse n'a pas été encore démontrée, laissant un doute quant à savoir si la phonologie guarani aide vraiment à l'apprentissage du FLE.

Ce travail de recherche traite spécifiquement des traits de la phonologie guarani qui favorisent l'apprentissage du FLE. L'objectif général de ce travail est la description des traits phonologiques du guarani qui favorisent l'apprentissage du FLE, identifiant les principales similitudes phonologiques du guarani par rapport à la phonologie du français et l'analyse des facilités offertes par le guarani au moment d'apprendre le français.

MÉTHODE

Dans ce travail on a utilisé la recherche exploratoire, à partir de laquelle on a fait un recueil des informations collectées des sources nécessaires pour une première approche sur le sujet traité. Une fois qu'on a obtenu les informations de la recherche exploratoire, on a fait une description, ayant comme objet les concepts clés des caractéristiques phonologiques du guarani et de la phonologie française.

L'approche utilisée a été l'approche qualitative puisqu'on a employé la méthode telle que l'entrevue. Cette méthode a été utilisée pour collecter des informations, pour après les analyser et comparer les caractéristiques entre les deux langues étudiées. Dans l'étape d'analyse on a employé aussi la méthode de la comparaison, pour mettre en évidence les principales caractéristiques phonologiques du guarani qui facilitent l'apprentissage de la phonologie française.

On a complété l'étude par des entrevues à des locuteurs guaraniphones qui parlent le français afin de saisir la manière dont ils ressentent cette facilité. Pour la réalisation des entrevues, on a élaboré un guide contenant des points clés concernant notre objet d'étude. On a sélectionné 5 étudiants pour les entrevues. Les étudiants sélectionnés sont de la carrière de langue française ISL-UNA, et 4 parmi eux parlent le guarani, en plus de parler le français comme langue étrangère. Les entrevues ont été faites individuellement par Google Meet et enregistrées afin de pouvoir les analyser dans ce travail de recherche.

A partir des informations recueillies, on a fait les analyses et les comparaisons des traits les plus importants trouvés au long des entrevues.

RÉSULTATS

D'après les entretiens réalisés et analysant les caractéristiques phonologiques de la langue guarani et de la langue française, on peut mentionner qu'il y a des consonnes du guarani qui sont similaires à celles de la langue française (Tableau 1).

Tableau 1. Consonnes et voyelles du guarani qui facilitent l'apprentissage du français

Phonèmes du guarani	Exemple en guarani	Exemple en français
[ʃ]	Che, chaco	Cheval, chanson
[ʒ]	Juru, mandyju	[ʒ] jambe, gorge
[ã]	Ha'ã, pytã	Alleman, rien
[ẽ]	me'ẽ, ñe'ẽ	[ẽ] Pain, vin, impossible
[õ]	Pptyvõ, korasõ	Pont, chanson

Développé sur la base de la recherche

Tout d'abord, il est important de mentionner que le guarani est composé de 33 phonèmes. Chaque lettre ou graphème est représenté par un seul son ou phonème, chaque son est représenté par une seule lettre ou graphème. Dans l'alphabet guarani, tous les graphèmes ont un son qui permet de les différencier (Galeano, 2016).

Au sein de ces phonèmes, on peut dire que le phonème le plus représentatif serait [ʃ] ; utilisé en guarani dans des mots comme : *che, chaco* et en français, il est utilisé dans des mots comme : *cheval, vache, schisme*. Ce phonème n'est pas présent dans la langue espagnole.

Fuentes (2017) raconte que pour résoudre cet inconvénient, il est nécessaire de travailler avec les apprenants du point de vue de l'articulation et donner une importance spéciale, en certains cas, à l'opposition entre consonnes sonores et sourdes.

Une autre consonne que les personnes qui parlent guarani prennent en compte est [ʒ], ex. *juru* qu'ils assimilent au son de la consonne française [ʒ] ex. *jamais*, cependant, ce ne sont pas exactement les mêmes.

Le phonème guarani [ʒ] est un phonème fricatif, palatin et voisé, pour prononcer il faut faire une fermeture complète entre l'articulateur et le point d'articulation, puisque le canal buccal est bloqué, la pression de l'air s'accumule dans la bouche. Lorsque la fermeture s'arrête, une libération soudaine se produit (Université de British Columbia, s/d).

Cependant, le phonème français [ʒ], est un phonème, fricatif coronal et voisé, pour la prononciation une étroite constriction est faite contre le point d'articulation, de sorte que

lorsque le flux d'air passe à travers le canal buccal, il génère un bruit de frottement (Université de British Columbia, s/d).

On pourrait dire qu'en présentant certaines caractéristiques sonores en termes de prononciation, le professeur de français peut utiliser le phonème [j] afin de montrer une similitude avec le phonème [ʒ] pour que plus tard, avec la pratique, l'apprenant puisse le prononcer correctement.

Le français peut avoir jusqu'à 12 voyelles orales, c'est-à-dire où l'air ne passe pas par le nez, seulement par la bouche ; d'autre côté, il existe 3 à 4 voyelles nasales, c'est-à-dire où l'air passe par le nez en plus de la bouche. (Hutin et Levet, 2018).

Parmi les similitudes présentes entre les voyelles du guarani et les voyelles du français, on peut citer principalement les voyelles nasales, ce que l'on ne retrouve pas en espagnol ; pour cette raison, les personnes qui parlent le guarani trouvent plus facile d'apprendre les voyelles nasales du français que les hispanophones.

Escobar (2018) mentionne que le guarani distingue des segments nasals avec des caractéristiques intrinsèques telles que les voyelles nasales /ã, ē, ī, ð, ū, ÿ/, qui ont attiré l'attention de nombreux travaux phonologiques montrant des degrés de nasalité basse et haute.

L'une des voix qui sonne de la même manière entre la langue guarani et la langue française est /ã/, en français elle est utilisée dans des mots comme : *allemand /almã/* et *dans /dã/* tandis qu'en guarani elle est utilisée dans des mots comme *pirãi/ piRãi/* et *pichãi /pisãi/*.

Selon Kalmbach (2013), dans la langue française, le son /ã/ est l'équivalent nasal de [a], un son grave comme situé au milieu du corps, à l'endroit où se trouve le plexus.

Mohamed (2017), mentionne que /ã/ en français est une voyelle postérieure, ouverte, nasalisée. Le /a/ le plus ouvert sert à former la voyelle nasalisée correspondante. On peut dire que pour la prononciation de /ã/, la langue se trouve au fond de la bouche, on parle alors de voyelles ouvertes ou voyelles basses puisque le passage de l'air est ouvert.

Elmak (2017) raconte que la prononciation correcte du son /ã/ exige d'abord l'ouverture de la bouche. Les lèvres sont légèrement projetées et la langue est dans la position requise pour le /a/ postérieur ; la voyelle /ã/ connaît deux graphèmes concurrents entre lesquels il est parfois très difficile de choisir : an et en.

Le phonème /ã/, est une voyelle postérieure ouverte non labialisée (vélaire illabiale) nasale. En finale, il y a alternance entre [ã] et [an] dans les féminins ou les dérivés de quelques mots (Kalmbach, 2013).

De la même manière, Escobar (2018) mentionne que dans la langue guarani, le phonème /ã/ a des caractéristiques telles que d'être une voyelle centrale ouverte, non arrondie et nasale.

Une autre similitude que les personnes qui parlent guarani prennent en compte est la similitude entre le phonème guarani /ã/ et le phonème français /ɛ/, cependant ils n'ont pas les mêmes caractéristiques.

La différence est que le phonème français /ɛ/ est une voyelle d'avant, avec des caractéristiques ouvertes et nasalisées. La voyelle /ɛ/ est partagée entre les graphèmes in et im, ain, ein, en surtout après i, e, y, y. Cette voyelle ne présente pas un graphème aussi nettement majoritaire qu'on le souhaitera : sa transcription se partage surtout entre in, im (Elmak, 2017).

Selon le phonème /õ/, il est présent à la fois en langue guarani et en langue française. Il est utilisé en guarani avec des mots comme *pytyvõ /pitivõ/* et *korasõ /koraθõ/*, tandis qu'en français, il est utilisé avec des mots comme *talon /talõ/* et *son /sõ/*.

Le phonème /õ/ est considéré comme une voyelle nasale moyenne postérieure, présentant des caractéristiques arrondies. Le son /õ/ est l'équivalent nasal du /o/, il a les caractéristiques d'un son grave. Lors de la prononciation, l'air est expulsé par la bouche et le nez en même temps. (Escobar, 2018).

Rast et Taïeb (2008) mentionne que /õ/, en termes de degré d'ouverture et d'arrondi des lèvres, se situe entre /b/ et /o/ et, en fait, est un peu plus proche de /o/ que de /b/. Pour cette raison, de nombreux ouvrages sur la prononciation française le représentent par le symbole /õ/.

Kalmbach (2013) raconte que le phonème /õ/ est une voyelle postérieure mi-ouverte labialisée (vélaire labialisée) nasale. Son lieu d'articulation et son aperture sont à peu près identiques à celui de /o/ non nasal.

Le phonème /õ/ est fréquemment transcrit /ɔ/, parce qu'il est en opposition phonologique avec /ɔ/ dans de nombreux paradigmes (bon/bonne, pardon/pardonner...). Mais en réalité, il s'agit d'un /o/ mi-ouvert labialisé (Kalmbach, 2013).

CONCLUSION

La phonétique et phonologie de la langue guarani présentent certaines similitudes par rapport à la phonétique et phonologie de la langue française, ce qui donne une facilité à l'apprenant qui apprend le français au moment de prononcer correctement certains phonèmes.

En ce qui concerne les facilités qui présente la langue guarani, on a retrouvé la nasalisation des voyelles et des consonnes que l'on ne trouve pas dans d'autres langues, cette nasalisation des phonèmes nécessite de la pratique pour pouvoir la faire et l'appliquer dans la langue étrangère à apprendre.

L'une des similitudes les plus importantes de la langue guarani est la présence de voyelles nasales, qui n'existent pas dans la langue espagnole.

A part des voyelles nasales du guarani, on trouve également certaines similitudes et égalités de phonèmes avec le français, comme par exemple le /ʃ/, qui se prononce de la même manière dans les deux langues.

Selon les voyelles nasales de la langue guarani, les phonèmes les plus représentatifs sont les phonèmes /ã/ et /õ/, représentés dans les deux langues, étant ainsi d'une grande aide pour l'apprentissage des phonèmes nasals présents dans la langue française.

Il est important de considérer qu'en plus de ces consonnes et voyelles mentionnées, il y en a aussi d'autres que les étudiants qui ont le guarani et l'espagnol comme langues maternelles utilisent pour la prononciation en français et qui font partie des systèmes phonologiques communs aux trois langues.

REFERENCIAS

- Acosta, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. Escuela de líderes. Récupéré de: <https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/tipos-de-bilinguismo>
- Elmak, N. (2017). Difficultés de la prononciation de voyelles nasales Françaises chez les étudiants arabophone à l'université du Soudan de Sciences et de Technologie. Récupéré de : <https://repository.sustech.edu/bitstream/handle/123456789/18619/Difficult%C3%A9s%20de%20la%20prononciation%20de%20voyelles%20...pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar, C. (2018). Alofonía y tipos de raíces en el pā ñ tavyterã guaraní (tupí-guaraní) de Ita Guasu, Amambay, Paraguay. Récupéré de: <https://www.ailla.utexas.org/es/islandora/object/ailla%3A256162/dastream/OBJ/view>
- Fuentes, D. (2017). L'apprentissage de la phonétique en classe de FLE. Propositions d'activités. Récupéré de: Université de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27985>
- Galeano, D. (2016). La lengua guaraní o Avañe'ẽ en internet. Revista Científica de la Facultad de Filosofía. 2 (1), 14-31
- Giron, A. (2006). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Programa internacional de becas de postgrado para indígenas. Ciudad de México, México. Récupéré de: https://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
- Hutin, M; Levet, D. (2018). Phonologie Du français. Université Paris 8. Récupéré de: https://lgidc.cnrs.fr/sites/lgidc.cnrs.fr/files/images/PHONOLOGIE%20DU%20FR2.%2014.11.2018_0.pdf
- Kalmbach, J. (2013). Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones. Keilten laitos. Récupéré de : http://research.jyu.fi/phonfr/Manuel_2011.html
- Mohamed, L. (2017). En Français et ailleurs, éléments de la phonologie. Université Paris 8. Récupéré de: https://www.academia.edu/37932495/En_fran%C3%A7ais_et_ailleurs_%C3%A9l%C3%A9ments_de_phonologie
- Rast, R; Taïeb, E. (2008). Acquisition et interaction en langue étrangère. Open edition Journal. Récupéré de: <https://journals.openedition.org/aile>
- University of British Columbia. s/d. Voiced palatal plosive (Barred Dotless J). Récupéré de: <https://enunciate.arts.ubc.ca/%C9%9F>

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY
2023



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)