Revista Iberoamericana de Lingüística

RIL

nº 2-3 2007-2008

R.I.L. 2-3

Fundador y Editor:
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Unversidad de Valladolid)

Comité Asesor:
Humberto López Morales (Secretario de las Academias de la Lengua)
Francisco Marcos Marín (UT-San Antonio)
José Antonio Pascual (Univ. Carlos III)
Liliana Sánchez (Rutgers University)
José Camacho (Rutgers University)
Alejandra Balestra (University of New Mexico)
Mariana Achugar (Carnegie Mellon)
Brunello Natale di Cussatis (Univ. De Peruggia)
Luis Santos Río (Universidad de Salamanca)
Alfredo Torrejón (Auburn University)
Miguel Casas (Universidad de Cádiz)
José Antonio Samper (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Ocampo (University of Minnesota)

Comité de Redacción:
Mª Jesús Leal (Hamline University)
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University [Minnesota])
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)
Barbara Gori (Universidad de Perugia)
Antonio Carrasco (Universitas Castellae)

Directores:
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University [Minnesota])
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)

Secretario:
Antonio Carrasco (Universitas Castellae)

Edición, fotomecánica e impresión: Universitas Castellae, edificio 2
Plaza del Viejo Coso, 5
47003 Valladolid
España
Telf. 34 983 377 508 / 629 388 777
E-mail: cuc@universitascastellae.es
www.universitascastellae.es
www.reviblin.com
ISSN: 1887-407X
Fotomecánica e impresión: Universitas Castellae

PREFACIO

Antonio Grajera
Texas State University

Continuando con la tradición inaugurada con nuestro primer número, traemos a nuestras páginas dos trabajos que nos recuerdan que el español en Estados Unidos ha tenido y aún mantiene el estatus de lengua primera para un sector, cada vez mayor, de la población. Aunque no vinculados geográficamente, el resto de colaboraciones en el presente número comparten con las dos primeras la preocupación por encontrar un hilo conductor que nos permita dilucidar los mecanismos cognitivos que rigen tanto los cambios lingüísticos como el proceso de adquisición de una segunda lengua.

El vínculo cognitivo entre el cambio lingüístico y los procesos de adquisición de una segunda lengua aparece explícitamente tratado en Dickerson (1976) y Eckam (1984), entre otros. Estos autores sugieren que el cambio lingüístico se relaciona íntimamente con el proceso de adquisición de la lengua primera, de tal manera que el cambio lingüístico es la imagen especular de tal proceso: las estructuras que aparecen más tarde en el hablante son las que parecen más susceptibles al cambio. Por supuesto que tal afirmación supone un reduccionismo del lenguaje a una sucesión de relaciones unívocas entre elementos discretos.

En la tradición generativista, sintaxis y semántica pertenecen a dos ámbitos cognitivos distintos, siendo el ámbito de la sintaxis completamente autónomo de cualquier otro, a diferencia de la semántica y la pragmática. Por otro lado, un acercamiento cognitivo, como el propuesto por María Jesús Leal en su artículo, departe de una teoría semántica en la que el significado es contextual y dinámico. Dentro del acercamiento cognitivo no existe una distinción entre la sintaxis, la semántica y el desarrollo del léxico (Fauconnier 1997, Fauconnier and Turner 2006, Langacker 1988, Talmy 1988). De esta forma, contrariamente a la teoría generativista, los procesos de gramaticalización y de categorización no son

distinguibles. El aprendizaje lingüístico se limita a aprender cómo los diferentes elementos léxicos se relacionan unos a otros.

Estudios de sintaxis, léxico, variación lingüística y cambio lingüístico ofrecen un almacén de datos de los cuales la pedagogía lingüística debería valerse de forma extraordinaria. Por su parte, la pedagogía lingüística ofrece un acercamiento a las modalidades no verbales del conocimiento humano en los procesos de adquisición del lenguaje que la lingüística teórica tradicionalmente ha ignorado. En un esfuerzo de aunar los dos campos de estudio, el presente número incluye aportaciones pragmáticas, sintácticas, lexicográficas y pedagógicas con la esperanza de ofrecer al lector una visión panorámica del lenguaje como un sistema unitario de múltiples formas de conocimiento.

En sus respectivos estudios acerca del español en los Estados Unidos, Alex Sousa y Alejandra Balestra, y Manuel Gutierrez ilustran cómo las relaciones pragmáticas determinan los usos lingüísticos y cómo éstos afectan los procesos de categorización tanto discursiva como morfológica y sintáctica. En ambos artículos la variabilidad lingüística se nos aparece como el resultado de una tensión constante entre los miembros de una comunidad, en mutua interacción con la creatividad inherente al conocimiento humano. El estudio de Manuel Gutierrez ejemplifica la relación dialéctica entre la estructuración social y el discurso. Centrándose en los usos de los pronombres clíticos en español, los resultados de su trabajo parecen mostrar un mimetismo entre los cambios en el tratamiento social y los cambios en la estructuración del discurso debidos a la convivencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico. El autor añade una conclusión que ilustra la relevancia de la categorización semántica en el proceso de gramaticalización, y que es consonante con otros estudios acerca del mismo fenómeno: aunque las dos comunidades favorecen la posición preverbal del clítico en ámbitos no categóricos, la comunidad monolingüe mantiene la posición postverbal del clítico reflexivo, mientras que la comunidad bilingüe (español e inglés) continúa favoreciendo la posición preverbal del clítico reflexivo.

El problema de la categorización semántica en ámbitos de contacto de lenguas es estudiado por Sosa y Balestra. Centrándose en el uso del adjetivo en las cartas de María del Amparo Ruíz de Burton, los autores se preguntan si el uso del adjetivo antepuesto en tales cartas muestra algún paralelo con la convivencia con una segunda lengua dominante. Los resultados de su estudio parecen indicar que las posibles tranferencias entre lenguas en contacto se dan dentro de las funciones discursivas paralelas en las dos lenguas, pero no en la estructura sintáctica, en sintonía con Silva-Corvalán (2001). Esta conclusión, en apariencia contradictoria a la concluión llegada por Gutiérrez, nos sirve para ilustrar la compleja organización de los mapas conceptuales que dan origen a la expresión lingüística. Quizás sea recomendable detenerse a valorar nuestra propia conceptualización de lo que es una estructura sintáctica, considerando que adjetivos y pronombres son dos categorías gramaticales diferentes, y que todo elemento léxico impone una estructura sintáctica.

Los dos trabajos de lexicografía que se incluyen en el presente número explican el desarrollo de dos proyectos de clasificación lexicográfica, los cuales aprovechan la flexibilidad de búsqueda que los sistemas informáticos ofrecen para poder trazar relaciones semánticas, morfológicas, fonéticas y gramaticales entre palabras. Emilio Bomant y Eugenia Conde nos describen el proyecto de creación de un mapa de diccionarios que permita trazar la evolución del léxico del español moderno desde las definiciones de los diccionarios académicos más representativos desde 1780 hasta nuestros días. Diego Varela nos habla de cómo el Nuevo Diccionario de la Lengua Española quiere sistematizar el estudio de las relaciones entre los términos en el Diccionario desde una perspectiva histórica. Ambos proyectos proveen al investigador con mapas conceptuales de referencia sobre los que aventurar hipótesis acerca de los mecanismos de cambio lingüístico y/o de los procesos cognitivos de adquisición del lenguaje, tanto en primera como en segunda lengua.

De la mutua necesidad que tienen la teoría y la pedagogía lingüísticas una de otra son claros ejemplos los trabajos de María Jesús Leal y Erin Mitchell. La prime-

ra incorpora los hallazgos de la lingüística cognitiva en la enseñanza de frases hechas en español a estudiantes angloparlantes. La autora propone la necesidad de analizar la organización semántica de la fraseología en español para entender las posibilidades y limitaciones que incorporar tal fraseología en el estudio de español como segunda lengua conlleva. En cualquier lengua, la fraseología constituye un microcosmos de relaciones de significados metafóricos y literales, de campos semánticos y conceptuales, y de organización social.

Por último, Erin Mitchell nos da cuenta de un estudio cualitativo de la percepción de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Su trabajo parte de la premisa de que el modelo de enseñanza tradicional probablemente no satisfaga las necesidades cognitivas que nuevos modelos de interacción social y laboral imponen. La incorporación de tecnología en la docencia permite un modelo de aprendizaje que, idealmente, debería permitir al discente dirigir sus propios progresos. En el caso de la enseñaza de una segunda lengua, la tecnología informática permite una interacción con el objeto de estudio que se aproxima de forma más adecuada que la enseñanza tradicional a modelos auténticos de interacción lingüística. Aunque el poder de estos sistemas no es ilimitado, su uso en cursos híbridos parece ofrecer la ventaja sobre formatos tradicionales de clase de reducir la ansiedad en el estudiante y de permitir una progresión según sus necesidades individuales.

El hecho de que el lenguaje reduce nuestra experiencia sensorial a un conjunto de elementos finitos para hacer el conocimiento posible ha condicionado todos los acercamientos teóricos a los procesos cognitivos desde la lingüística. Así, el lenguaje aparece siempre explicado como un sistema autónomo, no recursivo, de representación. Los trabajos incluidos en el presente número de la Revista Iberoamericana de Lingüística ilustran la necesidad de acercarse al lenguaje de manera fenomenológica, entendiéndolo como el resultado de un sistema no lineal de procesamiento de información, no diferente a ningún otra forma de conocimiento humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICKERSON, L. "The psycholinguistic unity of language learning and language change." *Language Learning*, 26, 215-231. 1976

ECKMAN, F. "Universals, typologies, and interlanguage." *Language universals and second language acquisition.* Ed. W. Rutherford. John Benjamins. Amsterdam, 1984.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press. Cambridge, 1997.

FAUCONNIER, G & Turner, M. "Rethinking Metaphor". *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* Ed. R. Gibb. Cambridge University Press. Cambridge, MA., 2006

LANGACKER, R. "Conceptualization, Symbolization, and Grammar". *The New Psychology of Language* ed. M. Tomasello. Lawrence Erlbaum Asssociates. New Jersey, 1998: 1

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del Español.* Georgetown University Press. Washington DC, 2001

TALMY, L. "The relation of Grammar to Cognition". *Topics in Cognitive Linguistics* ed. B. Rudzka-Ostyn. John Benjamins. Amsterdam, 1988: 165

VARIACIÓN EN EL USO DE LOS ADJETIVOS EN LAS CARTAS DE MARIA A. R. BURTON: ¿CONTACTO LINGÜÍSTICO O SUBJETIVIDAD?

Alex Sousa y Alejandra Balestra

1. Introducción

En términos generales, según la gramática de la lengua española, los adjetivos deben presentarse después del sustantivo, concordando con éste en número y género. Sin embargo, hay casos específicos en que determinados adjetivos cambian de significado de acuerdo con la posición en que se encuentran en relación al sustantivo que modifican, véase (1).

(1) a. el gran hombre
b. el hombre grande

En (1a) el significado de *gran* no se refiere a las características físicas del sustantivo modificado *hombre*, sino a sus características internas o su calidad personal. En (1b), en cambio, *grande* se refiere a las características físicas del sustantivo *hombre*, que se interpreta como un individuo de estatura alta y/o voluptuosa.

En las cartas de Maria del Amaparo Ruíz de Burton, se observa variación en la ubicación de los adjetivos en relación con los sustantivos que ellos modifican. Existirían dos posibles razones para esto: el estilo de la autora o su contacto con la lengua inglesa.

El estilo, objetivo o subjetivo, puede ser un factor determinante en el posicionamiento de los adjetivos en español. Klein-Andreu (1983:170-71) dice que cuanto más concreta es la intención, menos comentario es necesario añadir, resultando baja, la caracterización antepuesta. Por otro lado, cuanto mayor es la intención de

comentar en lugar de describir hechos, se espera más caracterización antepuesta. En un estilo subjetivo, el autor tiende a añadir sus comentarios y opiniones, y sus adjetivos suelen estar antepuestos. En un estilo objetivo, el autor es más descriptivo, presenta los hechos y los describe sin añadir su punto de vista personal. Por esta razón, la ubicación del adjetivo en español puede estar íntimamente relacionada al estilo del autor.

Es posible que el contacto lingüístico, también pueda influir el posicionamiento del adjetivo en español, principalmente si la lengua en contacto con español es el inglés, lengua en que los adjetivos son antepuestos a los sustantivos. Sin embargo, es importante enfatizar que el sistema sintáctico de las gramáticas es muy resistente a la penetración de estructuras sintácticas extranjeras. Silva-Corvalán (1994a; 1988, 2001) afirma que los bilingües no transfieren estructuras sintácticas, sino funciones discursivo-pragmáticas cuando las estructuras de superficie son paralelas. El ejemplo (2) ilustra cómo una función discursivo-pragmática puede ser transferida en estructuras paralelas.

(2) mis pobres hijitos (MARB 1869;317:158)

Pobres en este ejemplo aparece antepuesto al sustantivo *hijitos*. En este caso, la estructura discursivo-pragmática es paralela en ambas lenguas, porque *pobre* o *poor*, en este contexto, no quiere decir: "que no tienen dinero" sino que se refiere a una evaluación de la persona.

En este estudio, se investiga el uso de los adjetivos en las cartas de Maria del Amparo Ruiz de Burton (MARB). Contrastando sus últimas cartas, después de haber vivido en Nueva York por aproximadamente diez años, con sus primeras cartas, escritas, mientras ella vivía en California. El objetivo de este estudio es identificar los factores más significantivos en el condicionamiento del uso del adjetivo descriptivo en español. La primera hipótesis es que el uso de adjetivos antepuestos a sustantivos aumentaría con el paso del tiempo que MARB pasa en la costa este, donde la lengua inglesa es dominante. Si eso pasa, investigaremos el tipo de interferencia que

la lengua inglesa ha ejercido en el uso de los adjetivos por MARB; sintáctica o discursivo-pragmática, como señala Silva-Corvalán. La segunda hipótesis sería que si el uso de adjetivos antepuestos al sustantivo disminuye, y aumenta el uso de adjetivos pospuestos, concluiremos que el uso de los adjetivos por la autora no ha sufrido interferencia del inglés. En este caso la autora habría cambiado de estilo, pasando de subjetivo a objetivo, de acuerdo con lo que indica Klein-Andreu (1983).

Este trabajo está dividido en 5 partes. En la primera parte, la introducción, se presenta la variable lingüística del estudio y los posibles factores que la están condicionando, en este caso factores lingüísticos, debido el contacto con el inglés, o factores estilísticos de subjetividad u objetividad en la escritura de la autora. La segunda parte se discute las clasificaciones y los usos de los adjetivos en español. La tercera parte se explica la metodología usada. La cuarta parte se muestra los resultados estadísticos y finalmente, en la última parte se presenta la discusión final con las conclusiones basadas en los resultados estadísticos y contribuciones para otros estudios.

II. La estructura de los adjetivos en español

1. Propuesta formalista.

En la literatura se ha discutido acerca de la definición de adjetivo. Las gramáticas tradicionales distinguen en la lengua española una subclase de adjetivos y una de pronombres que pueden ser posesivos, cuantificadores y demostrativos. El adjetivo es todo lo término que modifica directamente al nombre en relación de adyacencia con él. La diferenciación se hace entre 'actualización', realizada por los artículos, y adjetivación, llevada a cabo por los modificadores de nombre, que se dividen en dos clases: calificativos y determinativos' según menciona Alarcos Llorach (1994:81-84)

Otros gramáticos engloban bajo idéntica distinción terminológica una clasificación diversa: para Sobejano

(1955) el área de los adjetivos determinativos incluye a cuantificadores como *tres* y a los adjetivos que expresan una relación, como *celestial*(MARB 1958;148:39). En el extremo opuesto, Luján (1980) considera que sólo son adjetivos aquellas formas que pueden ser predicados de una oración copulativa, esto es, los adjetivos calificativos y algunos de los adjetivos relacionales.

Calificativos son los adjetivos que expresan una sola propiedad o rasgo constitutivo o inherente del nombre modificado, como vemos en el ejemplo (3):

(3) a. *las horas tristes* (MARB 1869, 317:75)
b. *una carta estúpida* (MARB 1870, 344:17)

Los adjetivos relacionales son los que se refieren a un conjunto de propiedades a que están vinculados de una cierta manera, como vemos en el ejemplo (4):

(4) a. *el despacho telegráfico* (1869, 317:99)
b. *correspondencia epistolar* (1858,148:44).

La asignación de propiedades da lugar a relaciones semánticas complejas y diversificadas. En el caso de (4a) por *despacho telegráfico* se entiende *un despacho enviado por telégrafo.* Del mismo modo, en (4b) por *correspondencia epistolar* se entiende *correspondencia por carta (epístola).*

Así podemos asumir que hay dos clases de adjetivos: los calificativos, que designan cualidades inherentes y polares a los sustantivos, y los relacionales, que indican propiedades extrínsecas, no inherentes, que son parte de la entidad objeto de modificación adjetiva, por su relación con algo externo a si misma. Bosque caracteriza a los adjetivos relacionales como "no calificativos, es decir, no denotan cualidades o propiedades de los sustantivos sino que establecen conexiones entre estas entidades y otros dominios o ámbitos externos a ellas" (1993:10).

Según, Almela (2000), el adjetivo relacional carece de algunos rasgos morfológicos y sintácticos que caracterizan al calificativo, como vemos en las variaciones de los ejemplos de abajo.

(5) no son graduables ni cuantificables
e*l despacho *bastante telegráfico* (MARB 1869;317:99)
(6) no son base para adverbios en – mente
*el despacho *telegráficamente*
(7) no admiten modificadores adverbiales
*el despacho *muy telegráfico*
(8) no se anteponen al sustantivo
*el *telegráfico despacho*
(9) no se coordinan con adjetivos calificativos
*el despacho telegráfico y *lindo*

Demonte (1999: 138-139) sugiere tres pruebas sintácticas para distinguir los adjetivos calificativos de los relacionales, los calificativos pueden:

(10) usarse predicativamente
(11) entrar en comparaciones
(12) ser modificados por adverbios
(13) formar sistemas binarios con relaciones de polaridad

A diferencia de los adjetivos relacionales, los calificativos son capaces de formar sistemas binarios como: feliz/infeliz, bueno/mal, grande/pequeño, etc.

Este rápido repaso sobre las diferencias entre los adjetivos calificativos y relacionales es de gran importancia para este estudio. Sin embargo, vale mencionar que las conclusiones presentadas hasta ahora tienen una perspectiva gramatical desde el punto del vista estructuralista y desde el enfoque formalista.

2. Propuesta funcionalista

El posicionamiento de los adjetivos descriptivos tiene un efecto comunicativo que depende del contexto. Klein-Andreu (1983:150) propone que el posicionamiento del adjetivo adyacente al sustantivo constituye un sistema de caracterización en español, en el cual se señala opciones semánticas caracterizadas por un ítem adyacente.

Klein-Andreu contrasta el posicionamiento del adjetivo con principios de topicalización y definición de los

sustantivos. Por ejemplo, el posicionamiento del adjetivo en relación a la función del sustantivo como sujeto u objeto de la oración, presencia o ausencia de determinante en el sustantivo y el tipo de sustantivo; común o propio. Esta distribución nos muestra que la ubicación del adjetivo no es aleatoria, sino gobernada por una serie de factores de definición y restricciones de topicalidad. Según sus resultados, los adjetivos anteceden: 77% de los sustantivos con función de sujeto, 58% de los sustantivos indefinidos con determinante '*un/una'* y 93% de los nombres propios.

Para Klein-Andreu los adjetivos que anteceden sustantivos son comunes en textos en que el autor ofrece su opinión personal. Es decir, los adjetivos antepuestos aparecen más en textos escritos, en los cuales la opinión del autor no forma parte del texto. La autora confirma su hipótesis analizando el posicionamiento de los adjetivos descriptivos en tres fuentes distintas de materiales escritos: el código de tránsito español, considerado objetivo; *Destino*, un artículo con comentarios sobre eventos presentes y varios relatos de *Hola*, una revista dedicada a chismes.

Sus resultados muestran que aparece un porcentaje más alto de adjetivos antepuestos en los escritos con mayor información subjetiva (*Hola* y *Destino*). Ya en una fuente considerada más objetiva, el código de tránsito español, el porcentaje de adjetivos antepuestos es relativamente bajo. Relacionado con estos resultados podemos asumir que la subjetividad en las cartas de MARB, puede ser un factor significativo en el posicionamiento de sus adjetivos.

Además de la subjetividad u objetividad de un autor, hay otros factores de relevancia en el posicionamiento de los adjetivos en español. Varios estudios acerca del posicionamiento del adjetivo español han descubierto que el tamaño del adjetivo en relación al sustantivo modificado puede determinar cual de los dos ocupará la posición de antecedente.

Fernández (1951), uno de los primeros en investigar la ubicación de los adjetivos en relación a los sustantivos

según el peso y las leyes rítmicas, hizo un análisis de tres tipos de construcciones con la preposición *con*. En la primera construcción, *con + un(a) + Adj- N/ N- Adj,* 30 de los casos se realizan con el adjetivo pospuesto (*N-Adj*) y 10 con adjetivo antepuesto (*Adj - N*). En la segunda construcción, *con+determinante+ Adj+N / N+Adj,* el elemento final era de igual tamaño o silábicamente más largo. En la tercera construcción, *con+Adj-N / N Adj,* 60% por ciento de los casos se manifiestan con adjetivo antepuesto y 40% con adjetivo pospuesto. Él concluyó que en español los adjetivos tienden a aparecer después de los sustantivos. Sin embargo, cuando los adjetivos son más cortos que los sustantivos, ellos tienden a anteceder los sustantivos.

Prado (1980) investigó el posicionamiento de los adjetivos en relación a los sustantivos y encontró que el adjetivo antepuesto era más corto o igual al sustantivo en 62%, 75%, 58% y 75% respectivamente en cuatro novelas investigadas. Él también encontró que los adjetivos pospuestos eran más largos o iguales a los sustantivos en 80%, 83%, 80% y 83% respectivamente. Aún así, él no considera que esto fuera evidencia suficiente para apoyar el '*el principio de peso*' y que otros factores semánticos son más relevantes en la determinación de la posición de los adjetivos.

File-Muriel (2006) investiga datos del lenguaje oral y escrito. Como este estudio está basado en datos de lenguaje escrito, discutiremos solamente los resultados del estudio en textos escritos. En su estudio de cartas y editoriales del periódico *La Nación*, de San José en Costa Rica, el autor encontró que en el 83.8% de los casos, los adjetivos antepuestos tienden a ser iguales o menores que los sustantivos que ellos modifican. Sus resultados apoyan fuertemente '*el principio de peso*', que sugiere que los elementos más pesados, o silábicamente más largos son pospuestos, y los más cortos, antepuestos.

3. Propuesta semántica

Como sugiere Prado (1988), hay factores semánticos

que deben ser considerados en un análisis del posicionamiento de los adjetivos en español. File-Muriel (2006) también tomó esto en cuenta e incluyó en su estudio una clasificación semántica para adjetivos según Delbecque (1990), la misma clasificación que usamos en el presente estudio.

Delbecque (1990) presenta 8 clases para categorizar los adjetivos. Los ejemplos 14 – 21, ilustran esta clasificación:

(14) Clase 1: Color
Al lucerito oscuro (MARB 1857;140:39)
(15) Clase 2: Relacional
Su celestial hermosura (MARB 1958;148:39)
(16) Clase 3: Marcador temporal
la sempiterna inferioridad (MARB 1867;158:06)
(17) Clase 4: Marcador de forma y espacio
por tan largo tiempo (MARB 1869;317:05)
(18) Clase 5: Marcador de propiedad física
No tengo la más pequeña duda (MARB 1869;317:175)
(19) Clase 6: Marcador de modalidad
Con aparente fragilidad (MARB 1870; 344:15)
(20) Clase 7: Marcador de evaluación
Bonitos vestidos (MARB 1852; 78:44)
(21) Clase 8: Marcador de personalidad y disposición
Esa gente ambiciosa (MARB 1852; 78:27)

II. Metodología

1. Corpus

Para el presente estudio se ha usado un corpus de cartas escritas por María del Amparo Ruiz de Burton (MARB), y publicadas en un libro titulado *Conflicts of Interest – The letters of María Amparo Ruiz de Burton*.

En este estudio se hace una comparación cuantitativa, entre dos grupos de cartas escritas por MARB. El primer grupo incluye 14 cartas escritas entre 1851 y 1859. El segundo grupo incluye 11 cartas escritas entre 1869 y 1870. En el primer grupo tenemos cartas escritas

en un período aproximado de 10 años cuando la autora residía en su lugar de nacimiento, Baja California, donde el idioma dominante era el español. El segundo grupo de cartas fueron escritas por MARB después de haber residido en Nueva York, después de haber estado allí durante un período cercano a los diez años. En este trabajo se investiga los factores que influyen en el posicionamiento de los adjetivos en relación a los sustantivos que ellos modifican.

El corpus está formado por 127 construcciones con adjetivos y sustantivos adyacentes.

2. Codificación

La posición del adjetivo, antepuesto o pospuesto, fue la variable dependiente de este estudio. Todas las otras constituyen variables independientes y fueron codificadas como sigue:

A. Período: Las cartas fueron organizadas en dos grupos. El primer grupo representa el período en que MARB vivía en California, y el segundo grupo representa el período en que ella vivía en Nueva York.

B. El adjetivo: Se contó el número de sílabas de cada adjetivo (de 2 a 5 sílabas).

C. Clasificación semántica: Se organizaron los adjetivos de acuerdo a la clasificación semántica de Delbecque (1990), como se muestra en los ejemplos 14–21 de la sección anterior. Durante la codificación, se decidió crear un código para los adjetivos derivados de participios, ya que estos no parecen formar parte de ninguna de las ocho categorías mencionadas en los ejemplos 14–21. Los ejemplos 25 y 26 ilustran algunos de estos adjetivos:

(25) *el caballo robado* (1857; 142:35)
(26) *el prometido título* (MARB 1869; 317:183)

D. El sustantivo: También se contaron las sílabas de

los sustantivos (de 1 a 6 sílabas). El único sustantivo monosílabo fue *mes* (MARB 1870; 342:17). Para evitar 'knockout' en Goldvarb, se decidió contarlo como si tuviera dos sílabas ya que el adjetivo que lo modifica tiene 4 sílabas. El cambio de 1 a 2 sílabas no afectaría en el peso rítmico de la construcción.

E. Función sintáctica del sustantivo: Los sustantivos fueron codificados de acuerdo con su función sintáctica: sujeto, objeto y objeto de preposición. No fue necesario clasificar los sustantivos en común y propio, como se hizo en estudios anteriores, porque no había casos de sustantivos propios modificados por adjetivos en posición adyacente en el corpus analizado.

F. Definición: Los sustantivos fueron codificados como definidos cuando el determinante era un artículo definido (*el, los, la, las*) o un demostrativo (*este, ese, aquel*). Y como indefinidos cuando el determinante era un artículo indefinido o el sustantivo estaba en el plural sin determinante, indicando generalidad o indefinición. Véase los ejemplos a continuación:

(27) definido
La semana entrante (MARB 1859; 55: 48)
(28) indefinido
a. con artículo indefinido
una segura prueba (MARB 1857;142:44)
b. sin articulo indefinido
bonitos vestidos (MARB 1852; 78:32)
ningunas noticias interesantes (MARB 1852; 78:12)

III. Resultados

Los resultados estadísticos fueron obtenidos con Goldvarb X (Sankoff, Tagliamonte y Smith 2005). La Tabla 1 muestra la distribución de los adjetivos antepuestos y pospuesto en los dos períodos analizados:

Tabla 1: Distribución de los adjetivos por posición y período

	Adjetivos Antepuestos		Adjetivos Pospuestos	
	N	%	N	%
Período 1 (1851-1859)	38	56%	30	44%
Período 2 (1869-1870)	21	36%	38	64%

Como vemos en la Tabla 1, la autora usa más adjetivos antepuestos en las cartas del primer período que en las cartas del segundo período. Esto da evidencia lingüística de que la sintaxis de la colocación de los adjetivos de la autora no sufrió interferencia proveniente de la lengua inglesa, como podría pensarse ya que al final del segundo período MARB había vivido en Nueva York por aproximadamente diez años.

Otra conclusión a la que llegamos, a partir de los resultados presentados en la Tabla 1, es que la estructura sintáctica de los adjetivos españoles no parece ser tan permeable a la transferencia del inglés, apoyando así la postura de Silva-Corvalán, de que los hablantes bilingües no transfieren estructuras sintácticas, sino funciones discursivo-pragmáticas de estructuras paralelas.

En la Tabla 1 se observa una reducción considerable en el uso de adjetivos antepuestos entre el primer y el segundo período, juntamente con un aumento en el uso de adjetivos pospuestos en el segundo período. Según Klein-Andreu esto indicaría que la autora tenía una postura subjetiva en sus cartas durante el primer período y pasó a asumir una postura más objetiva durante el segundo período. La discusión que sigue brinda evidencia para apoyar esta afirmación.

La Tabla 2, muestra la lista de factores organizados en orden de importancia según el rango de distribución de los datos. El factor más influyente es la clasificación semántica, seguida por el peso del sustantivo y luego la definición o indefinición de los sustantivos, seguida por

los dos períodos en que fueron escritas las cartas.

Las ocho categorías seleccionadas por Goldvarb están bien divididas de acuerdo con sus funciones semánticas. Es decir, las cuatro primeras categorías (propiedad física, modalidad, personalidad y evaluación) se tratan clases de adjetivos usados para describir partes que son inherentes del sustantivo, es decir, esos solamente añaden una opinión del autor sobre el sustantivo. Esto se ve claramente al repasarse los ejemplos 22 – 25, con el uso de los adjetivos: *pequeña, aparente, bonitos* y *ambiciosa.* Ninguno de estos adjetivos presenta algo concreto o factual sobre el sustantivo, se trata de opiniones subjetivas por parte del autor. Los resultados en la Tabla 2 muestran que estos adjetivos subjetivos, prefieren aparecer en posición antepuesta como nos confirma sus probabilidades todas mayores que .50. Esto confirma la postura de Klein-Andreu en cuanto a los adjetivos antepuestos.

Con igual distinción, Goldvarb separó las categorías Participio, Temporal, Color y Relacional. Estas categorías aparecen con probabilidad menor que .05, indicando su preferencia por la posición pospuesta al sustantivo. Esas categorías también tienen en común que esos adjetivos son usados para describir algo factual o no inherente del sustantivo. Los respectivos adjetivos usados anteriormente para ejemplificarlas fueron: Participio: *robado (25), prometido (26);* Temporal: *sempiterna(16),* Color: *oscuro (14)*; y Relacional: *celestial (15).*

En el caso de la categoría Relacional, el ejemplo (15) muestra el adjetivo *celestial* antepuesto al sustantivo *inferioridad,* aunque esta no sea la ubicación favorita. Es posible que la anteposición de *celestial* en este caso tenga algo que ver con el peso del sustantivo que es silábicamente más largo. *Celestial* tiene 4 sílabas, mientras que *inferioridad* tiene 6.

Goldvarb seleccionó el peso del sustantivo como el tercero factor más influyente en el posicionamiento del adjetivo en las cartas de MARB. Como vemos en la Tabla 2, cuanto más sílabas tiene el sustantivo, más grande es la posibilidad de que el adjetivo adyacente a él sea antepuesto. Estos datos confirman lo que encontraran

Fernández (1951), Prado (1980) y File-Muriel (2006).

Tabla 2: Factores que contribuyen para la anteposición del adjetivo
Total N =127, *p*= .016

		Probabilidad	% anteposición	Total n/N	% datos
Clase					
Semántica		.95	80%	4	3%
Propiedad física		.84	75%	3	2%
Modalidad		.61	59%	20	15%
Personalidad		.59	53%	19	15%
Evaluación		.35	29%	5	4%
Participio		.33	33%	2	1%
Temporal		.23	50%	1	1%
Color		.19	21%	5	4%
Relacional					
Rango	76				
Sustantivo					
5 sílabas		.92	83%	5	4%
6 sílabas		.89	75%	3	2%
3 sílabas		.60	52%	24	18%
4 sílabas		.47	42%	10	8%
2 sílabas		.30	36%	17	13%
Rango	62				
Definición					
Definido		.64	56%	37	29%
Indefinido		.35	36%	22	17%
Rango					
	29				
Perído					
1		.57	56%	38	30%
2		.42	36%	21	16%
Rango	15				

Fernández (1951) halló que cuando el sustantivo es marcado con un artículo indefinido, el adjetivo tiende a aparecer pospuesto. Esto también se confirma en las cartas de MARB. Los sustantivos marcados como definidos tienen el adjetivo antepuesto (.64) y los indefinidos lo tienen pospuesto (.35).

El período fue el factor más sorprendente de este estudio. Se esperaba que la autora hubiera sufrido interferencia del inglés y que esta interferencia se evidenciaría en la forma en que posiciona los adjetivos en relación a los sustantivos, principalmente en las últimas

cartas escritas después de vivir en Nueva York por un período aproximado de diez años. Los resultados muestran que ya en sus primeras cartas la autora usaba adjetivos antepuestos de forma significativa y en sus últimas cartas este uso se redujo. La explicación teórica que podemos proponer para esto es el hecho de que la autora pasó a ser más objetiva en sus últimas cartas.

IV. Conclusiones

Silva-Corvalán (1994a; 1988, 2001) defiende la postura de que los bilingües no transfieren estructuras sintácticas, sino funciones discursivo-pragmáticas cuando las estructuras de superficie son paralelas. Esta postura se confirma aquí cuando vemos que después de diez años en contacto con inglés la estructura sintáctica del posicionamiento de los adjetivos por MARB no tendría interferencia del inglés. El cambio evidente en la reducción de adjetivos antepuestos en sus cartas apenas sugiere que la autora adoptó una forma más objetiva de escribir.

Los otros factores estudiados muestran que la estructura del posicionamiento de los adjetivos por parte de la autora es consistente con lo que se ha descubierto en otros estudios. Los adjetivos descriptivos que añaden información inherente al sustantivo prefieren la posición antepuesta al sustantivo, mientras que los adjetivos que añaden información no inherente o factual al sustantivo prefieren la posición pospuesta. Aquí se confirmó también la teoría de peso silábico en que el elemento más largo tiende a ser pospuesto. Y finalmente se confirma que los adjetivos suelen aparecer antepuestos a sustantivos marcados como definidos y pospuesto a sustantivos marcados como indefinidos.

REFERENCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa-Calpe, pp. 81-84.

ALMELA PÉREZ, Ramón. 2000. El orden AS / SA: La solución está en el conflicto. En: Wotjak, Gerd (ed.): *En torno al sustantivo y adjetivo en español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo) sintánticos y lexicogenéticos.* Frankfurt am Main: Verwuert Verlag, pp. 293-309.

BOSQUE, Ignacio. 1993. Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos". En: *Revista de Estudios Hispánicos*, *XIV*, pp. 163-178.

DELBECQUE, Nicole. 1990. Word order as a refleccion of alternate conceptual construal in Frech and Spanish: Similarities and divergences in adjective position. *Cognitive linguitics,* v.1, 349-416.

DEMONTE, Violeta. 1999. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, Vol. 1, pp. 130-200.

FERNÁNDEZ, S. 1951. Gramática Española. Madrid: Revista del Occidente.

FILE-MURIEL, Richard J. 2006. Spanish Adjective Position: Differences between Written and Spoken Discourse. In J. Clancy Clements and Jiyoung Yoon (eds.), *Functional Approaches to Spanish Syntax. Lexical Semantics, Discourse and Transitivity,* New York: Palgrave Macmillan, pp. 203-218.

KLEIN-ANDREU, Flora (Ed.). 1983. *Discourse Perspectives on Syntax.*New York & London, Academic Press.

PRADO, M. 1988. The Semantics of Adjective Position. En *Selecta, Vol. 9*, pp. 1-8.

RUIZ DE BURTON, Maria Amparo. 2001. *Conflicts of interest. The letters of Maria Amparo Ruiz de Burton.* Editado y comentado por Rosaura Sanchez y Beatrice Pita. Houston: Arte Público Press.

SANKOFF, David, Sali Tagliamonte y Eric Smith. 2005. *Goldvarb X*: *A variable rule application for Macintoch and Windows* [computer software]. Department of Linguistics, University of Toronto. Tomado de: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm

SILVA-CORVALÁN, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática del Español.* Washington DC: Georgetown University Press.

SUBIDA DE CLÍTICOS, TIPO DE FRASE VERBAL, REFLEXIVIDAD, GENERACIÓN Y GÉNERO EN EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS EN LOS SIGLOS XIX Y XX

Manuel J. Gutiérrez
University of Houston

I. Introducción

Estudios de las últimas décadas han demostrado el gran interés que existe entre los investigadores por los distintos fenómenos asociados a los usos de los pronombres clíticos del español (Roldán, 1974; Suñer, 1980; Myhill, 1989; Gutiérrez y Silva-Corvalán, 1993; Silva-Corvalán y Gutiérrez, 1995; Torres Cacoullos, 1999; Mrak, 2000; Correa, 2003; DeMello, 2004). Algunos de estos trabajos han presentado evidencia que demuestra la gran preferencia de los hablantes por la posición preverbal del clítico cuando la gramática del español ofrece la posibilidad de alternancia (Gutiérrez y Silva Corvalán, 1993.; Silva Corvalán y Gutiérrez, 1995; Davies, 1995; Gutiérrez, 2008a). Como se sabe, esta posibilidad sólo ocurre cuando la construcción en que aparece el clítico corresponde a una frase verbal en que participa un infinitivo o un gerundio, componentes que aportan el significado léxico a dicha perífrasis, y algún verbo que funciona de alguna medida como auxiliar y que ofrece el significado gramatical a la construcción. El clítico, en cambio, tiene una posición categóricamente preverbal en construcciones con verbos conjugados y categóricamente posverbal en construcciones con verbos no negados en imperativo.

(1) *No va a convencerme tan fácilmente.*
(2) *Te quiere invitar en algún momento.*
(3) *Estaba comprometiéndolas para esta noche.*
(4) *Lo venía tramando desde hace tiempo.*

(5) *Me dijo que vendría.*
(6) *Te la escribió ayer por la tarde.*
(7) *Entrégaselo pronto.*

Los ejemplos (1)-(4) ilustran casos en que la alternancia es posible. (1) y (2) contienen perífrasis con infinitivos que permiten este movimiento del clítico; el primer caso ilustra la posposición del clítico, adherido al último elemento de la perífrasis, en (2) el clítico precede al verbo conjugado. (3) y (4) presentan situaciones similares de alternancia; en estos casos, sin embargo, las perífrasis verbales contienen una forma verbal de gerundio en el lugar del verbo que ofrece el significado léxico; adherido a éste aparece el clítico acusativo femenino de tercera persona plural en (3) mientras en (4) el clítico se ha trasladado a la posición anterior a la forma conjugada *venía*, que sirve de elemento gramatical en esta perífrasis de carácter progresivo. (5), (6) y (7) son construcciones que no contienen una frase verbal ni de infinitivo ni de gerundio. En (5) la oración tiene dos verbos, pero ambos están conjugados y no conforman una perífrasis, el clítico aparece antes de uno de éstos; en (6) aparecen dos clíticos inmediatamente antes del verbo, en (7) aparecen también dos clíticos, pero en este caso posverbalmente, adheridos a la forma imperativa no negada. En las oraciones (5)-(7) no es posible la alternancia de lugar, la posición de los clíticos es, por lo tanto, categórica.

En los contextos que permiten la alternancia, la posición de los clíticos ha manifestado una gran variación, razón por la cual una preferencia por la posición preverbal se podría ver más bien como una tendencia que se ha producido a lo largo de las distintas épocas del desarrollo de la lengua y que ha impuesto el cambio desde la posición posverbal a la preverbal, proceso que en la literatura especializada se conoce como monta de clíticos o subida de clíticos, y que ilustra el paso de éstos desde la oración que se encuentra incrustada en la perífrasis hasta la posición más elevada junto al verbo que aparece en la posición superior.

El fenómeno descrito ha sido estudiado siguiendo un

enfoque diacrónico para determinar las distintas tendencias que ha manifestado en el transcurso del tiempo. Algunos especialistas han mostrado resultados de investigaciones realizadas con datos de los siglos XIII al XVI. Entre los más notables trabajos se encuentran los de Keniston (1937:89-112), Luna Traill y Parodi (1974), Torres Cacoullos (1999), Berta (1999) y el estudio reciente de Nieuwenhuijsen (2006). Keniston (1937:89-112) estudia diversos aspectos relacionados con los clíticos del español en la prosa del siglo XVI. Al discutir la posición adoptada por los clíticos durante la mencionada época, el autor establece el siguiente principio general: "In general, the usage of the sixteenth century can be best explained by saying that the object pronouns are enclitic forms. Although they are not separated from the verb, they precede the verb only when they are themselves preceded by some other stressed element in the same breath-group" (p. 89). Para Keniston, este principio gobierna todos los contextos en que aparecen los clíticos y explica el hecho de que éstos ocurran con tanta frecuencia pospuestos al verbo. Lo mismo es válido para la posición de estos elementos en las construcciones compuestas por un auxiliar y otra forma no finita (p. 91). En el estudio de Nieuwenhuijsen (2006), éste comenta resultados de otras investigaciones que apuntan al hecho de que con las formas no finitas se ha observado una tendencia hacia la anteposición de los clíticos, la cual se aprecia desde el siglo XIII. Sin embargo, apunta este autor, esta tendencia pierde vitalidad en el siglo XVI y el proceso inverso comienza a manifestarse durante este período. Los hallazgos de Nieuwenhuijsen (2006) corroboran los resultados de los estudios anteriores, ya que en sus datos los porcentajes de anteposición muestran un incremento a partir del siglo XIII hasta llegar al siglo XVI de 12% a 54% y 62%; pero concluye que luego este porcentaje baja a 8%, "lo que desemboca en la posposición absoluta con las formas no finitas en el español moderno" (p. 1385). Los trabajos de Berta (1999) y de Luna Traill y Parodi (1974) concuerdan con los de Keniston y de Nieuwenhuijsen en cuanto a las preferencias y tendencias que se observan en las construcciones con

infinitivos durante los siglos que estudian. Las construcciones con gerundio presentan una situación interesante debido a que ilustran la verificación del proceso inverso; Torres Cacoullos (1999) conduce un estudio diacrónico de estructuras del tipo *–ndo* y demuestra que hay un aumento en la frecuencia de la anteposición de clíticos. Sus conclusiones al respecto se basan en la comparación de textos del español antiguo con variantes del español moderno. Gutiérrez (2008b) estudia una serie de documentos escritos en México y en los Estados Unidos entre los siglos XVI-XVIII para cubrir el período que no fue estudiado en los trabajos mencionados más arriba; sus resultados presentan una creciente preferencia hacia la posición posverbal a lo largo de los siglos.

Como se ha visto, los distintos trabajos que han adoptado un enfoque diacrónico han puesto en evidencia la existencia de tendencias diferentes a lo largo de un buen número de siglos. Los clíticos han terminado por adoptar una posición categóricamente preverbal en construcciones con verbos conjugados y posverbal con formas imperativas afirmativas; pero en construcciones con perífrasis verbales la variación ha sido más bien la norma, con tendencias que han ido en una u otra dirección según la época que se considere. De ello se desprende la gran importancia del siglo XIX, ya que no se conocen resultados que muestren las preferencias de los hablantes durante el mencionado siglo ni los factores lingüísticos que podrían influir en la selección de éstos. Éste es precisamente uno de los objetivos principales del presente trabajo. Este siglo sirve de gozne que nos permitirá comparar los resultados de fuentes sólo disponibles en modalidades escritas y aquellos provenientes de datos del siglo XX en que la tecnología permitió almacenar variedades orales. El tipo de datos utilizados en este estudio, cartas personales, también es una especie de variedad intermedia entre la escrita y la oral, ya que aun cuando se realiza a través de un medio escrito lo que se proponen los emisores es transmitir ideas, sentimientos o simplemente información, lo que es transferido directamente de la mente de éstos al papel, sin otra mediación. Como se sabe, el proceso de escritura supone

una elaboración mayor del discurso en comparación al discurso oral; sin embargo, la naturaleza personal de lo que se transmite en las cartas a familiares y amigos permite caracterizar a este discurso como cercano a quien lo construye. La distancia entre quien transmite y lo transmitido es menor en este género que en cualquier otro tipo de discurso escrito, si lo comparamos, por ejemplo, con las cartas o documentos oficiales, textos periodísticos, literatura, textos especializados, etc. Por lo mismo, de todos los tipos de textos escritos existentes, éste es probablemente el más cercano a la variedad oral de las lenguas. Por lo tanto, de la variedad de documentos históricos disponibles para el estudio de, por ejemplo, procesos de cambio lingüístico, las cartas personales son las que más se prestan para ser comparadas a textos de procedencia oral del español moderno.

En la modalidad oral del español actual, la tendencia en la posición de los clíticos ha adoptado una fuerza creciente a favor de la posición preverbal; pero este proceso no se ha completado. Este hecho permite estudiarlo en la sincronía, y determinar los factores que favorecen la imposición del cambio y los factores que permiten resistir esta fuerte tendencia. Gutiérrez (2008a), Gutiérrez y Silva-Corvalán (1993), Silva-Corvalán y Gutiérrez (1995), Myhill (1989) han estudiado aspectos del fenómeno; entre las conclusiones de los distintos trabajos aparece cierta sensibilidad a la situación de contacto lingüístico, a los distintos tipos de discurso, al tipo de verbo que funciona como auxiliar y a la naturaleza del verbo que aporta el significado léxico. La naturaleza oral o escrita de los datos a observar ha demostrado ser un factor importante que se debe considerar al estudiar el fenómeno con datos del español moderno; de hecho, algunos trabajos de las últimas décadas han entregado evidencia que presenta importantes diferencias en la posición de los clíticos entre el registro oral y el escrito. Davies (1995), por ejemplo, estudia tanto documentos escritos como orales y sus resultados entregan información que indica que la subida de los clíticos en los datos orales que estudia es dos veces mayor que en los datos escritos.

La mirada a la diacronía del fenómeno, con datos del siglo XIX, permitirá confirmar o no las afirmaciones de trabajos previos que indican que éste es el resultado de un cambio en el sistema gramatical del español y, lo más importante, observar los mecanismos que han permitido la imposición de la forma innovadora, tanto desde el interior de la lengua como desde el contexto social.

II. Metodología

En el presente estudio se han utilizado datos provenientes de cartas personales escritas durante el siglo XIX por residentes del suroeste de los Estados Unidos y norte de México; éstos fueron recolectados en distintos archivos y bibliotecas por Tonya Wolford (2005), y clasificados posteriormente, en el transcurso de varios años. El período mencionado fue testigo de grandes cambios sociales y políticos en la región seleccionada y, por lo mismo, se presta para estudiar fenómenos de variación y cambio en los distintos aspectos de la vida de sus residentes. En concreto, durante este siglo, la región vivió el término de la época colonial, la formación de la república mexicana y la pérdida de los territorios a favor de los Estados Unidos. Por su relación con los fenómenos sociales mencionados, los datos se han agrupado en 3 períodos de 35 años: 1800-1835, 1836-1871, 1872-1907. La utilización de este tipo de datos durante el período seleccionado reviste gran importancia, puesto que esta comunidad pasa por un período de transición que va del monolingüismo en español al bilingüismo español-inglés, ya que poco a poco va adoptando una segunda lengua comunitaria. El inglés logra una penetración definitiva durante este siglo en los territorios estudiados y el español debe compartir las funciones de la vida diaria de este grupo con la nueva lengua. Muchas cartas personales en esta comunidad comienzan a escribirse en inglés o con una combinación de lenguas; en este trabajo, sin embargo, se han seleccionado sólo aquellas cartas que se han escrito fundamentalmente en español debido al fenómeno gramatical que se está estudiando. Pero se

ha intentado también descubrir si se encuentra algún tipo de influencia en el sistema lingüístico original del nuevo sistema lingüístico que está usando la comunidad hispana de este territorio.

Los documentos fueron examinados con el propósito de identificar las estructuras que presentaban clíticos y que aceptaran la alternancia posverbal/preverbal de éste o éstos. Luego se determinaron diferentes variables del contexto lingüístico y social que podrían influir en la selección hecha por los hablantes, y se procedió a la codificación de éstas. Un total de 360 cartas fueron examinadas, 190 escritas por hombres y 170 por mujeres, y en éstas se identificaron 893 clíticos que respondían a la definición propuesta. Para comparar los datos del siglo XIX con información actual, se han incorporado los resultados de Gutiérrez (2008a) en el cual se utilizaron 72 conversaciones grabadas de una hora de duración con hablantes de México y mexicoamericanos de Houston; estos últimos fueron divididos en 4 grupos. Tres de éstos están compuestos por hablantes de Houston, Texas, de distintas generaciones, definidas según el lugar de nacimiento, la edad en que emigraron a Estados Unidos (cuando correspondía) y el número de años que han estado en contacto con el inglés. Según esto, la primera generación está constituida por hablantes nacidos en México, que emigraron a los Estados Unidos después de los 11 años de edad. La segunda generación está constituida por hablantes nacidos en Estados Unidos o que emigraron a este país desde México antes de los 6 años de edad, además, al menos uno de sus padres reúne las características de los hablantes de la primera generación. La tercera generación está integrada por hablantes nacidos en Estados Unidos cuyos padres son de ancestros mexicanos y que, por definición, pertenecerían a la segunda generación. En los datos reunidos del español moderno se identificaron 1689 clíticos.

Las variables independientes utilizadas para tratar de explicar la selección que hacen los hablantes en las dos épocas estudiadas son el tipo de frase verbal, el período, la reflexividad, la generación y el género. Las dos épocas determinadas, siglo XIX y siglo XX, nos per-

mitirán descubrir la influencia que el contexto sociolingüístico general tiene en las tendencias seguidas por el fenómeno de cambio estudiado. Las diferencias entre las dos épocas son marcadas. Por un lado, el siglo XIX causó una serie de ajustes violentos en la comunidad hispana del suroeste debido a los cambios sociales vividos; en lo lingüístico marcó el pasó definitivo del monolingüismo al bilingüismo. El siglo XX se caracteriza en esta área por un bilingüismo intenso y extenso en el que la comunidad hispana maneja una lengua de minoría, poderosa debido al número de hablantes y al constante contacto con las variedades monolingües de la lengua, y la lengua más poderosa aun de la comunidad general. En estos contextos se intentará determinar si, y en qué grado, se está verificando un proceso de cambio lingüístico; para ello, los hablantes fueron agrupados de acuerdo al tiempo real en el siglo XIX (los tres períodos mencionados anteriormente) y al tiempo aparente en el siglo XX (las tres generaciones definidas con anterioridad). Estas variables (período y generación), que intentan presentar evidencia acerca de los posibles cambios existentes, se pondrán en relación a las otras variables independientes exploradas en este estudio (tipo de frase verbal, reflexividad y género).

III. Resultados

La marcada preferencia por la posición preverbal que manifiestan los hablantes hoy en día, de acuerdo a los resultados obtenidos en Gutiérrez (2005) para el español oral, es probablemente la consecuencia de un proceso que se ha venido definiendo durante los últimos siglos. Los datos reunidos del español moderno arrojan un 71.64% de clíticos en posición preverbal (1210). Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XIX esta preferencia alcanzaba sólo a un 32.8%, ya que el mayor porcentaje de clíticos se observaba por aquella época en la posición posverbal. La Tabla 1 presenta la posición del clítico según los 3 períodos determinados.

Tabla 1. Posición de los clíticos por período (número de casos entre paréntesis)

	1800-1835	1836-1871	1872-1907	Total
Preverbal	32.8% (19)	43.4% (165)	55.4% (252)	48.8% (436)
Posverbal	65.5% (38)	54.7% (208)	44% (200)	49.9% (446)
Entre	1.7% (1)	1.8% (7)	.7% (3)	1.2% (11)
Total	(58)	(380)	(455)	(893)

La situación que se observa en los resultados parece indicar que la tendencia a la subida del clítico en la comunidad estudiada adquirió fuerza durante el siglo examinado y continuó con insistencia en épocas posteriores hasta consolidarse plenamente. Hoy en día la preferencia es clara y los hablantes han definido al clítico antepuesto en las frases verbales como parte de la gramática de las distintas comunidades. La posición posverbal, que aparece con un sólido 65.5% en el primer período disminuye poco más de 10 puntos en el período siguiente (54.7%) y otros 10 puntos en el último de ellos (44%). La caída de la posición posverbal ocurre para favorecer la subida del clítico desde el lugar en que se encuentra adherido al último elemento de la perífrasis verbal, un infinitivo o un gerundio, hasta el lugar anterior al verbo conjugado, primer elemento de la perífrasis verbal que actúa en parte como auxiliar. Algunos ejemplos que ilustran la alternancia en las cartas examinadas se presentan en (8)-(11); (8) y (9) contienen perífrasis con infinitivo en que los clíticos aparecen en las dos posiciones de mayor frecuencia, (10) y (11) presentan la misma alternancia, pero en construcciones con perífrasis verbales con gerundio.

(8) *… vamos a matarlos antes de que lleguen …*
(CA/1803/RuizJos/M)[1]

(9) *Nadie te quiere hacer daño.*
(NM/1905/AmadorClo/F)

(10) *… los dos me están actualmente engañando …*
(CA/1862/MorenoJos/M)

(11) *Por los periódicos veo que están preparándo**se**.*
(MX/1894/GuerraDel/F)

Las construcciones con gerundio tempranamente presentaron un terreno propicio para la subida del clítico. Esto se puede ver con claridad en los resultados del trabajo de Torres Cacoullos (1999) sobre estructuras del tipo *–ndo* (auxiliar + gerundio) que demuestran que hay un aumento en la frecuencia de la subida de clíticos. En los datos del presente trabajo, la Tabla 2 muestra con claridad la gran diferencia que existe entre las perífrasis con infinitivo y las de gerundio. En los tres períodos determinados las estructuras progresivas aparecen con porcentajes más altos de clíticos preverbales que las perífrasis construidas con infinitivos. Aun cuando la subida de clíticos avanza de manera clara en las dos estructuras, los clíticos preverbales aparecen con un porcentaje mayor en las perífrasis con gerundio en todos los períodos: 75%/29.6%, 64%/42%, 78.6%/53%.

Tabla 2. Posición preverbal del clítico y tipo de frase verbal

	Infinitiva	Gerundio
1800-1835	29.6% (16/54)	75% (3/4)
1836-1871	42% (149/355)	64% (16/25)
1872-1907	53% (219/413)	78.6% (33/42)

Al parecer, el número de sílabas del verbo léxico influye en alguna medida en la selección de los hablantes. Si comparamos la estructura de las formas examinadas, notamos que las formas de gerundio cuentan con una sílaba más que las formas de infinitivo: cantar/cantando, comer/comiendo, convertir/convirtiendo. La adición del clítico al verbo léxico conlleva un aumento en el número de sílabas; cuando este aumento ocurre en la forma que ya ha adquirido una sílaba extra (el gerundio) en relación a su forma base (el infinitivo), la forma resultante es aun más extensa. Podría ocurrir que los hablantes presten cierta resistencia a construir formas extensas,

de cuatro o más sílabas, por ejemplo. Este factor podría haber jugado un papel en la temprana preferencia por la posición preverbal del clítico en construcciones perifrásticas de gerundio en comparación a la retardada preferencia que se ha verificado con las perífrasis de gerundio.[2]

En la actualidad, la diferencia presentada anteriormente ha seguido consolidándose en la misma dirección en la lengua oral y se podría decir que la subida de los clíticos es prácticamente categórica en las perífrasis con gerundio. Como se puede apreciar en la Tabla 3, el porcentaje en estos casos llega a 88.6% en contraste al 68.4% que presenta en las estructuras con infinitivo. Si esta situación se observa con mayor detalle en los datos del español moderno en las distintas generaciones de Houston y en Michoacán, notamos que el porcentaje de subida del clítico es superior dentro de cada grupo cuando se trata de perífrasis de gerundio, a pesar de que la tendencia se presenta también con claridad, pero no de manera tan categórica, en las perífrasis con infinitivo.

Tabla 3. Posición preverbal del clítico y tipo de frase verbal por generación

	Infinitiva	Gerundio	Total
Michoacán	73.7% (87/118)	100% (20/20)	77.5% (107/138)
Generación 1	66.1% (273/413)	86.9% (73/84)	69.6% (346/497)
Generación 2	67.8% (307/453)	88.3% (91/103)	71.6% (398/556)
Generación 3	69.7% (302/433)	87.7% (57/65)	72.1% (359/498)
Total	68.4% (969/1417)	88.6% (241/272)	71.6% (1210/1689)

Un aspecto interesante que ha surgido en los datos actuales de la comunidad de Houston tiene que ver con el carácter reflexivo del verbo léxico de la perífrasis. Como se puede apreciar en la Tabla 4 la reflexividad verbal es un factor que opone mayor resistencia a la subida del clítico. Según vemos, el proceso en estudio se eleva a 74.7% cuando los verbos no son de naturaleza reflexiva;

sin embargo, cuando los verbos presentan el rasgo mencionado, la subida aparece con cerca de 11 puntos menos con un porcentaje de 63.5%.

Tabla 4. Posición preverbal del clítico y tipo de verbo

Reflexivo	-Reflexivo	Total
63.5% (317/499)	74.7% (786/1052)	71.1% (1103/1551)

Es interesante notar este resultado, pues ni en los datos modernos de Michoacán ni en los del siglo XIX se observa una situación similar. En Michoacán se produce la subida un 75.6% y un 78.4%, con una diferencia de menos de 3 puntos a favor en los verbos no reflexivos. Según se observa en la Tabla 5, en los datos del siglo XIX, tampoco este factor jugaba un papel que provocara resistencia a la subida del clítico, pues los porcentajes de este proceso son muy parecidos con los dos tipos de verbos: 50.26% v/s 48.43. Los ejemplos (12)-(17) presentan construcciones cuyo verbo léxico es un reflexivo en los datos provenientes de las cartas del S. XIX.

(12) *Debe sugetarse a la pena que el juez militar le imponga.* (MX/1823/ArguelloLui9/M)
(13) *… y puede uno enterarse del citado Juan José Nieto.* (CA/1824/ZalvideaFJ/M)
(14) *Se va a reunir toda la familia.* (MX/1899/AmadorMar/M)
(15) *…pero él quiere irse en el carro.* (MX/1896/AmadorMari/F)
(16) *… tiene que sobreponerse.* (MX/1903/Trinidad/F)
(17) *Julieta y yo nos vamos a quedar.* (MX/1905/María/F)

Tabla 5. Posición preverbal del clítico y reflexividad verbal (x períodos)

	Reflexivo	-Reflexivo
1800-1835	21.4% (3/14)	36.4% (16/44)
1836-1871	43.2% (32/74)	43.5% (133/306)
1872-1907	59.4% (60/101)	54.2% (192/354)
Total	50.26% (95/189)	48.43% (341/704)

Con excepción del primero, en que con pocos datos se observa una diferencia en la ejecución de este proceso en los dos tipos de verbos, los distintos períodos determinados muestran un comportamiento bastante similar entre los hablantes. En el segundo período los porcentajes son prácticamente iguales (43.2% y 43.5%), mientras en el tercero la subida es ligeramente favorecida en el caso de los verbos reflexivos (59.4% vs 54.2%). El análisis estadístico determinó, como se esperaba, que no existía una diferencia significativa entre la naturaleza reflexiva/-reflexiva del verbo y la posición del clítico. Los resultados de la Tabla 6 presentan lo encontrado en el español moderno, pero de acuerdo a las distintas generaciones conformadas según el número de años que los hablantes han estado en contacto con el inglés.

Tabla 6. Posición preverbal del clítico y tipo de verbo (x generación)

	Reflexivo -	Reflexivo	Total
Michoacán	75.6% (31/41)	78.4% (76/97)	77.5% (107/138)
Generación 1	62.1% (95/153)	73% (251/344)	69.6% (346/497)
Generación 2	61.2% (115/188)	76.9% (283/368)	71.6% (398/556)
Generación 3	67.7% (107/158)	74.1% (252/340)	72.1% (359/498)

Es obvio que la situación de contacto que se vive en la actualidad en los Estados Unidos difiere de la que

existía durante el siglo XIX, especialmente si consideramos los radicales cambios que ocurrieron en aquella época. A pesar de que hoy en día, como resultado de los movimientos de las fronteras, los hablantes de español son llamados inmigrantes en los Estados Unidos, la situación de contacto lingüístico se ha mantenido de manera relativamente estable y los cambios observados parecen ser los propios de una situación particular como ésta. Como vemos en la Tabla 6, la realidad lingüística relacionada con la posición del clítico también difiere de la de hace dos siglos. Ahora se puede notar que los porcentajes de cada generación son menores cuando el verbo de las perífrasis tiene carácter reflexivo. En cada una de las generaciones ocurre lo mismo, el rasgo mencionado no favorece la tendencia que, como se ha visto, se ha desarrollado con fuerza en el transcurso del tiempo. Es posible que en la actualidad la forma saliente de algunas manifestaciones del reflexivo en la lengua de contacto, además de su posición categórica posverbal, funcionen como rasgos que favorecen la posición posverbal del clítico en español. Pensemos, por ejemplo, en estructuras del tipo *She hurted herself*, 'ella se hirió', en que la forma pronominal en función de objeto es aun más notoria que cuando el pronombre no es reflexivo (*He likes her* 'a él le gusta ella'). Por lo mismo, la subida del clítico se ve más restringida en este contexto. Sin embargo, no se observa en la Tabla 6 una tendencia que indique una disminución de los porcentajes a medida que la variable generación aumenta; si éste fuera el caso, podríamos confirmar el papel que juega la lengua de contacto, como aceleradora de cambios internos, con mayor seguridad. Lo que se observa en la Tabla 6 es más bien una clara diferencia entre los porcentajes de todos los grupos según el verbo sea reflexivo o no, y una importante diferencia entre el grupo monolingüe y los grupos bilingües. Mientras el primero favorece la subida de clíticos sin que la naturaleza reflexiva del verbo juegue algún papel que restrinja el proceso estudiado, los grupos bilingües la favorecen menos precisamente debido al carácter reflexivo de los verbos con que los clíticos aparecen. En este contexto lingüístico, por lo tanto, la subi-

da se ve claramente restringida en el grupo bilingüe, lo que no sólo se explica por la diferencia entre las situaciones sociolingüísticas en que se encuentran las comunidades estudiadas, sino también por la relación entre los clíticos y el elemento léxico al que se junta. En estos casos, el pronombre reflexivo parece tener una relación más cercana con su verbo original y esto podría llevar a los hablantes a no separar el pronombre de este verbo que ofrece el significado léxico a la perífrasis. Una estructura del tipo *El maestro puede enojarse*, por lo tanto, parece favorecer la posición posverbal del clítico ya que lo mantiene junto al verbo que lo origina (en oposición a *El maestro se puede enojar*, que lo separa).

Hombres y mujeres han mostrado un comportamiento diferente con relación al fenómeno estudiado en las distintas épocas. La Tabla 7 indica que durante los dos primeros períodos del S. XIX los hombres parecían más favorables a adoptar la tendencia lingüística que estaba surgiendo mientras las mujeres la adoptaban con mayor cautela. Este hecho es confirmado con porcentajes de 34% y 20%, y 49.1% y 41.4% respectivamente. En el último período, sin embargo, se aprecia un gran salto de parte de la mujeres, quienes no sólo continúan favoreciendo la tendencia en progreso, sino además se transforman en las mayores difusoras de éste, según indica el 59.6% de clíticos que aparecen en la posición preverbal en contraposición al 45.2% de los hombres.

La investigación sociolingüística ha revelado numerosos casos en que hombres y mujeres se han comportado de manera diferente en relación a las distintas variantes de una variable lingüística y a los procesos de cambio lingüístico (Labov, 1972; Trudgill, 1974; Salvador, 1977; López Morales, 1983; Silva-Corvalán 1984). Se ha concluido, por ejemplo que las mujeres no suelen liderar estos procesos de cambio; sin embargo, hay situaciones en que éste precisamente ha sido el caso (Gauchat, 1905; Fontanella de Weinberg, 1979; Gutiérrez, 1994). El proceso que estamos comentando, que se desarrolló durante el siglo XIX, fue llevado con fuerza, sin embargo, tanto por hombres como por mujeres, con un liderazgo alternado, lo que probablemente se deba a la decidida direc-

ción de la tendencia que ha obligado a sumarse a los grupos que en algún momento se mostraron más rezagados. Las diferencias que se observan entre los grupos durante los distintos períodos parecen ser temporales, ya que la dirección y la fuerza de la tendencia no sufren grandes alteraciones.

Tabla 7. Posición preverbal del clítico y sexo (x períodos)

	Hombres	Mujeres
1800-1835	34% (18/53)	20% (1/5)
1836-1871	49.1% (52/106)	41.4% (113/273)
1872-1907	45.2% (57/126)	59.6% (195/327)
Total	44.56% (127/285)	51.07% (309/605)

Hoy en día, las diferencias entre hombres y mujeres frente al fenómeno prácticamente han desaparecido, hecho que se explica por la fuerza que tiene la tendencia a poner al clítico en la posición preverbal, tal y como ocurre de manera categórica cuando el clítico aparece junto a los verbos conjugados. Considerando la totalidad de la comunidad de Houston, se observa una preferencia por la subida del clítico, que llega a un 70.7% en el caso de los hombres y a un 71.4% en el caso de las mujeres. En las distintas generaciones las diferencias son también similares. El grupo monolingüe de Michoacán, usado como control, sin embargo, muestra una diferencia importante entre los dos grupos. En este caso, las mujeres favorecen la posición preverbal por sobre los hombres (74%/82%); pero es importante notar que las diferencias se observan entre dos grupos que favorecen altamente este proceso de cambio que parece mantenerse en una dirección inalterable. Es normal que en estos niveles de preferencia, los grupos que no mostraban un apoyo decidido se sumen cada vez de manera más rápida a favorecer la tendencia apoyada por la gran mayoría de los hablantes.

IV. Conclusiones

El examen de cartas personales escritas durante el siglo XIX por residentes hispanos del suroeste de lo que se conoce hoy en día como Estados Unidos proporciona evidencia a favor de la existencia de un proceso de cambio lingüístico que se manifiesta en la subida de los clíticos posverbales a la posición preverbal en las perífrasis que permiten la alternancia entre estas dos posiciones. El aumento sostenido de la posición preverbal de los clíticos indica que la tendencia se ha mantenido con fuerza en el transcurso del tiempo, probablemente motivada tanto por los cambios de naturaleza social en la región estudiada como por factores del contexto lingüístico que han convertido ciertas perífrasis verbales en terreno propicio para que el cambio tenga lugar. Las perífrasis de gerundio son algunas de éstas, pues favorecieron tempranamente la subida de clíticos y han mostrado una frecuencia creciente en el transcurso del tiempo. En las variables externas, se ha mostrado que las mujeres adoptaron de manera más tardía la innovación, pero que la han llevado con mayor determinación que los hombres a lo largo del tiempo. Lo anterior no deja al descubierto una resistencia a la subida de clíticos, sin embargo, pues los componentes del contexto lingüístico y social que presentan una frecuencia menor de subida de clíticos también favorecen esta tendencia.

La comparación de los resultados del S. XIX con los actuales provenientes de Houston y de Michoacán ha permitido identificar algunos componentes del contexto que continúan o han comenzado a tener algún impacto en la forma en que el proceso de subida de clíticos se está verificando. Los verbos no reflexivos han privilegiado la separación con el clítico, permitiendo que éste establezca una relación más estrecha con el elemento que funciona a manera de auxiliar en la perífrasis en la comunidad de Houston. Las diferencias entre hombres y mujeres han desaparecido en la comunidad que se encuentra en una situación de contacto lingüístico, pero se mantienen en la comunidad monolingüe de Michoacán.

Referencias

BERTA, Tibor, "La Celestina: Desde el castellano medieval hacia el español clásico", *Acta Hispánica*, IV (1999), pp. 69-80.

CORREA, Maite, Sobre la 'no opcionalidad' del doblado de clíticos en español, Tesis de Maestría (The University of Arizona, 2003).

DAVIES, Mark, "Analizing syntactic variation with computer-based corpora: The case of Modern Spanish clitic climbing", *Hispania* [Publicaciones periódicas], 78-2 (1995).

DEMELLO, George, "Doblaje Clítico de Objeto Directo Posverbal: "Lo tengo el anillo"", *Hispania*, 87.2 (2004), pp. 336-349.

FONTANELLA DE WEINBERG, Beatriz, *Dinámica social de un cambio lingüístico* (México: UNAM, 1979).

GAUCHAT, Louis, "L'unité phonetique dans le patois d'une commune", *Aus romanischen sprachen und literaturen: Festschrift Heinrich Mort* (Halle: Max Niemeyer, 1905), pp. 175-232.

GUTIÉRREZ, Manuel J., a "Restringiendo la subida de clíticos: reflexividad, Modalidad verbal y contacto lingüístico en el español de Houston", *Hispanic Research Journal,* Vol. 9: 4 (September 2008), pp. 299-313.

GUTIÉRREZ, Manuel J., "La subida de clíticos durante los siglos XVI-XVIII", en *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española,* ed. de Concepción Company Company y José G. Moreno de Alba (Madrid: Arco/Libros, S.L., 2008), pp. 641-655.

GUTIÉRREZ, Manuel J., *Ser y estar en el habla de Michoacán, México* (México: UNAM, 1994).

GUTIÉRREZ, Manuel J. y Carmen Silva-Corvalán, "Clíticos del español en una situación de contacto", *Revista Española de Lingüística* Vol. 23:2 (1993), pp. 207-220.

KENISTON, Hayward, *The syntax of the Castilian prose: The sixteen century* (Chicago: The University of Chicago Press, 1937).

LABOV, William, *Sociolinguistic Patterns* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972).

LÓPEZ MORALES, Humberto, *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico* (México: UNAM, 1983).

LUNA TRAILL, Elizabeth y Claudia Parodi, "Sintaxis de los pronombres átonos en construcciones de infinitivo durante el siglo XVI", *Anuario de Letras*, 12 (1974), pp. 196-204.

MRAK, Norma A., Cambios en el paradigma pronominal acu-

sativo de tercera persona: los efectos de la simplificación en el español de hablantes de origen mexicano de Houston. Tesis doctoral (University of Houston, 2000).

MYHILL, John, "Variation in Spanish Clitic Climbing", *Synchronic and diachronic approaches to linguistic variation and change*, ed. de Thomas J. Walsh (Washington D. C.: Georgetown University Press, 1989), pp. 227-250.

NIEUWENHUIJSEN, Dorien. 2006. "Cambios en la colocación de los pronombres átonos", en *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*, ed. de Concepción Company (México, D.F.: UNAM / Fondo de Cultura Económica, 2006), pp. 1339-1404.

SILVA-CORVALÁN, Carmen, "The social profile of a syntactic-semantic variable: Three verb forms in Old Castile", *Hispania*, 67 (1984), pp. 594-601.

SILVA-CORVALÁN, Carmen y Manuel J. Gutiérrez, "On Transfer and Simplification: Verbal Clitics in Mexican-American Spanish", *Studies in language learning and Spanish linguistics in honor of Tracy D. Terrell*, ed. de P. Hashemipour, R. Maldonado, M. van Naerssen (San Francisco: McGraw-Hill, 1995), pp. 302-12.

ROLDÁN, Mercedes, "Constraints on Clitic Insertion in Spanish", *Linguistic studies in Romance languages*, ed. de R.J. Campbell, M.G. Goldin, M.C. Wang (Washington D.C.: Georgetown University Press, 1974), pp. 124-138.

SALVADOR, Gregorio, "Fonética masculina y fonética femenina en el habla de Vertientes y Tarifa (Granada)", *Lecturas de sociolingüística* (Madrid: EDAF, 1977), pp. 143-153.

SUÑER, Margarira, "Clitic Promotion in Spanish Revisited", *Contemporary studies in Romance Languages*, ed. de Frank H. Nuessel Jr. (Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1980), pp. 300-30.

TORRES CACOULLOS, Rena, "Construction Frecuency and Reductive Change: Diachronic and Register Variation in Spanish Clitic Climbing", *Language variation and change*, 11 (1999), pp. 143-170.

TRUDGILL, Peter, *Sociolinguistics: An introduction* (New York: Penguin, 1974).

WOLFORD, Tonya, Collection of personal letters from the XIX Century US-Mexico border (manuscrito sin publicar, 2005).

NOTAS

[1]La codificación que aparece al final de los ejemplos tomados de los datos de los hablantes indican: región, el año en que la carta fue escrita, el nombre del hablante y el sexo de éste/a.

[2]Esta hipótesis aún tiene carácter exploratorio, pero las primeras indagaciones parecen señalar que es aconsejable profundizar en este aspecto y considerarlo como variable al estudiar tanto datos históricos como actuales.

EL MAPA DE DICCIONARIOS: UNA HISTORIA DE LA LEXICOGRAFÍA ACADÉMICA A TRAVÉS DE LAS ACEPCIONES

Emilio Bomant García
Fundación Instituto Rafael Lapesa (Real Academia Española)
Eugenia Conde Noguerol
Universidade da Coruña

El idioma vive en perpetuo cambio y movimiento; esos cambios aseguran su continuidad y ese movimiento su permanencia.

Octavio Paz

Introducción

El mapa de diccionarios es una acción externa del *Nuevo Diccionario Histórico del Español* que se ha comenzado a elaborar en la Fundación Instituto de Investigación Rafael Lapesa. Es decir, es una acción independiente de otras acciones, que no afecta al motor de la obra. Su objetivo es el desarrollo de una aplicación informática que permita percibir la evolución del léxico del español moderno mediante la presentación ordenada de las definiciones de los diccionarios académicos más representativos. En un principio se llevará a cabo la comparación exhaustiva de las ediciones de 1780, 1817, 1843, 1925, 1992 y 2001. Está previsto que en un futuro se vayan completando paulatinamente las veintidós ediciones del diccionario académico.

Descripción del proyecto

Tareas previas

Antes de iniciar el proceso de comparación de las ediciones, se han de realizar algunas tareas previas en cola-

boración con el Departamento de Informática de la Real Academia Española:

a. Extracción y estructuración de los lemas y acepciones de los diccionarios a partir de las ediciones de 1780 y 2001.

b. Unificación de los lemarios. La norma general es respetar las grafías originales de los distintas ediciones y, por tanto, el encabezamiento de los artículos puede ser distinto en cada edición, por lo que es necesario unificarlos bajo un mismo lema para que las consultas sean satisfactorias y den cuenta de las distintas variantes gráficas de una palabra. Evidentemente en las obras lexicográficas más antiguas la presentación de los lemas se caracteriza a menudo por usos más alejados de la norma común en vigor. El lema líder elegido será el actual o, en su defecto, el más moderno.

c. Creación de una base de datos para el almacenamiento de artículos, acepciones y definiciones. La gran cantidad de acepciones aconseja la creación de una base de datos que permita una gestión ágil y garantice las consultas de los diccionarios procesados.

d. Adaptación de la aplicación informática del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* para la presentación de los artículos y sus acepciones en formato textual. El *NTLLE* trabaja actualmente con imágenes de las páginas de los diccionarios, por lo que debe adaptarse para incorporar la gestión de los diccionarios en formato textual.

e. Por último, el desarrollo de la interfaz para la elaboración del mapa de diccionarios. El sistema cuenta con un procedimiento para la preasignación automática de equivalencias entre las acepciones cuyo contenido textual sea idéntico y facilita la comparación e identificación —con los correspondientes criterios de ordenación— del resto de las acepciones de los artículos.

Ediciones elegidas

Aunque está previsto que todas las ediciones del *Diccionario* académico se incluyan en el mapa, en una pri-

mera fase se van a confrontar seis ediciones: las de 1780, 1817, 1843, 1925, 1992 y 2001. La de 1780, considerada primera edición del *Diccionario Usual* de la Real Academia, es básicamente el *Diccionario de Autoridades* reducido a un solo volumen por la supresión de los textos que autorizaban las definiciones[1]. Cuenta con alrededor de 42500 entradas. En la novena edición, de 1817, con unas 61000, se suprimen muchas palabras y expresiones redundantes, se refinan muchas definiciones y se hace especial hincapié en la corrección de términos científicos y técnicos. La siguiente edición elegida, la duodécima (1884), incluye unas 51000 entradas; en ella se lleva a cabo una notable revisión de las voces ya registradas, pues el avance de los conocimientos requiere la comprobación de los términos de especialidad y la inclusión de otros nuevos. También se revisan los diminutivos y aumentativos, y se inicia una normalización de las abreviaturas. En la edición de 1925 se produce un aumento de vocablos[2] de la más diversa procedencia geográfica (provincialismos y americanismos), hecho que provocó el cambio de título de la obra, que pasa a llamarse *Diccionario de la lengua española*[3]. Por último, hemos escogido las dos últimas ediciones que se han publicado hasta la fecha (1992 y 2001), en las que se aplican ya procedimientos informáticos; estas contienen unas 83500 y 88500 entradas, respectivamente. La principal ventaja de estas ediciones es que están disponibles en soporte magnético, lo que facilita su integración en el mapa.

Fases del trabajo

Se propone la división del trabajo en dos etapas:

FASE 1. *Exposición de las acepciones.*

En esta etapa se lleva a cabo la adaptación de la aplicación informática del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, con el fin de disponer, en un plazo de tiempo relativamente corto, de un sistema de consulta básico de los diccionarios en formato textual. En el año 2001 la Real Academia Española publicó el *Nuevo Teso-*

ro Lexicográfico de la Lengua Española, un diccionario de diccionarios que recoge el testigo del pionero *Tesoro lexicográfico*[4] de Samuel Gili Gaya. El *Nuevo Tesoro* recopila sesenta y seis diccionarios, desde Nebrija[5] hasta la vigésima primera edición del *Diccionario* académico, de 1992. Los diccionarios que lo componen se reprodujeron en formato imagen, lo que permite realizar las búsquedas por lemas en todo el conjunto de las obras recopilados, en algún subconjunto de diccionarios (los académicos, por ejemplo) o solo en algún diccionario concreto. Ahora bien, las consultas no pueden hacerse dentro del cuerpo del artículo, sino únicamente en el nivel del lema, limitación que quedará superada con el nuevo mapa de diccionarios, ya que lo que se va a reproducir, en este caso, es el texto de las obras y no la imagen.

Siguiendo con nuestro proyecto, una vez realizado el trabajo de obtención y estructuración de las ediciones del *DRAE* de las que aún no se dispone del texto en formato electrónico, se completará la interfaz del mapa de diccionarios.

Esta primera fase supone una mera exposición de los diccionarios académicos en formato textual (fig. 1), en la que el consultante podrá realizar búsquedas de los lemas, acepciones y, sobre todo, búsquedas dentro del cuerpo del propio artículo, con el fin de comprobar cómo han ido surgiendo, evolucionando o desapareciendo las distintas acepciones y ver los cambios producidos en el texto de las definiciones.

Fig. 1.
Lema: *desertar*. Exposición de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925		DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780
1 intr. Dicho de un soldado. Desamparar, abandonar sus banderas. Ú. menos c. prnl	1	1. intr. Desamparar, abandonar el soldado sus banderas. Ú. menos c. prnl	1	1 tr. Desamparar, abandonar el soldado sus banderas. Ú. t. c. r.	1	n. Desamparar, abandonar el soldado sus banderas. Úsase tambien como recíproco.	1	n. Desamparar, abandonar el soldado sus banderas. Úsase tambien como recíproco.	1	v. n. Desamparar, abandonar el soldado su bandera sin permiso y licencia de sus oficiales.
2 intr. Abandonar las obligaciones o los ideales.	2	2. For. ext., abandonar las obligaciones o los ideales.	2	2. fig. y fam. Abandonar las concurrencias que se solian frecuentar.	2	fam. Abandonar las concurrencias que se solian frecuentar.	2	fam. Abandonar las concurrencias que se solian frecuentar; y así se dice: fulano ha DESERTADO de la tertulia.	2	met. Apartarse, separarse de algun cuerpo.
3 intr. coloq. Abandonar las concurrencias que se solian frecuentar.	3	3. fig. y fam. Abandonar las concurrencias que se solian frecuentar.	3	3. *For.* Separarse ó abandonar la causa ó apelacion.	3	3. *For.* Separarse ó abandonar la causa ó apelación.	3			
4 intr. *Der.* Separarse o abandonar la causa o apelación.	4	4. *Der.* Separarse o abandonar la causa o apelación.	4							

FASE 2. Comparación de las acepciones.

En primer lugar se establecerá, de manera automática, la equivalencia entre acepciones de idéntico (o casi idéntico) contenido (figs. 2a, 2b).

Fig. 2a.
Lema: *decisión.*

DRAE 2001	Ac	DRAE 1780	Ac
1. f. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa.	4	f. Determinacion, resolucion que se toma ó se da en alguna cosa altercada, ó dudosa.	2

Fig. 2b.
Lema: *refrendar.*

DRAE 2001	Ac	DRAE 1780	Ac
4. tr. coloq. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho; p. ej. volver a comer o beber de lo mismo	4	met. Volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber.	2

En algunas ocasiones la repetición de alguna palabra o expresión dentro de la propia definición nos puede dar la pista de que estamos ante la misma acepción (figs. 3a y 3b).

Fig. 3a.
Lema: *liquidar.*

DRAE 2001	Ac	DRAE 1780	Ac
1. tr. Hacer líquido algo sólido o gaseoso. U. t. c. prnl.	1	v.a. Desleir, y hacer líquido y corriente lo que tenia consistencia.	1

Fig. 3b.
Lema: *hacer.*

DRAE 2001	Ac	DRAE 1780	Ac
22. tr. Creer o suponer. Yo hacía a Juan, o yo lo hacía, de Madrid, en Francia, contigo, estudiando, menos simple. No lo hago tan necio.	22	Juzgar, creer, ó considerar.	15

En la base de datos que está elaborando el Departamento de Informática de la Real Academia Española, se dispone de un sistema sencillo para la asignación manual de equivalencias entre aquellas acepciones que no fuera posible tratar automáticamente. Se propone un sistema de trabajo basado en la organización tabular de los datos en el que el texto de las acepciones está protegido, de manera que solo se intervendrá para alterar el orden de las acepciones, que se asociarán mediante un identificador numérico a aquellas que pudieran corresponderles en la edición de referencia. En el formato tabular propuesto, cada columna mostraría el artículo completo de la edición correspondiente (fig. 4a) y cada fila, la "historia lexicográfica" de una acepción (fig. 4b). Este sistema es preferible a la colocación de las acepciones de cada diccionario en una fila, puesto que los artículos largos —con más de seis acepciones— serían inmanejables en la pantalla del ordenador.

Fig. 4a. Lema *declinar*. Artículo de la 22.ª edición (columna).

DRAE 2001
1. tr. Rechazar cortésmente una invitación.
2. tr. *Gram.* En las lenguas con flexión casual, enunciar las formas que presenta una palabra como manifestación de los diferentes casos.
3. intr. Inclinarse hacia abajo o hacia un lado u otro.
4. intr. Decaer, menguar, ir perdiendo en salud, inteligencia, riqueza, lozanía, etc.
5. intr. Dicho de una cosa: Caminar o aproximarse a su fin y término. *Declinar el Sol, el día.*
6. intr. Ir cambiando de naturaleza o de costumbres hasta tocar en extremo contrario. *Declinar de la virtud en el vicio del rigor, en la debilidad.*
7. intr. ant. *reclinar.*

Fig. 4b. Lema: *declinar*. Evolución de la acepción 2 (fila).

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
2. tr. *Gram.* En las lenguas con flexión casual, enunciar las formas que presenta una palabra como manifestación de los diferentes casos.	2	7. tr. *Gram.* En las lenguas con flexión casual, enunciar las formas que presenta una palabra para desempeñar las funciones correspondientes a cada caso.	7	6. tr. *Gram.* Poner las palabras declinables en los casos gramaticales.	6	*Gram.* Variar por sus casos la parte declinable de la oración, como el nombre, pronombre, etc.	6	*Gram.* Variar por sus casos la parte declinable de la oracion, como el nombre, pronombre, &c.	6	v. a *Gram.* Variar por sus casos la parte declinable de la oracion: como nombre, pronombre, &c	5

En este punto se procederá a la comparación exhaustiva de los artículos, que se llevará a cabo por un equipo colaborador externo a la Fundación Instituto Rafael Lapesa. La idea prevista es comenzar con los artículos de diez acepciones o menos, que suponen más del 98% de los artículos del *Diccionario* académico. Más adelante se incorporarán los artículos de más de diez acepciones.

Los artículos que se den por finalizados pasarán un control de calidad por parte de dos personas de la Fundación. En la comparación de las acepciones se ha de proceder de forma minuciosa, leyendo detenidamente el contenido de las definiciones para contrastar qué acepciones se mantienen a lo largo del tiempo —aunque el texto de las definiciones sea distinto—, cuáles se han eliminado del *Diccionario* académico o en qué momento surge una acepción.

Por ejemplo, en la figura 5 podemos observar que la quinta acepción del artículo *tierra* de las ediciones de 1780 y 1817 ya no se registra a partir de la novena edición, de 1843.

Fig. 5.
Lema: *tierra*. Acepción 'todos los mortales'.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
								met. Todo mortal por haber sido criado de ella.	5	En sentido moral se llaman todos los mortales, por haber sido criados en ella.	5

En la figura 6 se expone el caso opuesto. La acepción 'cumplir una determinada edad' del verbo *hacer* (*mañana mi hijo hace diez años*) se recoge por vez primera en la última edición del *Diccionario* académico, en 2001.

Fig. 6.
Lema: *hacer*. Acepción 'cumplir una determinada edad'.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
14. tr. Cumplir una determinada edad. *Mañana mi hijo hace diez años.*	14										

En la figura 7 comprobamos cómo la acepción del verbo *declinar* 'rechazar cortésmente una invitación', que aparece por vez primera en la 21.ª edición (1992) como sexta acepción, pasa a ser la primera acepción en la edición de 2001, lo que demuestra la gran extensión actual de este uso, poco empleado hasta hace unos años.

Fig. 7.
Lema: *declinar*. Acepción 'rechazar cortésmente una invitación'.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. tr. Rechazar cortésmente una invitación.	1	6. tr. Rechazar cortésmente una invitación.	6								

Los datos que registran los diccionarios académicos hay que tomarlos con cautela. Por supuesto, no podemos pensar que *declinar*, en la acepción que hemos señalado, no se documenta hasta 1992. Si consultamos el corpus diacrónico de la Real Academia (CORDE), que recopila textos desde los orígenes del español hasta 1975, vemos que únicamente hay seis ocurrencias de la construcción *declinar una invitación*, todas ellas del siglo XX. La primera documentación que encontramos pertenece a una carta de Miguel de Unamuno a Fernando de los Ríos, en

1915, en la que dice: *«Tuve que declinar ya cuatro invitaciones»*. Ahora bien, si consultamos el corpus del español actual (CREA), que recoge textos desde el año 1975 hasta la actualidad, encontramos nada menos que cincuenta y seis apariciones, cincuenta de ellas documentadas desde el año 1984. Como vemos, la inclusión de esta acepción de *declinar* en el *Diccionario* académico, si bien no es una prueba fidedigna de cuándo se empezó a documentar, sí puede dar una pista de cuándo se extendió su uso. Hoy en día, de hecho, la acepción a la que nos estamos refiriendo es la más frecuente de *declinar*.

También debemos mirar con atención los datos que se muestran en la figura 6 (*hacer* como 'cumplir una determinada edad'). Esta acepción, que se registra en el *Diccionario* de Rufino José Cuervo[6], se documenta ya en el Siglo de Oro, aunque de manera prácticamente testimonial. En el *Libro de albeitería*, obra de 1564, de Francisco Reina, se señala hablando de la edad los caballos: *«Quando hiziere siete años conocerse a porque el diente alto haze presa con un gavilán en el diente baxo»*. Ya a principios del siglo XX, de nuevo Unamuno emplea esta acepción en su *Epistolario*. En 1919 le confiesa a Everett Ward Olmsted que pronto *hará* cincuenta y cinco años. Apenas hemos encontrado más ejemplos del uso de esta acepción hasta finales del siglo XX, cuando ya está bastante extendida. De nuevo la inclusión en el *Diccionario* académico confirma la extensión de uso de la acepción, más que una documentación puntual.

Si observamos la evolución de los artículos en el mapa de diccionarios, también podemos advertir, por ejemplo, cómo dos acepciones de una palabra se han fundido en una sola en ediciones posteriores, como observamos en la figura 8. En el artículo *decisión* las dos primeras acepciones se han reunido en una sola, de carácter general: 'determinación, resolución que se toma en una cosa dudosa', sea o no acordada en un tribunal, o, incluso, por parte del rey.

Fig. 8.

Lema *decisión*.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1.f. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa	1	1. f. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa	1	1. f. Determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa . . . . . . 3. Resolución judicial	1 3	f. Determinación, resolución que se toma ó se da en alguna cosa dudosa . . . . . . Sentencia que se dá en algun tribunal en pleito ó causa criminal, y así se dice: sáló la DECISIÓN a favor de Juan.	1 2	f. Determinacion, resolucion que se toma ó se da en alguna cosa dudosa . . . . . . Sentencia que se dá en algun tribunal en pleito ó causa criminal: y así se dice: salió la DECISION a favor de Juan.	1 2	f. Determinacion, resolucion que se toma ó se da en alguna cosa altercada ó dudosa . . . . . . Sentencia que se dá, ó pronuncia por consejos, ó tribunales, en causas criminales, ó pleytos civiles; y así se suele decir: la DECISION del Consejo salió á favor de Juan. . . . . . . El decreto que el Rey dá á las consultas y representaciones que se le hacen por sus ministros y tribunales	1 2 3

También puede ocurrir que una acepción recorra el camino inverso; es decir, que una acepción de una edición antigua se separe en varias en ediciones posteriores. Por ejemplo, la acepción 28.ª del artículo *hacer* de la edición de 1780 está desglosada en tres acepciones en la última edición (figura 9), con un escalón intermedio —de dos acepciones— en la edición de 1925. En la primera edición del *Diccionario* se incluyen en una sola acepción los significados de *hacer* como 'fingir' —tanto en la construcción intransitiva (*hacer del bobo*) como en la pronominal (*hacerse bobo*)— y como 'blasonar o hacer ostentación' (*hacerse grande hombre*). Las dos primeras construcciones se mantendrán unidas en la edición de 1925, mientras que se separa el significado de 'hacer ostentación' (*hacerse el valiente*). Por último, en la edición de 2001, llegamos a la diversificación definitiva, con tres acepciones bien diferenciadas: una intransitiva, calificada como desusada (*hacer del tonto*, con el sentido de 'fingirse'), una segunda pronominal, muy frecuente (*hacerse el tonto*, con el mismo significado que la anterior), y, por último, el de 'hacer ostentación', también con diátesis pronominal (*hacerse el valiente*).

Fig. 9. Lema: *hacer*.

DRAE 2001	A	DRAE 1925	A	DRAE 1780	A
45. intr. desus. Dicho de una persona: Fingirse lo que no es. *Hacer DEL tonto.*	4 5	28. Usado como neutro o con el pronombre *se*, y seguido en el primer caso de la partícula *de* y artículo, y en el segundo de artículo o solamente de voz expresiva de alguna cualidad, fingirse uno lo que no es. HACER *del tonto*: HACERSE *el tonto*: HACERSE *tonto*.	2 8	Junto con las partículas de, ó se, ó con los artículos el, la, lo, vale unas veces fingir lo que significan los nombres con quien se juntan: como: HACER del bobo, ó HACERSE bobo; y otras veces blasonar, ó hacer ostentacion de lo que los nombres significan: como HACER del hombre, ó HACERSE grande hombre.	2 8
57. prnl. Dicho de una persona: Fingirse lo que no es. *Hacerse el tonto. Hacerse tonto.*	5 7		2 9		
50. prnl. blasonar (| | hacer ostentación). *Hacerse el valiente.*	5 0	29. En el mismo género de construcción, blasonar de lo que significan las palabras a que este verbo va unido. HACER *del hombre*: HACERSE *el valiente*.			

Un hecho particularmente interesante, y que se muestra con claridad en el mapa de diccionarios, es la

evolución del ámbito de uso que presentan las acepciones. La figura 10 refleja el trayecto que ha seguido la acepción del verbo *hacer* como 'arreglar o embellecer alguna parte del cuerpo'[7], que hoy se usa, sobre todo, como pronominal: *hacerse las uñas, la barba* o *las ingles*. En la primera edición del *Diccionario* académico se registra la acepción 'cortar con arte' (*hacer el pico* o *las uñas a las aves*), que queda circunscrita a un campo determinado (el de la cetrería [*Cetr.*], con la marca "volatería" en las ediciones de 1817 y 1843). En la edición de 1925, vemos que la definición propiamente dicha es idéntica ('cortar con arte'), aunque ha desaparecido la marca técnica, se ha añadido la marca de uso reflexivo (posteriormente, pronominal) y, sobre todo, se ha agregado el ejemplo *hacer la barba a uno*. Con el paso del tiempo se ha ampliado la definición. Así, en la última edición del *DRAE* se define como 'arreglar o embellecer alguna parte del cuerpo' (y no únicamente como 'cortar'). En la actualidad, de hecho, son mucho más frecuentes los usos referidos a las partes del cuerpo humano que a las de los animales: *«Las uñas rotas —tengo que hacerme las uñas—, el esmalte saltado, las uñas de un color malva, agrio, ex alegre, duro»* (Umbral, F. *Mortal y rosa*).

Fig. 10.
Lema: *hacer*. Acepción 'arreglar o embellecer alguna parte del cuerpo'.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
17. tr. Arreglar o embellecer alguna parte del cuerpo. U. t. c. prnl.	1 7	14. Cortar con arte. HACER *la barba a uno.* HACER *el pico o las uñas a las aves.* Ú. t. c. prnl.	4	12. Cortar con arte. HACER *la barba a uno.* HACER *el pico o las uñas a las aves.* Ú. t. c. r.	1 2	*Vol.* Cortar con arte: como HACER el pico, HACER las uñas a las aves.	3	*Vol.* Cortar con arte, como HACER el pico, HACER las uñas á las aves.	4	*Cetr.* Cortar con arte: y así se dice: HACER el pico, HACER las uñas a las aves.	2 2

En el mapa de diccionarios descubrimos algunas curiosidades dignas de mención en la redacción de definiciones. La acepción 25.ª de *hacer* de la última edición del *DRAE* es 'en un espectáculo, representar, interpretar un papel'. Así decimos *hacer el rey* o *hacer el gracioso en una obra de teatro*. Veamos cómo ha sido la evolución de esta acepción (fig. 11).

En la edición de 1780 se define del siguiente modo:

'*Junto con los artículos el, la, lo, y algunos nombres significa exercer actualmente lo que los nombres significan, y las mas veces representarlo; como en las farsas* HACER *el Rey, el gracioso, el bobo. Dícese freqüentemente* HACER *el papel de gracioso, de Rey, de bobo*'. En la siguiente edición elegida (1817), la definición es idéntica. Ahora bien, en la novena edición, la de 1843, observamos un cambio mínimo, pero significativo: *'Junto con los artículos el, la, lo y algunos nombres, denota ejercer actualmente lo que los nombres significan, y mas comunmente representarlo, como en las frases* HACER *el Rey, el gracioso, el bobo. Dícese tambien* HACER *el papel de rey, de gracioso, de bobo, etc.'*. Aunque parezcan definiciones iguales, encontramos una pequeña diferencia en la parte reservada a la ejemplificación. Mientras que en la primera edición del *Diccionario Usual*, leemos "*como en las FARSAS, hacer el Rey, el gracioso, el bobo*", en la novena edición se dice "*como en las FRASES, hacer el Rey, el gracioso, el bobo*", construcción que se mantiene hasta la edición de 1992. Si rastreamos en el resto de ediciones, descubrimos que el cambio de "farsas" a "frases" se produce en el paso de la sexta edición, de 1822, a la séptima, publicada diez años después. Con este cambio y la supresión del sustantivo "farsa", se pierde la referencia al mundo teatral, clave en esta acepción, hasta que en la última edición publicada, la de 2001, se recupera con la inclusión del sustantivo *espectáculo*: *'En un espectáculo, representar, interpretar un papel'*.

Fig. 11.

Lema: *hacer*. Acepción 'representar un papel'.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
25 tr. **En un espectáculo**, representar (		22 Referido a un espectáculo y junto con los artículos *el, la* y algunos nombres, representar lo que los nombres significan. **como en las frases** HACER *el rey, el gracioso, el bobo*, Se dice también hacer *el papel de rey, de gracioso, de bobo*, y asimismo solo con la prep. *de* HACER *de Antigona*	2 5	19. Junto con los artículos *el, la, lo* y algunos nombres, denota ejercer actualmente lo que los nombres significan, y más comunmente representarlo. **como en las frases** HACER *el rey, el gracioso, el bobo*. Dícese también HACER *el papel de rey, de gracioso, de bobo*.	2 9	Junto con los artículos el, la, lo, y algunos nombres, denota ejercer actualmente lo que los nombres significan, y mas comunmente representarlo. **como en las frases** HACER *el* Rey, *el* gracioso, *el* bobo. Dícese tambien HACER el papel de rey, de gracioso, de bobo, etc.	5	Junto con los artículos *el, la, lo* y algunos nombres, denota ejercer actualmente lo que los nombres significan, y mas comunmente representarlo, **como en las farsas** HACER *el* Rey, *el* gracioso, *el* bobo. Dícese tambien HACER el papel de rey, de gracioso, de bobo, &c.	2 6	Junto con los artículos el, la, lo, y algunos nombres significa exercer actualmente lo que los nombres significan, y las mas veces representarlo. **como en las farsas** HACER el Rey, el gracioso, el bobo. Dícese frequentemente HACER el papel de gracioso, de Rey, de bobo, &c.	2 9

Por último, nos vamos a detener en dos artículos una vez sometidos a este proceso de comparación. Se trata de las entradas REFRENDAR y DECLAMAR.

El verbo REFRENDAR cuenta con dos acepciones en la primera edición del *Diccionario* académico, que van aumentando progresivamente hasta llegar a cinco en la última edición. La tercera acepción ('corroborar una cosa afirmándola') surge en nuestro mapa en la edición de 1992, mientras que la segunda acepción ('revisar un pasaporte y anotar su presentación') se documenta por vez primera en la edición de 1925. Por otra parte, las dos únicas acepciones que presenta la primera edición se mantienen hasta 2001: 'legalizar un despacho o cédula real, firmando después de la firma del superior', que se define en la última edición como 'autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello' en la última edición, y 'volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber', que se repite casi literalmente en la de 2001: 'volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho; p. ej. volver a comer o beber de lo mismo', con una marca de registro coloquial.

Fig. 12a.

Lema: *refrendar*. Exposición de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello.	1	1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello	1	1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello.	1	a. Legalizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona autorizada para ello.	1	v. a Legalizar un despacho o cédula real, firmando después de la firma del superior.	1	v. a Legalizar un despacho o cédula real, firmando después de la firma del superior.	1
2. tr. Revisar un pasaporte y anotar su presentación	2	2. Revisar un pasaporte y anotar su presentación	2	2. Revisar un pasaporte y anotar su presentación.	2	met. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	2	met. y fam. Volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	2	met. Volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber.	2
3. tr. Corroborar algo afirmándolo	3	3. Corroborar una cosa afirmándola	3	3. ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	3	ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	3	ant. Marcar las medidas, pesos y pesas.	3		
4. tr. col. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho. p. ej. volver a comer o beber de lo mismo	4	4. ant. Marcar las medidas, pesos y pesas.	4	4. fig. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	4						
5. tr. ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	5	5. fig. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	5								

Fig. 12b.
Lema: *refrendar.* Comparación de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello.	1	1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello	1	1. tr. Autorizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona hábil para ello.	1	a. Legalizar un despacho u otro documento por medio de la firma de persona autorizada para ello.	1	v. a. Legalizar un despacho o cédula real, firmando después de la firma del superior.	1	v. a. Legalizar un despacho o cédula real, firmando después de la firma del superior.	1
2. tr. Revisar un pasaporte y anotar su presentación	2	2. Revisar un pasaporte y anotar su presentación	2	2. Revisar un pasaporte y anotar su presentación	2						
3. tr. Corroborar algo afirmándolo	3	3. Corroborar una cosa afirmándola	3								
4. tr. col. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho. p. ej.: volver a comer o beber de lo mismo	4	4. fig. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	3	4. fig. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	4	met. y fam. Volver a ejecutar o repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	2	met. y fam. Volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber de la misma cosa	2	met. Volver a ejecutar, ó repetir la acción que se había hecho, como volver a comer o beber	2
5. tr. ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	5	ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	4	3. ant. Marcar las medidas, pesos y pesas	3	ant. Marcar las medidas, pesos y pesas.	3	ant. Marcar las medidas, pesos y pesas.	3		

En cuanto al verbo DECLAMAR, vemos que una acepción muy general, como la de 1780, se convierte en las dos ediciones siguientes en dos más específicas e, incluso, en tres en las ediciones posteriores (1925, 1992 y 2001). En 1925 se registra además una nueva acepción, ('recitar con entonación y gestos adecuados', también con un uso transitivo —por ejemplo, *declamar una poesía*—), que llega sin modificaciones hasta la edición de 2001.

Fig. 13a. Lema: *declamar.* Exposición de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. intr. Hablar en público.	1	1. intr. Hablar en público.	1	1. intr. Orar en público.	1	v. n. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido ó supuesto. Dícese también por orar en público.	1	n. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido ó supuesto. Dícese también por orar en público.	1	v. n. Orar con elocuencia y elegancia, observando los preceptos retóricos, & fin de mover, persuadir y atraer los ánimos á lo que oyentes para alcanzar el perdón, ó castigo, el reo que se defiende, ó acusa. También suele usarse hacer, ó emplear, ó vituperar alguna cosa.	1
2. intr. Hablar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto.	2	2. intr. Hablar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto	2	2. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto.	2	Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.	2	Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.	2		
3. intr. Hablar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.	3	3. intr. Hablar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.	3	3. Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.	3				3		
4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. U. t. c. tr.	4	4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. U. t. c. tr.	4	4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. U. t. c. tr.	4						

Fig. 13b.

Lema: *declamar.*

Comparación de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. intr. Hablar en público. . . . . 2. intr. Hablar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto . . . . . 3. intr. Hablar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.		1. intr. Hablar en público. . . . . 2. intr. Hablar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto . . . . . 3. intr. Hablar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.		1. intr. Orar en público. . . . . 2. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido o supuesto . . . . . 3. Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza.		v. n. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido ó supuesto. Dícese también por orar en público. . . . . Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza		n. Orar con el fin de ejercitarse en las reglas de la retórica, casi siempre sobre asunto fingido ó supuesto. Dícese también por orar en público. . . . . Orar con demasiado calor y vehemencia, y particularmente hacer alguna invectiva con aspereza		v. n. Orar con eloquencia y elegancia, observando los preceptos retóricos, á fin de mover, persuadir y atraer los ánimos de los oyentes para alcanzar el perdon, ó castigo, al reo que se defiende, ó acusa. Tambien suele usarse para engrandecer, ó vituperar alguna cosa.	
4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. Ú. t. c. tr.		4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. Ú. t. c. tr.		4. intr. Recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes. Ú. t. c. tr.							

Conclusiones

El mapa de diccionarios refleja el estado de la lengua en cada momento concreto. Como si de pequeños fotogramas se tratara, cada celda encuadrada en las tablas que hemos mostrado revela una imagen fija, una fotografía de un hecho lingüístico. Pero lo que resulta aún más interesante, a nuestro modo de ver, es que el usuario del mapa de diccionarios puede unir todos estos fotogramas y ver la película entera de las acepciones, cambiantes, en constante movimiento. Acepciones y palabras que aparecen y desaparecen de escena o, que, como los personajes de una buena película, evolucionan y se cargan de matices y significados.

La película que surge del mapa no muestra una imagen nítida de la lengua. Como ya hemos señalado, los diccionarios no reflejan el momento en que se documentan las palabras o acepciones, sino, más bien, cuando ya están extendidas en el uso de los hablantes. La imagen que vamos a obtener en el mapa no es, pues, un calco de un estado de lengua concreto, sino una imagen borrosa, imprecisa, que nos puede dar pistas sobre los cambios producidos en las unidades lingüísticas a lo largo de los últimos tres siglos.

Al final de este artículo hemos incluido un apéndice con algunos de los ejemplos utilizados para su elaboración.

Ejemplos de exposición y comparación de las seis ediciones

Fig. 14a.

Lema: *sorprender.*

Exposición de las acepciones.

(En la edición de 1780, variante *sorprehender*, que se mantiene hasta la edición de 1803)

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. tr. Coger desprevenido.	1	1. tr. Coger desprevenido.	1	1. tr. Coger desprevenido.	1	a Executar alguna acción silenciosamente y con cautela. Se usa especialmente en la guerra.	1	v. a. Executar alguna acción silenciosamente y con cautela.	1	Coger de repente alguna especie el animo, asustandole con la novedad, o suspendiendole.	1
2. tr. Conmover, suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. prnl.	2	Conmover, suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. prnl.	2	2. Conmover, suspender ó maravillar con algo imprevisto, raro ó incomprensible. U. t. c. r.	2	Coger de repente alguna especie el animo, asustandole con la novedad ó suspendiendole.	2	Coger de repente alguna especie el animo, asustandole con la novedad ó suspendiendole.	2		
3. tr. Descubrir lo que alguien ocultaba o disimulaba.	3	Descubrir lo que otro ocultaba o disimulaba.	3	3. Descubrir lo que otro ocultaba ó disimulaba.	3						
4. tr. *Perú.* Engañar a alguien aprovechando su buena fe.	4										

Fig. 14b.
Lema: *sorprender*.
Comparación de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. tr. Coger desprevenido.	1	1. tr. Coger desprevenido.	1	1. tr. Coger desprevenido.	1	a. Ejecutar alguna acción silenciosamente y con cautela. Se usa especialmente en la guerra.	1	v. a. Ejecutar alguna acción silenciosamente y con cautela.	1		
2. tr. Conmover; suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. prnl.	2	2. Conmover; suspender ó maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. prnl.	2	2. Conmover; suspender ó maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. r.	2	Coger de repente alguna especie el ánimo, asustándole con la novedad o suspendiéndole.	2	Coger de repente alguna especie el ánimo, asustándole con la novedad o suspendiéndole.	2	Coger de repente alguna especie el ánimo, asustándole con la novedad, o suspendiéndole.	1
3. tr. Descubrir lo que alguien ocultaba o disimulaba.	3	3. Descubrir lo que otro ocultaba o disimulaba.	3	3. Descubrir lo que otro ocultaba o disimulaba.	3						
4. tr. *Perú.* Engañar a alguien aprovechando su buena fe.	4										

Fig. 15a.

Lema: *cresta*.

Exposición de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1. f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	1. f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	1. f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	f. Especie de penacho de carne roja que tiene el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza.	1	s. f. Especie de penacho de carne roja que tienen el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza.	1	s. f. Especie de penacho de carne roja que tienen el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza.	1
2. f. copete (|| moño de plumas de ciertas aves).	2	2. f. copete, moño de plumas de ciertas aves.	2	2. Copete, 3.ª acepción.	2	El copete de pluma que tienen algunas aves como la abubilla	2	El copete de pluma que tienen algunas aves, como la abubilla	2	El copete de pluma que tienen algunas aves, como la abubilla	2
3. f. Protuberancia de poca extensión y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma.	3	3. f. Protuberancia de poca extensión y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma.	3	3. Protuberancia de poca extensión y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma.	3	Suele llamarse así la cima ó cumbre de las montañas elevadas, formada de peñascos con la figura de CRESTA de gallo.	3	Suele llamarse así la cima ó cumbre de las montañas elevadas, formada de peñascos con la figura de CRESTA de gallo.	3	ant. Lo mismo que creston.	3
4. f. Cumbre de agudos peñascos de una montaña.	4	4. f. fig. Cumbre de agudos peñascos de una montaña.	4	4. f. fig. Cumbre peñascosa de una montaña.	4			ant. Lo mismo que CRESTON.	4		
5. f. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5	5. f. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5	5. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5						
6. f. ant. crestón (|| parte de la celada).	6	6. f. ant. Crestón, parte de la celada.	6								

Fig. 15b.

Lema: *cresta.*

Comparación de las acepciones.

DRAE 2001	A	DRAE 1992	A	DRAE 1925	A	DRAE 1843	A	DRAE 1817	A	DRAE 1780	A
1 f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	1 f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	1 f. Carnosidad roja que tienen sobre la cabeza el gallo y algunas otras aves.	1	f. Especie de penacho de carne roja que tiene el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza	1	s. f. Especie de penacho de carne roja que tienen el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza	1	s. f. Especie de penacho de carne roja que tienen el gallo y algunas otras aves sobre la cabeza	1
2 f. copete (| | moño de plumas de ciertas aves)	2	2 f. copete, moño de plumas de ciertas aves.	2	2. Copete. 3.ª acepcion.	2	El copete de pluma que tienen algunas aves como la abubilla	2	El copete de pluma que tienen algunas aves como la abubilla	2	El copete de pluma que tienen algunas aves como la abubilla	2
3 f. Protuberancia de poca extensión y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma	3	3 f. Protuberancia de poca extensión y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma	3	3. Protuberancia de poca extension y altura que ofrecen algunos animales, aunque no sea carnosa, ni de pluma	3						
4 f. Cumbre de agudos peñascos de una montaña.	4	4 fig. Cumbre de agudos peñascos de una montaña.	4	4. fig. Cumbre peñascosa de una montaña.	4	Suele llamarse así la cima ó cumbre de las montañas elevadas, formada de peñascos con la figura de CRESTA de gallo.	3	Suele llamarse así la cima ó cumbre de las montañas elevadas, formada de peñascos con la figura de CRESTA de gallo.	3		
5 f. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5	5 f. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5	5. Cima de una ola, generalmente coronada de espuma.	5						
6 f. ant. creston (		parte de la celada)	6	6 f. ant. Crestón, parte de la celada	6			ant. Lo mismo que CRESTON	4	ant. Lo mismo que crestón.	3

Referencias bibliográficas

ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): "El diccionario de la Academia en sus prólogos", en *Lexicografía descriptiva*. Barcelona, Bibliograf, pp. 215-239.

CUERVO, Rufino José (1998): *Diccionario de construccion y régimen de la lengua castellana*. Continuado y editado por el Instituto Caro y Cuervo. Tomo Quinto (H-J). Barcelona, Herder, 1998 (s. v. *hacer*).

Real Academia Española (2001): *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe (edición en DVD).

Real Academia Española: *Banco de datos de la RAE*. En *http://www.rae.es* [consultado en septiembre de 2007].

NOTAS

[1] Solo se realizó la revisión de las letras A, B y C. En cuanto a las demás combinaciones de letras, se copiaron prácticamente las definiciones del *Diccionario de Autoridades*, eliminando los textos que las autorizaban.

[2] Tiene alrededor de 64000 artículos.

[3] En vez de *lengua castellana*.

[4] En 1957 emprendió el proyecto del *Tesoro lexicográfico 1492-1726*, que no llegó a terminarse.

[5] El *Vocabulario español-latino*, publicado en 1495.

[6] El *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Cuando murió Rufino José Cuervo, en 1911, solo había llegado a la letra E. Muchos años más tarde, el Instituto Caro y Cuervo continuó la obra, finalizada en 1995.

[7] 17.ª acepción del DRAE 2001.

LA PRESENTACIÓN DEL LEMA EN EL *NUEVO DICCIONARIO HISTÓRICO DEL ESPAÑOL* (*NDHE*)

Diego Varela Villafranca
Fundación Instituto de Investigación Rafael Lapesa
(Real Academia Española)

1. Introducción

Entre las diversas acciones que se están llevando a cabo para la elaboración de la planta del *NDHE* se incluye la presentación del lema, de cuyo diseño ofrecemos un adelanto en las siguientes páginas. Hemos de advertir que las ideas que aquí se exponen proceden de un documento interno, que aún debe someterse a discusión, de manera que muchos de sus contenidos podrían variar notablemente en relación con el formato definitivo. Se trata, por tanto, de una propuesta provisional, que irá necesariamente perfeccionándose en un futuro tanto en la parte lexicográfica como en la informática.

Por otro lado, para no rebasar con creces la extensión de este artículo, nos limitaremos a mostrar tan solo una visión esquemática de la cuestión, por lo que hemos tenido que seleccionar aquellos aspectos fundamentales de la tarea y, asimismo, evitar descripciones pormenorizadas de cada uno de los apartados. Con todo, consideramos que, pese a la ausencia de excesivos detalles —muchos de ellos de carácter sumamente técnico—, se facilitará una imagen clara de esta acción.

2. Reflejo de las características del *NDHE* en el diseño inicial

El *NDHE*, tal como se concibe en esta fase inicial, presenta cinco características fundamentales. Partimos con la idea de un diccionario en formato electrónico, que, además, se elaborará por etapas y acciones, puesto que

los resultados de los trabajos se irán ofreciendo en diversas fases, con un grado de elaboración mayor en cada una de las sucesivas etapas. Será, asimismo, relacional, dado que las palabras no se hallan aisladas y que, por tanto, para trazar la historia de una voz, se hace indispensable señalar las relaciones que establece con otros términos.

De acuerdo con la premisa de que la acepción es la unidad básica en lexicografía[1] por consistir en un signo completo (responde al modelo de un significante con un significado), se trabajará por acepciones, por lo que primará así el peso de la acepción sobre el de la palabra. Por último, tenemos presente que la obra se dirige a diferentes tipos de usuarios, si bien debe encaminarse a satisfacer en la medida de lo posible las demandas de los investigadores de la lengua.

Se trata, como puede verse, de características heterogéneas, porque atienden a aspectos tan diversos como el soporte físico, la organización y presentación de la tarea, el destinatario, la finalidad y hasta la concepción misma de la obra. Sin embargo, todas ellas deben conjugarse en la creación de la macroestructura y de la microestructura del *NDHE* para que el diseño se adecue a las características antes expresadas.

3. Las palabras y sus relaciones

3.1. El aspecto relacional del léxico

Aunque más adelante retomaremos estas cinco características fundamentales en conjunto, quisiéramos detenernos ahora en la faceta relacional del *NDHE*, sin duda uno de los aspectos más importantes de cualquier diccionario que quiera adentrarse en el estudio de la historia de las palabras. Es evidente que el primer obstáculo con el que se topa el lexicógrafo para acometer esta tarea consiste en dilucidar la manera de hallar las relaciones entre las distintas voces del diccionario. Para ilustrar

esta afirmación, podemos partir de una pequeñísima muestra, más o menos aleatoria, como la que sigue:

pluvioso	toro	fraternal	adulcir	fervorar	puñetazo
dulcificar	óptimo	barco	muncho	insular	calor
leche	dulzorar	cesta	vaca	lavaplatos	adulciguar
manzana	juego	endulzorar	bofetada	lácteo	charca
lúdico	enfervorecer	bueno	isleño	adulzar	lluvioso
endulcecer	lavavajillas	hermano	edulcorar	mar	melificar

Pese a lo reducido de la muestra, podemos afirmar que todos los términos que la componen, a pesar de su aparente heterogeneidad, están relacionados (no todos entre sí, pero cada voz se relaciona al menos con alguna otra de la lista), si bien hemos de señalar que las relaciones que se establecen son de muy diversa índole. La dificultad estriba, por tanto, en localizar y definir los diferentes tipos de relaciones que operan entre las palabras para posteriormente poder idear un modelo que permita sistematizar su búsqueda.

Afortunadamente, contamos con trabajos que nos orientan sobre la manera de estudiar tales relaciones. Así, Pascual y García Pérez hablan —por citar solo algunos casos— de la decadencia de *desamparar* a partir del siglo XVI por la introducción del italianismo *abandonar* (2007: 44 y 45) y, en la misma línea, de la casi desaparición de *aderezar* con el significado de 'preparar' por obra, precisamente, del tardío verbo *preparar* (2007: 91-116, en especial 111); o, por otro lado, del trasvase de significados entre los miembros de una familia léxica, como se ve en *antojar* y *antojo* (2007: 47-61). Sobre este modelo de análisis, Carriazo (2006, en prensa) contrasta los derivados de *mar* y *nave* y observa, entre otras relaciones, el desplazamiento que experimenta el término *mareante* a manos de *navegante*, hasta el punto de acabar convirtiéndose en un hipónimo de este último.

3.2. La búsqueda de las relaciones de las palabras

Si se quiere sistematizar el estudio de las relaciones entre los términos en el Diccionario, se hace indispensable desvelar en dónde buscarlas. El primer paso para la sistematización consiste en detallar todas las relaciones posibles de cada clase, considerando que las palabras se relacionan o bien por su forma, o bien por su significado, como mostramos a continuación.

a. Las relaciones por la forma se encuentran en

Familias de palabras (p. ej.: *mar, mareante, marinero, mareo, marear,* etc.)
Variantes grafofonéticas (p. ej.: *mucho* y *muncho*)
Variantes apreciativas (p. ej.: *tipo* y *tipejo*)
Variantes flexivas (p. ej.: *verter* y *vertir*)
Variantes de grado (p. ej.: *bajo* y *bajísimo*)
Voces paramórficas (casos de interferencia paramórfica, como *infestar* e *infectar* o *infligir* e *infringir*)

b. Las relaciones por el significado se encuentran en

Sinónimos y antónimos (p. ej.: *bofetada* y *torta*)
Clases léxicas[2] (p. ej.: *bofetada* y *patada*)
Hiperónimos e hipónimos (p. ej.: *recipiente* y *vasija*)
Heterónimos (p. ej.: *toro* y *vaca*)
Heteróclitos de grado (p. ej.: *bueno, mejor* y *óptimo*)
Otras formas supletivas (p. ej.: *leche* y *lácteo* o *juego y lúdico*)

Contamos de esta manera con unos compartimentos fijos en los que quedan recogidos todos los vínculos posibles que establecen unos términos con otros. A estos cajones deberá acudir el lexicógrafo para encontrar, estudiar y describir las relaciones de las palabras.

4. La presentación del lema en el *NDHE*

Para el diseño inicial del *NDHE* se han tenido muy en cuenta las ideas apuntadas en los apartados precedentes. Mostraremos ahora cómo se refleja todo lo expuesto anteriormente en la estructura del Diccionario, para lo cual centraremos nuestra atención en los campos del lema de palabra y de las acepciones. En nuestro planteamiento original partimos de una pantalla para el lema de palabra y de sendas pantallas para cada una de las acepciones.

4.1. La pantalla del lema de palabra

En ella se recogerán los campos propios del lema de palabra, es decir, todos los de nivel superior al de las acepciones, como, p. ej., la fecha de la primera y última documentación de una voz. Además, tendrán también cabida en esta pantalla aquellos campos cuya inclusión en el nivel de las acepción, aun sin ser inapropiada, resultaría excesivamente compleja (como sucedería si se intentase separar por acepciones los registros del fichero de papel o del mapa de diccionarios) o poco eficaz (piénsese en el caso de las variantes grafofonéticas, cuya aparición no se ve condicionada por el significado —esto es, por cada acepción—, sino que, siempre que se dan, afectan a todas las acepciones de la palabra que compartan las restricciones temporales, geográficas o diastráticas propias de la variante).

La pantalla del lema de palabra se compone de los siguientes campos:

Lema

Fecha

En este campo se consigna la fecha de la primera y última documentación de una voz, según los datos extraídos de nuestros materiales. Contará con un subcampo llamado LAPSO, que solo aparecerá en los casos de palabras que dejan de documentarse durante un largo

período para acabar reapareciendo y en el que se indicará la fecha de la última documentación anterior al lapso y la de la primera posterior al mismo. Así, si un término se documenta en el corpus hasta 1514, pero su siguiente registro data de 1902, se rellenará el campo de lapso de la siguiente manera: LAPSO 1514-1902.

HISTORIA DE LA PALABRA

Consiste en una breve historia redactada del término en cuestión, extraída de las informaciones que se recogen en los diversos campos del artículo. En ella se dará cuenta de los datos más relevantes, como su etimología, las fechas de primera y última documentación, los principales avatares y relaciones de las acepciones, su extensión geográfica y cualquier otro aspecto que se considere pertinente. Servirá al lector del Diccionario de orientación y resumen, tanto para poder adentrarse después en la consulta pormenorizada de todo el artículo, si así lo quisiera, como para formarse una idea suficiente del uso y evolución de la palabra y de sus relaciones.

ENLACES INTERNOS[3]

VARIANTES

—Variantes grafofonéticas

Se ofrecerá un catálogo con todas las variantes de esta clase, a través del cual se podrá acceder a cada una de ellas para consultar los campos de fecha, marcas, notas, ejemplos y submarcas. Además, como peculiaridad, cuando se estime oportuno, se dispondrá de un ENLACE ESPECIAL DE GRAFEMÁTICA en el que se relacionará una variante con las demás voces del Diccionario afectadas por el mismo fenómeno, como se explicará más abajo.

—Variantes flexivas

Se proporcionará un catálogo con todas las

variantes de esta clase, a través del cual se tendrá acceso a cada una de ellas para consultar los campos de fecha, marcas, notas, ejemplos y submarcas.

ENLACES EXTERNOS

Entre los diversos enlaces externos con los que contará el *NDHE*, podemos citar, a modo de ejemplo, el MAPA DE DICCIONARIOS (consiste en la presentación ordenada de las definiciones de los diccionarios académicos más representativos —1780, 1817, 1843, 1925, 1992 y 2001—, una vez comparados con exhaustividad[4]), el FICHERO DE PAPEL DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (se trata del acceso al fichero tradicional de la Real Academia, donde se podrán consultar todas las papeletas originales en formato electrónico) o el de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (donde se facilitará la referencia bibliográfica de los principales estudios —artículos y libros—dedicados a la palabra en cuestión).

Mapa sinóptico de acepciones

Solo aparecerá esta opción en palabras extensas que presenten numerosas acepciones, divididas, a su vez, en diversos bloques (de este modo, se facilitará un mapa sinóptico en el verbo *dar*, pero no en el sustantivo *cuchara*).

Acceso a las acepciones

4.2. LA PANTALLA DE ACEPCIÓN

Consta de los siguientes campos:

Bloque

Se empleará para agrupar las acepciones en función de la afinidad que muestren en su comportamiento sintáctico-semántico. Así, se creará en los sustantivos un bloque para las acepciones predicativas y otro bloque

para las argumentales; o, en los verbos, un bloque para las acepciones de verbo pleno, otro para las de apoyo y otro para las de los operadores causativos[5].

Número de acepción

Fecha

En este campo se consignará la fecha de la primera y última documentación de la acepción, según los datos de nuestros materiales. Al igual que en el caso de la fecha del lema de palabra, contará con un subcampo llamado LAPSO, que solo aparecerá en los casos en que una acepción deja de documentarse durante un período largo para acabar reapareciendo, y en el que se indicará la fecha de la última documentación anterior al lapso y la de la primera posterior al mismo.

Etimología de acepción

Siempre que se conozca, se indicará el origen de la acepción, señalando si se ha tomado de otra lengua, si procede de otra acepción de la misma palabra mediante un cambio de significado por metáfora, metonimia, catacresis u otro fenómeno, si se debe a un caso de interferencia paramórfica, etc.

Información gramatical

En este apartado se informará de la clase de palabra, de su esquema argumental (número y tipos de argumentos que despliega un núcleo predicativo), de su estructura sintáctica y, cuando las haya, de las variantes estructurales (esto es, variantes sintácticas que no suponen un cambio de significado).

Marcas

Aquí se incluirán todas las marcas usadas comúnmente en lexicografía, como las diatópicas, diacrónicas, diafásicas, diastráticas, diatécnicas, de intención del hablante (despectivo, humorístico...), etc.

Definición

Notas

Se trata de un campo abierto, de uso más libre, en el que, entre otras cosas, se señalarán desde significados vinculados entre acepciones hasta ciertos hechos normativos.

Ejemplos

Se ofrecerá una selección de ejemplos por bloques temporales (Edad Media, Siglo de Oro, siglo XVIII, siglo XIX y siglo XX); pero, además, si el consultante lo desea, podrá acceder a todos los ejemplos del corpus de la acepción ya ordenados.

Frecuencia, dispersión y marcación de estilo

Se indicarán las distintas frecuencias de una acepción por bloques temporales (Edad Media, Siglo de Oro, siglo XVIII, siglo XIX y siglo XX), teniendo en cuenta también su dispersión.

Submarcas

Se ha ideado este campo para introducir las mismas marcas que figuran en el apartado de MARCAS, pero distribuidas en los cinco bloques temporales antes citados. Con ello se pretende dejar constancia de casos como los de *fierro* 'hierro' y *temperado* 'templado', voces anticuadas en la mayor parte del español peninsular, pero no en América.

Combinaciones

Tomando como referencia los datos del corpus, se indicarán las palabras más comunes con las que se combina una acepción. Se presentará la información de dos maneras: como catálogo alfabético, pero también con esas mismas voces ordenadas por clases léxicas.

ENLACES INTERNOS

VARIANTES

—Variantes apreciativas

Se proporcionará un catálogo con todas las variantes de esta clase documentadas en nuestro corpus, a través del cual se podrá acceder a cada una de ellas para consultar los campos de fecha, marcas, notas, ejemplos y submarcas. Su presencia en la pantalla de acepción —y, por tanto, no en la pantalla del lema de palabra— se justifica por el hecho de que no todos los significados de un término generan variantes apreciativas, tal como ilustra nítidamente el caso de *tipejo*, variante apreciativa de *tipo* 'individuo, hombre', pero no de *tipo* 'pieza de la imprenta', ni de *tipo* 'clase, índole', etc.

—Variantes de grado

Se facilitará un catálogo con todas las variantes de esta clase documentadas en nuestro corpus, a través del cual se podrá acceder a cada una de ellas para consultar los campos de fecha, marcas, notas, ejemplos y submarcas. Como en el apartado anterior, su presencia en la pantalla de acepción se debe al hecho de que no todos los significados de un término generan variantes de grado, según se desprende de casos como *bajísimo* o *pésimo*, superlativos de muchas acepciones de los adjetivos *bajo* y *malo*, respectivamente, pero no de todas (cf. *planta baja* 'planta *inferior respecto a las otras*' o *estar malo* 'estar *enfermo*', que no permiten la aparición del superlativo con

el mismo significado que en grado positivo: **planta bajísima* o **estar pésimo*).

RELACIONES GENERALES

Por *relaciones generales* entendemos aquellas que pueden afectar a cualquier palabra de nuestro léxico, y que, de acuerdo con nuestras observaciones, son las siguientes:

—Sinonimia y antonimia

En una primera fase, se dispondrá de un catálogo alfabético de todos los sinónimos y antónimos de una acepción recogidos en el *NDHE*. En una segunda etapa, una vez explicitados los criterios exactos que maneja el Diccionario sobre sinonimia y antonimia, el consultante accederá a una información mucho más elaborada, pues se presentarán los términos agrupados por su mayor grado de cercanía semántica (sinónimos y antónimos absolutos, sinónimos y antónimos parciales, etc.) y, además, se señalarán de entre todos los sinónimos y antónimos aquellos con los que la acepción estudiada establece unas relaciones significativas.

—Clases léxicas

Se indicará la clase léxica de la acepción tratada y, además, se proporcionará un acceso en el que se podrán consultar todas las restantes voces del Diccionario que pertenecen a la misma clase léxica.

—Morfología genética

En este apartado obtendremos una información detallada de la familia de palabras de cada acepción[6].

—Hiperonimia e hiponimia

Se mostrarán ordenados por niveles de conte-

nido semántico los hiperónimos, hipónimos y cohipónimos de una acepción.

RELACIONES ESPECÍFICAS

Se recoge en este enlace un grupo de relaciones que solo se establecen entre ciertos términos y que, por menos comunes, hemos denominado *relaciones específicas*.

—Meronimia y holonimia

Se facilitará un catálogo de los merónimos y holónimos[7] de la acepción en cuestión.

—Interferencias paramórficas

En este apartado se reseñarán y explicarán aquellos casos de interferencia paramórfica por los que una voz experimenta alteraciones en su significante o en su significado, bien por la influencia de un parónimo (sea este de significado afín, como sucede en *infestar* e *infectar*, o de significado dispar, como en *líbido*[8] y *lívido*), bien por su adscripción a otra familia diferente de la que etimológicamente le corresponde (como sucede con *herencia*, *aterrar* o *miniatura*, derivados, respectivamente, según el DCECH, del latín *haerentia* 'pertenencias', de *tierra* y de *minio*[9], pero que acaban integrándose en la familia de *heredar* el primero, en la de *terror* el segundo, y en la de *mínimo* el tercero), bien por otras causas.

—Relaciones de supleción

a. Formas supletivas homocategoriales

—Heterónimos

Además de proporcionar un vínculo con la acepción del correspondiente heterónimo (p. ej.: se conectará *toro* con *vaca* y viceversa), se ofrecerá una lista con todos

los heterónimos que aparezcan en el lemario del *NDHE*.

—Heteróclitos de grado

En los heteróclitos de grado (es decir, comparativos y superlativos anómalos, como *mejor* y *óptimo*), además de facilitar, como en el caso anterior, un vínculo con la acepción de los heteróclitos correspondientes, se ofrecerá también una lista con todos los heteróclitos del *NDHE*.

b. Formas supletivas heterocategoriales

—Léxicas

En las formas supletivas léxicas pertenecientes a distintas categorías (esto es, cuando a un sustantivo le corresponde como adjetivo en alguna de sus acepciones un término de diferente radical, como sucede en los pares *hermano-fraternal* o *juego-lúdico*), además de proporcionar, como en los casos anteriores, un vínculo con la acepción del término supletivo correspondiente, se ofrecerá también una lista con todas las formas supletivas léxicas del *NDHE*.

—Morfológicas

En las formas supletivas morfológicas pertenecientes a distintas categorías (es decir, cuando a un sustantivo patrimonial le corresponde como adjetivo un término de radical culto, como sucede en el par *leche-lácteo*), se actuará de la misma manera que antes, proporcionando un vínculo con la acepción del término supletivo correspondiente y ofreciendo, asimismo, una lista con todas las formas supletivas

morfológicas del *NDHE*.

5. La importancia de las relaciones en el *NDHE*

Si reparamos en los tres últimos enlaces del lema de acepción (VARIANTES, RELACIONES GENERALES y RELACIONES ESPECÍFICAS) y en el enlace de VARIANTES del lema de palabra, notaremos que en ellos se encuentra la base para buscar las relaciones entre las palabras. Sin embargo, la concepción misma de un diccionario histórico debe concederle tanta importancia a la faceta relacional —por tratarse de un aspecto fundamental para trazar la historia de las palabras—, que en las siguientes líneas apuntaremos algunas relaciones más marginales, pero que también tendrán cabida en el *NDHE*. Con el objeto de ejemplificar estos vínculos secundarios, vamos a exponer tres casos concretos.

Caso 1: el enlace de grafemática

Como hemos señalado más arriba, en el enlace VARIANTES GRAFOFONÉTICAS del lema de palabra, además del catálogo de variantes y el acceso a cada una de ellas, dispondremos en ocasiones de un ENLACE ESPECIAL DE GRAFEMÁTICA. Este vínculo contará con dos campos (1. Descripción y explicación del fenómeno; 2. Catálogo de todas las palabras afectadas) y servirá para relacionar una variante con las demás voces del Diccionario que comparten el mismo fenómeno.

De este modo, cuando un lector del *NDHE* consulte el artículo *mucho*, encontrará en el apartado de variantes grafofonéticas la forma *muncho* y, además, podrá acceder a un enlace especial de grafemática. En el campo DESCRIPCIÓN Y EXPLICACIÓN DEL FENÓMENO, se indicará que *muncho* es una palabra con *n* adventicia epentética y se explicará en qué consiste este fenómeno[10]. Por último, en el segundo campo, el de CATÁLOGO DE VARIANTES O DE LEMAS AFECTADOS, figurarán los lemas de palabra o las variantes del *NDHE* con *n* adventicia epentética, como

cerronjo, lenjos, mancha, manzana, parangón, renglón, etc.

Caso 2: el enlace de relaciones especiales

En el apartado de morfología genética, contaremos en algunos casos con un enlace de relaciones especiales, que se compondrá de tres campos: 1. Descripción y explicación del fenómeno; 2. Catálogo alfabético de todas las palabras afectadas; 3. Catálogo por grupos. Como en el caso anterior, mediante los catálogos se relaciona la palabra en cuestión con las restantes voces del Diccionario que compartan el fenómeno.

Si reparásemos por un momento en palabras como *barco* y *barca*, veríamos que establecen entre sí una relación morfológico-semántica especial y, profundizando un poco más en el estudio del léxico, comprobaríamos que no se trata de un hecho aislado, puesto que tenemos en español muchos más pares de palabras que experimentan el mismo proceso. Entonces, el interés de la faceta relacional en este caso no radica solo en vincular *barco* con *barca*, sino en comprender un fenómeno que se extiende a muchas más parejas de términos. Por eso, en el artículo *barca* y en el artículo *barco* del *NDHE*, se podrá acceder a un enlace de relaciones especiales.

En el primer campo de este vínculo, el de Descripción y explicación del fenómeno, se relacionará el término masculino con el femenino y se indicará que se trata de pares de sustantivos inanimados que presentan una diferencia de significado según diversas posibilidades (distinto tamaño, árbol frente a fruto, individual frente a colectivo, etc.). En el segundo campo, el Catálogo alfabético de todas las palabras afectadas, se recogerán los restantes ejemplos de pares de esta clase que figuren en el Diccionario, como *capazo* y *capaza*, *cerezo* y *cereza*, *cesto* y *cesta*, *charco* y *charca*, *leño* y *leña*, *manzano* y *manzana*, *saco* y *saca*, etc. Por último, en el Catálogo por grupos, se ofrecerán los mismos pares que en el alfabético, pero agrupados de acuerdo con su relación

semántica: por diferencia de tamaño (*barco* y *barca*; *capazo* y *capaza*; *cesto* y *cesta*; *charco* y *charca*; *saco* y *saca*); árbol frente a fruto (*cerezo* y *cereza*; *manzano* y *manzana*); individual frente a colectivo (*leño* y *leña*); etc.

CASO 3: EL LEMA DE ALOMORFO

Las variantes afijales por prefijación (*ahorcar/enforcar* o *multidisciplinar/ pluridisciplinar*), por circunfijación (*fervorar/enfervorecer* o *endulzar/endulcecer*), por interfijación (*picar/picotear*) y por sufijación derivativa (*aburrimiento/aburrición*, *verdoso/verdusco* o *endulzar/dulcificar*), así como las variantes por acortamiento (*bici/bicicleta*), por composición (*lavaplatos/lavavajillas*), por refección etimológica (*antojo/anteojo*) y por reiconización[11] (*sobrasada/sobreasada*), nos muestran cómo palabras diferentes se relacionan a la vez en los planos semántico y formal. En todos los casos citados, los términos de los pares propuestos cumplen tres requisitos: pertenecer a la misma categoría gramatical, tener el mismo significado denotativo y compartir la base léxica. Se trata, pues, de alomorfos homolexemáticos.

A modo de ejemplo: para expresar el concepto de 'hacer dulce o más dulce <algo>', hemos recopilado en la historia del español diez verbos surgidos de la misma base léxica: *adulciguar, adulcir, adulzar, endulcecer, endulzar, dulcificar, adulzorar, dulzorar, endulzorar* y *edulcorar*. Creados todos ellos sobre el lexema DULC-, responden perfectamente al tipo del alomorfo homolexemático antes descrito, aun mostrando diferentes grados de cercanía con respecto a dicho lexema[12].

El *NDHE* presentará agrupados estos casos mediante lo que hemos denominado LEMA DE ALOMORFO. Consiste en un lema paralelo al lema de palabra, cuya creación tiene como objetivo destacar las relaciones de los alomorfos homolexemáticos. Irá encabezado por la variante más neutra, es decir, la menos marcada diacrónica, diatópica, diafásica y diastráticamente y que, además,

presente una mayor frecuencia (así *enfervorecer* se preferirá a *fervorar*). Como por este procedimiento contaremos con un lema de palabra y un lema de alomorfo iguales —esto es, habrá un lema de palabra *enfervorecer* y un lema de alomorfo *enfervorecer*—, será preciso diferenciarlos tipográficamente[13].

El LEMA DE ALOMORFO constará de DEFINICIÓN, de un CATÁLOGO de todos los lemas de acepción que agrupa y de una HISTORIA DE LAS RELACIONES. Como se pretende una definición única para todos los alomorfos, esta se situará en el LEMA DE ALOMORFO, al que se remitirá desde los LEMAS DE ACEPCIÓN agrupados. Por otra parte, los alomorfos con una sola acepción carecerán de lema de palabra, de tal manera que aparecerán únicamente en el *NDHE* como LEMAS DE ACEPCIÓN dependientes de un lema de alomorfo.

En cuanto al CATÁLOGO de los LEMAS DE ACEPCIÓN, se ordenará alfabéticamente, si bien podrán establecerse subgrupos en atención al grado de alomorfismo que muestren (así, dentro del mismo lema de alomorfo, formaríamos un grupo con *adulciguar, adulzar, endulzar* y *dulcificar* [raíz DULC-], otro con *adulzorar, dulzorar* y *endulzorar* [raíz DULZOR-] y un tercer grupo con *edulcorar* [raíz DULCOR-]). Pinchando en cada uno de los lemas del catálogo, se accederá a toda la información propia de los lemas de acepción. Finalmente, se mostrará una HISTORIA DE LAS RELACIONES que mantienen entre sí todos los alomorfos, para cuya composición y redacción se seguirá un procedimiento similar al empleado en el apartado de HISTORIA DE LA PALABRA.

6. El formato electrónico y la flexibilidad estructural

La presentación del *NDHE* en formato electrónico conlleva múltiples ventajas tanto para su elaboración como para su consulta. Entre ellas destacan el notable aumento en la información que puede proporcionarse

mediante el acceso a diversos vínculos, la incorporación de los materiales por fases y diferentes grados de elaboración, la posibilidad de disponer de distintos niveles de consulta según el tipo de usuario o la renovación y corrección continua y rápida de la obra.

Pero, sin lugar a dudas, otra de las ventajas que ofrece la informática se traduce en la flexibilidad que aporta a la estructura del Diccionario. En las siguientes líneas mostraremos dos aplicaciones posibles de la flexibilidad estructural en el *NDHE*.

1. El verbo *hacer* cuenta con una acepción[14] que podríamos definir así:

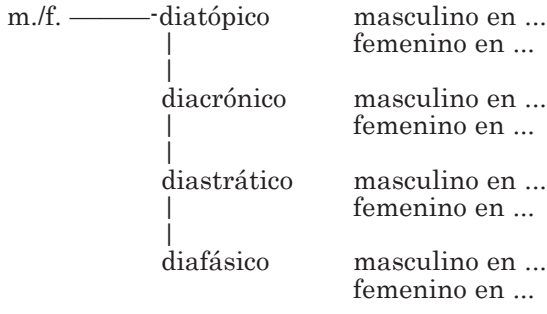
Engendrar <una persona o un animal> SUJ [un ser vivo de su misma especie]CD.

La consulta detenida del corpus nos desvela diversos casos en que esta acepción se construye con estructuras diferentes, pero manteniendo siempre el mismo valor. Se trata de las VARIANTES ESTRUCTURALES de las que hemos hablado antes (§ 4.2.) y que definíamos entonces como variantes sintácticas que no suponen un cambio de significado. Para esta acepción de *hacer*, hemos hallado cinco variantes estructurales:

1. Hacer <una mujer>SUJ [un hijo]CD <de un hombre>CC.
2. Hacer <un hombre>SUJ [un hijo]CD <en una mujer>CC.
3. Hacerle <un hombre>SUJ [un hijo]CD <a una mujer>CI.
4. Hacer <dos personas>SUJ [un hijo]CD .
5. Hacer <una persona>SUJ [un hijo]CD <con otra persona>CC.

Más allá de una somera descripción de las distintas estructuras, la flexibilidad de la que dota al *NDHE* el soporte informático permitirá incorporar un apartado de EJEMPLOS en cada una de las variantes. De este modo, el consultante obtendrá una información mucho más elaborada que si los ejemplos se ofreciesen al nivel de la acepción.

2. En el caso de los sustantivos ambiguos, como *mar*, se ha pensado incluir en el apartado de MARCAS un DESPLEGABLE DE GÉNERO GRAMATICAL del siguiente tipo:



La versatilidad del formato electrónico permitirá también que en los campos de FECHA, EJEMPLOS, FRECUENCIA y SUBMARCAS se añada un apartado propio para cada uno de los géneros gramaticales de los sustantivos ambiguos.

7. LAS PALABRAS EN EL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA DEL *NDHE* A TRAVÉS DE UN EJEMPLO

En § 3.1. incluíamos una muestra de términos heterogéneos, de los que afirmábamos que, de un modo u otro, establecían relaciones entre sí. Una vez expuesto este adelanto del diseño del Diccionario, parece oportuno comprobar la manera en que todas aquellas palabras quedan recogidas en la estructura del *NDHE*:

CON LEMA DE ALOMORFO:

-enfervorecer y fervorar
-insular e isleño
-lavaplatos y lavavajillas
-pluvioso y lluvioso
-endulzar, adulcir, dulzorar, adulciguar, endul-

zorar, adulzorar, adulzar, endulcecer, dulcificar y edulcorar

EN RELACIONES GENERALES / SINÓNIMOS:

-enfervorecer y fervorar
-insular e isleño
-lavaplatos y lavavajillas
-pluvioso y lluvioso
-melificar, endulzar, adulcir, dulzorar, adulciguar, endulzorar, adulzar, adulzorar, endulcecer, dulcificar y edulcorar

EN RELACIONES GENERALES/ CLASES LÉXICAS:

- puñetazo y bofetada

EN VARIANTES GRAFOFONÉTICAS / ENLACE DE GRAFEMÁTICA:

- muncho y manzana

EN RELACIONES ESPECIALES DE MORFOLOGÍA GENÉTICA:

-charca, barco y cesta

EN DESPLEGABLE DE GÉNERO DEL LEMA DE ACEPCIÓN:

- mar
- calor

EN RELACIONES DE SUPLECIÓN / HETERÓNIMOS:

- vaca y toro

EN RELACIONES DE SUPLECIÓN / HETERÓCLITOS DE GRADO:

- bueno y óptimo

EN RELACIONES DE SUPLECIÓN / LÉXICAS:

- hermano y fraternal
- juego y lúdico

EN RELACIONES DE SUPLECIÓN / MORFOLÓGICAS:

- leche y lácteo

8. Recapitulación

Destacábamos al comienzo de este trabajo las cinco principales características del *NDHE* y señalábamos que la estructura que se idease para el Diccionario debía adecuarse a ellas. De acuerdo con la exposición de los apartados precedentes, creemos que el diseño de la obra se amolda a tales características, según se muestra a continuación.

— La faceta relacional se observa, entre otras cosas, por la presencia de

–Los diversos enlaces de relaciones (sinónimos, clases léxicas, heterónimos, morfología genética, etc.)

–Los lemas de alomorfo (cf. *endulzar*)

–Las notas de acepción, cuando se emplean para vincular acepciones

–El enlace de grafemática (cf. *muncho*)

–El enlace de relaciones especiales de morfología genética (cf. *barco/barca*)

— La primacía de las acepciones sobre la palabra se refleja en

–La inclusión de muchos más apartados en el lema de acepción que en el lema de palabra

–La colocación de la mayor parte de los campos relacionales (sinonimia, clases léxicas, heteronimia, etc.) en la pantalla de la acepción

–La creación de apartados específicos para las acepciones, como los de fecha, etimología y frecuencia

–La presencia de las variantes apreciativas y de grado en el nivel de la acepción

–La agrupación por acepciones en los lemas de alomorfo

— Las ventajas del formato electrónico se manifiestan en

–La flexibilidad estructural (cf. los casos de *hacer* 'engendrar' y de *mar*)

–El aumento notable en la información (cf. en el apartado de EJEMPLOS el acceso a todos los testimonios del corpus ordenados por acepciones)

— La incorporación por fases y para diferentes niveles de consulta

— Al hilo de lo anterior, el trabajo por etapas y acciones permite primar la utilidad frente al refinamiento, de tal manera que no habrá que esperar a que la información de un apartado alcance su más alto grado de perfección —objetivo al que también aspira el *NDHE*, pero en las fases más avanzadas de su elaboración— para que los lectores del Diccionario puedan acceder a ella, tal como indicamos en el caso de los sinónimos y antónimos. Proponemos que, en una primera fase, los sinónimos y antónimos podrían ofrecerse incluso al nivel de la palabra; en una segunda fase, ya distribuidos por acepciones; en una tercera fase, agrupados, además, por grados de sinonimia y antonimia; y en una cuarta y última fase, acompañados de una descripción elaborada de las relaciones que establecen entre sí. Pensamos que, de este modo, el consultante obtiene más beneficios con el acceso a materiales no del todo perfectos que si se tomara la decisión de reservar toda esa información hasta haberla elaborado con el grado de refinamiento que se pretende para la última etapa.

— En todo momento se ha tenido presente que el *NDHE*, si bien debe procurar satisfacer las demandas del investigador de la lengua, se dirige a diferentes tipos de usuarios, como se ve, p. ej., por el campo de HISTORIA DE LA PALABRA o por la aparente redundancia de algunos apartados, como sucede con el lema de alomorfo, cuyos datos también se recogen —aunque de distinta manera— en el vínculo de sinonimia. Es más: aunque muchos campos y subcampos (como el enlace de grafemática, el subcampo de lapso en la fecha, el enlace de relaciones especiales, el acceso a todos los ejemplos del corpus, los desplegables de género gramatical o los vínculos con las listas de todas las formas supletivas) se han creado para

favorecer los trabajos de los especialistas, se trata, en todos los casos, de información adicional y no exclusiva.

En muchas obras lexicográficas, como la esperable presencia de un consultante especializado y de un consultante común plantea la búsqueda de un necesario equilibrio, se opta o bien por atender solo a uno u otro, o bien por una salomónica equiparación de intereses, que, desafortunadamente, suele acabar en tierra de nadie. Frente a una solución intermedia de tal clase, creemos que el *NDHE* ha sabido aprovechar la ventaja del formato electrónico para resolver acertadamente el problema mediante la coexistencia de lo especializado y lo común, pero a distintos niveles de consulta.

9. Aclaración final

La propuesta que hemos desarrollado en estas páginas sobre la presentación del lema en el *NDHE* es, como hemos dicho al principio, provisional. Para comprobar la consistencia de su estructura, tendremos ahora que falsarla tanto lexicográfica como informáticamente.

Por otro lado, consideramos que será perfeccionable en muchos aspectos, sobre todo si se tiene en cuenta que, para este diseño provisional, hemos preferido partir de cero y proponer así la idea del diccionario que deseamos, por lo que se ha evitado intencionadamente la consulta de otras obras lexicográficas con el objeto de que sus planteamientos no condicionasen el nuestro. Pero está claro que no sería prudente desaprovechar la experiencia ajena y dejar entonces de incorporar todos aquellos avances y logros que habrán de mejorar con creces este primer diseño, de tal forma que también deberá cotejarse esta propuesta con las plantas de otros diccionarios.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPOS SOUTO, Mar (2007): "Hacia la ordenación morfológica del *NDHE*: primer esbozo", Verba 34: 125-156.

CARRIAZO RUIZ, José Ramón (2006): "Organización de acepciones en terminografía histórica naval", *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, Alicante, 19-23 septiembre de 2006* (en prensa).

CRUSE, Alan (2004): *Meaning in language*, Oxford, Oxford University Press.

CRUSE, Alan (1986): *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.

DCECH. Joan Corominas y José Antonio Pascual (1980-1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.

DPD. Real Academia Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.

GARCÍA PÉREZ, Rafael (2007): *¿Qué hacíamos y qué hacemos? El verbo* hacer *en la historia del español*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.

GROSS, Gaston (1996): "Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle", *Langages* 121: 8-18.

GROSS, Gaston (1994): "Classes d'objects et description des verbes", *Langages* 115: 15-31.

GROSS, Gaston (1993): "Trois applications de la notion de verbe support", *L'Information grammatical* 59: 16-23.

PASCUAL RODRÍGUEZ, José Antonio y Rafael García Pérez (2007): *Límites y horizontes en un diccionario histórico*, Salamanca, Diputación de Salamanca.

PASCUAL RODRÍGUEZ, José Antonio y José Manuel Blecua Perdices (2005): "De los munchos tipos de *n* adventicia del español", *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, II, Madrid, CSIC: 1361-1383.

PIERA, Carlos y Soledad Varela (1999): "Relaciones entre morfología y sintaxis", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española, III: Entre la oración y el discurso. Morfología,* Madrid, Espasa: 4367-4422.

PORTO DAPENA, José-Álvaro (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid, Arco/Libros.

REDES. Ignacio Bosque (Dir.) (2005[2]): *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

VILLAR DÍAZ, María Belén (2004): *Una nueva perspectiva en el análisis de la meronimia: el criterio lexicográfico*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Colección Vitor 149. Edición en CD-ROM.

VILLAR DÍAZ, María Belén (2000): "La insoportable levedad de la hiperonimia... y de la meronimia", en J. Borrego *et al.* (eds.), *Cuestiones de actualidad en lengua española*, Universidad de Salamanca e Instituto Caro y Cuervo, Salamanca: 287-295.

VIVÈS, Robert y Gaston Gross (1986): "Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexique-grammaire", *Langue française* 69: 5-27.

Notas

[1] Es decir, una unidad léxica, tal como indica Cruse (1986: 49) y viene a señalar Porto Dapena (2002: 186).

[2] Para el concepto de clase léxica, cf. *REDES* (2005: CXLII-CLII).

[3] Los enlaces internos conectan con otras partes del propio Diccionario, mientras que los externos lo hacen con elementos independientes del *NDHE*.

[4] Vid. en este mismo volumen Bomant: "El mapa de diccionarios: una historia de la lexicografía académica a través de las acepciones".

[5] Cf. Piera y Varela (1999: 4415-4418), Gross (1993, 1994 y 1996) y Vivès y Gross (1986).

[6] Para una información más detallada sobre este apartado, cf. Campos (2007).

[7] Para los conceptos de meronimia y holonimia, cf. Cruse (1986 y 2004) y Villar (2000 y 2004).

[8] No entramos aquí en la cuestión normativa de que la forma *líbido* se considera incorrecta (cf. *DPD*), pues nos limitaremos a dejar constancia de toda variante que cuente con suficientes ocurrencias en el corpus. No obstante, podrá indicarse en la entrada correspondiente a *líbido* que se considera voz incorrecta y que debe reemplazarse por *libido*.

[9] Se trata del étimo final, pues el español lo toma directamente del italiano *miniatura*, según el DCECH.

[10] Cf. Pascual y Blecua (2005).

[11] La diferencia entre la refección etimológica y la reiconización consiste en que, en el primer caso, el reanálisis etimológico es correcto, y, en el segundo, no.

[12] De hecho, los seis primeros derivan de *dulce* —o de su equivalente latino *dulcis*—, los tres siguientes proceden de *dulzor*, y el último se remonta, en suma, a *dulcor*, equivalente latino de *dulzor*. Contaríamos, pues, con distintos grados de alomorfismo o, si se prefiere, con alomorfos de primer y segundo grado, pero, sea como sea, con auténticos alomorfos.

[13] P. ej.: los lemas de palabra podrían escribirse en redonda negrita [*enfervorecer*] y los lemas de alomorfo, en versales [ENFERVORECER].

[14] Cf. García Pérez (2007: 33-35).

ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA A ESTUDIANTES ANGLÓFONOS. APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

María Jesús Leal Riol
Hamline University

La lingüística cognitiva ofrece algunas vías para analizar la fraseología española bastante adecuadas para el entendimiento de esta disciplina. Nos facilita la comprensión de unas estructuras aparentemente anómalas e irregulares. Desde una perspectiva integradora de los diversos fenómenos del lenguaje, el cognitivismo permite interpretaciones coherentes de los distintos procesos que se ven afectados en el uso de las unidades fraseológicas, en especial la idiomaticidad, entendida como la suspensión del significado literal del sintagma; la metáfora y la metonimia, como mecanismos creadores y aglutinadores de numerosas combinaciones fijas de palabras, o la gramaticalización que proporciona una fundamentación metodológica de los cambios de carácter discursivo que experimentan algunas locuciones. El concepto de modelo cognitivo idealizado contribuye a la observación de las estructuras cognitivas utilizadas con más frecuencia, tomando como punto de referencia lo que la lengua ha fijado de ellas, o sea, lo que ha pasado a automatizarse por medio de la fraseologización: proceso por medio del cual, gracias a la fijación en algún grado y en ocasiones a la idiomaticidad, parcial o total, se constituye una unidad fraseológica[1].

En relación con estos recursos Maria Josep Cuenca y Joseph Hilferty[2], brindan en su texto *Introducción a la lingüística cognitiva* una panorámica de esta concepción de la lingüística, a la vez que ofrecen un acercamiento a un modelo lingüístico que caracterizan como "complejo, heterogéneo y multidisciplinario". En el cuarto capítulo, dedicado a la metáfora y la metonimia, los autores presentan la concepción que la lingüística cognitiva tiene de

estos términos. De acuerdo con esto, en primer lugar los autores determinan que la metáfora no es exclusiva del lenguaje poético, o del literario en general, sino que ésta forma parte de la expresión cotidiana de todo individuo. Esto último es un planteamiento central en la lingüística cognitiva. Una vez hecha esta aclaración, los autores establecen la definición de metáfora desde la concepción cognitiva, así como los tipos de metáforas (conceptuales e imágenes). Recurren a la metáfora, la metonimia y el conocimiento enciclopédico compartido por una comunidad de hablantes con el fin de explicar este tipo de expresiones idiomáticas que se suelen tratar en los trabajos gramaticales tradicionales como oscuras y arbitrarias. También consideran el uso de la metáfora como una de las formas en la que se manifiesta la *modalización*, con la cual se puede manipular el discurso y así justificar la praxis humana.

La definición que Cuenca y Hilferty ofrecen sobre la fraseología es la siguiente: "*la fraseología no es un saco de metáforas muertas cuya estructura interna no tiene nada que ver con su interpretación global. Por el contrario, buena parte de las unidades fraseológicas presentan un significado motivado de uno y otro modo por el significado literal*". Su conclusión es que en realidad, la fraseología es "*un revoltijo de metáforas en su salsa"* donde el origen de una expresión idiomática cabe buscarlo en el modelo cognitivo que la fundamenta y que fundamenta a otras expresiones más libres[3]. Más adelante en el artículo analizaré precisamente la necesidad de la comprensión por parte del estudiante del significado literal y del significado connotativo de las unidades fraseológicas en el aula de español como lengua extranjera.

Para Lakoff y Johnson[4], las metáforas, metonimias y otros recursos tropológicos implicados en la formación de una unidad fraseológica tienen una base racional que se apoya en la cognición (Lakoff y Johnson: 1991) y no es un capricho de los hablantes. Esta idea es desarrollada poco después por Mercedes Belinchón, Angel Riviere, y

Jose Manuel Igoa[5] en *Psicología del Lenguaje*. Según los autores esta base racional permite a los seres humanos alcanzar con éxito las bases de la metarrepresentación, lo cual conlleva "*la suspensión de las relaciones entre las representaciones y las cosas y el empleo de metáforas hacia los cuatro años*". El uso y comprensión del lenguaje idiomático o figurado es un proceso normal en los seres humanos que comienza hacia los siete años de edad. (Levirato y Cacciari, 1992)[6].

Algunas unidades fraseológicas son estructuras idiosincrásicas que reconocen modelos cognitivos culturales que habrán de observarse como elementos aglutinadores de diferentes culturas y sociedades, esto es, como formas diferentes de conceptuar. A veces es posible traducirlas porque existen en las diferentes lenguas y eso facilita su aprendizaje. Esto hace referencia sobre todo a las unidades fraseológicas denominadas europeísmos.

Las fraseología conceptualiza no de modo anecdótico sino empleando los procedimientos de la metáfora y la metonimia. Pese a que con estos recursos no se cubre la totalidad de un modelo cognitivo idealizado, éstos sí afectan a los diversos procedimientos del lenguaje figurado, tanto si está fijado en la fraseología como si no.

Los modelos cognitivos idealizados, la metáfora, la metonimia, la gramaticalización y la categorización no discreta conforman una parte fundamental del cognitivismo, y arrojan luz al estudio de la fraseología ya que la idiomaticidad y la fijación guarda una estrecha relación con los procedimientos que han tomado parte en su formación.

Al emplear una unidad fraseológica concreta, se acude a conocimientos previamente adquiridos/aprendidos por el hablante y el oyente, y de este modo, se garantiza la presunción óptima de relevancia. El carácter enciclopédico de la fraseología facilita su empleo comunicativo. Cuando un hablante emplea una unidad fraseológica con un objetivo comunicativo concreto espera ser

relevante para el oyente, es decir, supone que el oyente conoce esa unidad y considera que ese elemento de sabiduría popular es compartido por el receptor de su mensaje, de forma tal que su valor podrá ser inferido. Por ello, aunque su significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes, el receptor dispone de los mecanismos inferenciales necesarios para procesarlo y entenderlo. ¿Qué sucede si este emisor o receptor no comparte la misma lengua sino que la está aprendiendo? Si un estudiante de español cuya lengua materna es el inglés no conoce la unidad fraseológica porque no la ha aprendido anteriormente, lo más probable es que no pueda inferir ese significado. A no ser que en el inglés exista esa unidad, no puede adivinarlo porque su significado no es la suma de los significados de sus componentes. Si no forma parte de los esquemas cognitivos del estudiante, entonces se produce un corte de comunicación.

Una vez más, la metáfora puede jugar un papel importante en el proceso interpretativo. Si una estructura no puede interpretarse literalmente porque de este modo resulta irrelevante, entonces se procesará de acuerdo con la interpretación más relevante. Moeschler[7] (1992) ha intentado perfilar las relaciones que existen entre las metáforas y las expresiones idiomáticas y las inferencias que se obtienen de las segundas, algunas de ellas podrían derivarse de su empleo discursivo.

La inmediatez y la ausencia de planificación provocan, con cierta frecuencia, efectos contextuales que no estaban previamente calculados por el emisor. Cuando de forma espontánea un estudiante intenta emplear una unidad fraseológica, puede ocurrir que, a pesar del intento, no lo consiga, y que nadie lo entienda. Esto sucede especialmente cuando en una situación determinada acude a su cabeza una unidad fraseológica de su propia lengua. El paso siguiente es la traducción literal de esa unidad y el siguiente es la incomunicación porque en español no tiene ningún significado esa traducción. El oyente no puede procesar la información. El equívoco

ofrece una lectura no adecuada transgrediendo la máxima de calidad. Es mejor no utilizar una unidad fraseológica si no se conoce bien y no se está seguro de que está aprendida. Generalmente es absolutamente improductivo traducir al español una unidad fraseológica idiomática inglesa.

El objetivo básico de la conversación, o sea la comunicación, depende en ocasiones de la situación cognitiva de los participantes, es decir, de su conocimiento del mundo, de sus entornos cognitivos y de las posibilidades de ampliación de los mismos. Si un hablante emplea una unidad fraseológica, el receptor debe interpretar los enunciados acudiendo a su conocimiento enciclopédico y del lenguaje que ha ido adquiriendo desde su nacimiento. Si un aprendiz de español no posee esos conocimientos enciclopédicos, si su entorno cognitivo es diferente, es imposible que pueda comprender una unidad fraseológica idiomática si no es porque la ha estudiado anteriormente.

Leonor Ruiz Gurillo[8] analiza el fenómeno de la desautomatización en la conversación a la luz de la teoría de la relevancia. Según esta autora la oración tiene un carácter unitario como resultado de su fijación como enunciado fraseológico pues no se trata de una combinación libre. La utilización de la fraseología idiomática transgrede algunas máximas conversacionales, principalmente la máxima de manera, ya que el significado que se obtiene a partir de la lectura literal del sintagma no se corresponde con el significado figurado del enunciado, y también la máxima de calidad cuando se emplea una unidad fraseológica de forma incorrecta pensando que se utiliza correctamente.

La fraseología constituye un mecanismo de construcción ampliamente empleado en la lengua, sobre todo en el registro oral. Las unidades fraseológicas constituyen una síntesis de conocimientos enciclopédicos, y eso conlleva el hecho de que el empleo de las unidades fraseológicas evita explicaciones al emisor, sirve para resumir

una idea dándole carácter de verdad general, para concluir una intervención, para redondear una opinión, y desencadenan en la conversación un conjunto de relaciones y evocaciones.

Algunos ejemplos que refuerzan esta hipótesis de que la fraseología forma parte del mundo enciclopédico de los participantes en la comunicación y en consecuencia pertenece al mundo cognitivo mutuo de estos, son las conclusiones, en primer lugar, de Schgloff y Sacks[9] (1973), quienes han estudiado cómo los proverbios se usan en la conversación como precierre secuencial que facilita la conclusión de la secuencia; y en segundo lugar, de Häusserman[10] (1987), quien ha indicado que estos constituyen mecanismos importantes que contribuyen a la formulación y a la argumentación reforzando las conclusiones y ayudando a considerar una opinión como convincente. También Strässler[11] (1982) ha insistido en que las expresiones idiomáticas resumen las situaciones semánticamente complejas de la vida cotidiana y reducen la complejidad de las interacciones sociales.

En nuestra lengua hablamos con fluidez y de manera comprensible, y escribimos respetando las reglas gramaticales y ortográficas. Los hablantes nativos del español utilizamos constantemente unidades fraseológicas fluidamente y de manera comprensible, las escribimos teniendo en cuenta las reglas gramaticales y ortográficas. También combinamos palabras y construimos frases complejas respetando el orden fijo de los elementos que componen esas unidades. Entendemos el significado de la unidad, sea idiomática o no, dentro de un contexto. Al escuchar una unidad fraseológica, no solamente somos capaces de reconocer las palabras en una cadena fónica, sino que podemos establecer relaciones de significado entre ellas y de esta manera, comprendemos el mensaje.

Cuando hablamos de adquisición de fraseología, ésta se entiende muchas veces como adquisición de significados, pero una unidad fraseológica se ha de contemplar desde diferentes puntos de vista. Si queremos satisfacer

todas las exigencias de aprendizaje de fraseología, se han de determinar no sólo su significado, sino también los niveles que son relevantes para el conocimiento de la misma. Me refiero a aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, discursivos, pragmáticos y socioculturales.

Desde el punto de vista fonético-fonológico, el español no plantea demasiadas dificultades a los hablantes de lengua nativa inglesa en cuanto a su pronunciación y ortografía. No obstante, los profesores debemos insistir en algunos casos en los que a un fonema le corresponden diferentes grafías, o a una grafía le corresponden diferentes fonemas; en cuanto a la acentuación, el español presenta una marcada tendencia a la acentuación en la penúltima sílaba y tanto el acento de intensidad como la entonación tienen un valor diferencial. Por lo que se refiere a las vocales, conviene destacar su tensión y diferenciación así como la eliminación de la *schwa*. Cuando una unidad fraseológica no se pronuncia correctamente puede dar lugar a situaciones cómicas, que pueden divertir o molestar a los estudiantes.

Desde el punto de vista morfológico existe mayor complejidad, especialmente de género y de número. Los hablantes ingleses que aprenden español tienen verdaderas dificultades para adquirir competencia en este sentido. El carácter fijo o semifijo de las unidades fraseológicas puede ser una ayuda o una dificultad ya que el componente morfológico no desempeña en todas las unidades la misma función. El español admite caracterizadores de género y número en el caso de los sustantivos, adjetivos y determinantes; el verbo posee morfemas flexivos de número, tiempo, modo, persona y aspecto; en las preposiciones, conjunciones y adverbios, el papel que juega el componente morfológico es de menor importancia, ya que estos no experimentan variaciones morfológicas.

Si tomamos como ejemplo la unidad fraseológica c*aer como un jarro de agua fría* las dificultades son las

siguientes: irregularidad del verbo *caer* y los pronombres; el significado de caer en este contexto es sentir; por el significado que tiene el verbo *caer* generalmente se conjuga en pretérito indefinido; la pronunciación del sustantivo *jarro* pues los cuatro fonemas presentan dificultades a los estudiantes anglófonos; el artículo indefinido ya que tienden a usar el artículo definido en su lugar; también alteran el orden del adjetivo. Algunos errores frecuentes: **Me caía como…; *me caigo como …; …*el jarro de agua fría…; *el jarro de fría agua.* Otra unidad como *caerse el alma a los pies* presenta las siguientes dificultades: la irregularidad del verbo y el uso de pronombres personales, el uso de se; el cambio de género en *el alma; el uso del posesivo para referirse a las partes del cuerpo.* Los errores más frecuentes son del tipo: **me cae el alma a los pies; *caigo me el alma a mis pies; *me cayó la alma a los pies.*

El conocimiento de la morfología les resulta de gran ayuda a la hora de reconocer, comprender o interpretar una determinada unidad fraseológica a nivel receptivo. En cuanto a productividad, es indispensable tener cierta competencia morfológica para utilizar una unidad fraseológica en un registro oral y escrito. En este sentido, debemos seleccionar por niveles también. En el nivel inicial podemos enseñar unidades fraseológicas comparativas de idiomaticidad baja o media (*dormir como un bebé, dormir como un bendito, dormir como un tronco,*); en el nivel intermedio funcionan bien las unidades fraseológicas que presentan equivalencia total con el inglés de idiomaticidad baja o media (*vivir en las nubes/ to live on clouds; ser un disco rayado/ to be a broken record; ser un aguafiestas/ to be a wet blanket*); en el nivel avanzado es aconsejable la enseñanza de unidades que encuentran una equivalencia parcial en su lengua y de idiomaticidad baja, media y alta (*ir derecho al grano/ to go directly to the point; decir en cristiano/ to tell something in plain English).* Si los estudiantes son de nivel muy avanzado y perfeccionamiento, son capaces de aprender todas las anteriores y las unidades fraseológicas que presentan equivalencia nula pero transparencia de imagen, así

como todas las unidades que pueden comprenderse con una explicación sobre su origen literario, histórico, cultural, o por el significado de sus componentes (*tener la cabeza llena de pájaros/ to have bees in one´s bonnet; ahogarse en un vaso de agua/ to make a tempest in a tea pot; tanto monta, monta tanto; a buenas horas mangas verdes; poderoso caballero es don dinero)*

Algunas unidades fraseológicas, además, llevan en sí prefijación, sufijación, composición y derivación, En cuanto a la afijación, debemos hacer referencia a la importancia que tiene sobre todo en la lengua coloquial y también insistimos en que la elección de un determinado sufijo conlleva variaciones semánticas y pragmáticas. Una unidad fraseológica puede distinguirse de otra u otras por un sufijo, un prefijo, una palabra derivada, por ejemplo: *nacer con estrella, nacer estrellado.*

Desde el punto de vista sintáctico, conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer y las reglas que rigen su uso, en fraseología supone un reto más. Muchas de estas conexiones sintácticas que para el hablante nativo no presentan ningún problema y las usan intuitivamente, han de ser aprendidas de modo consciente en el aula. Este tipo de relaciones o conexiones explican fenómenos como la concordancia entre sujeto y verbo, la presencia de determinadas formas verbales en subjuntivo o indicativo, un régimen preposicional propio, estructuras negativas, formas imperativas (*te distraes con el ruido de una mosca; habláis por los codos; está hecho/a con rabos de lagartija; no estamos para nada; no tengo pelos en la lengua; no me hagas la pascua; las mata callando*).

Una de las características de las unidades fraseológicas es la agramaticalidad que presentan, pero solamente una parte de ellas. Una de las estrategias para reconocerlas es precisamente la ruptura de las reglas gramaticales que rigen la lengua española (*creer a pie juntillas, vete a saber*). Generalmente, el grado de complejidad sintáctica es habitualmente mayor en un texto

escrito que en la lengua hablada pero, como ya sabemos, la fraseología tiene un registro eminentemente oral.

Desde el punto de vista semántico, los estudiantes deben conocer el significado o los significados de la unidad fraseológica, saber en qué situaciones pueden utilizarla, qué tipo de receptor es el idóneo. Un buen número de unidades fraseológicas tiene varios significados y estos dependen del contexto o co-texto en el que se inserte. En *usted y yo hablamos idiomas diferentes*, dependiendo del contexto, el significado puede ser literal o bien que no hay diálogo ni entendimiento posible. En mi opinión, deben aprender el significado que les resulte más evidente, que tenga un eco en el inglés, y que vayan a actualizar con mayor frecuencia. También el que más les divierte o está más cercano a sus intereses y su realidad (*estar como un queso/ estar más buena que el pan*; *llevarse como el perro y el gato; empinar el codo; encontrar la media naranja; sentirse como pez en el agua; ideas del año catapún; ser un tiquismiquis*).

Tan importante es conocer el significado conceptual o denotativo de la unidad fraseológica como sus connotaciones. Una unidad fraseológica en muchos de los casos no tiene un significado literal (*echar las campanas al vuelo; salir redondo; aparecerse la Virgen*), sin embargo, es necesario que los estudiantes sean capaces de entenderlo literalmente para poder captar las imágenes esquemáticas que conllevan (*ir viento en popa; marchar sobre ruedas; ir de perlas; llegar a buen puerto*); para poder entender la base metafórica (*ser/parecer el punto y la i*); para poder buscar una equivalencia en inglés (*no oírse ni el ruido de una mosca/so quiet you could hear a pin drop*; *hablar para el cuello de la camisa/to talk under one´s breath*). En definitiva, para comprender fraseología, es necesario conocer su significado literal y saber que éste no es suficiente porque hay un significado no compositivo de la unidad, especialmente si hay idiomaticidad alta (*tener más cuento que Calleja; ponerse el mundo por montera*).

En la conciencia del hablante las palabras están ligadas entre sí, ya sea por la forma, el significado o factores de índole afectiva, personal y/o cultural. Existen pues, connotaciones que comparten todos los hablantes de una lengua (*venir de la pata del Cid; tanto monta, monta tanto; tener más moral que el Alcoyano; cortarse la coleta*). Al trabajar la fraseología no solamente transmitimos el significado denotativo de las palabras, sino también sus significados culturales.

Una unidad fraseológica es un elemento contextualizado en una situación comunicativa concreta que es producida en un acto pragmático específico. En el análisis de la comunicación hay que tener en cuenta las condiciones y los mecanismos implicados en dicho proceso. Para que se produzca un acto comunicativo es necesaria la presencia de unos interlocutores: un emisor y un destinatario. La emisión de un enunciado en el que insertamos una unidad fraseológica está condicionada por una serie de factores extralingüísticos como la identidad de los interlocutores, edad, sexo, estatus social, nivel de formación, estado psicológico, etc. Asimismo, por los conocimientos, la intención, lo que se ha dicho anteriormente, lo que se presupone que cada uno sabe sobre el tema del que se habla, etc. Pero además, la adecuación al contexto viene determinada por la localización espacial y temporal en la que se desarrolla la comunicación. En cada intercambio, los interlocutores, dependiendo de quien es el interlocutor, modifican no sólo su comportamiento, sino también su manera de expresarse, y entre ellos se va produciendo una unanimidad en cuanto al registro, tema, tono. El mismo significado tienen *pillar en bragas/ to catch someone with his/her pants down* y *pillar fuera de juego/ to take by surprise*. Evidentemente, la elección de una y otra depende del interlocutor y de la situación. Otros ejemplos de unidades fraseológicas cuya función es expresar sorpresa y asombro en un contexto coloquial son *quitar el hipo/to take breath away; quedarse con los ojos a cuadros/ to be great ashtonishment; llevarse una buena plancha/ to get slap in the face; quedarse patidifuso/ to leave someone flabbergasted* frente

a otros un poco más formales como *dejar sin habla/ to leave someone speechless; dejar sin respiración/ to leave someone breathless; dejar de piedra a alguien/ stone the crows; dejar a alguien con la boca abierta/ to leave someone open mouthed.* Todas estas unidades fraseológicas comparten la misma función pero elegimos dependiendo del registro y del destinatario.

Entonces, es evidente que conocer una unidad fraseológica implica reconocerla en un contexto, ser consciente de que su significado es compositivo, muchas veces idiomático y también implica ser capaces de usarla en el contexto y registro apropiado.

Conclusiones

Los hablantes nativos de una lengua solamente tienen que acudir a su conocimiento para procesar una unidad fraseológica y llegar a su significado. Su empleo causa el efecto contextual perseguido: valorar y resumir la situación por medio de la verdad general que la unidad fraseológica representa. Sin embargo, para un aprendiz de español el esfuerzo es grande y muchas veces frustrante por lo que el emisor debe tener en cuenta al receptor y sus posibilidades de interpretación. Pero este esfuerzo vale la pena en función de la ironía, del juego lingüístico, de la expresividad y de otros efectos contextuales porque el uso de la fraseología suscita el interés del estudiante y eso es primordial. El uso de una unidad fraseológica en el contexto que lo requiere provoca por parte del interlocutor la complicidad, la aceptación. La fraseología es un elemento motivador en la enseñanza de ELE.

Por tanto, la metáfora y la metonimia explican algunos de los modelos o imágenes generados en la lengua que, por medio de la fijación, se han consolidado. La gramaticalización se aplica no sólo a lexemas simples sino también a lexías complejas, es decir, a las unidades fraseológicas sobre las que ha actuado este proceso como

desencadenante de su idiomaticidad actual. La categorización cognitiva, por último, propone una clasificación de sus unidades acorde con su naturaleza. En consecuencia la idiomaticidad fraseológica se observa íntimamente ligada con el proceso de formación que dio origen a esa nueva combinación con ese significado unitario pues la metáfora, la metonimia, las imágenes esquemáticas, los modelos cognitivos idealizados o la gramaticalización son mecanismos explicativos de la fraseologización.

Referencias Bibliográficas

BARANOV, A.N; D.O. Dobrolovs´kij, (1996). "Cognitive modeling of actual meaning in the field of phraseology", *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 409-429.

BELINCHÓN, M. (1999). "EL lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión" en De Vega, M.; F. Cuetos (Coord); *Psicolingüística del español*. Madrid, Taurus, pp. 307-373.

BELINCHON, M.; Riviere, A.; Igoa, J.M. (2000). Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría. Trotta.

CUENCA, M J. ; J. Hilferty. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel. pp.121

HÄUSSERMAN, J. (1987). "Phraseogischem und Sprichwörter als Formulierungshilfe in der argumentativen Rede", Burger, H. Y R. Zett (Hrgs): Aktuelle Probleme der Phraseologie, (Symposium 27-29. 9. 1984 in Zürich), Bern, Peter Lang. pp. 79-95.

LAKOFF, G. y Jonson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago. (Trad. Cast. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 1991, 2ª edición. pp. 92

LEVIRATO, M. Ch.; C. Cacciari (1992). "Children´s comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity", *Journal of Child Language,* 19, pp. 415- 433.

MOESCHLER. J. (1992). "Métaphores et idiomes: compositionnalité, interprétabilité et inférence" en Tyvaert, J.E. (ed) : *Lexique et inférence(s) : VIIéme Colloque International de Linguistique, 14-16 novembre 1991)* : Paris, Klncksieck, pp. 97-114.

RUIZ GURILLO, L. (1987). "Relevancia y frasología: La desautomatización en la conversación coloquial". *Español Actual. Grupo Val. Es. Co*. Vol 69. pp 21-30 Universitat de Valencia.

RUIZ GURILLO, L. (1998). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia. Universitat. Anejo XXIV de *Cuadernos de Filología*.

SCHEGLOFF, E.A; H. Sacks (1973). "Opening up closing", *Semiótica*, VIII. pp. 289- 327.

STRÄSSLER, J. (1982). Idioms in English, *A Pragmatic Analysis*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Notas

[1] Leonor Ruiz Gurillo (1998: 13)
[2] Cuenca y Hilferty (1999: 121)
[3] Baranov y Dobrovols´kij (1996: 409)
[4] Lakoff y Johnson (1991: 92). "*la estructuración metafórica de los conceptos necesariamente es parcial y se refleja en el lexicón del lenguaje, incluido el lexicón de frases hechas, que contiene expresiones fijas*".
[5] Belinchon, M.; Riviere,A. e Igoa, J.M (2000)
[6] Su estudio demuestra que el contexto es el elemento más importante para su correcta interpretación o producción.
[7] Moeschler, J. (1992: 97)
[8] Leonor Ruiz Gurillo. (1997: 21)
[9] Schegloff, E. A; H. Sacks (1973: 289)
[10] Häusserman, J. (1987: 79)
[11] Strässler, J. (1982)

HYBRID FOREIGN LANGUAGE CLASSES: THE BEST OF BOTH WORLDS?

Erin W. Mitchell
The College of St. Rose

Background

Many universities are now offering online classes in many subjects including foreign languages. The success of such courses is debatable in the area of foreign language (FL) learning. The field of foreign language education continues to look for the best way to take advantage of all a virtual environment can offer. In order to meet the needs of a growing student population and to alleviate classroom space issues, hybrid courses are growing in popularity. This paper examines the experiences of a teacher and her students in an Advanced Conversational Spanish class that was offered in the hybrid format.

Rice (2004) explains that much of the traditional classroom model is based on schools created during the Industrial Age. Schools closely resembled factories in that the teacher (like a supervisor) directed student activity and shared his or her knowledge. The students (like factory workers) would listen and do as they were told. While this model may have been effective when students were being trained for positions that often involved repetitive tasks, this structure is no longer sufficient for students who need to learn to interact with a variety of people, to creatively solve problems, utilize an array of modern technology, and to think critically.

While Rice's explanation is referring to classrooms in any field, this dilemma is one that educators have been investigating for the past several decades in the field of FL teaching and learning. The teacher-centered model is no longer considered a viable means to help students achieve proficiency. Researchers (Lee and VanPatten 2003, Omaggio Hadley 1993) have demonstrated the

success of a student-centered classroom where the student and the teachers co-construct meaning in the target language. Students work in small groups and pairs on real-life tasks in order to practice and experiment with the language.

Along with these changes in the traditional classroom model there has been an onslaught of technological advances. These advances have created great strides in the area of Distance Education. With the right equipment students can interact with a teacher on the other side of the world in real time from the comfort of their dorm rooms. Since the advent of the internet, colleges have attempted to develop online classes and programs. Online courses free up valuable classroom space, allow students and teachers a more flexible schedule, and can expose students to new technology and authentic cultural material. Also, according to Wang (2005), a virtual environment inspires interest in modern learners because it can combine graphics, video, pictures, podcasts, online chat, and other such dynamic means of communication.

Classes with virtual elements may also inspire more autonomous learning among students according to Dias (2000) and Meyer (2002). Online elements require students to become more actively engaged in order to complete tasks and participate in online discussions. They are not directed by their teacher in a classroom setting, but must take the responsibility upon themselves to turn on the computer and participate. Young (2002) notes that this might benefit students with higher levels of anxiety, "some students who rarely take part in classroom discussions are more likely to participate online, where they get time to think before they type and they aren't put on the spot" (1).

Online instruction has received criticism of late. Some fully online programs have failed (Young (2002) cites NYU online as an example). Others have experienced a high rate of withdrawals and drop-outs. Another drawback is cost for both the institution and the students. Software that allows for oral interaction can be problematic and expensive. Not all students have their own computers,

and so, in order to participate, they must have access to computer labs. And according to Benson and Wright (1999), "If some students have the necessary equipment and others must walk across campus at night or stand in line to get the same, then online courses act like cars and clothes – further measures of income differences" (4).

A completely virtual class may not be ideal, particularly for FL instruction. FL education poses a particular dilemma because student-to-student and teacher-to-student live interactions have become an integral part of instruction for most educators. The hybrid course may be what the field is seeking, because it may be able to provide the best of both worlds. Hybrid courses combine on-campus meetings with virtual communications. This type of course is growing in popularity, because it holds many of the same advantages of an online course. At the same time it allows the students and teacher to meet face to face on a regular basis. Many educators are finding success with this model. Brown (2004) cites research from the University of Central Florida where hybrid courses have been compared with both traditional classes and online-only classes. Students in the hybrid course were reported as having the most success.

The Present Study

The current study is a result of one teacher's journey through the virtual world of FL teaching. Two years ago the teacher/researcher created an online Beginning Spanish course and compared it to an on-campus counterpart. Student reactions were lukewarm and there was a high rate of withdrawals from the class. Although the experience provided a great opportunity to learn about the options available through Blackboard and MediaSite Live, two options of support for virtual classes on the campus, the researcher also had only a lukewarm reaction. The multiple steps required to perform the simplest of grading and communication tasks quickly became tiring. MediaSite Live is a program that

allows teachers to record their lectures, combining visual of the instructor talking with written notes that can appear on the side. The technology group at the school was also kind enough to videotape on-campus classes and post them online so that the students in the online section could at least watch live interactions in Spanish. Students in the online section created oral portfolios with a program called AudioPortfolios.com.

However, none of these options could replace live interactions between the students and between the teacher and students. The researcher also discovered that she really missed meeting the students, interacting with them on a face to face basis, and generally getting to know them. For many teachers this is one of one of the greatest pleasures of FL teaching. The teacher/researcher decided to try a different approach, one that could possibly combine the best of online and on-campus courses, a hybrid FL class.

This study took place at a small private college where the faculty was challenged to create courses that were either completely online or hybrid. This challenge was issued to meet student demand for online classes and also to alleviate classroom space problems at the small, urban institution. The FL department received a grant to invest in software that would facilitate online, oral communications. This research piloted that software, Wimba Voice Tools, and the hybrid format.

Hybrid formats can contain differing levels of face to face time. Brown (2004) explains that they can go from 90% online and 10% on campus meetings to 10% online and 90% face to face time. This investigation involved a class that was 50% online and 50% on campus. This format allows for the reduction of the need for classroom space by 50%. Another class using the same format could use the same classroom in the corresponding time slot.

Wimba Voice Tools is a software program that can be housed in web-based educational support systems such as Blackboard. It allows instructors and students to send voice emails, create voice presentations, engage in oral chat sessions, have oral office hours, and utilize oral

discussion boards. In order to truly put this software to the test, to see if this was truly a viable supplement for the department's FL classes, the hybrid class was a section of Advanced Conversational Spanish. This class requires the perhaps the most oral interaction of the department's offerings.

Research Questions

This study attempted to explore the effectiveness of a hybrid set-up for a FL class by examining the opinions of the students and teacher participating in the course. Research questions included:

Do the students feel they are able to express themselves via online assignments?

What is the students' level of anxiety in completing online and on-campus assignments?

What is the students' level of motivation in completing online and on-campus assignments?

What are students' opinions of a hybrid FL class? What do they like about the class and what do they dislike?

What are the teacher's opinions of a hybrid FL class?

What are students' opinions regarding the Wimba Voice Tools software?

Data Collection

Students in the hybrid section of Advanced Conversational Spanish participated in activities that involved both formal and informal language use. During on-campus meetings students engaged in more informal language activities such as conversations with fellow classmates and the teacher, games, skits, role-plays, information-gap tasks, and interviews. Online sessions involved more formal language activities such as debates, cultural presentations, storytelling, and the creation of a radio program. Throughout the semester the researcher/instructor kept a journal with informal

notes of her experiences, opinions, and impressions. The students completed a survey consisting of a combination of Likert type scale questions and several open-ended questions at the end of the semester. Fourteen students (3 men and 11 women ages eighteen to twenty-five) participated in the class. Ten students chose to complete the anonymous survey at the end of the semester.

Results and Implications

One of the survey questions asked students to rate how well the online assignments allowed them to express themselves on a scale of 1-5 (1=not well at all and 5=very well). The mean response was positive, 3.6, indicating that the students felt that they could express themselves through the target language in the online assignments. In response to the open-ended questions, several of the students noted that they appreciated being able to work on their own and develop their personal ideas online. They enjoyed working on their own projects and creating at their own pace.

Questions 3 and 4 of the survey asked students to rate their level of anxiety on a scale of 1-5 (1= Low anxiety and 5=High anxiety) when completing online and on-campus assignments. A mean response of 1.4 indicated that students felt a low level of anxiety completing the online assignments. The mean for in-class assignments was slightly higher (2.4) but was still on the lower end of the scale. Several of the students mentioned that the hybrid format made them feel less anxious. One student wrote, "I got to practice my speaking and pronunciation without getting nervous about speaking in front of a whole class. I would like to see more (hybrid classes) because I feel they reduce some of the stress of campus classes." This suggests that the hybrid format can help alleviate the anxiety that students feel when speaking the target language, lowering the affective filter, and allowing them to create more with the language and gain confidence in their skills.

Another question asked the students to rate how well the online assignments allowed them to express themselves in Spanish. A mean of 3.9 appears to indicate that the students felt the online assignments allowed them to express themselves fairly well. Students were also asked to rate how effective they found the Wimba Voice Tools software program (1=not effective at all to 5=Highly effective). A mean of 4.0 suggests that students were happy with the program.

In the open-ended questions several students explained that they appreciated the opportunity to listen to their recorded assignments and correct any errors. One student wrote, "I found it helpful….a means to self-assess to have the capability to record myself for the online assignments. I could listen to myself, which isn't something I do when presenting in front of the class. I found this as a means to improve." Students also appreciated the chance to listen to other students' recordings several times in order to ensure comprehension.

Students also enjoyed the opportunity to work at their own pace. One student wrote, "I think they (hybrid courses) were very effective and is something you could work on at your own pace and make any corrections needed after listening to the work."

Another student appreciated this aspect of the hybrid course and also appreciated being able to meet on-campus with the teacher, "I liked that we could complete the assignments at the most convenient time for us. I also liked that the class met on campus so we could get help in person with online assignments or have them explained."

Nine of the ten students supported the idea of more hybrid FL classes in the department. Nearly all of them mentioned that the course was convenient for them and they liked that they could work in the comfort to their own home or dorm room. Related to this issue of convenience, the only negative comment that occurred in more than one survey was that they students felt it was inconvenient working in groups for online assignments. Students have many different schedules and jobs and it

was difficult for them to work in groups outside of class.

The researcher's experiences with the course reflected much of what the students described in the survey. Throughout the semester students mentioned that they felt less anxious preparing assignments online. The teacher/researcher's experience with students at this level, Advanced Conversation, (typically Intermediate Mid to High on the OPI rating scale) is that they are highly anxious about their speaking abilities. Many are becoming aware of just how much they do not know and become very self-conscious. This can translate into "playing it safe" when speaking in formal and informal situations. Perhaps working in a virtual environment can help students feel more comfortable and can encourage them to take risks when creating with the language. At the same time, the on-campus part of the class can push them to think on their feet and work on their live communication skills.

One unanticipated result was that the online assignments encouraged self-assessment. Several students had noted that they appreciated the opportunity to review their work and make corrections and this is always valuable in a FL classroom. It is also important to note that the students created much longer assignments online. Their comments to each other were also quite detailed as opposed to the simple questions that they might offer at the end of in-class presentations. They really listened to and reflected upon each other's work. This concept of online assignments inspiring self-reflection merits further research.

Like the students the researcher also enjoyed the convenience and freedom created by the hybrid course. Hybrid courses allow teachers the opportunity to work at all hours of the day or night from home or at the office. The on-campus meetings allowed for interactions with the students on a regular basis.

However, these experiences were overall positive for the teacher and the students. The concepts that emerged from this study such as lower anxiety levels, self-reflection, and the advantages of allowing students to work at their own pace in a hybrid setting are encour-

aging and demonstrate the need for more research in this area.

References

BARRENTES, Edgar, "Hybrid courses in technical communication: A case study," *ENG 5376 Online Publishing*. <http://www.faculty.english.HU.edu/rice/5376/Spring.2004/edgar/Hybrid_courses.pdf> (2004).

BENSON, Angela; WRIGHT, Elizabeth, "Pedagogy and policy in the age of the wired Professor: A case study of teaching Spanish language online," *T.H.E. Journal*. 27/4 (1999). p. 60-68.

BROWN, David G., "Hybrid courses are best," <http://www.wfu.edu/~brown/Syllabus%20Articles/SylHybrid%20Courses.htm> (2004).

DIAS, Joseph, "Learner autonomy in Japan: Transforming 'Help Yourself' from threat to invitation," *Computer Assisted Language Learning*. 13/1 (2000) p. 49-64.

EL MANSOUR, Bassou; MUPINGA, Davison M., "Students' positive and negative reactions in hybrid and online classes," *College Student Journal*. 41/1 (2007) p. 242-8.

LEE, James F.; VanPatten, Bill, *Making communicative language teaching Happen.*. Boston, MA. McGraw-Hill, (2003).

LELOUP, Jean W.; PONTIERI, Robert, "Enhancing authentic language learning Experiences through internet technology," *ERIC Digest*, ED442277, (2000).

LIOU, Hsien-Chin, "Assessing learner strategies using computers: New insightsand limitations," *Computer Assisted Language Learning*, 13/1 (2000) p. 65-78.

LUKE, Christopher, "Fostering learning autonomy in a technology-enhanced inquiry-based foreign language classroom," *Foreign Language Annals,* 39/1 (2006) p. 71-84.

MEYER, Katrina A., "Quality in distance education," *ERIC Digest*, ED470542, (2002).

NAGATA, Noriko, "The effectiveness of computer-assisted interactive glosses," *Foreign Language Annals*, 32/4 (1999) p. 469-479.

NOVITZKI, James E., "Asynchronous learning tools in the traditional classroom – a preliminary study on their affect," *Proceedings of the International Academy for Information Management Annual Conference*, December 6-10, ED473387 (2000).

OMAGGIO HADLEY, Alice, *Teaching language in context*, Boston, MA. Heinle & Heinle (1993).

SPILKA, Rachel, "Approximately 'Real World' learning with the hybrid model," *Teaching with Technology Today*, 8/6 (2002).

WANG, Li, "The advantages of using technology in second language education: Technology integration in foreign language teaching demonstrates the shift from a behavioral to constructivist learning approach, *T.H.E. Journal*, 32/10 (2005) p. 38-43.

YOUNG, Jeffrey R., "'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction," *The Chronicle of Higher Education*, March 22, 2002.

ÍNDICE

Antonio Grajera, «Prefacio» 5

Alex Sousa y Alejandra Balestra, «Variación en el uso de los adjetivos en las cartas de María A. R. Burton: ¿Contacto lingüístico o subjetividad?» 11

Manuel J. Gutiérrez, «Subida de clíticos, tipo de frase verbal, reflexividad, generación y género en el español de los Estados Unidos en los siglos XIX y XX» 27

Emilio Bomant García; Eugenia Conde Noguerol, «El mapa de diccionarios: una historia de la lexicografía académica a través de las acepciones» 47

Diego Varela Villafranca, «La presentación del lema en el *Nuevo diccionario histórico del español* (*NDHE*)» 75

Maria Jesús Leal Riol , «Enseñanza de la fraseología española a estudiantes anglófonos. aportaciones de la lingüística cognitiva» 101

Erin W. Mitchell, «Hybrid Foreign Language Classes: The Best of Both Worlds?» 117

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.) se publica anualmente y toda la correspondencia debe dirigirse a la dirección postal *Universitas Castellae* (*R.I.L.*), Apartado 37, 47080 Valladolid, España. En todo caso es preferible el envío por correo electrónico al Editor de la publicación (Ricardo de la Fuente) ricardodelaf@hotmail.com. En el correo electrónico, así como en el archivo que se adjunte, deben constar todos los datos el autor: afiliación universitaria y dirección postal. Los trabajos que se envíen no deben superar los 30 ff. a doble espacio (incluidas notas y bibliografía), ó 7000 palabras-. El sistema de referencias debe guiarse por las normas del *MLA Handbook* o seguirá las siguientes instrucciones:

- Libros: Apellido (s), Nombre, *Título* (cursiva) (Lugar: Editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- Artículo en revista: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), *Nombre de la revista* (cursiva), volumen/número (año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- Artículo en obra colectiva: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), Editor (es), *Título* (cursiva) (Lugar: Editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)
- En las notas a pie de página el orden de cualquier referencia debe ser Nombre, Apellido, etc.

Lo que en ningún caso se acepta es el uso de subrayados o negritas, sólo las cursivas. Otros signos no aceptados: < >, «» , { }.

Abreviaturas más frecuentes: *Cfr.*, o.c. (obra citada), *idem*, *ibidem*, v. (ver).

Se debe colocar un espacio después de cada signo de puntuación, también antes de guiones (para homogeneizar se recomienda el uso del guión corto).

Para las elipsis debe utilizarse el corchete y tres puntos dentro del mismo […].

Las reseñas darán toda la información del libro, además del número de páginas, el traductor si lo hay, etc. El nombre del reseñador se debe incluir al final del texto.

Editado el número se hará llegar a los autores un ejemplar de la revista. Si bien, para publicar en esta

revista es necesario ser suscriptor de la misma. Una vez aceptado el artículo, el autor está obligado a suscribirse a dos años de esta publicación.

Para cualquier duda en relación a la publicación, abreviaturas aceptadas, etc. consúltese anticipadamente con el Editor de la revista.

Los autores interesados en separatas las pueden solicitar anticipadamente (25) y deberán abonar 100 euros.

Los artículos enviados serán revisados por dos lectores que realizarán las oportunas observaciones; en caso de disparidad se enviará el trabajo a un tercer lector, y sólo se aceptará el trabajo cuando dos de los informes sean positivos.

Las lenguas en las que los trabajos se pueden presentar son: español, portugués e inglés.

La suscripción anual es de 20 euros para España y 30 euros para el extranjero. Las personas interesadas en uan suscripción pónganse en contacto a través del siguiente correo electrónico: cuc@universitascastellae.es