

Los neologismos en ELE: universos paralelos

J. Agustín Torijano (Grupo NeoUSAL, Universidad de Salamanca)

Resumen

La presencia, actividad y transformación de los neologismos, tanto morfológicos como semánticos, en la lengua de aparición suelen estar condicionadas por circunstancias intrínsecas a dicha lengua o por elementos de conflicto de lenguas próximas. Todo ello constituye un objeto de estudio analizado desde muchas perspectivas y con muy diferentes enfoques.

Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de analizar esa presencia, vigencia y transformación de los neologismos en español en cuanto lengua extranjera (ELE), es decir, como objeto de aprendizaje por parte de estudiantes que deben incorporar como propias también unas formas y/o significados neológicos que, en la mayoría de los casos, no aparecen en sus diccionarios ni gramáticas, pero que, en diferentes grados y extensiones, ya forman parte del caudal activo o pasivo de la comunidad hablante de una lengua que constituye su LM.

Para el presente estudio, hemos analizado un extracto del corpus obtenido de la prensa de Castilla y León mediante el desarrollo del Proyecto de Investigación denominado *Mecanismos de generación neológica y actualización léxica del español a través del estudio de la prensa castellanoleonesa*¹. Dicho extracto de corpus se ha dividido en formas y significados (neologismos morfológicos y neologismos semánticos) para exponerlos a estudiantes extranjeros de niveles próximos a B2 o C1 de diferentes LM, a fin de comprobar el grado de penetración, comprensión y disponibilidad en su actuación comunicativa en español, con especial atención a las diferencias del comportamiento lingüístico de sus respectivas interlenguas, según se trate de idiomas más o menos próximos al español, al menos en apariencia, como ocurre, obviamente, con algunas otras lenguas románicas.

A partir de diferentes tipos pruebas, se pretende obtener un panorama actualizado de los grados de dificultad que suponen las formas y los significados neológicos en los estudiantes de ELE, a fin de poder establecer estrategias, explicaciones y ejercitación que procuren un aprendizaje completo, que no sería tal sin el conocimiento o dominio de estas nuevas unidades.

Palabras clave: neologismos; enseñanza/aprendizaje; ELE; segundas lenguas; interlengua.

¹ El presente estudio se ha llevado a cabo dentro de dicho proyecto, subvencionado por la Junta de Castilla León e identificado con la referencia SA274U13.

1 Introducción

Por razones que pueden abarcar desde una consideración minimalista de su importancia hasta la sensación de estar abriendo una puerta que dé paso a todavía más problemas a los docentes, el hecho es que, como demuestra la exigua bibliografía al respecto, son escasos los estudios sobre los neologismos en la clase de ELE², salvo algunos trabajos muy relevantes enfocados a la terminología de las redes sociales o vinculados a contextos muy determinados³.

Sin embargo, es sabido que negar la existencia de algo no significa su inexistencia, y es evidente que la presencia y problemática del neologismo en el aprendizaje de una lengua extranjera necesita de muchos estudios que aborden la cuestión desde, al menos, tantos aspectos como los que se dedican desde hace decenios al neologismo en las lenguas maternas.

Este *universo paralelo* responde a esta imagen de una realidad similar, a veces casi idéntica, pero generalmente diferenciada en aspectos radicales o superficiales.

2 Dos ejes de articulación

La generación de neologismos, morfológicos o semánticos, como ocurre con la evolución sistematizada del caudal léxico patrimonial, suele guiarse por parámetros variables que abarcan un amplio número de opciones de diferentes etiologías, no siempre estrictamente lingüísticas, sino muchas veces acompañadas de circunstancias históricas, culturales, económicas, sociopolíticas, etc.

En efecto, la aparición de unidades léxicas en una lengua, bien sea por vía de evolución, bien por vía de préstamo/calco, está sujeta a tal cantidad de variantes de tan diferentes etiologías que constituye por sí misma una disciplina, bien que transversal, por lo que aquí solo trataremos aquellas que afecten directamente al objetivo de este estudio, que pretende analizar la vinculación de los neologismos con la enseñanza de ELE. El problema podría resumirse afirmando que los neologismos son un fenómeno común a ambos sistemas (el considerado estable de una LM y el que está en formación de una LE), pero las divergencias afectan a aspectos tan elementales como las características, los problemas, las estrategias, los tratamientos didácticos y, por ende, las consecuencias que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje (PEA).

La relación entre ambos mundos es, como decimos, de universos paralelos, virtud por la cual se desarrollan de forma próxima pero muy pocas veces combinada. Si pudiéramos establecer un esquema visual que refleje dicha relación, debería hacerse mediante dos ejes,

² Usaremos estas siglas, ya generalizadas para “español como lengua extranjera”, si bien en algunos contextos geopolíticos diferentes se prefiere la denominación “segunda lengua” para evitar connotaciones políticas.

³ Destacan especialmente los trabajos de M^a C. Izquierdo Gil (2004), dedicado especialmente a estudiantes francófonos, los más generales en cuanto a las lenguas de los aprendices, como los de H. Hernández (2005) y L. Porrino (2015) o los referidos a las nuevas tecnologías de cariz casi universal, como los de S. Alcoba (2007) o R. Sarmiento y F. Vilches (2011), sin olvidar los enfocados al español coloquial, más vinculado a niveles del entorno del C1 o C2, como el de D. Varo y R. Cuadros (2015).

dos condicionantes máximos que articulan y explican la especial imbricación entre estos dos mundos.

El primero de ellos sería un eje vertical, a cuyos lados se establece la diferenciación entre los neologismos en una lengua materna (LM) frente a aquellos que llegan a una segunda lengua o lengua extranjera (LE). El segundo de ellos, un eje horizontal, sería el establecido, dentro del universo de ELE, por la distinción entre los neologismos que aparecen en una lengua afín (LA) y los que llegan a una lengua no afín (LNA), como desarrollamos a continuación.

3 El eje vertical. Los neologismos según la lengua de llegada

Desde la aparición del imprescindible estudio de T. Cabré (2006) sobre la difícil tarea de clasificar los neologismos, y precisamente por las pautas aportadas por ella al establecer posibles criterios que permitan una clasificación por tipos de características (variantes, formación, origen, etc.), las posibilidades (en realidad, las necesidades) de ampliación de las clasificaciones y los criterios no son sino la muestra evidente de que nos encontramos ante una de las disciplinas lingüísticas más dinámicas (si no la más), en permanente evolución.

Todos los eventuales estudios sobre los neologismos tratan de describir todas y cada una de sus peculiaridades, del mismo modo que son legión los trabajos sobre la enseñanza de segundas lenguas, incluso aquellos que se centran en el léxico, el uso del diccionario en la clase de ELE, la ampliación de vocabulario, etc. Sin embargo, como decíamos arriba, se abren grandes vacíos al tratar de configurar cómo afectan los neologismos al aprendiz y al docente de una lengua extranjera, al comprobar que, pese a esa multiplicidad de estudios en ambos universos, es muy difícil sintetizarlos a la hora de aplicarlos al aula de ELE.

A fin de sistematizar de forma clara ese paralelismo de ambos universos, podríamos sintetizar las diferencias, que desarrollamos más adelante, del siguiente modo:

Tabla 1: Diferencias de neologismos en LM y LE

	Neologismos en LM	Neologismos en ELE
1. Presencia	Minoritarios	Mayoritarios
2. Momento	Posteriores	Simultáneos
3. Subsistencia	Temporales	“Permanentes”
4. Acceso	Discriminados	Indiscriminados (LA≠LNA)

3.1 Diferencias por la presencia de los neologismos

Esta primera diferencia hace referencia a la cantidad de neologismos que aparecen en uno y otro caso, un concepto básico que determina consideraciones tan importantes como la riqueza léxica o el grado de evolución de una lengua.

De manera general, parece plenamente aceptado que, en el caso de la LM, los neologismos, por alto que sea su número (o así lo consideren los puristas de la lengua), no pueden suponer más allá de un mínimo porcentaje de la base, inmensamente mayoritaria, que

constituye el caudal léxico, tanto activo como pasivo, de las formas y significados disponibles. Esto ocurre incluso en caso de lenguas en contacto, en circunstancias de lengua franca o incluso de *pidgins*, esas combinaciones lingüísticas tan frecuentes en puertos y lugares de paso y encuentro de diferentes culturas.

A este respecto, y como explican autores fundamentales como P. Bakker (1994) y muy especialmente J. Holm (2000), debe recordarse que la Lingüística denomina *pidgin* a un lenguaje reducido que resulta de un contacto prolongado entre grupos de personas que no poseen una lengua en común, y que se desarrolla cuando necesitan comunicarse de alguna forma, por ejemplo por intereses comerciales, pero ninguno de los grupos aprende la lengua de los otros por diferentes razones: dificultad lingüística, ideología, etc., lo cual suele derivar en que el grupo menos poderoso acomoda a su sociolecto familias de palabras útiles del grupo más fuerte. Es característica de estas neoformas su restricción de uso para los fines para las que fueron creadas y el hecho de que casi nunca entran a formar parte del caudal léxico común de ninguno de los grupos en contacto, salvo para comunicarse con los miembros de la otra comunidad lingüística.

Como veremos más abajo al tratar el problema de la discriminación de los neologismos en la LM frente a ELE, los neologismos para un hablante nativo tienen que ser, por fuerza, solo una parte del léxico, toda vez que la inmensa mayoría de sus unidades léxicas ya está conformada. Frente a él, el aprendiz de ELE necesita del mayor número posible de dichas unidades para poder crear su propio capital léxico, por lo que la presencia de esas neoformas ha de ser mayoritaria. Es decir, que la presencia de neologismos como “Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua” o “Uso de estos vocablos o giros nuevos” (DRAE) en una lengua que está aprendiéndose, en una lengua que está formándose en el aprendiz en cualquiera de los estados de su interlengua, tiene que ser, forzosamente, mayoritaria, hasta el extremo de que, en los primeros niveles de aprendizaje (A1, A2, incluso B1), podría afirmarse que (casi) todo son neologismos. Piénsese, por ejemplo, en todos los estudiantes de origen lingüístico asiático, africano, o de cualquier otra procedencia alejada de las lenguas románicas, para quienes la voz más sencilla, la más patrimonial, la más vinculada incluso al primer lenguaje infantil es una palabra nueva, es decir, un neologismo que incorporar a su caudal léxico.

A este respecto, nos parece pertinente subrayar en este punto que debe entenderse que utilizamos el concepto de “neologismo” que subyace en la acertada propuesta de Guerrero Ramos y Pérez Lagos (2012), el denominado “neologismo de receptor”:

Serían, por tanto, lo que venimos denominando neologismos de receptor pero no de emisor, ya que realmente para los especialistas en su contexto no son nuevas pero sí lo son para los receptores no especializados que las ven por primera vez en sus discursos vulgarizados o banalizados. (Guerrero Ramos y Pérez Lagos 2012, 29)

Aplicado a nuestro ámbito, muchas de las formas o acepciones que recibe un estudiante de ELE no son nuevas para los hablantes nativos (esto es, los “especialistas” o, al menos, los familiarizados con ellas), pero sí lo son para los “receptores no especializados” (esto es, los aprendices que las ven por primera vez).

Así pues, parece evidente que las necesidades de un hablante de LM se reducen a neologismos más precisos, es decir, de menor espectro, frente a los neologismos de un estudiante de ELE que han de cubrir una mayor zona lingüística. A este respecto, y aunque reducido solo a los extranjerismos, parece indiscutible lo que afirma D. Giménez (2012) acerca de la necesidad de aproximar esas neoformas al aula como realidad insoslayable:

Los extranjerismos no solamente explican la evolución de nuestra lengua, sino también la situación actual que está viviendo. Por ello, cuando llevemos al aula el tema de las voces foráneas, estaremos llevando un estudio histórico, dinámico y actual.

Imaginemos que ese hablante de su LM tiene que describir el color de un vestido para una finalidad profesional, en cuyo caso se verá en la tesitura de incorporar a su léxico –aunque sea de forma circunstancial– neologismos sobre matices de *azul*:

El vestido es *azur, añil, turquí, índigo, zafiro...*

O tiene que escribir en una revista de moda sobre el tipo de pantalón que está describiendo, para lo cual puede que necesite utilizar (cuasi)sinónimos de este tipo:

El artista lucía unos *vaqueros, tejanos, jeans, bluyins, denim...*

Es obvio que en cualquiera de los dos casos, tales neologismos (aunque sean “de receptor”) son muy precisos y, por tanto, minoritarios.

Supongamos ahora que estamos ante un estudiante tipo de ELE en un nivel B1, el llamado nivel Umbral en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Según este documento de referencia, este aprendiz es ya un “usuario independiente” y, en consecuencia, entre otras destrezas:

[...] «Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes». (Consejo de Europa 2002, 26)

Es decir, debe ser capaz de manejar un vocabulario, si no demasiado extenso, sí eficaz desde un punto de vista comunicativo. Así, puede ser capaz de describir someramente un objeto, una realidad, una situación y producir, por ejemplo, una frase del tipo

El vestido es *azul*.

Para él, *azul* es un término suficiente, correcto y eficaz comunicativamente en términos de contraste básico frente a otro objeto similar que sea *verde, rojo, blanco, amarillo* o *negro*, que serán los términos nuevos (para él) que va a necesitar. Se trata de un recurso no demasiado específico, lo cual significa que su presencia (si realizáramos un análisis de densidad léxica, por ejemplo), sería muy abundante porque el estudiante lo necesita en muchas ocasiones aunque no sea capaz de diferenciar lingüísticamente los múltiples matices de azul, aunque podría matizar con estrategias del tipo *claro / oscuro*. Lo mismo ocurriría en el caso del segundo ejemplo, que ahora se vería reducido a un

El artista llevaba un(os) pantalón(es) *vaquero(s)*.

Ahora el problema estará en diferenciar si la prenda de ropa es vaquera frente a otro tipo de pantalón, incluso de prenda.

3.2 Diferencias por el momento de aparición

Consideramos fundamental en el problema de la incorporación de los neologismos un concepto tan aparentemente extralingüístico como el *tempo*, pero transcendental a la hora de interiorizar las nuevas formas.

Si consideramos el factor tiempo en la llegada de un neologismo incluso en la LM, es evidente que si esta se produce al mismo tiempo que la realidad a que se refiere o de forma simultánea con otros de su mismo campo léxico, su codificación por parte de los hablantes nativos será mucho más fructífera. Este es el caso de los préstamos o calcos actuales que llegan a los jóvenes envolviendo la referencia real que denotan, como puede ser la informática, la moda, los deportes, la nueva gastronomía, etc. Para ellos, el nuevo término es el necesario, correcto y adecuado para denominar la nueva realidad. Por el contrario, cuando los nativos de mayor edad tienen que incorporar el neologismo correspondiente a una realidad más o menos ajena a ellos, la fecundidad de la nueva forma no estará totalmente asegurada, como ocurre con su pronunciación, su significado o su sintaxis. Los casos de *pizza*, *WhatsApp* o *Twitter* son ejemplos de ello en diferentes periodos de nuestra LM, y no es necesario insistir en las dificultades de pronunciación de los dos primeros⁴ y de uso del segundo, confundido tantas veces por muchos adultos con *tuit* para referirse a un solo mensaje: *Hijo, ¿has leído este *Twitter?*

Al trasladar la cuestión al contraste entre estos *universos*, es fácil comprender que el fenómeno se revierte en el caso de la LM y la LE. La posterioridad y la simultaneidad con que las nuevas forma o significados llegan a cada sistema también van a condicionar su interiorización, su uso, su pronunciación, etc. Como señalábamos más arriba, incluso las palabras más básicas que aprende un estudiante de ELE en sus primeros estados deben ir acompañadas de *nuevas palabras* que garanticen la formación de sintagmas, de oraciones, de párrafos y de discursos. Imaginemos que un aprendiz de ELE tiene que responder a la pregunta de en qué trabaja él o su padre o cómo de moderna es su casa. Los ejemplos podrían ser

“Mi padre es profesor” o “La casa es automática”

Es evidente que para ningún nativo estas frases representan problema alguno, si bien el aprendiz ha tenido que poner en funcionamiento una media de siete u ocho reglas morfosintácticas para conseguir producirla correctamente, al tiempo que ha tenido que incorporar a su léxico dos sustantivos nuevos, dos neologismos. Y lo ha hecho de forma simultánea, condición *sine qua non* para poder terminar la frase.

⁴ La universalizada comida italiana podría reunir casi una decena de formas diferentes de pronunciación por parte de los hablantes de español, que van desde un correcto [ˈpit̪.ʃa] hasta [ˈpisa], pasando por [ˈpisha], o [ˈpiθa], por nombrar solo algunas. Es cierto que muchos jóvenes se refieren a la aplicación WhatsApp (o a los mensajes enviados con ella) con formas coloquiales y españolizadas muy variadas, pero eso forma parte de otra cuestión de lenguajes y argot.

Pensemos ahora en un nativo que tiene que hablar de la profesión de su padre o describir cómo es la casa donde vive, para lo cual produce sentencias como las siguientes:

“Mi padre es **CEO**⁵ de una empresa **emergente**” o “La casa nueva tiene una **domótica** impresionante”

En este caso, el nativo está haciendo uso de dos neologismos (incluso de tres, si incluimos *emergente* con esta acepción) que, evidentemente, ha incorporado en un tiempo claramente posterior al resto de la frase, con una diferencia temporal que puede abarcar treinta, cuarenta o cincuenta años entre el aprendizaje de unas palabras y otras de la misma frase.

3.3 Diferencias por el grado de subsistencia en la lengua

Todos los lexicólogos sabemos que uno de los principales problemas a la hora de considerar la incorporación de una forma o una acepción nueva a la lengua radica en el tiempo de permanencia en ella. Para ello, se analizan corpus más o menos actualizados, prensa, blogs, grabaciones de conversaciones, análisis de presencia en según qué tipos de textos, contextos, hablantes, etc., a fin de obtener un *mapa* de la presencia de un candidato y tratar de establecer las circunstancias y motivaciones de su posible incorporación.

Este proceso, muy similar al sufrido por las personas que solicitan una nacionalidad diferente a la de su nacimiento, pasa por diferentes fases, si bien es sabido que ni todos los candidatos siguen el mismo proceso ni todos tardan el mismo tiempo en conseguirlo. A esto debe añadirse el problema de las variantes, que afectan al proceso de aceptación final, de forma que una vacilación en la ortografía o en la fonética puede transmitir la idea de que el término se halla todavía en proceso, mientras que una unicidad en la realización puede acelerar los trámites, por la simple razón de que los nativos tampoco suelen dudar de sus palabras patrimoniales. Similar efecto suele ocurrir cuando el candidato no encuentra correlato en español para un aspirante a neologismo por tratarse de una realidad inexistente, lo cual facilita mucho la tarea de nacionalización. Así lo afirma T. Cabré al hablar del proceso por el que un xenismo deja de serlo:

Por ejemplo, unidades como falafel, sushi o curry (asociadas al ámbito gastronómico) han penetrado con fuerza y fortuna en nuestra cultura, y ya hace algún tiempo que han dejado de entenderse como designativas de una realidad exterior. Por lo tanto, en este momento pueden desestimarse como xenismos. (T. Cabré 2006, 241)

Al trasladar esta cuestión a nuestro ámbito, descubrimos que los *universos* vuelven a mostrar comportamientos paralelos, pero no idénticos. En efecto, la presencia de un neologismo en español tiene, como una buena parte del léxico patrimonial, una vida de aparición, vigencia y cadencia (y eventual desaparición), causada por muchos factores sociales, lingüísticos, culturales, políticos, etc., que pueden popularizar una nueva forma o una nueva acepción o, por el contrario, desterrarla del habla y convertirla, si se nos permite la imagen, en un *viejo prematuro*, o, más técnicamente, en un *neoarcaísmo*, valga el oxímoron y el neologismo. La dificultad de previsión del comportamiento de un neologismo es similar a la falta de

⁵ El término no aparece recogido ni en el diccionario de la Real Academia Española ni por la Fundación del Español Urgente, que no recomienda su uso para referirse al puesto de director ejecutivo. La Fundéu recomienda usar *consejero delegado* o *primer ejecutivo*.

instrumentos de medición que ayuden a considerar una palabra como actual o no, por lo que solo disponemos de una medida tan intangible como eficaz como es la conciencia de habla de los hablantes.

A este respecto, y aunque más enfocada en la normalización de la terminología incorporada a una lengua con características sociopolíticas y lingüísticas como el catalán, es de total aplicación al problema de la vitalidad de los neologismos el trabajo de A. Montané (2012)

Seguint Auger (1986 i 1999), creiem que alhora que es duu a terme un procés de normalització de la terminologia amb l'objectiu que s'implanti, cal pensar paral·lelament en un procés de seguiment d'aquesta terminologia en l'ús per comprovar si realment assoleix aquesta implantació projectada. I no solament això, sinó que cal intentar també conèixer els motius que afavoreixen o obstaculitzen el canvi lingüístic que preveu la normalització per verificar-ne l'èxit o el fracàs. Uns resultats positius animarien a continuar la tasca i justificarien la intervenció en la llengua; uns resultats negatius evidenciarien la necessitat de replantejar la tasca normalitzadora, no per eliminar-la, sinó per modificar-la i millorar-la perquè resulti eficaç⁶.

En el caso de los neologismos que podríamos considerar espontáneos, son los hablantes nativos los que determinan en cierto momento cuándo una palabra o una acepción ha dejado de estar vigente, por muy de moda que hubiera estado apenas unos meses antes. Expresiones del tipo “eso ya no se dice”, “como dice mi padre”, “como se decía antes” son marcas temporales que los usuarios de la lengua aplican a formas léxicas (o sintácticas), determinando así la proximidad de su caducidad, y que solo es posible controlar cuando el estudiante comienza la fase de la interlengua que hemos denominado en otros trabajos (J. A. Torijano 2004, 2006) el proceso de la *nativización*, esa fase que va más allá del dominio lingüístico y que lleva a un estudiante de ELE a no producir, en la taquilla de un cine, una oración como la siguiente, por muy perfecta que sea gramaticalmente:

"Buenas tardes, señorita vendedora, ¿podría yo adquirir una localidad para la exhibición de las 20.00 en la sala 3?"

en lugar de esta otra, igualmente correcta, pero parece que restringida a los nativos o a los llegados a esa *nativización*:

“Una para la 3. Para las ocho”.

Sin embargo, el aprendiz de una LE no dispone de esa conciencia lingüística, de esa especie de sensor de actualidad o de actualización, por lo que son incontables las producciones orales y escritas que aparecen trufadas de expresiones que el estudiante ha aprendido no mucho tiempo atrás y que considera un vehículo para alcanzar la paridad expresiva con los nativos, y que en demasiadas ocasiones lo alejan más que lo acercan al producir cierta sensación de artificialidad, de desajuste, similar a lo que sienten muchos adolescentes y jóvenes cuando sus padres intentan imitar su habla con términos y expresiones de una

⁶ Siguiendo a Auger (1986 y 1999), creemos que al mismo tiempo que se lleva a cabo el proceso de normalización de la terminología, debe pensarse paralelamente en un proceso de seguimiento de esta terminología en el uso para comprobar si realmente consigue esta implantación proyectada. Y no solamente eso, sino que también conviene conocer los motivos que favorecen u obstaculizan el cambio lingüístico que prevé la normalización para verificar el éxito o el fracaso. Unos resultados positivos animarían a continuar la tarea y justificarían la intervención en la lengua; unos resultados negativos evidenciarían la necesidad de replantear la tarea normalizadora, no para eliminarla, sino para modificarla y mejorarla para que resulte eficaz. (Traducción del autor).

época que era moderna para ellos, pero ya no lo es para sus hijos. “Irse de marcha”, “mover el esqueleto”, “fumar grifa”, “estar piripi”, “dar un voltio”, “efectiviwonder” o “dabuti”⁷ son algunos ejemplos extremos de expresiones que un estudiante de ELE puede encontrar en muchas películas españolas, en novelas de hace unas décadas, en materiales de español anticuados, etc., pero que él no puede determinar si siguen vigentes o no, por lo que las posibilidades de usarlas con el objetivo de mostrar un español más actualizado son muy altas.

En este sentido, el estudiante de ELE sufre en mayor medida la más que aparente falta de precisión de la mayoría de los diccionarios de español (bilingües o monolingües), tanto los denominados “de uso” como los más prescriptivos (como puede ser el DRAE o DLE), que adolecen de una absoluta falta de sistematización de las marcas temporales y de registro para estas necesidades léxicas de un estudiante de nuestra lengua (incluidos muchos nativos).

3.4 Diferencias por el tipo de acceso a la lengua

Como ya describíamos más arriba al tratar el aspecto de la presencia, mayoritaria o minoritaria, de los neologismos que pueden llegar a uno u otro sistema (en realidad con los tres anteriores problemas), el tipo de acceso representa también una causa de diferenciación, toda vez que el estudiante medio de ELE no suele disponer de los instrumentos de filtro necesarios que seleccionen las *palabras nuevas* que puede necesitar para su aprendizaje.

Digamos que en la LM el nativo dispone de un dispositivo de criba por el cual su dominio lingüístico va seleccionando los posibles nuevos significados y formas de un discurso dado, determinando de forma inconsciente y casi instantánea cuáles son nuevos y cuáles son ya “viejos conocidos”, de forma similar a como alguien que acude a una fiesta reconoce a ciertas personas que forman parte de su entorno, pero descubre que también hay caras nuevas. Para él, es fácil discriminar quiénes son los nuevos y a quiénes conoce desde hace mucho tiempo.

Por su parte, y continuando con el símil, podríamos decir que el aprendiz de una LE, llega nuevo a esa fiesta y siente que tiene que empezar a saludar a todas las personas asistentes porque su filtro de viejos/nuevos no está activado o no funciona con la misma eficacia, debido a que su conocimiento es (todavía) insuficiente y también por problemas bien conocidos como el de los *heterosemánticos*, muy bien denominados de forma popular *falsos amigos*, pues el aprendiz los saluda como viejos conocidos cuando en realidad solo se parecen a un amigo de otra fiesta.

Ese recién llegado a la fiesta ha de suponer que todos tienen la misma categoría, que todos tienen la misma presencia, la misma función, y el mismo tiempo de pertenencia al club, por

⁷ O *dabuten*, o como pueden ser los casos de *niqui*, *floppy*, *molar* (algo) *cantidubi*, *la UVI*, *telemando*, *rebobinar*, o *pinchadiscos*, lema recogido en la 23ª edición del DLE, pero sin la menor marca de temporalidad o uso.

lo que entiende que todos son iguales, los veteranos y los recién llegados. Es decir, sus neologismos de receptor no son seleccionados, porque su desconocimiento –total o parcial– no le permite diferenciarlos, y, por tanto, discriminar entre los que tiene que aprender y los que no.

Sin embargo, no todos los nuevos invitados a esta fiesta tienen esa sensación en el mismo grado, como no todos los aprendices de ELE tienen el mismo origen lingüístico, del mismo modo en que no aplicamos el coloquialismo *guiri* a todos los (turistas) extranjeros, pese a que lo que recoge el DLE en su 3ª acepción (3. m. y f. coloq. Turista extranjero. *La costa está llena de guiris.*). En efecto, un aprendiz que se expone a nuestra lengua puede diferir mucho de otro si la LM de cada uno de ellos es o no latina y si conocen/dominan el inglés o no.

En el capítulo siguiente abordamos esta cuestión, vinculada al segundo eje del que hablábamos al principio, el eje horizontal que hace diferenciar los neologismos en un aprendiz de ELE según la filiación de su LM.

4 El eje horizontal. Los neologismos según el grado de afinidad de las lenguas.

La pertenencia o conocimiento de una L1 o L2 de la familia de las lenguas románicas y/o las mismas circunstancias para el caso del inglés por razones obvias determina considerablemente la exposición al posible neologismo por parte del estudiante de ELE. Esa *distancia interlingüística* puede condicionar notablemente el aprendizaje (o la conciencia de ello) de la nueva lengua y, por tanto, de su léxico, hasta el punto de generar tipos de errores de aprendizaje muy diferentes.

El estudiante de una LA, por un lado, percibirá como nuevo (lo sea o no) solamente la nueva posible acepción (lo que denominamos *neosema*), porque entiende que el significante no es nuevo para él, dado que existe (casi) igual en su LM y/o lo conoce por el inglés. Cuando esto es cierto, podríamos decir que este aprendiz ha tomado ventaja sobre un estudiante de una LNA porque le resulta más fácil aprender/confirmar el significado en español.

En el caso de los estudiantes lusófonos, por ejemplo, se observa más que en ningún otro aspecto del léxico esta estrategia de aproximación desde la L1 del estudiante hasta los neologismos generados en la LO que trata de aprender, lo que produce los denominados *casos frontera* (J. A. Torijano 2008), en los que el estudiante no solo implanta la forma de su LM en la L2 sino que además intenta adaptarla a la nueva norma, en la confianza de que sean idénticas.

Tabla 2: Diferencias de neologismos entre LA y LNA

Lenguas Afines	Lenguas No Afines
Neologismo Parcial	Neologismo Total
NO Neoforma	Sí Neoforma
Sí Neosema (Acepción)	Sí Neosema

Sin embargo, cuando esto no se cumple, cuando el neologismo *solo* es parecido, entonces nos encontramos con el ya mencionado problema de los heterosemánticos (los *falsos amigos* de la fiesta) y el estudiante estará cometiendo un error muchas veces más difícil de subsanar por tratarse de un hábito adquirido en su LM, que son los más resistentes a desaparecer⁸.

Por el contrario, un estudiante de una LNA, que se encontraría en una situación de desventaja por el doble aprendizaje de forma y sema, parte de una situación de cero, lo que le evita tener que transformar o eliminar de sus hábitos lingüísticos el contenido formal y semántico del neologismo que llega a su interlengua. Así pues, los errores serán bien distintos que los previsibles en el caso de los estudiantes de LA.

Como se describe detalladamente en el capítulo siguiente, en la investigación llevada a cabo pudimos comprobar que lo que podría considerarse *a priori* una ventaja para los estudiantes de LA, no lo era en realidad, debido a esa confianza en lo que consideraban *falsos conocidos* y que resultaron ser más falsos que conocidos.

5 Estudio de caso: neologismos en la prensa y estudiantes de ELE

Para llevar a cabo este estudio, hemos procedido a analizar un extracto del corpus obtenido de la prensa de Castilla y León, mediante el desarrollo del Proyecto de Investigación denominado *Mecanismos de generación neológica y actualización léxica del español a través del estudio de la prensa castellanoleonesa*. Dicho extracto de corpus, compuesto por veinticinco neologismos o candidatos a ello, se ha expuesto a veintidós estudiantes extranjeros de español, de niveles próximos a B2 o C1 de diferentes LM (en torno a diez)⁹, a fin de comprobar el grado de penetración, comprensión y disponibilidad en su actuación comunicativa en español, con especial atención a las diferencias del comportamiento lingüístico de sus respectivas interlenguas, según se trate de lenguas más o menos afines.

El corpus utilizado estaba compuesto por los siguientes neologismos:

amigovio (amigovia), aplicación, basurita, birra, chupi, copago, deslocalizar, domótica, empoderar, enoturismo, escrache, fracking, gastrobar, mileurista, pantallaço, perfil, pinta, popular, precuela, preferentes, quad, selfie, soberanista, tunear y zen.

Como se observa, algunos de ellos son neologismos morfológicos y otros solo semánticos, seleccionados expresamente estos últimos para calibrar el grado de conocimiento y dominio de aquellos estudiantes de LA que pudieran creer reconocer en las formas unidades léxicas familiares, aunque solo fuera una falsa impresión por causa de la nueva acepción en español, que ya en pocos casos coincide con la correspondiente a esa forma en su lengua.

Por necesidades de espacio, reduciremos a dos el número de los neologismos que analizamos aquí con mayor profundidad, pero la lista de los candidatos finales está

⁸ Piénsese, por ejemplo, en las diferencias de género de palabras similares entre el portugués y el español, que suelen producir errores fosilizados de por vida en los estudiantes españoles y portugueses de las lenguas respectivas como lengua extranjera.

⁹ En concreto, los informantes hablaban inglés, español (española hija de estadounidense y española), tagalo, alemán, chino, francés, hindi, japonés, coreano, noruego y portugués.

compuesta por esos veinticinco ya citados, resultado a su vez de una selección de cientos de posibles neologismos que componen el corpus general, descrito más arriba. Tomemos, por ejemplo, el caso de *copago*, un aspirante a neologismo oficial que, pese a no estar recogido en el DRAE (DLE), aparece en decenas de ocasiones en documentos oficiales del Ministerio de Sanidad, incluso fechados en el año 2005¹⁰, tiene una presencia notable en el habla cotidiana de los nativos, y masiva en los medios de comunicación, tantas veces usados en las clases de ELE como materiales de enseñanza. Al exponer el neologismo a los estudiantes (de B2 o C1, como queda dicho), los resultados no pudieron ser más dispares.

En primer lugar, de los veintidós estudiantes, diecisiete de ellos (un 77,27%) afirmaron no conocerlo (y así lo marcaron en el formulario), lo que en sí mismo es sorprendente, toda vez que todos conocen el sustantivo *pago* y casi toda su familia léxica, y, además, en muchas de sus lenguas (incluido el inglés) el proceso de prefijación es un recurso habitual, con decenas de palabras formadas con el prefijo *co-*.

En segundo lugar, de los cinco estudiantes que afirmaron conocerlo, tres de ellos demostraron su conocimiento, frente a los dos restantes que realizaron una interpretación errónea de la morfología del término:

- ‘copay, lo que tienes que pagar además de los impuestos’ (J., EE.UU. padres españoles).
- ‘tipo de dinero debido antes [sic] de una cita al médico’ (A., Corea, futura profesora)
- ‘cuando pagas un poquito para una visite [sic] al doctor’ (L., China)
- ‘una copa de una bebida para llevar’ (M., Austria, novia nativa)
- ‘una copa “to go”’ (A., EE.UU.)


Hemos consignado el país de procedencia de estos informantes para comprobar que los resultados dependen de múltiples factores, de forma que observamos la gran divergencia que se produce en la recepción de los neologismos entre estos estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los mecanismos de recepción de estas voces en los estudiantes, en clara desventaja con los hablantes nativos expuestos a los mismos neologismos.

Analicemos ahora el caso de *quad*, recogida ya en la 23.^a edición del DRAE (DLE), pero no así en la anterior. Como afirma el propio diccionario, *quad* proviene del inglés americano, y sería un acortamiento de *quadricycle* 'cuatriciclo' (término este que, por cierto, nos remite directamente a *quad*), lo cual podría hacernos pensar que se trataría de un neologismo casi globalizado sin el menor problema de conocimiento y comprensión para todos aquellos estudiantes anglófonos o con el inglés como L2 o L3. Pero los resultados del estudio no arrojaron esa realidad.

En primer lugar, de los veintidós informantes, un total de dieciséis de ellos (un 72,72%) afirmaron no reconocerlo, pese a darles la posibilidad de no tener que definirlo sino simplemente reconocerlo o no.

¹⁰ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: <http://www.msssi.gob.es/buscador/iniciar.do>

En segundo lugar, de los seis restantes, solo el 50% fue capaz de expresar un significado correcto, frente a los otros tres que creyeron encontrarse ante un término coloquial del inglés americano con muy diferentes significados:

- ‘como un lugar en un piso en cualquier [sic] la gente puede relajarse o pasar tiempo’ (D., Filipinas).
- ‘un lugar que está contenido dentro de cuatro cuerdas’ (A. EE.UU.)
- ‘el músculo [sic] (?)’ (S., Japón)
- ‘una [sic] lugar central’ (K., EE.UU.)
- ‘un [sic] motocicleta con 4 ruedas’ (M., Austria)
- ‘4/vehículo [sic] con 4  [sic]’ (A., Canadá)

Para explicar la naturaleza de sus respuestas, basta hacer una consulta a cualquiera de los diccionarios de inglés de cierta solvencia¹¹ para comprobar que la voz *quad* puede referirse al acortamiento o forma abreviada de *cuadrángulo*, *cuatrillizo*, *cuádriceps*, *cuatriciclo*, (*sonido*) *cuadrafónico*, *tetrapléjico*, etc., o, según qué diccionario, ni siquiera aparecer la referencia al vehículo de cuatro ruedas, salvo en notas marginales, comentarios de los usuarios, etc. El hecho de que ellos apliquen significados tan variados correctos en inglés pero no en español confirma la existencia de esos heterosemánticos de los que hablábamos al principio, incluso para términos considerados de dominio global.

6 Conclusiones

A la vista de las profundas diferencias que se abren entre estos dos *universos*, parece evidente que nos encontramos ante las dos caras de una misma moneda, circunstancia que, desde una perspectiva positiva, nos permite descubrir que ambos mundos están muy próximos, pero desde una visión negativa diríamos que nunca llegarán a encontrarse.

Aun aceptando el hecho de que el concepto de neologismo nos lleva a pensar siempre en aquellos que llegan a una lengua ya establecida, no es menos cierto que esas neoformas también lo hacen en lenguas en proceso, en la interlengua de cada estudiante, cuyos usuarios carecen casi por completo de herramientas lingüísticas que los ayuden a tratar las nuevas formas, al menos, de forma similar a como lo hacemos en las lenguas estabilizadas.

De forma más esquemática, podríamos establecer las siguientes conclusiones, con clara voluntad de desiderátum:

1. La diferencia abismal entre la abundancia de estudios neológicos en las LM y la escasez de estos en LE exigiría un cambio de perspectiva o, si se prefiere, una ampliación de dichos estudios, al menos para combinarlos y profundizar en el comportamiento integral del léxico neológico.
2. La incesante actividad de creación o aceptación de neologismos en español genera términos o acepciones que no siempre gozan de demasiada permanencia en la

¹¹ Como pueden ser el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* o el *Merriam-Webster*.

lengua, pero siguen apareciendo en materiales *ad hoc* o adaptados para la enseñanza del español, creando en el estudiante una falsa sensación de estar usando el español más nuevo, por lo que habría que perfeccionar los canales de entrada de los neologismos en ELE para evitar falsos aprendizajes.

3. La falta de materiales auxiliares lexicográficos o de sistematización de marcas de seguimiento de neologismos (cronológicas, de uso, de registro, etc.) en los diccionarios no facilita el conocimiento pragmático de neoformas que han dejado de usarse (los *neoarcaísmos*) y que generan cierta sensación de desfase en el interlocutor nativo.

Bibliografía

- Cabré, M.^a Teresa. “La clasificación de neologismos: una tarea compleja”. *Alfa: revista de lingüística* 50 (2). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2006, pp. 229-250.
- Alcoba Rueda, Santiago. “Autorización y uso del neologismo”. Sarmiento, Ramón / Vilches Fernando (coords.). *Neologismos y sociedad del conocimiento. Funciones de la lengua en la era de la globalización*. Barcelona: Ariel. Colección Fundación Telefónica, 2007, pp. 23-47.
- Bakker, Peter. “Pidgins”. Arends, Jacques / Muysken, Pieter / Smith, Norval (eds.). *Pidgins and Creoles. An introduction*. Ámsterdam: University of Amsterdam, 1994, pp. 25–29.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya, 2002 [<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Giménez Folques, David. “Los extranjerismos y sus adaptaciones en forma, género y número. ¿Cómo llevarlos al aula?”. España Palop, Eduardo, (coord.) *Aspectos gramaticales en la enseñanza de lenguas*. Valencia, Grupo de Investigación en Enseñanza (GIEL), 2012, pp.44–54.
- Guerrero Ramos, Gloria / Pérez Lagos, Manuel. “¿Es la composición culta, en la actualidad, el procedimiento más productivo para la creación de neologismos?”. *Terminàlia* 6, 2012, pp. 26-36.
- Hernández, Humberto. “Los extranjerismos en la enseñanza del español como lengua extranjera: aspectos ortológicos, ortográficos y léxico-semánticos”, *XVI Congreso Internacional de la ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, 2005, pp. 372-378.
- Holm, John. *An Introduction to pidgins and creoles*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. 4-13.
- Izquierdo Gil, M^a del Carmen. “La memorización del vocabulario”. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Valencia: Universidad de Valencia, 2004, pp. 577-668.

Merriam-Webster Dictionary: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/quad>

Montané March, M. Amor. *Terminologia i implantació: anàlisi d'alguns factors que influencien l'ús dels termes normalitzats de la informàtica i les TIC en llengua catalana*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2012, pp. 111–113.

Olaeta Rubio, Roberto / Cundín Santos, Margarita. “*Canis, chandaleros, poligoneros*. La capacidad lexicogenésica en el lenguaje coloquial”. Alves, Ieda M. / Simões Pereira, E. (eds.) *Neología das línguas românicas. II CINEO*. São Paulo: Humanitas, 2015, pp.1178-1183.

Oxford University Press:

http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/quad

Porrino Moscoso, Laura. *¿Nos hacemos un selfi? La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE*. Máster “La enseñanza de español como lengua extranjera”, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015, pp. 7-18.

Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. [<http://www.rae.es>].

Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. [<http://www.rae.es>].

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. [<http://www.rae.es>].

Sarmiento, Ramón / Vilches, Fernando. “El español en la red: análisis de un despropósito”. Vilches, Fernando (ed.). *Un nuevo léxico en la red*. Madrid: Dykinson, 2011, pp. 117-149.

Torrijano, J. Agustín. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

Torrijano, J. Agustín. “Conciencia de error en los buenos aprendices integrados en un entorno hispanohablante”. Bustos, J. / Iglesias, J. (eds.) *Errores estabilizados en estudiantes de ELE. Conciencia y error efectivo*. Salamanca: Luso-española de Ediciones, 2006.

Torrijano J. Agustín. “El aprendizaje del léxico español en estudiantes lusófonos”. *Revista Española de Lexicografía*. XIV, 2008, pp. 141–154.

Varo, Daniel / Cuadros, Roberto. “Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua”. *RedELE: revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 25, 2013. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redeLE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f].