

Enrique Pato y Estela Bartol (eds.)

Estudios lingüísticos y literarios

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 15 – Invierno 2011

Revista fundada por
Juan C. Godenzzi

© 2011, Section d'études hispaniques
Montréal, Université de Montréal

ISSN 1913-0473

El léxico de origen indígena y la enseñanza de ELE

Belkis Barrios
University of British Columbia

1. Introducción

De acuerdo con las tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, la concepción de que la variedad que debía enseñarse era el español de Castilla, por ser la más “pura” o la más “correcta”, se ha ido sustituyendo gradualmente por la idea de considerar distintas variables, tales como la distancia geográfica, los niveles de aprendizaje y los objetivos personales de los estudiantes. Así, se ha llegado a creer que sería más conveniente enseñar la variante diatópica del español peninsular a los estudiantes extranjeros que toman clases en Europa, mientras que para los alumnos que aprenden el español en Latinoamérica se favorezca la enseñanza de variedades regionales latinoamericanas.

Izquierdo Gil (2004: 409), citando a Licerias, señala que ciertos profesores que enseñan español en Canadá aseguran que las prioridades e intereses de los estudiantes son distintos a las necesidades de los estudiantes europeos, y que la cercanía geográfica de la cultura hispanoamericana en Canadá juega un papel determinante en la selección de una variedad, es decir, se opta por una variedad de español regional. Según Moreno Fernández (2000), en muchos sistemas de enseñanza se selecciona el modelo de español de la región hispanohablante más próxima, que pueda satisfacer de un modo más efectivo las expectativas de los estudiantes. “Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano y no el de España; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español rioplatense” (citado en Izquierdo Gil 2004: 410).

Varela Navarro (2006: 24) cita los estudios de Beaven y Garrido, quienes preguntaron a una muestra de alumnos de diversas procedencias geográficas por qué apoyaban el enfoque de las investigadoras de enseñar distintas variedades de español, y las respuestas complementan los argumentos que se plantean en nuestro párrafo anterior. En general, los estudiantes comentan las siguientes razones: existe un enorme número de latinoamericanos; vivimos en un mundo intercultural; no se puede afirmar que el español de Castilla es “mejor” que el de América Latina; con la globalización es primordial poder comunicarse con todo el mundo hispano; los vínculos comerciales con Latinoamérica ponen de relieve la necesidad de entender el español que se habla en esta zona; las diferentes variantes sitúan el español en su contexto histórico, geográfico y cultural, etc.

Por otra parte, como se verá más adelante, en los últimos tiempos se ha otorgado una importancia fundamental a la enseñanza de léxico en las aulas de ELE. Por varias

razones, resulta necesario tener en cuenta un criterio panhispánico cuando se procede a seleccionar el léxico que forma parte del material didáctico a impartir en los programas de español como lengua extranjera: los cambios en la sociedad contemporánea, que permite con una facilidad cada vez mayor el acceso a diferentes variaciones del español mediante los medios de comunicación, el acceso al turismo y a los intercambios internacionales de estudiantes; la existencia de voces comunes en español estándar, a pesar de las diferencias regionales y la imagen que proyecta el español como lengua global, lo cual trasciende la idea de naciones determinadas (Varela Navarro 2006: 66).

Mucho se ha hablado de la influencia de los sustratos lingüísticos de origen indígena en la formación del español de América, así como su contribución al español general. Sin embargo, hay variadas opiniones al respecto, muchas de las cuales resultan contradictorias. Algunos autores señalan que la influencia léxica de las lenguas amerindias sobre la diferenciación regional del castellano es, sin lugar a dudas, la más importante. Buesa Oliver y Enguita Utrilla, por ejemplo, señalan que “tal vez se haya concluido, ante tantos rasgos diferenciadores, que difícilmente podrán comprenderse sin titubeos hispanoparlantes de distintas áreas hispánicas, ya que las discrepancias léxicas, a veces espectaculares, resultan más notorias, en conjunto, que cualquier otro rasgo lingüístico hispanoamericano” (1992: 253). Moreno de Alba (1992: 13) presenta una opinión similar: “La influencia de algunas lenguas prehispánicas es ciertamente evidente en el español de las regiones americanas donde aquéllas se hablaron o se hablan todavía. En estas particulares zonas geográficas pueden en ocasiones precisarse influencias de las lenguas indígenas no sólo léxicas sino incluso gramaticales o fonéticas”.

Sin embargo, algunos datos que se desprenden de investigaciones lingüísticas llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX, sugieren que la influencia de los vocablos indígenas en el español hablado es relativamente menor. El mismo Moreno de Alba indica que es preciso determinar si las diferencias regionales derivadas de la presencia léxica de origen indígena afectan o no a “la esencia misma de la lengua o si impiden de manera notable la comunicación entre los diversos grupos de hispanohablantes” (1992: 43). Según estos autores, posiblemente la influencia real de las lenguas indígenas en el léxico general del español no sea tan importante como se suele pensar y que a pesar del prolongado contacto entre el español y el indígena, las lenguas autóctonas no lograron legar un repertorio considerable de vocablos al español.

El propósito de este trabajo es, entonces, el de examinar la presencia de indigenismos en el español general y en el español americano y, a partir de ahí, comentar hasta qué punto resulta pertinente incluirlos en un modelo de enseñanza de léxico en programas de español como lengua extranjera.

Comienzo por explorar los indigenismos en el uso actual. Establezco la diferencia entre los vocablos indígenas de uso general, es decir, aquellos que se incorporaron al español desde la época del descubrimiento y la conquista, y las voces de uso regional, es decir, las que forman parte del acervo dialectal de regiones hispanoamericanas específicas. Estudio la vigencia del léxico de origen indígena y trato de responder a los interrogantes de: ¿hasta qué punto son de uso efectivo en la actualidad los vocablos autóctonos? Para argumentar este punto me refiero a algunos conceptos claves como índice de conocimiento, índice de uso, frecuencia y disponibilidad léxica; reviso las listas de

frecuencia y disponibilidad que presenta Izquierdo Gil (2004) y por último examino tres muestras de los resultados del proyecto VARILEX.

Finalmente, intento relacionar estos planteamientos con algunas ideas sobre las estrategias actuales de enseñanza del léxico, en las que se da prioridad a los intereses y necesidades comunicativos de los estudiantes en relación con varios factores, entre ellos su situación geográfica y su contexto social. Comento también que uno de los principios de la enseñanza del léxico en la actualidad resalta la importancia de formar al estudiante para que sea capaz de manejarse con cierta autonomía en el aprendizaje del léxico, lo cual vinculo con la presencia de voces indígenas en la literatura hispana, desde épocas tan tempranas como la de los Cronistas de Indias y cómo el estudiante de niveles más avanzados puede ser capaz de contextualizar el léxico indígena e indagar por sí mismo su significación en un texto determinado. El propósito de esta última sección es responder a la interrogante de: ¿Hasta qué punto resulta relevante enseñar el léxico indígena en el aula de ELE?

2. Los indigenismos en el uso actual

Antes de comenzar, conviene aclarar que en este trabajo no pretendo hacer un estudio puntual sobre el léxico indígena en el español general y regional, pues se trata de un tema que ya ha sido investigado exhaustivamente por autores como Rivarola, Oliver Buesa Oliver y Enguita Utrilla, Marcos Morigino, Lope Blanch, Moreno de Alba, Arango y Vaquero, por citar algunos, que se han dedicado al estudio de los aportes léxicos indígenas al español. Es también un tema que ha suscitado interés y sobre el que se ha escrito con anterioridad en la esfera académica. Sin ir muy lejos, Tremblay (2007) escribió un artículo sobre la contextualización de los préstamos léxicos de origen indígena, al que haremos referencia en estas páginas. Sí resulta pertinente, sin embargo, proporcionar sucintamente algunos conceptos teóricos y ciertas nociones históricas y sociolingüísticas sobre los vocablos de procedencia indígena para facilitar la comprensión de las cuestiones que aquí se plantean.

En primer lugar, es necesario definir el término *léxico*. El *Diccionario de la Real Academia Española* presenta varias acepciones; la que resulta pertinente para este trabajo es la siguiente: “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”. El léxico de origen indígena sería, entonces, el conjunto de palabras provenientes de las lenguas autóctonas prehispánicas que se han incorporado al idioma español (el de uso general y las variantes regionales o diatópicas) y que son, hoy por hoy, de uso más o menos extendido.

Según estudios contemporáneos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, el manejo de un léxico de cierta amplitud se considera como uno de los fundamentos de la competencia comunicativa en un segundo idioma. Como plantea de Miguel (2005: 2):

la ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, la competencia léxica permite

expresarnos y comprender lo que se nos manifiesta en la interacción comunicativa. En síntesis, aprender el léxico de una lengua extranjera puede constituir un proceso gratificante si estamos atentos a las palabras y expresiones nuevas, y, como en nuestra lengua materna, sentimos curiosidad por descubrir la información que encierran.

Ahora bien, el léxico de una lengua podría describirse como una fuente inagotable. “El léxico parece a primera vista la parte más difícil y la menos tangible de toda lengua que se quiera aprender. Su contenido es inabarcable y en su composición parecido a un cajón de sastre gigantesco y desordenado, a diferencia de la gramática, que se presenta siempre ordenada y en progresión” (Lahuerta y Pujol en Varela Navarro 2006: 2). Ni siquiera los hablantes nativos del español conocen absolutamente todas las palabras que encierra el idioma, por tanto, ¿cómo podría esperarse que un estudiante de lengua extranjera aprendiese todo el léxico de esa lengua? Surgen entonces los interrogantes: ¿qué léxico enseñar y de acuerdo con qué parámetros de selección? Y, más en relación con nuestro estudio: ¿qué vigencia/relevancia tienen los vocablos indígenas en el español de uso actual y, por consiguiente, qué importancia tendrían en la enseñanza de léxico del español?

Proporcionemos, en primer lugar, un breve contexto sobre los indigenismos que forman parte del español general, y los que se circunscriben al uso regional en ciertas áreas geográficas. Existen muchos vocablos autóctonos que se incorporaron al español como palabras patrimoniales desde la época de la conquista y que, en el mundo moderno, designan objetos de gran vigencia e importancia. En este punto resulta útil recordar a Rivarola, quien resume el proceso de formación de la lengua española en América en tres etapas fundamentales: la reestructuración patrimonial, que se refiere a la familiarización y adquisición de elementos propios del nuevo escenario autóctono en el momento de la conquista, dado que el léxico del español peninsular resultaba insuficiente para designar una realidad totalmente desconocida. “En nuestro caso, la reestructuración afectó la variedad estándar general de origen, que cambió por la presencia de elementos, antes limitados a variedades regionales peninsulares, generando nuevas variedades regionales en las que los aspectos primigenios se presentaban en diversas constelaciones, proporciones y relieves” (2000: 80-81).

La segunda etapa de la formación del español de América es la acomodación, en la que, según Rivarola, los conceptos de objetos o eventos que se designaban en el español peninsular con un referente lingüístico determinado, se adaptaron al nuevo contexto en América. La acomodación concierne básicamente al léxico y “tendría implicaciones obvias en la configuración de las variedades particulares o la variedad estándar general...se empieza a llamar ‘tortilla’ al pan de maíz, o ‘ranchos’ a algunas variedades de alojamientos” (2000: 81-82). La última fase de acuerdo con el proceso propuesto por Rivarola es el contacto, que se refiere a los procesos mediante los cuales se extienden al español los préstamos lingüísticos de las lenguas autóctonas y se produce la hispanización de estos vocablos.

Las voces arahuaco-taínas, decisivas por ser las primeras que oyeron los conquistadores al pisar las islas antillanas, y las primeras con las que ellos aprendieron a designar los objetos autóctonos con que se encontraron, son un ejemplo del contacto lingüístico: se trata de vocablos que se incorporaron al uso comunicativo cotidiano y, más adelante, a los diccionarios de español estándar (Vaquero 1996: 43-44).

Otero D'Costa (en Buesa Oliver y Enguita Utrilla 1992: 14) resume este proceso de formación del español de América:

Ante tan variadas y peregrinas maravillas, el idioma de Castilla resultaba insuficiente: su léxico, con todo y con ser tan copioso, no podía interpretar, no podía abarcar todo aquel semillero de nuevas ideas que surgían cotidianamente ante la curiosidad del invasor; su patrio vocabulario no podía traducir las sensaciones objetivas, no podía denominar las tantísimas cosas que a cada paso descubriéndose... Entonces nació lo que hoy llamamos americanismo, préstamo irretornable que tomaba el idioma castellano a los lenguajes hablados por las naciones indígenas, préstamo que, al complementar y enriquecer su léxico, venía a resolver un problema lingüístico en los inmensos dominios del mundo español.

Existen, entonces, indigenismos que se han transferido al español general: *tomate, cacao, chocolate, tequila* (voces nahuas), *maíz, caoba, sabana, cacique* (voces antillanas), *papa, cóndor, llama, puma* (voces quechuas), *maraca, jaguar, ñandú, gaucho* (voces tupí-guaraní), por mencionar unos pocos, y existen también los vocablos autóctonos propios de cada región hispanoamericana, relacionados con las lenguas indígenas locales de cada área geográfica. Así tenemos, entre otros muchos, los indigenismos regionales antillanos (arauacos y caribes): *ají* (chile), *maní* (cacahuete) *areito* (danza y canción indígena), *batata* (camote continental), *cazabe* (pan de yuca), *guayaba* (fruta del árbol del guayabo), *papaya* (fruta del papayo); los vocablos indígenas regionales nahuas: *chile* (ají o guindilla), *cuate* (mellizo), *aguacate, elote* (mazorca de maíz verde), *mapache* (mamífero), *mecate* (cordel) (Vaquero 1996: 44-45); los vocablos regionales provenientes del quechua: *palta, guanaco, pique, vicuña, alpaca, soroche, puna* (Tremblay 2007: 90) y otros vocablos de uso regional provenientes del aymará, el mapuche, el chibcha, el tupí-guaraní, entre otras lenguas autóctonas.

Ahora bien, ¿hasta qué punto son de uso efectivo en la actualidad los vocablos indígenas? En primer lugar conviene aclarar que, por lo general, un gran caudal de los indigenismos recopilados en los diccionarios, sean estos generales o regionales, se han extraído de fuentes escritas (crónicas, cartas, memorias, documentos), lo que podría promover una preconcepción falaz desde la perspectiva del uso contemporáneo (Vaquero 1996: 49). En otras palabras, la cantidad de vocablos autóctonos que se recogen en los diccionarios no necesariamente refleja el uso vivo o actual de los mismos, es decir, el uso sincrónico. Es por esto que, a la hora de analizar los indigenismos, es preciso efectuar la distinción entre el índice de conocimiento de una palabra y el índice de uso. “Muchos indigenismos sólo son conocidos por hablantes cultos, gracias a estudios histórico-antropológicos, y sólo se usan para explicar estas realidades. Se trata de indigenismos ‘arqueológicos’, relativos a conceptos y referentes del pasado...” (Vaquero 1996: 50). Como

complemento a este planteamiento, Lope Blanch (1968: 33) cita a Marcos Morígin: “los diccionarios de americanismos actuales rivalizan en incorporar a su léxico el mayor número de indigenismos, se usen o no se usen en el español de América, distorsionando de esta manera la realidad indígena y confundiendo a los estudiosos”.

Varios lingüistas como Moreno de Alba (1992), Morígin (1964) y Lapesa (1981) (en Tremblay 2007: 80) coinciden en que varios diccionarios del español agrupan la totalidad de los préstamos autóctonos, hasta los regionalismos poco usuales para designar algunos elementos naturales de la flora y la fauna, los cuales resultan en su mayoría desconocidos para los hablantes de español, “por lo que dan una falsa idea del influjo real que tuvieron las lenguas indígenas en el léxico panhispánico”.

Moreno de Alba (1992: 72) cita como ejemplo el Diccionario de uso de María Moliner, en el que es posible encontrar palabras no usuales, pero que la autora considera como tales. Algunos ejemplos son estos vocablos que se refieren a la flora americana: *búcare* (árbol leguminoso de Venezuela que sirve para dar sombra a las plantaciones de café y cacao), *caimito* (voz de origen arahuaco, nombre dado a varias especies de árboles sapotáceos de las Antillas), *ocozol* (del nahuatl *ocotl*, árbol norteamericano del que se extrae el líquido ámbar), *achupalla* (del quechua *achupalla*, planta de América del Sur cuyas hojas son espinosas por los bordes y de la que se obtiene una fibra textil), *ratania* (del quechua *ratania*, arbusto de gran talla cuya fruta es comestible) y *maitén* (del araucano *maghtén*, árbol de chila cuya madera es dura y de color anaranjado). Así pues, se debe matizar que el influjo real de las lenguas indígenas en el léxico general del español es más escaso del que se suele creer. Muchos préstamos, por tanto, son términos ‘técnicos’ no usuales y ciertos se utilizan únicamente en las zonas donde se habla la lengua de procedencia de la voz (Tremblay 2007: 80).

Algunos datos desprendidos de investigaciones lingüísticas llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX sugieren, de igual manera, que la influencia de los vocablos indígenas en el español hablado es relativamente menor: en México, por ejemplo, uno de los países de América con mayor presencia de elementos autóctonos, Lope Blanch (1968) demostró que, de una muestra escogida de 4.600.000 palabras relativas a la lengua oral y escrita, sólo 1% correspondía a indigenismos, en contraste con el vocabulario general hispano (99%) (Vaquero 1996: 51). Vaquero agrega que en Cuba, los indigenismos que se usan en el español hablado suman sólo 97. En Puerto Rico, sólo el 1.40% de las palabras del léxico (culto y básico) son indigenismos.

Cabría entonces preguntarse si el léxico de origen indígena constituye una fuente de interés en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Si muchos de estos préstamos que registran los diccionarios no son del conocimiento del hablante nativo, ¿por qué esperar que los estudiantes de ELE los aprendan? Si el enfoque contemporáneo de la enseñanza del español se orienta a resolver las necesidades comunicativas de los alumnos, tal y como se ha mencionado al principio, resultaría obvio responder que deberían entonces enseñarse solo los préstamos indígenas de uso general y no los de uso regional. En este punto, conviene detenerse en las nociones de *disponibilidad* y *frecuencia léxica*.

3. Vocablos indígenas en listas de frecuencia y disponibilidad léxica

De acuerdo con la opinión de Alvar Ezquerro (2005: 19), “el conocimiento de la frecuencia del léxico puede valernos enormemente para saber cuáles son las palabras que deben aprender nuestros alumnos, y para organizar su enseñanza”. Existen, según el autor, dos maneras de conocer las frecuencias de las palabras: la información contenida en los corpus y los diccionarios de frecuencias. “Un corpus está formado por una gran cantidad de datos lingüísticos, léxicos para nuestros intereses, que se pretenden representativos de la lengua en alguna o varias de sus manifestaciones (lengua hablada, lengua escrita), niveles (culto, literario, coloquial, etc.), medios por los que se transmite (novela, teatro, prensa diaria, radio, etc.), especialidades o ámbitos (economía, política, deporte, historia, aficiones y coleccionismo, etc.)” (2005: 20). La utilidad de los índices de frecuencia abarca, pero no se limita, al conocimiento de la importancia de las palabras de acuerdo con su frecuencia y distribución, a facilitar las decisiones sobre las palabras que deben enseñarse en cada nivel y las que no es necesario enseñar, y en cuáles hay que insistir más y a saber cuáles son las palabras de ámbitos concretos cuando se enseña la lengua con fines específicos.

Sin embargo, sobre la base del enfoque contemporáneo de la enseñanza de lenguas que se orienta más hacia la competencia comunicativa que hacia el conocimiento teórico de una lengua (Varela Navarro 2006: 18), se han emprendido ciertos estudios que han demostrado que algunos términos usuales no son frecuentes, tal como señala Izquierdo Gil (2004: 389). Así, como complemento de los léxicos básicos o de frecuencia, surgieron entonces los llamados estudios de léxico disponible o de disponibilidad léxica que presentan un léxico más consistente con la comunicación cotidiana real (Izquierdo Gil 2004: 389). La autora indica que los estudios de disponibilidad léxica presentan una relación obvia entre el léxico y la cultura y que tal vínculo debería ser determinante a la hora de seleccionar el vocabulario que se enseñará en las aulas.

Además, presenta ocho vocabularios de frecuencias léxicas (2004: 899-961), siete de ellos sobre el español hablado en diferentes regiones de España y uno (el de Morales) sobre el español de Puerto Rico. Revisamos todas estas listas en busca de vocablos de origen indígena y estos fueron los resultados:

El primer vocabulario de frecuencias léxicas es el de Ávila Muñoz (1999), en el cual ninguna de las primeras 500 palabras más frecuentes o con mayor índice de uso corresponde a un vocablo indígena; tampoco en el de Morales (1996) ni en el de Juilland y Chang Rodríguez (1964) aparece ninguna palabra de etimología indígena, como tampoco en las primeras 500 palabras que Izquierdo Gil publica del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). En la lista de frecuencias (primeras mil palabras) de Márquez Villegas (1975) se encuentran los vocablos *tomate* (del nahua) y *patata* (cruce de *papa* [voz quechua] y batata); sin embargo, no es posible determinar qué rango de frecuencia le corresponde a cada una de estas palabras, pues la lista se presenta en orden alfabético. En las primeras 2200 palabras del vocabulario común de García Hoz (1953), se registra la palabra *huracán* (voz antillana [taína]) con una frecuencia de 6 apariciones en el corpus que utilizó este autor, en contraste con más de 36 mil apariciones de una palabra muy común como el artículo definido “el”. En las primeras 540 palabras del vocabulario de Justicia (1995) aparece sólo la voz nahua *tiza* con una frecuencia de 610

en contraste con la frecuencia de 25.700 del artículo “el”. Y por último, en el vocabulario de Melero Huertas (1999) no se encuentra ninguna voz autóctona en las primeras 500 palabras frecuentes.

Se aprecia entonces que la presencia de los vocablos de origen indígena es casi nula en los vocabularios de frecuencia léxica estudiados. Podría afirmarse que este resultado es predecible porque la mayoría de estas listas se refiere al español hablado en España, aunque hubiera podido esperarse que la frecuencia de vocablos indígenas que se incorporaron al español general y que aparecen en todos los diccionarios de español estándar fuese más alta. Entonces, si partiéramos de la opinión de Alvar Ezquerro y tomáramos en cuenta los vocabularios de frecuencia de una manera aislada para determinar la conveniencia de enseñar o no léxico indígena en las aulas de ELE, habría que concluir que no es necesario enseñar estos vocablos.

Veamos a continuación qué se desprende del análisis de disponibilidad léxica que presenta Izquierdo Gil (2004: 963-981). La autora consulta ocho estudios, seis de ellos para el español hablado en diferentes regiones de España: Benítez en Madrid (1992), Paredes en Madrid (2001), González Martínez en Cádiz (1997), Mateo García en Almería (1998), Casanova en Castellón (en fase de elaboración para la fecha de publicación de la tesis de Izquierdo), Galloso en Zamora, Ávila y Salamanca (1997-2002), Carcedo González en Asturias (2001); y dos de ellos para el español de Latinoamérica: López Morales para la disponibilidad léxica en Puerto Rico (1999) y Alba para la disponibilidad léxica en República Dominicana (1996). Es necesario aclarar que Alba sólo presentó listas de disponibilidad léxica para cuatro categorías semánticas: partes del cuerpo, ropa, alimentos y bebidas y medios de transporte.

Al igual que procedimos con las listas de frecuencia léxica, revisamos estos estudios de disponibilidad para verificar la presencia de voces autóctonas:

En los cuadros de disponibilidad léxica (20 primeras unidades disponibles) agrupados por regiones (incluidas las diferentes regiones de España), en la clasificación de sustantivos correspondientes a la categoría “ropa”, sólo aparece la voz antillana *enaguas* en el estudio de López Morales para la disponibilidad léxica en Puerto Rico. Luego, en la categoría de “muebles de la casa”, aparece la voz antillana *butaca* dentro de las 20 unidades léxicas más disponibles de Madrid, Cádiz, Castellón, Puerto Rico y Asturias y también en Puerto Rico. En la categoría de “alimentos y bebidas”, aparece la voz nahua *tomate* en todas las listas; la palabra *patata* aparece en todos los listados españoles menos en Ávila. La voz antillana *maíz* sólo aparece entre las 20 unidades léxicas más disponibles de Puerto Rico y República Dominicana, y la voz quechua *papa* aparece sólo en la lista de República Dominicana, al igual que la voz antillana taína *yuca*. En la categoría “escuela: muebles y materiales”, aparece la palabra nahua *tiza* en todos los listados (menos el de Alba en RP, porque la categoría no está disponible). Curiosamente, en la categoría “animales”, la voz caribe *loro*, figura únicamente en la lista de Ávila, no así en Puerto Rico. En las categorías de “partes del cuerpo”, “partes de la casa sin los muebles”, “objetos colocados en la mesa para la comida”, “la ciudad”, “el campo”, “transporte”, “juegos y distracciones”, “profesiones”, no se observa ninguna palabra de etimología indígena.

De acuerdo con esta revisión del material que presenta Izquierdo Gil, las voces de procedencia autóctona tienen una presencia bastante más visible en las listas de

disponibilidad léxica que en las de frecuencia léxica. Sin embargo, no se puede afirmar que se destaquen los indigenismos en estas listas de una manera importante en relación con la aparición de los vocablos del español estándar, cuya presencia resulta mucho más concluyente. Se observa que, en su gran mayoría, las voces autóctonas que figuran en estas listas corresponden a indigenismos que pasaron a formar parte del español general desde la época poscolonial y que provienen primordialmente del taíno (voces antillanas), del nahua y, en menor medida, del quechua.

4. Presencia de indigenismos en los resultados de VARILEX

Desde el año 1993, el departamento de español de la Universidad de Tokio lleva a cabo el proyecto VARILEX bajo la coordinación del profesor Hiroto Ueda. El equipo a cargo del proyecto se autodefine como “un grupo de investigadores interesados en el uso de las palabras y expresiones utilizadas en la vida diaria en toda la extensión del mundo hispanohablante” cuya intención principal es la de formar una red internacional de investigación lingüística sobre el español moderno, con especial énfasis en las variantes urbanas.

En nuestra búsqueda de vocablos indígenas utilizados en el español que se habla hoy en España y Latinoamérica, tomamos tres muestras de las distribuciones de palabras de Varilex, incluyendo la más antigua y la más reciente disponibles: 1) año 1995: 40 conceptos correspondientes a palabras de la serie “A” (nomenclatura específica del proyecto), dentro de categorías relacionadas con prendas y accesorios de vestir, útiles y artefactos de cocina; 2) año 1998: 50 conceptos correspondientes a palabras de la serie “D”, dentro de categorías no específicas (acciones verbales diversas, adjetivos calificativos sobre estudiantes, jergas sobre dinámicas escolares, sustantivos relacionados con el sistema policial), y 3) año 2001: 74 conceptos correspondientes a palabras de la serie “B”, que incluyen comidas, prendas de vestir, objetos/muebles de la casa, objetos de cocina, objetos de higiene personal, cosméticos, útiles escolares/de oficina, juegos/entretenimiento, vialidad/vehículos, maquinarias de construcción, entre otras categorías.

En la primera muestra de estudio (año 1995), encontramos que en solo siete (17.5%) del total de 40 conceptos explorados se registró el uso de vocablos de origen indígena. Veamos:

- 1) “Traje usado por pintores, mecánicos, etc., que consiste en un pantalón con peto y mangas en una sola pieza”. De 242 encuestados, sólo el 1.2% seleccionó, entre otras 13 alternativas de palabras propuestas en el cuestionario, la voz mapuche *pichi*. Curiosamente, todas las personas que dieron esta respuesta se encuentran en España y no en Chile ni en ninguna otra región de Latinoamérica, como cabría esperar.
- 2) “Tira de tela que se emplea para adorno de la cabeza”. De 241 encuestados, el 15.76% seleccionó la voz quechua *vincha* entre otras 9 alternativas. El mayor uso

- de esta voz se observó en Argentina (15 personas) y, en mucho menor grado en Perú y en Bolivia (3 personas en cada uno de estos países).
- 3) “Pieza de adorno usada por el hombre, con dos extremos cruzados”. De 225 encuestados, el 4.4% aseguró utilizar la palabra *humita* (voz quechua) en lugar de otras más de 25 alternativas propuestas en el cuestionario. El uso de esta voz se registró sólo en Chile, no así ni en Perú ni en Bolivia.
 - 4) “Prenda interior femenina que va desde la cintura hasta el final de la falda y se pone debajo de ésta”. El 28.94% de 244 encuestados seleccionó, entre otras 19 alternativas, la voz taína *enagua*, su plural *enaguas* y su variante *media enagua*: Enagua (18.44%): 9 personas en España, 7 en Puerto Rico, 3 en EEUU, 4 en Perú, 1 en Bolivia, 7 en Chile, 1 en Uruguay y 9 en Argentina). Enaguas (7.7%): 9 personas en España, 2 en Puerto Rico, 1 en EEUU, 3 en Colombia, 1 en Perú, 1 Bolivia y 1 Chile y 1 en Argentina). Media enagua (2.8%): 2 personas en España, 2 EEUU, 3 Argentina) Llama la atención que el uso de esta voz antillana no se registra ni en Cuba, ni en República Dominicana ni en Venezuela.
 - 5) “Bolsa de mano de viaje”. Sólo el 0.3% (una persona) de 265 hablantes, entre otras 11 alternativas, reportó el uso de *macuto* (voz antillana de uso común en Venezuela, según el DRAE); sin embargo, este hablante se encuentra en España. Otro 0.3% reportó el uso de *petaca* de mano (*petaca*: voz náhua) en República Dominicana, no en México.
 - 6) “Bolso grande hecho de material duro, con asas para ser transportado a mano, que se usa en los viajes”. De 237 encuestados, el 2.9% (la mayoría en México) seleccionó la voz náhua *petaca* entre otras 5 alternativas.
 - 7) “Bolsa de material resistente que se lleva a la espalda sujeta con correas”. Entre 210 encuestados a quienes se les presentaron 7 alternativas léxicas, el 5.71% escogió la voz taína *macuto* (la mayoría de los hablantes habitan en España). Según el DRAE, este vocablo es de uso común en Venezuela, aunque con un significado diferente: “Cesto tejido de caña amarga, de forma cilíndrica y con asa en la boca, que se usa para transportar víveres y otros objetos”.

En la segunda muestra (año 1998), observamos voces autóctonas en once (22%) del total de 50 de conceptos examinados, aunque en porcentajes mínimos:

- 1) “El estudiante que siempre tiene buenas notas (calificaciones) y sabe mucho”. De 264 encuestados, sólo el 0.3% seleccionó la palabra *chancón* entre otras 11 alternativas. El vocablo proviene de la voz quechua *chancar* que significa machacar, moler.
- 2) Faltar a las clases sin avisar ni pedir permiso. De 106 encuestados, el 2.8% (todos en Cuba) reportaron, fuera de las siete alternativas propuestas en el cuestionario, el uso de variantes con la voz taína *guásima*: *comer la guásima*, o *comerse la*

- guásima*. Otro 2.8% en Puerto Rico, Cuba y Nueva York, igualmente fuera de las alternativas presentadas, reveló el uso de variantes con la voz *jobo* (del caribe *hobo*): *comer jobsos*, *irse a comer jobsos*, *quedarse comiendo jobsos*.
- 3) “El que siempre adula al maestro para quedar bien con él”. De 211 encuestados, el 0.47% optó, en Venezuela, por el término *jalamecate* (palabra derivada de la voz nahua *mecate*), fuera de las alternativas propuestas.
 - 4) “Grupo de alumnos de mala conducta”. De 267 encuestados, y 14 alternativas presentadas en el cuestionario, estos fueron los resultados: 0.74% reportó el uso de *chapulín* (voz nahua: *chapolin*) en Costa Rica; 1.12% (todos en México) seleccionaron la voz *cholo* (voz mochica) y el 0.37% (en Managua, Nicaragua) aseguró utilizar la voz nahua *tamales*.
 - 5) “El mejor amigo”. El 3.94% de 279 encuestados seleccionó el vocablo nahua *cuate* y su variante *buen cuate* entre 13 alternativas. Uno de los encuestados habita en Bolivia, el resto en México y en Guatemala.
 - 6) “Que no tiene nada de dinero”. De 251 encuestados, el 0.79% seleccionó, entre 19 alternativas, la voz quechua *muca* (en Perú). Fuera de las alternativas propuestas, una persona (0.39%) en República Dominicana reportó el uso de la frase *sin un chele* (*chele*: voz nahua).
 - 7) “La reunión de amistades en la cual se conversa, o se baila, o se bebe un poco”. De 283 encuestados, sólo una persona, en Chile, (0.35%) aseguró utilizar el vocablo *malón* (voz mapuche) entre otras 11 alternativas.
 - 8) “El agente de la policía” (en sentido despectivo). El 8% de 199 encuestados, entre otras 14 alternativas, reportó el uso de la voz quechua *paco*, la mayoría de ellos en Chile, aunque también se observó en menor medida el uso de este vocablo en Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Argentina, Panamá y México. El 1% seleccionó la voz nahua *cuico* (en México). Fuera de las alternativas, el 0.5% se inclinó por la voz guaraní *paca*, en Costa Rica, mientras que otro 0.5% reportó, en Puerto Rico, el uso de la expresión *mister con macana* (*macana*: voz caribe).
 - 9) “Carro de la policía”. De 251 encuestados, el 0.39% (Costa Rica) propuso la voz guaraní *paca* fuera de las 7 alternativas presentadas en el cuestionario.
 - 10) “Vehículo que utilizan para llevar los detenidos”. De 154 encuestados, 1 persona (0.64%) en Bolivia dijo *micro de paco* (*paco*: voz quechua), entre otras 9 alternativas.
 - 11) “Lugar a donde llevan a los delincuentes”. De 260 encuestados el 1.92% reportó el uso de la voz quechua *tambo* entre 7 alternativas (no en Perú ni en Bolivia sino en Nicaragua, México y EEUU). Fuera de las alternativas, una persona (0.38%) en Ecuador aseguró utilizar la palabra *caracha* (voz quechua).

En la tercera muestra (año 2001), observamos el porcentaje más reducido de vocablos de origen indígena. De un total de 74 conceptos examinados, para solo 7 de ellos (9.45%) se proponen en los cuestionarios alternativas que corresponden a palabras autóctonas, o bien los hablantes entrevistados las proponen fuera de las alternativas presentadas:

- 1) “Malla hecha de hilos, cuerdas, alambres, etc., anudados de modo que sea apta para contener cosas”. De 249 encuestados, el 2.4% seleccionó la voz taína *hamaca* entre otras 21 alternativas.
- 2) “Calzado compuesto de una suela que se sujeta al pie mediante tiras de cuero, cintas o cordones”. De 241 encuestados, el 0.82% seleccionó, entre 15 alternativas, *caite* (vocablo proveniente de *cacle*, que proviene a su vez de la voz nahua *cactli*). El uso de esta voz se reportó en Honduras, no en México. En México, el 1.65% de los encuestados reportó el uso de *huarache*, procedente de *guarache* (voz del tarasco: *kuarache*).
- 3) “Tacos que se colocan en las suelas de algunos zapatos de deporte”. De 178 encuestados, el 2.24% seleccionó la voz mapuche guayo entre 25 alternativas. Los hablantes que se inclinaron por este uso no habitan en Chile sino en Colombia y en Venezuela.
- 4) “Estuche de cosméticos para mujeres con un espejo pequeño”. De 229 encuestados, el 0.87% indicó utilizar la voz nahua petaca, en Argentina, entre otras 34 opciones.
- 5) “Juego infantil con bolas de barro, cristal, metal, etc.”. 157 encuestados, 27 alternativas. Fuera de las 27 alternativas propuestas, el 1.91% (todos en Venezuela) de los 157 encuestados reportaron el uso de la voz maya *picha* y su variante masculina *picho*.
- 6) “Cuerda sostenida por sus dos extremos en el aire y que se hace girar para saltar por encima de ella cuando toca el suelo”. De 204 encuestados, y entre 30 alternativas, el 5.39% de los hablantes (todos en Puerto Rico), revelaron utilizar la voz nahua *cuica* y la expresión derivada *brincar cuica*.
- 7) “Canasta que se usa para hacer compras”. De 196 encuestados, el 2% (todos en Cuba) escogieron la voz caribe *jaba* entre 22 alternativas.

De estos datos se desprende no solo que a los vocablos de origen indígena se les dio un peso relativamente menor al diseñar la encuesta para los hablantes que participarían en el estudio, sino que también los hablantes de áreas urbanas no tienden a incluir voces autóctonas en su léxico cotidiano. Salvo dos excepciones (la voz taína *enagua* y sus variantes, que alcanzó el 28.94% de las respuestas entre las alternativas de uso del concepto “prenda interior femenina que va desde la cintura hasta el final de la falda y se pone debajo de ésta”, y la voz quechua *vincha* que conformó el 15.76% de respuestas

entre las alternativas de uso del concepto “tira de tela que se emplea para adorno de la cabeza”, ninguna de las voces indígenas registradas en esta muestra alcanza el 10% de uso entre los hablantes entrevistados, y la gran mayoría revela un porcentaje de uso menor al 5%.

5. Estrategias de enseñanzas de léxico: ¿es pertinente o no la enseñanza de indigenismos en el aula de ELE?

Ya se ha mencionado al comienzo del artículo que las nuevas tendencias de enseñanza de léxico se apoyan en la competencia comunicativa. Se ha dicho también que hay estudios que señalan que los criterios fundamentales para la selección del léxico que se enseña en las aulas de ELE son la ubicación geográfica de los estudiantes, de un lado, y sus intereses y necesidades particulares, es decir, los objetivos de enseñanza, del otro.

Varela Navarro (2006: 25), siguiendo a Flórez Márquez, resume de manera clara lo que se espera de los profesores de ELE en torno a la enseñanza del léxico:

El reto que tenemos...es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse de forma correcta, acertada y efectiva... No se trata, pues, de decidir qué variante enseñar, [...] sino de proporcionarle al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcional lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano. Tampoco se trata de que el estudiante aprenda todas las diferencias para que las use al comunicarse, [...] ya que esto además de irreal sería una tarea imposible. De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: [...] poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma.

Hemos visto durante el desarrollo de este artículo que la presencia de vocablos indígenas en el español general, y en algunos casos también en las variantes regionales, no es tan copiosa como tiende a pensarse. Si se vinculan los criterios para la enseñanza del léxico que se mencionan en los párrafos anteriores con la presencia de vocablos de origen indígena en el español, podría afirmarse que no es necesario el diseño específico de un plan de enseñanza de léxico indígena, bajo ninguno de los parámetros de selección.

Propondríamos más bien que en contextos sociolingüísticos neutrales, donde el español no es la lengua oficial, tales como Canadá o Estados Unidos donde a la vez confluye una rica diversidad de comunidades hispanas provenientes de cualquier rincón de Latinoamérica y, en menor escala, de España, se enseñase un modelo léxico panhispánico y abarcador que incluya los vocablos indígenas de uso más general. López Chávez (en Izquierdo Gil 2004: 413) define el léxico panhispánico como “el léxico común a todas las hablas regionales del mundo hispánico, común a los dialectos peninsulares, insulares e hispanoamericanos”.

Por su parte, al estudiante que se encuentra en algún país de Latinoamérica para aprender el español se le enseñarían, integrados con el léxico apropiado previsto según cada nivel,

los vocablos indígenas de uso general en combinación con los vocablos regionales de uso más extendido en esa área geográfica precisa. Y al estudiante que va a España, se le enseñarían solo los vocablos autóctonos de uso más amplio integrados en el español general, tales como *tomate*, *tiza* y *butaca*, entre otros.

Se piensa que los indigenismos regionales dan lugar a discrepancias de comprensión entre hispanohablantes que provienen de regiones diferentes; así, se observa que en México, el Caribe y Centroamérica, conocen un fruto verde y pulposo como *aguacate* (nahuatlismo), mientras que los países del cono sur se refieren al mismo fruto como *palta* (quechuismo). *Elote* (nahuatlismo), *maíz* (antillanismo) y *choclo* (quechuismo) son tres palabras para designar el mismo objeto. Lo mismo ocurre con *ají* (voz antillana) y *chile* (voz nahua) y así existen innumerables ejemplos. No puede esperarse que se les presente a los estudiantes, sobre todo a los que estudian en áreas neutrales como EUUU y Canadá, un modelo de enseñanza que incorpore las diferentes voces de origen indígena que se utilizan en cada región hispana, no sólo porque no es necesario, como ya se ha argumentado, sino también porque tal estrategia resultaría poco práctica y casi imposible. Más bien hay que pensar que esta diversidad no debería constituir un problema en el aula de ELE, puesto que si bien estas diferencias regionales no pueden negarse, también es cierto que todos los hispanohablantes tienen una competencia lingüística que les permite entender una voz “neutralizante”, aunque en su idiolecto prefieran el uso de una voz regional determinada. Así, si un estudiante de español se refiere a *elote* en una conversación con un hispanohablante procedente del Caribe, que utiliza preferentemente el vocablo *maíz* para designar el mismo objeto, éste sin duda entenderá a qué se refiere el estudiante extranjero. Buesa Oliver y Enguita Utrilla (1992: 254) afianzan este planteamiento:

...no hay que perder de vista la unidad fundamental del léxico de la lengua española, de la que son muestra incuestionable, por ejemplo, las designaciones de parentesco o de los objetos más comunes, las fórmulas de la vida social o los términos de carácter genérico; descontados casos como los referidos, se producen ciertamente discrepancias, pero éstas no son comunes a todos los hispanohablantes americanos, salvo de manera aislada, sino que la diversificación léxica tiene carácter regional y, dentro de cada región, no afecta con la misma intensidad a los distintos grupos sociolingüísticos.

Con respecto a los objetivos de enseñanza como otro de los criterios de selección del léxico que se imparte en las aulas de ELE, cabe recordar que las motivaciones de los estudiantes son, por lo general, muy variadas. Los intereses más comunes comprenden las oportunidades de trabajo en países latinoamericanos, el turismo, la comunicación con amigos hispanohablantes y el deleite en la cultura hispana, que conduce a muchos estudiantes a seguir cursos universitarios en estudios hispánicos. Izquierdo Gil (2004: 411), citando a Licerias *et al.*, “no es lo mismo formar a profesores y especialistas de español, los cuales conocerán variantes diatópicas, diacrónicas, etc., que sujetos que van a ejercer su profesión en un país de habla hispana determinado, que alumnos adolescentes”. En definitiva, la autora sostiene que “sólo en casos puntuales en que el alumnado mantenga un carteo o intercambio con un grupo de escolares latinoamericanos

se enseñarán las variantes diatópicas léxicas propias a dicho país” (Izquierdo Gil 2004: 411).

De Miguel (2005: 2), por su parte, plantea una idea que bien puede aplicarse a cualquiera de los intereses y prioridades de los alumnos, y es la necesidad de que los estudiantes adquieran cierto grado de autonomía o “autoaprendizaje”:

Nadie duda de la dificultad que representa para el profesor predecir exactamente cuáles son las palabras que un estudiante en particular va a necesitar en su interacción comunicativa cotidiana, puesto que en la mayoría de los casos no se puede determinar a largo plazo en qué situaciones y para qué necesidades el estudiante usará el español en el futuro... Hay que preparar al aprendiz para que sea capaz de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso.

Imaginemos el caso de un estudiante universitario en letras hispánicas que tome un curso avanzado en civilización hispanoamericana y se le presente este texto:

Si son gentes de buenos pensamientos
A quien es recibillo; si so gratas,
Si vienen fatigados de hambrientos,
Darémosles de nuestros alimentos
Guamas, auyamas, yucas y batatas,
Darémosles *cazabis* y *maíces*.
Con otros panes hechos de raíces
Darémosles pescados de los ríos,
Darémosles de gruesos *manatíes*
Las ollas y los platos no vacíos;
También *guaraquinajes* y *cories*
De que tenemos llenos los *bohíos*
y cucaremos bien a los que enferman,
Colgándoles *hamacas* en que duermen.

(*Elegías de varones ilustres de Indias*, Juan Castellanos, en Arango 1994: 57-58)

Resulta obvio que este estudiante no habrá tenido la necesidad de aprender todos los vocablos indígenas contenidos en esta estrofa durante su paso por los salones de ELE sino que, según el principio de la autonomía, puede ser capaz de contextualizar el léxico indígena e indagar por sí mismo su significación en el texto. La capacidad de ser autónomos en su investigación sobre el léxico no solo resulta útil para estudiantes de cursos especializados en lengua y letras hispánicas, no olvidemos que cronistas de Indias como Juan Castellanos, Bernal Díaz del Castillo, el Inca Garcilaso, además de españoles de distintas épocas como Cervantes, Góngora, Lope de Vega y Quevedo incluyeron voces indígenas en sus crónicas y literatura (Arango 1994: 64), sino también para estudiantes de todos los niveles e intereses comunicativos. “Lo realmente útil es orientar y preparar a los alumnos para que elaboren sus propios diccionarios, que descubran modos de agrupar y

asociar las unidades léxicas para hacer uso de ellas, tanto en los ejercicios destinados a producción, almacenaje y evocación de vocabulario como ante una necesidad comunicativa determinada” (de Miguel 2005: 16).

6. Consideraciones finales

De las consideraciones precedentes se desprende la afirmación de que la presencia de vocablos procedentes de las lenguas amerindias prehispánicas no es cuantiosa, en términos de disponibilidad y uso efectivo, en el léxico del español general, ni siquiera en las variedades diatópicas o regionales. Por ello, no resultaría ni práctico ni útil enseñar listas de léxico de origen indígena en las aulas de ELE.

La enseñanza de este tipo de léxico puede hacerse, en todo caso, de una manera integrada dentro de los programas globales de enseñanza léxica de acuerdo con la ubicación geográfica de los estudiantes, su nivel de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades comunicativas. Resulta útil incorporar los vocablos autóctonos en la enseñanza de ELE en la medida en que estos sean de uso activo, efectivo y real según las prioridades de cada alumno, y en la medida en que faciliten las facultades expresivas de los aprendices en diferentes contextos de comunicación.

El aula de ELE no tiene como finalidad proporcionarles a los estudiantes todo el léxico disponible, ante la gran dificultad que comportaría esta tarea y ante la virtual imposibilidad por parte de los estudiantes de aprender todas las palabras con que cuenta una lengua, y esto se extiende a los vocablos indígenas. Hay que recordar que ni siquiera un hablante nativo puede abarcar la totalidad del léxico de su propia lengua. El papel del profesor de ELE es más bien el de proporcionar al estudiante las herramientas de aprendizaje para que sea capaz de descubrir por sí mismo los significados del léxico que se le presente cuando estudia por su cuenta, así como de contextualizar y relacionar el vocabulario en diferentes situaciones de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. 2005. “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”, M. A. Castillo Carballo *et al.* (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 19-39.
- Arango, M. A. 1994. “Primeras voces americanas introducidas en obras españolas”, J. Villegas (ed.), *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Los Angeles: Universidad de California, vol. III, 56-67.
- Buesa Oliver, T. y J. M. Enguita Utrilla. 1992. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre.
- De Miguel García, M. L. 2005. “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”. *Revista de Didáctica MarcoELE* 1: 1-21.

- Izquierdo Gil, M. C. 2004. "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 (tesis doctoral).
- Lope Blanch, J. M. 1968. *El Español de América*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Moreno de Alba, J. G. 1992. *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.
- Moreno Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/ Libros.
- Rivarola, J. L. 2000. *El español de América en su historia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Tremblay, M. J. 2007. "Contextualización de los préstamos léxicos de origen indígena". *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 4: 77-96.
- Vaquero Ramírez, M. 1996. *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Arco/ Libros.
- Varela Navarro, M. 2006. "Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios". León: Universidad de León (tesis de Maestría).
- VARILEX. 2008. *Variación léxica del español en el mundo*, H. Ueda, A. Ruiz Tinoco y T. Takagaki (coords.), [Corpus en línea: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/varilex/>].