

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN UN DICCIONARIO PEDAGÓGICO ESPECIAL PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE NOMBRES DE ALIMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

LINGUISTIC VARIATION IN A SPECIAL PORTUGUESE-SPANISH PEDAGOGICAL
DICTIONARY OF FOOD NAMES FOR VOCABULARY TEACHING

Ivan Pereira de Souza - [Lattes](#)

tradutor.ivan@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Mayra Walesca Silva da Costa - [Lattes](#)

mayrawallesca@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Resumen: Este trabajo pretende abordar la variación lingüística para la enseñanza de vocabulario con base en la nomenclatura del Diccionario Bilingüe Contrastivo de Nombres de Alimentos (DBC-ALI). Dado que este diccionario establece sus equivalentes en relación con las variedades por criterio de ocurrencia, articula varias voces en su repertorio lexicográfico. Dado que la enseñanza de vocabulario bajo un enfoque comunicativo requiere la articulación con todas las voces posibles y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, partimos de la perspectiva metodológica de Gómez Molina (2008), quien reflexiona sobre la importancia de determinar un vocabulario claro y auténtico en un contexto dado, y de las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria de Brasil- OCEM (Brasil, 2006), que asimila en sus directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras la necesidad de crear un acercamiento entre el alumnado y las voces. Sin embargo, Moreno Fernández (2008) afirma que no se puede considerar una única variedad del español: el español estándar. De esta manera, presentamos una propuesta para la enseñanza de vocabulario basada en el uso de un diccionario específico capaz de satisfacer las necesidades del estudiante y explorar las diversas variedades léxicas del campo léxico de la alimentación en portugués y español, anulando así la visión errónea de un único portugués o español. Finalmente, explicamos con ejemplos las reflexiones sobre nomenclatura y práctica lexicográfica con fines didácticos, lo que debería ayudar al estudiante a desarrollar su competencia léxico-semántica.

Palabras clave: Enseñanza de ELE; Competencia léxica; Lexicografía; Variación lingüística.

Abstract: This paper aims to address linguistic variation for teaching vocabulary based on the nomenclature of the Contrastive Bilingual Dictionary of Food Names (DBC-ALI). Since this dictionary establishes its equivalents in relation to varieties by criterion of occurrence, it articulates several voices in its lexicographic repertoire. Since teaching vocabulary under a communicative approach requires articulation with all possible voices and taking into account the needs of students, we start from the methodological perspective of Gómez Molina (2008), who reflects on the importance of determining a clear and authentic vocabulary in a given context, and from the Brazilian Curricular Guidelines for Secondary Education - OCEM (Brazil, 2006), which assimilates in its guidelines for teaching foreign languages the need to create an approach between students and voices. However, Moreno Fernández (2008) states that one cannot consider a single variety of Spanish - standard Spanish. In this way, we present a proposal for teaching vocabulary based on the use of a special dictionary capable of satisfying the student's needs and exploring the diverse lexical varieties of the lexical field of food in Portuguese and Spanish, thus nullifying the erroneous view of a single Portuguese or Spanish. At the end, we explain with examples the reflections on nomenclature and lexicographic practice for didactic purposes, which should help the student in the development of his/her lexical-semantic competence.

Keywords: Teaching of SL; Lexical competence; Lexicography; Linguistic variation.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva comunicativa requiere la articulación de todas las voces que cada unidad léxica del material didáctico seleccionado puede presentar. Al utilizar herramientas con fines pedagógicos, es necesario considerar la variación lingüística en los planes de enseñanza y aprendizaje, tanto para lenguas maternas como extranjeras. No podemos caer en la trampa de establecer dos lenguas españolas —una europea y otra americana— ni de considerar una única variedad del español —el español estándar—. Moreno Fernández advierte contra la falsa imagen de un único español americano (2008, p. 740) y recomienda, además, que la variedad de español que se enseñe se ajuste a las necesidades del alumnado (2008, p. 751).

A partir de la descripción y análisis del comportamiento de las equivalencias en el Diccionario Contrastivo Bilingüe Portugués-Español de Nombres de Alimentos (DBC-Ali), cuyo método lexicográfico establece equivalencias para variaciones por ocurrencia,

determinando como equivalente directo aquel que ocurre con mayor frecuencia entre las demás variedades, se observa que no predomina el español peninsular como única opción de equivalencia, sino la articulación entre variedades en su repertorio lexicográfico.

Aceptar las variaciones grabadas que presentan estos repertorios al momento de la enseñanza es una forma de cambiar la perspectiva de la enseñanza del español estándar a una visión de palabras estimulantes. Siguiendo las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCEM), específicamente para la enseñanza del español (Brasil, 2006, p. 136), se sostiene que el rol del docente en esta situación es el de articulador de voces.

En este caso, la selección léxica (vocabulario) adecuada sería aquella que permitiera al estudiante ampliar su vocabulario en sus actividades de habla y escritura. Gómez-Molina aconseja que la perspectiva metodológica se desarrolle a partir de una unidad léxica trabajada de forma planificada y sistemática en el aula (2008, p. 798), respetando las áreas de variación que pueda presentar el vocabulario elegido, como en nuestro caso, el de la comida. Se debe tener en cuenta que enseñar variaciones en el vocabulario abre un nuevo significado del mundo y la cultura, capaz de acercar esta realidad al alumnado. Este enfoque debe aplicarse dentro de un contexto y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, permitiendo así debates con el mayor número posible de voces y enriqueciendo su vocabulario.

Con este fin, este artículo pretende proponer un enfoque para la enseñanza de vocabulario basado en el uso de un diccionario que considere las necesidades de los estudiantes hispanohablantes brasileños de diferentes regiones de Brasil. Este enfoque consiste en observar y definir variedades lingüísticas para seleccionar el vocabulario (Comida) que se explorará en las secuencias de enseñanza; es decir, cómo definir un repertorio léxico que respete la variedad y presente a los estudiantes otros registros léxicos del campo semántico dado.

Este artículo se divide en tres partes: la primera, la fundamentación teórica, presenta los principios didácticos para la enseñanza del vocabulario de lenguas extranjeras; el desarrollo de la competencia léxica y la selección léxica (vocabulario) se abordan de forma planificada y sistemática, prestando atención a las variaciones y variedades del español, creando una conexión entre los estudiantes y las voces. A continuación, se presenta la metodología, que incluye la definición de un vocabulario ante la heterogeneidad de la lengua y la inestabilidad de las variaciones. Por fin, se presentan los resultados y las discusiones basadas en las observaciones del diccionario contrastivo bilingüe portugués-es-

pañol de nombres de alimentos —DBC-Ali— en relación con la variación y la variedad (desafíos en macro y microestructuras, relaciones semánticas y registro de la aparición de variaciones en el vocabulario).

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

La orientación didáctica del DBC-Ali se basa en la perspectiva metodológica del desarrollo de la competencia léxica de Gómez-Molina (2008), quien comprende la importancia de determinar un vocabulario que demuestre un repertorio identificable y sea claro en relación con lo que ocurre en la situación y el contexto. Además de realizar una selección léxica (vocabulario) trabajada de forma planificada y sistemática en el aula, proponemos diversas maneras de aplicarlo para promover un aprendizaje significativo y funcional, preparando al estudiante para que tenga un vocabulario más amplio y rico que le ayude a desarrollar competencias léxicas, sociolingüísticas y pragmáticas. Entre las recomendaciones de Gómez-Molina se encuentran las siguientes:

No planifique con antelación el desarrollo del vocabulario, sino que facilite la comprensión de todo lo que el estudiante necesita al intervenir en tareas comunicativas. Esto implica abordar un vocabulario muy amplio en clase, satisfaciendo las demandas de los alumnos, lo que puede favorecer un desarrollo mucho mayor del vocabulario receptivo que del productivo y, en ocasiones, requiere presentar cierto número de palabras relativamente descontextualizadas o con escasa reiteración, lo que dificulta la consolidación. (Gómez-Molina, 2004, p. 798).

La teoría de Gómez Molina (2008) se sustenta en las *OCEM* (Brasil, 2006), que, en sus directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras, buscan considerar adecuadamente las variaciones y variedades del español, creando una conexión entre los estudiantes y las voces. Según el documento,

Por supuesto, el hecho de que el profesor utilice cualquier variedad no lo exime del deber de mostrar a los alumnos que existen otras, tan ricas y válidas como la utilizada por él, y, en la medida de lo posible, crear oportunidades para aproximarse a ellas, rompiendo estereotipos y prejuicios¹ (Brasil, 2006, p. 136).

Sin embargo, Moreno Fernández reitera que “el modelo de español debe ser culto e incorporar elementos comunes y frecuentes para que los usos aprendidos sean apropia-

¹ É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos (Brasil, 2006. p. 136).

dos para la mayoría de las situaciones comunicativas” (2008, p. 751). Además, el autor destaca que “pueden necesitar usar el español aprendido en diferentes países y en situaciones sociales muy diversas” (2008, p. 751).

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se basa en el abordaje de un repertorio lexicográfico desde la perspectiva de los procedimientos metodológicos propuestos por las teorías presentadas anteriormente, el cual consiste brevemente en:

1. revisar y seleccionar los textos orales y escritos más eficientes y auténticos que enriquezcan considerablemente la enseñanza del vocabulario;
2. A partir de las observaciones, se establece y define un vocabulario léxico que respeta y reconoce la heterogeneidad presente en las lenguas;
3. Con las observaciones y definición del repertorio léxico, pasamos a proponer un vocabulario capaz de desarrollar y satisfacer las necesidades del alumnado en diferentes tipos de actividades, posibilitando la mejora del aprendizaje en los diferentes aspectos del significado como parte natural del lenguaje en la competencia léxica.

DEFINICIÓN DEL VOCABULARIO

Respecto al material a elegir para ampliar el vocabulario del estudiante, Gómez Molina menciona que esta selección debe centrarse en los textos orales y escritos más efectivos y auténticos. Si bien estos textos orales disponibles presentan las palabras más inestables, servirán como complemento a las clases de palabras más estables del léxico escrito básico (2008). Al mismo tiempo, el autor describe que todo el contenido debe estar en un “contexto identificable para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que se produce, la situación y el contexto” (Gómez-Molina, 2008, p. 793).

Al aprender y adquirir nuevas palabras, ampliamos nuestro universo y nuestro conocimiento del mundo. En otras palabras, Biderman (2001) afirma que enriquecemos nuestra competencia léxica mediante descripciones, adquiriendo así nuevos conceptos lingüísticos y extralingüísticos (metalenguaje), un proceso ilimitado que puede durar toda la vida.

Además, al considerar cómo establecer un repertorio, debemos recordar que este estudiante ya posee un vocabulario variado, establecido por la convivencia familiar, regional y social; por lo tanto, su existencia es innegable, ya que “el vocabulario se relaciona

con el conocimiento del universo” (Biderman, 2001, p. 12). También debemos comprender que el uso de cualquier lengua por sus hablantes propicia la generación de un universo infinito de datos.

Por lo tanto, es necesario armonizar la práctica diaria con la teoría, respetando el sistema, las normas y el discurso de cada lengua. Asimismo, el proceso de selección se determinará según las necesidades del estudiante, asegurándose de que sea lo más completo y fiable posible (Moreno-Fernández, 2008). Dado que estos conceptos son ajenos al contexto, sin uso específico y sin variedades ni modalidades, se establece un español estándar en el caso de la enseñanza del español. Respecto a esta estandarización, el autor afirma que:

Si el español estándar es aquel que está desprovisto de cualquier tipo de marca, es decir, el español más neutro, cosas parecidas no existen porque, como decía desde el principio, no hay manera de actualizar la lengua si no es a través de una de sus manifestaciones geolectales, sociales y estilísticas, lo que significa marcas (geográficas, sociales, situacionales) (Moreno-Fernández, 2008, p. 742).

Respecto al trabajo con vocabulario diverso en el aula, Gómez-Molina enfatiza que, para cumplir un propósito didáctico, “es necesario delimitar el vocabulario previsto, aplicando criterios de planificación léxica” (2008, p. 795). Esto se debe a que es delimitado y no restrictivo, de modo que no obstaculiza el desarrollo del vocabulario del alumnado.

En consecuencia, las OCEM enfatizan que la contribución del aprendizaje de lenguas extranjeras reside, entre otros factores, en ayudar a los estudiantes a comprender la heterogeneidad en el uso de cualquier lengua, ya sea contextual, social, cultural o histórica. Esto da lugar a diferentes y variadas formas de comunicarse y expresarse (Brasil, 2006). Por lo tanto, para definir un vocabulario para la enseñanza, se debe hacerlo de acuerdo con los principios de:

- I. Necesidades de comunicación de los estudiantes;
- II. Utilizarlo en la vida real y lo más fielmente posible;
- III. Presencia de variedades temáticamente definidas;
- IV. Diferentes situaciones comunicativas en diferentes contextos.

HETEROGENEIDAD PRESENTE EN LAS LENGUAS

En cuanto a la heterogeneidad léxica en cualquier lengua, esta depende no solo de los registros, sino principalmente de la región, localidad o país donde se encuentra dicho

significado léxico. Esto puede deberse a los variados usos de este término en la vida cotidiana o a la concurrencia simultánea de términos científicos. La coexistencia de varios términos para referirse a una unidad léxica específica está determinada, en gran medida, por el lugar, así como por sus rasgos culturales, adaptados y expresados en la lengua y el contexto.

Cabe destacar la inestabilidad de estas variaciones, derivada de la aceptabilidad social de la lengua, determinada por el tiempo y el espacio. En otras palabras, Biderman explica que:

Dentro del sistema lingüístico, los nuevos gérmenes, disueltos en su masa, provocan constantes reajustes de estas nuevas células en el tejido lingüístico. Así, en cualquier momento, surgen nuevos hechos lingüísticos, otros adquieren *madurez* y *otros se desvanecen y están a punto de desaparecer*² (Biderman, 2001, p. 14).

De hecho, no es posible establecer un vocabulario sin aceptar e incluir estas implicaciones lingüísticas en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que representan rasgos culturales. Por lo tanto, la heterogeneidad lingüística se produce, segundo Biderman, debido a “1) la herencia lingüística de una comunidad; 2) la institución social; 3) el sistema funcional” (2001, p. 15).

Por lo tanto, según Moreno Fernández, el español “presenta una diversidad geolingüística, sociolingüística y estilística que debe reconocerse y tenerse en cuenta en la enseñanza de lenguas” (2008, p. 751). En el caso del vocabulario alimentario, el aprendiz necesita conocer las unidades léxicas de su realidad inmediata, es decir, los alimentos presentes en su vida cotidiana.

OBSERVACIONES DEL DICCIONARIO CONTRASTIVO BILINGÜE PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE NOMBRES DE ALIMENTOS – DBC-Ali

En cuanto a la equivalencia, la elaboración del DBC-Ali no solo se refiere a la atribución de un significado, sino también a la identificación de su uso con sus respectivas características y las posibilidades que puede presentar, en relación con los diferentes significados dentro del campo semántico restringido al significado de comida (Souza, 2020). La elección del equivalente se estableció con base en la frecuencia de este significado, es

² Dentro do sistema linguístico, novos germes, que estavam dissolvidos na sua massa, provocando reajustes constantes dessas novas células ao tecido da língua. Assim, em qualquer momento, há fatos linguísticos novos que estão surgindo, outros que estão adquirindo status adultos e outros que estão a fenececer e em vias de desaparecer (Biderman, 2001, p. 14).

decir, el más directo y utilizado en español, seguido de la inferencia de ejemplos que demuestran el uso de sus respectivos significados y la correspondencia pragmática.

Cabe señalar que los sistemas lingüísticos no marcan los elementos de su léxico con una etiqueta definitiva, de modo que los hablantes tienen la capacidad de definir estructuras que aspiran a la infinitud con un número finito de elementos (Biderman, 2001). En consecuencia, el resultado es la incapacidad de agotar todas las posibilidades léxicas de ocurrencia simultánea e inestable en la lengua, pero que son aceptables en el lenguaje social. Estos hechos pueden ocurrir en cualquier lengua. Para aclarar la percepción de las variaciones, se ejemplificará el siguiente diagrama de esta ocurrencia, como ya se señaló en Souza (2020):

- País (términos más conocidos – universales) <
- Estados (términos con algunas peculiaridades, aún conocidos) <
- Ciudades (mayor número de ocurrencias de variaciones) <
- Interior de las ciudades (gran ocurrencia de variaciones poco conocidas – variaciones regionales).

Así, cuanto más universal sea el referente, como manzana, huevo o sal, menor será su variación; por otro lado, cuanto más regional sea el referente, mayor será la presencia de variación: *coco babaçú*, *graviola* y *bacaba*, por ejemplo. Dado que nuestro estudio trata de material con fines pedagógicos, consideramos la variación lingüística como un tema importante en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Uno de los principales objetivos de DBC-Ali fue registrar cuántas voces se encontraron para un lema dado en portugués. Con respecto a qué variedad priorizar, las OCEM, específicamente la enseñanza del español (Brasil, 2006), argumentan que “el papel del profesor es articular las voces» (p. 136). Sin embargo, los problemas relacionados con la variedad regional no son los únicos que presentan problemas.

Los problemas con las variedades regionales generalmente se relacionan con el registro. La polisemia, al igual que la fraseología, configura el uso, es decir, un recurso con el que cuentan las lenguas para producir significado. Todas estas cuestiones, a su vez, representan elementos de contraste, a partir de los cuales recopilamos y construimos información pertinente a nuestra propuesta pedagógica, incluso si no la presentamos en el seguimiento informativo. La variación que debe presentar el DBC-Ali gira en torno a la variación léxica, no a la semántica. Excluimos toda información sobre la unidad léxica que no se relacione con el significado de ‘comida’. Aun así, es necesario tener en cuenta las cuestiones relacionadas con este tipo de variación para mejorar el método.

Según Preti, “las variaciones lingüísticas presentan una inestabilidad derivada de los cambios que se producen, en el tiempo y el espacio, en los criterios de aceptabilidad social del lenguaje, como, de hecho, ocurre en las costumbres de una sociedad”³ (2003, p. 48). Durante el análisis de cada caso de variación y relación de significados, observamos la incidencia no solo de las variaciones lingüísticas, sino también del orden del objeto. Si bien el léxico de los alimentos presenta las mismas eventualidades inherentes a las variaciones lingüísticas, como las variedades sociolingüísticas y la polisemia, también presenta variaciones en tipos, origen, afiliación biológica, usos gastronómicos, etc. Muchas veces, la gran variación de nombres está implícita en una amplia variedad botánica.

VARIACIÓN Y VARIEDAD: RETOS EN MACRO Y MICROESTRUCTURAS

Los alimentos comprenden un campo léxico que es bastante susceptible a variaciones sincrónicas. Una fruta que se encuentra en una región de Brasil puede incluso no ser conocida en otra región. Por ejemplo: el mismo referente se conoce como *tangerina* en el norte, *mexerica* en el sudeste y *vergamota* en el sur. Decidimos lematizar todas las unidades entendidas como sinónimos, pero entendemos que son el mismo referente. Sin embargo, a veces, las variedades regionales esconden variedades botánicas, en este caso, de verduras. *Alfavaca* es un tipo de albahaca (*manjeriçao*), pero no es sinónimo de *manjeriçao*; *almeirão* es un tipo de achicoria, pero no es achicoria. Por lo tanto, exploramos el concepto de denominación genérica. *Alfavaca* (*ocimum nudicaule*) y albahaca (*ocimum basilicum*) conforman una familia con 35 especies. Pensando en el DBC-Ali, creemos que el nombre genérico es beneficioso cuando resuelve casos como el del azúcar, en el que hay varios “tipos” diferentes entre sí, pero en todas las composiciones se llama azúcar y no de otra manera.

Otra cuestión relativa a la variación lingüística y la comida regional es especialmente importante en nuestra metodología: los alimentos que son miembros de una amplia familia botánica que abarca muchas especies, algunas de las cuales solo existen en otras regiones de habla hispana, y una especie específica no se encuentra en una región o país. En este caso, el término genérico utilizado para elaborar la definición es “un tipo de achicoria” para el *almeirão*. Esto ayuda a nivelar el concepto, pero sin dejar de lado las características que hacen de la unidad léxica en cuestión un regionalismo. Tomamos el ejemplo de las *saponáceas* del género *Pouteria*, *abiu* (caimito), *curriola* (ramiflora) y *guape-*

³ [...] as variações linguísticas apresentam uma instabilidade que decorre das alterações que se processam, no tempo e no espaço, nos critérios de aceitabilidade social da linguagem, como, de resto, acontece nos costumes de uma sociedade (Preti, 2003, p. 48).

va (torta), frutos bastante similares en su descripción, provenientes de plantas (árboles) igualmente similares, pero entendidos en portugués y español como referentes distintos. Por tanto, partimos de un principio de variedad botánica para establecer distintos tipos de variedades donde se encuentran la ciencia (botánica) y el metalenguaje (lingüística): variedades cercanas y variedades lejanas, para ser más precisos en la selección de sus legítimos equivalentes correspondientes, o incluso para construir una paráfrasis para explicarlo cuando tal equivalente está ausente.

Un ejemplo de variedad próxima, además del caso ya mencionado de *Pouterias*, es el caso de *abricó*, *pêssego* y *damasco* en comparación con albaricoque, durazno y damasco, que pueden confundirse, así como pequeños frutos de sabor agridulce, que en inglés se usan con el nombre genérico *berry*, que va desde *strawberry* hasta *blackberry*, dependiendo de su color *negro*, *azul* o *rojo*. *Abricó* y *pêssego*, así como albaricoque y durazno, son especies diferentes a pesar de ser de la misma familia (*saponaceae*). Sin embargo, *damasco*, tanto en portugués como en español, son sinónimos de *abricó*/ albaricoque. A diferencia de lo que ocurre con el inglés *apricot*, la preferencia por la forma *damasco* (árabe) sobre el otro, albaricoque (francés), en los resultados de Web en español se puede explicar, entre otros factores, por la influencia árabe en la península Ibérica. En portugués, la coexistencia de las dos formas —*abricó* y *damasco*— resalta la distinción que la cultura brasileña establece entre ambos términos, admitiendo que existe un referente para cada uno de los significantes; es decir, a menudo se entienden como frutas diferentes. En algunos casos, esta diferencia es importante, como en el caso de la mandioca/yuca, donde una de las variedades es venenosa; en otros, no lo es, como en el caso de los tipos de albahaca o los tipos de queso, donde todos son comestibles.

Como ejemplo de variedad lejana, podemos señalar el caso de la patata (*batata*). Existen distintos tipos de patata que difieren bastante entre sí. Mientras que la *batata* (llamada inglesa) tiene la piel amarillenta y un sabor insípido, la llamada *batata doce* tiene la piel morada y un sabor dulce tras la cocción. En español, *batata* (boniato) o camote (americanismo) es un tipo de patata; encontramos papa dulce (*batata doce*) como sinónimo de patata; mientras que camote solo aparece en textos hispanoamericanos. La solución fue usar la imagen para disipar la ambigüedad, como se hizo con otros casos similares como *araticum*, *graviola* y *biribá*, en los que los nombres científicos no son precisos y dejan dudas. Sin embargo, el buscador mostró imágenes de *patata* / *papa* (la patata común, llamada *batata inglesa* en Brasil) y también de *batata* (camote). *Batata*, como ‘papa dulce’, en español, no está lematizado.

Durante el análisis podemos observar que entre los lemas sin equivalentes hay, en su mayoría, variedades más regionales.

Polisemia en el DBC-Ali

Se encuentran algunos equivalentes en otras variedades del español, que se llevaron a Europa junto con el referente del Nuevo Mundo. La polisemia que nos interesa no es esta, sino la que se manifiesta en las variedades del español. Es decir, si un equivalente español del lema registra el nombre de un alimento en México y este nombra otro alimento en Chile, por ejemplo, no lo descartamos. Lo presentamos como una nota contrastiva. Un ejemplo es el caso de *jaca*, cuyo primer significado en los diccionarios monolingües es el de montaría y encontramos como americanismo el significado del fruto del árbol de jaca (sin. yaca). Por otro lado, en los países centroamericanos, *jaca* se registra como sinónimo de guanábano, o *graviola* en portugués. También podemos mencionar el caso de mejorana (término usado para *manjerona*), que tiene nueve variaciones con características regionales y se define como una hierba. Sin embargo, en Panamá también se considera un instrumento de cuerda (descrito en nota contrastiva).

En otro caso, *capuchinha* y capuchina constituyen un caso de una palabra que, de origen italiano, llegó al portugués y al español para nombrar a la orden católica de los Capuchinos, debido a las vestimentas específicas de sus miembros ordenados. Debido a su adaptación a la lengua vernácula, ambas lenguas, por extensión semántica, también nombraron la planta de la misma manera, sin que exista registro de un préstamo que pase por una de estas dos lenguas. También encontramos en nuestro repertorio falsos cognados (o falsos amigos), como bolo, mora y berro, entre otros, que requieren instrucción. Otro tipo de polisemia entre diferentes individuos biológicos son las *oxalis* (acedera) y las *acetosas* (*azedinha*).

Metonimia

La reflexión sobre el nombre genérico, la parte por el todo o, más precisamente, un espécimen por el género destaca una relación semántica por metonimia. Mientras que, en portugués, aceite significa *aceite de oliva*, en español, *aceite* se usa para referirse a cualquier aceite (*óleo*), y siempre debe completarse con *aceite de que...* Otros aceites en portugués, como el aceite de palma o el aceite de coco, también necesitan este complemento. Todos los demás tipos se llaman aceites, pero también con el complemento, aceite de que... La palabra *aceite* viene del árabe al español y del español al portugués, aceite. En el caso

del té y *chá*, tanto la forma portuguesa como la española provienen de una variedad del chino. De hecho, ambas tienen su origen no en la bebida, sino en la hierba utilizada para la infusión. Sin embargo, las formas presentan contraste en varios niveles, como el morfológico, el fónico, el léxico, etc. Por otro lado, los nombres originarios de préstamos del italiano, del árabe y del francés tienen el mismo étimo, a veces bastante similar en contraste, como, por ejemplo, canela (it.), arroz (ár.) y compota (fr.).

Otra situación, o caso, que merece atención es lo que antes se denominaba nombre genérico: *araticum* (annonáceas, véase – *pinha*, *araticum*, *fruta do conde* generalmente presentado como referencias cruzadas) – anona (anón). Podemos ver que la definición se encuentra en una de las acepciones, pero no es una entrada, como *chirimoya* (lematizado). En este caso, el sinónimo indicado en la entrada es más cercano, como *chirimoia* – *chirimoya*, pero no garantiza la correspondencia que se puede verificar en el caso de *berinjela* y *berenjena*, *beterraba* y *remolacha* e <ingá> e *ingá*. Así, mientras que en portugués tenemos variedad de sinónimos, en español usamos el nombre genérico que ya estaba registrado en esa lengua como tal, por ejemplo, anona, ananás, anacardo, bledo, etc.

Sinonimia

Las relaciones de sinonimia total se tratan en la macroestructura: en un repertorio del tipo que hemos diseñado, se admiten todas las unidades léxicas con una relación sinónima con un lema. Sin embargo, cuando se trata de elegir equivalentes más directos que otros, siempre partimos del referente. En español, la palabra tocino es más común que *beicon*, pero tocino, que significa carne de la panza de un cerdo, puede ser fresca, no ahumada, que es exactamente lo que caracteriza al tocino. En este caso, no consideramos tocino como el equivalente de *toucinho/toicinho* en portugués, sino *tocino ahumado* y no como la primera opción, porque después de la frecuencia, el criterio del orden de equivalentes también debe respetar el registro. Asimismo, *linguiça calabresa* se refiere a un tipo de longaniza (chorizo) particular de Brasil. En algunas regiones de Brasil, como el estado de Pará, calabresa es un nombre genérico para cualquier tipo de chorizo. En español no existe una referencia equivalente, aunque en la cultura española se consume y conoce una amplia variedad de longanizas, salchichas y chorizos. En este caso, también optamos por una paráfrasis: chorizo ahumado.

Un caso complicado que involucra variedades regionales es el de *Araçá* – arazá/ goyabita del Perú, que no está registrada en diccionarios monolingües. En estos casos, se

consultan sitios de la Web de diccionarios como Wordreference, entre otros. La especie es americana (*araçá*) y el diccionario monolingüe registra regionalismo – El primer intento fue buscar goyabo, pero no se registró ninguna ocurrencia. Concluimos que es otro referente, algo similar. Lo encontramos en artículos científicos publicados fuera de España. *Baru* tiene muchos nombres populares, aunque es un alimento regional, el nombre más común también es opaco a la comprensión dentro del mismo país. *Baru* tampoco aparece en páginas en español, solo una vez en un diccionario monolingüe, todavía con el sinónimo *cumarú*. Más de una vez, los diccionarios monolingües de la lengua portuguesa lematizan un sinónimo de lo que está registrado en el corpus del DBC-Ali: en lugar de *baru* – *cumarurama*, en lugar de *beldroega* – *verdolaga* / *verdolaca*.

A pesar de ello, los sinónimos pueden tener diferentes motivaciones: algunos tienen origen griego, otros tienen origen indígena o árabe, etc. Algunos provienen de asociaciones; otros, sin embargo, conllevan cuestiones históricas, racistas o sexistas. Las variaciones en el portugués se analizan en diccionarios monolingües. Al encontrarlas, se lematizan, se convierten en entradas y, según el nivel de ocurrencia, en referencias cruzadas.

Otro fenómeno importante para continuar la discusión sobre las variedades regionales y la variación lingüística es el cruce de especies nativas de un determinado lugar que se han adaptado a otras regiones del globo, como la albahaca, el maíz, etc. y el impacto de este factor en la lengua, especialmente en el léxico.

REGISTRO DE OCURRIDOS DE VARIACIONES EN DBC-ALI

A continuación, se muestran algunos ejemplos de variaciones del español con marcas regionales en DBC-Ali.

ABACAXI *m* fruta *piña* *f*; abacachí *m* (Ar, NE, Ur, NE); ananá *m* (Ar, Ur); ananás *m* (RD, PR, Pe, BO, CH, Py); piña de américa *f* (DLE-23); yayama *f* (PR). *Cocina por 10 minutos la piña previamente.*

LÁGRIMA-DE-NOSSA-SENHORA *f* grão *lágrimas de job* *f*; camándula *f* (Pa, PR); collar de San Pedro *m* (ES); cuenta de San Pedro *f* (Ho); lágrimas de David *f*; lágrima de la Virgen *f* (Pa); lágrima de San Pedro *f* (Mx, Gu, Ni, CR, Co, Ve); Santa Juana *f*. *Pon las lágrimas de job en una cacerola mediana y lávalas 3 o 4 veces, hasta que el agua salga más bien transparente.*

PINOLE *m* farinha a partir do milho tostado **pinole** *m*; pinol *m* (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Cu, Pa); pinolillo *m* (Ho, Ni, CR). *Cernir la harina y agregamos el pinole, formamos un volcán.*

ROMÃ *f* fruta **granada** *f*; granada china *f* (Mx); granadilla *f* (Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ec, Pe). *Desgranar la granada según tip o como les resulte más fácil.*

Estos son ejemplos de cómo registrar las peculiaridades de las ocurrencias y, especialmente, cómo transmitir información sobre estas variaciones a los estudiantes de una lengua meta, disipando la ilusión de que solo existe un español y de que no existe un único significado o sentido para un término en la lengua que se está aprendiendo. Considerando que el predominio de una unidad léxica no siempre estará determinado por el español de España, como lengua de prestigio.

CONCLUSIÓN

Cuando nos expresamos con múltiples voces, hablamos de cultura y expresiones. Con base en el vocabulario trabajado en múltiples temas, buscamos facilitar la comunicación y el aprendizaje del idioma a los estudiantes. A partir de las reflexiones sobre el desarrollo del DBC-Ali, se hace evidente la necesidad de trabajar en el aula con términos que presentan variedades lingüísticas. Ciertamente, gran parte del vocabulario ya sea relacionado con la comida, los deportes, las profesiones, etc., presenta estas variaciones. Es evidente que el uso de cualquier variedad por parte del profesor no lo exime de la obligación de mostrar a los estudiantes que existen otras variedades ricas y válidas en comparación con las que él utiliza.

Uno de los errores que se cometen en la enseñanza es aceptar un único significado para referirse a una palabra, como en el caso de la piña, donde *pinha* no es el único significado correspondiente en portugués. Este enfoque nos permite ver que las técnicas empleadas para definir un equivalente que corresponda al sentido y significado pueden emplearse para desarrollar vocabularios ricos, con rasgos culturales y expresiones auténticas y no genéricas de un español auténtico, descartando la enseñanza de una lengua extranjera de forma mecánica y ajena a la realidad del español. Esto disipa la visión errónea de otorgar una lengua universal, separando a las demás por no pertenecer a la lengua de prestigio (España). Dado que cada lengua tiene una lengua de prestigio, esta se relaciona con la identidad lingüística de un pueblo o nación.

Referencias

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção leitura e crítica). pp. 356.

Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

GÓMEZ-MOLINA, J. R. *Los contenidos léxico-semánticos*. In: Santos-Cargallo; Lobato, J.S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2008. pp. 789-810.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *El Modelo de la lengua y la variación lingüística*. In: SANTOS-CARGALLO; Lobato, J. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2008. pp. 737-752.

PRETI, Dino. *Variação lexical e prestígio social das palavras*. In: PRETI, D. (Org.) *Léxico na língua geral e escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

SOUZA, Ivan Pereira de. *Repertório Lexicográfico Contrastivo Bilíngue Português – Espanhol de Nomes de Alimentos Regionais Brasileiros*. 2020. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. p. 271.



Recebido em: junho 26, 2025

Aceito em: dezembro 2, 2025