

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



EL LÉXICO DEL MUNDO ANIMAL Y EL ACCESO LÉXICO
SINONÍMICO EN ELE: ESTUDIO SEMÁNTICO Y DIDÁCTICO

TESIS DOCTORAL DE:

CLAUDIA BRIEÑO GARCÍA

DIRIGIDA POR:

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ

Madrid, 2013



Universidad Complutense
de Madrid
Facultad de Filología

El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico

Tesis doctoral

CLAUDIA BRIEÑO

Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Directora: Dra. María Luisa Regueiro

Madrid, 2013

Para Byeongsoo y Byeonghoon
por su tolerancia y apoyo a lo largo
de muchos años de estudio

A mis amigas en España sin cuyo cobijo este trabajo nunca hubiera visto su fin.

Índice

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

	Introducción	1
	1 La renovada importancia del léxico	10
1.1	Algunas especificaciones terminológicas	13
1.2	La naturaleza semántica del léxico	14
1.2.1	Profundidad del conocimiento léxico	19
1.3	Léxico y semántica	22
1.3.1	Semántica estructural	22
1.3.2	Semántica referencial	26
1.3.3	Semántica léxica	29

	2 La competencia léxica	31
2.1	El lexicón mental	36
2.1.2	Criterios organizativos de la materia léxica	39
2.2	Diferencias entre la adquisición de una LM y una L2	42
2.2.1	Características del aprendiente	43
2.2.2	El factor edad	44
2.2.3	El input disponible	45
2.2.4	El proceso de adquisición del léxico en L2	45
2.2.5	El acceso léxico	47
2.2.6	Aportaciones de la psicología cognitiva al aprendizaje del léxico	48
2.3	Modelos de adquisición enfocados al léxico	52
2.3.1	El enfoque léxico	53
2.3.2	Krashen: el enfoque natural	55
2.3.3	Bialystok: la teoría sobre estrategias de aprendizaje	59
2.3.4	Long: atención a la forma	62
2.3.5	McLaughlin: el modelo de procesos controlados y automáticos	66
2.4	Resumen parcial	69

	3 ¿Existen los sinónimos?	74
3.1	Historia de una negación: la sinonimia	76
3.1.1	Teorías actuales de la negación de la sinonimia	78
3.1.1.1	La ley de repartición del significado	78
3.1.1.2	La realidad sincrónica	79
3.1.1.3	Identificación sinonimia =onomasiología	80
3.1.1.4	Sinonimia y lexicografía moderna	81
3.1.1.5	Horror a la definición sinonímica	82
3.1.1.6	Sinonimia y diferencias diatópicas	83
3.2	La sinonimia, un concepto diverso	86
3.2.1	El plano referencial	87
3.2.2	La lingüística del texto	88
3.2.3	Teoría semántica de Montague	89
3.2.4	Onomasiología y sinonimia	90
3.2.5	Resumen de la primera parte	92
3.3	Afirmación de la sinonimia	94
3.3.1	Sí hay sinónimos	95
3.3.1.1	La competencia léxico sinonímica	96
3.3.1.2	La lengua como sistema	98
3.3.1.3	Geosinónimos	98
3.3.1.4	Sinonimia y nomenclaturas	101
3.3.1.5	El contexto, la situación y otras consideraciones	102
3.3.1.6	Tarea pendiente	104
3.4	Riqueza tipológica de los sinónimos	104

3.4.1	Por la forma de las unidades léxicas en relación sinonímica	107
3.4.1.1	Series sinonímica por su extensión <i>a) Homogénea. b) Heterogénea</i>	107
3.4.1.2	Sinónimos por su base léxica <i>1) Base léxica común. a) por prefijación. b) por cambios formales en la base léxica. c) por sufijación. d) por modificación de la composición inicial. 2) Base léxica diferente. 3) Base léxica mixta</i>	107
3.4.2	Por la extensión del contenido semántico <i>a) Completa. b) De extensión selectiva o acepcional</i>	110
3.4.3	Cualidad del contenido semántico relacionado <i>a) Significado recto. b) Significado figurado</i>	112
3.4.4	Por selección léxica sintagmática <i>a) Seleccionados o solidarios. b) No seleccionados</i>	113
3.4.5	Por la selección sinonímica en el uso lingüístico <i>a) Sinónimos generales o de la lengua estándar. b) Geosinónimos o sinónimos de grandes áreas. c) Geosinónimos regionales y locales</i>	113
3.4.6	Por la intencionalidad del emisor y la situación comunicativa <i>1) Afectivos. a) Eufemísticos o hipocorísticos. b) Despectivos, jocosos, festivos, burlescos. 2) Nivel de formalidad. a) Formales b) Informales y coloquiales</i>	116
3.4.7	Por la competencia lingüístico-comunicativa del hablante <i>a) De registro culto. b) Populares y vulgares</i>	119
3.4.8	Por el dominio y el género textual <i>a) Generales. b) De dominio especializado</i>	121
3.4.9	Por la actualidad de los signos en relación, en el sistema y en el uso <i>a) Usuales. b) Neológicos. c) Desusados. d) Antiguos</i>	121
3.5	Algunas implicación de la afirmación de la sinonimia	122

	4. Importancia de los sinónimos en ELE	125
4.1	Selección del corpus, ¿Porqué los términos sobre animales?	128
4.2	Formato y descripción de las fichas de selección sinonímica <i>1) Definición. 2) Nombre científico y descripción. 3) Definiciones de los diccionarios. 4) Sinónimos/ geosinónimos. 5) Colocaciones & Solidaridades. 6) Acepciones y usos metafóricos. 7) Frases hechas & Refranes. 8) Ubicación geográfica de las zonas de uso de los sinónimos y geosinónimos. 9) Ejemplos de uso tomados del CREA. 10)</i>	129

	<i>Análisis del contenido semántico de los términos sinónimos.</i>	
4.3	Fichas de animales	133
4.3.1	Ejemplo del desarrollo de las fichas: <i>buey</i>	133
4.4	Compendio de los resultados obtenidos	140

PARTE II: APLICACIÓN PRÁCTICA / MATERIALES Y MÉTODOS

5.	Propósitos de la investigación	144
5.1	Enseñanza a través de redes léxicas	149
5.1.1	El esquema del signo lingüístico como eje de conexiones semánticas	150
5.1.2	Esquema del signo lingüístico	152
5.2	Hipótesis de investigación	160
5.3	Participantes	161
5.4	Estilos de aprendizaje	163
5.5	Diseño de la actuación didáctica y actividades empleadas	167
5.6	Materiales del postest	169
5.7	Descripción del postest	170
5.8	Evaluación del postest	172
5.8.1	Análisis cuantitativo de los errores en el postest	173
5.8.1.1	Estudiantes alemanes (GEA)	173
5.8.1.2	Estudiantes grupo mixto (GEM)	178
5.8.1.3	Grupo Estudiantes Coreanos (GEC)	184
5.8.2	Resultados globales y análisis cualitativo	190
5.8.2.1	Revisión de los cuatro primeros ejercicios	190
5.8.2.2	Evaluación del ejercicio de <i>Recuperación de información general</i>	194
5.8.2.3	Análisis de los cuestionarios metalingüísticos	199
5.8.2.1	Comentarios sobre algunos puntos centrales de nuestra investigación	202
5.9	Panorama general de las hipótesis nulas en relación con los resultados obtenidos	204
5.10	Discusión de los resultados	205

	6 Conclusiones	210
	7 Referencias bibliográficas	219

Lista de gráficos

1	Los rasgos semánticos	23
2	Triángulo semiótico	27
3	Esquema denotación	28
4	Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE	35
5	Descriptorios léxicos del Nivel C1	35
6	El lexicon como una red de relaciones	38
7	Interconexión del léxico	46
8	Sistemas de la memoria humana	50
9	Relaciones inter y multidisciplinarias del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una L2	52
10	Clasificación de las estrategias de comunicación	61
11	Variables diastráticas y diatópicas	84
12	La doble vertiente de la sinonimia	91
13	Concepciones de la sinonimia desde diferentes perspectivas	93
14	Clasificación sinonímica	105
15	Esquema del signo lingüístico	153
16	Porcentajes de los estilos de aprendizaje estudiantes alemanes	164
17	Porcentaje de los estilos de aprendizaje estudiantes americanos	165
18	Porcentaje de los estilos de aprendizaje estudiantes coreanos	166
19	Porcentaje de errores realizados por grupo	190
20	Número de errores en la actividad de huecos por palabra y por grupo	192
21	Comparación de los porcentajes de errores cometidos con y sin sinonimia por cada grupo	194
22	Porcentaje de palabras recuperadas y omisiones del término <i>cerdo</i> enseñado <i>con</i> sinonimia	196
23	Porcentaje de palabras recuperadas y omisiones del término <i>cuervo</i> enseñado <i>sin</i> sinonimia	197
24	Comparativo de palabras recuperadas con y sin sinonimia	198
25	Porcentaje de los resultados conseguidos en el ejercicio de recuperación de información general con base en el esquema del signo lingüístico	199
26	Importancia del léxico sinonímico (intra lingüístico e interlingüístico) en el proceso de acceso léxico	200
27	Número de errores <i>sin</i> y <i>con</i> sinonimia por informante y lengua materna	201

Lista de tablas

1	Estilos de aprendizaje estudiantes alemanes	164
2	Estilos de aprendizaje estudiantes americanos	165
3	Estilos de aprendizaje estudiantes coreanos	165
4	Ejercicios de definiciones y adivinanzas GEA	173

5	Cuadro de Estímulos visuales GEA	174
6	Frasas hechas y refranes GEA	174
7	Actividad de huecos GEA	175
8-9	Recuperación de información general GEA	176
10-11	Cuestionarios de reflexión metalingüística	177-178
12	Ejercicios de definiciones y adivinanzas GEM	178
13	Cuadro de Estímulos visuales	179
14	Frasas hechas y refranes	180
15	Actividad de huecos	180
16-17	Recuperación de información general	181-182
18-19	Cuestionarios de reflexión metalingüística	182-183
20	Ejercicios de definiciones y adivinanzas GEC	184
21	Cuadro de Estímulos visuales	184
22	Frasas hechas y refranes	185
23	Actividad de huecos	186
24-25	Recuperación de información general	186-187
26-27	Cuestionarios de reflexión metalingüística	188-189
28	Errores y aciertos generales cuatro primeros ejercicios	190
29	Diferencias entre errores y aciertos realizados por los tres grupos	191
30	Resultados generales de los cuatro primeros ejercicios, desglose de aciertos y errores con y sin sinonimia	193
31	Cifras totales de errores cometidos con y sin sinonimia	194
32	Compendio de los datos obtenidos en el ejercicio de recuperación de información general.	198
23	Posición del léxico sinónimo en el proceso de acceso léxico.	199

Abreviaturas utilizadas

AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
AF	Atención a la forma
ALDEM	Atlas lingüístico de México
ALEA	Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía
ALEANR	Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja
ALEC	Atlas lingüístico- etnográfico de Colombia
ALEICan	Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias
ALPI	Atlas lingüístico de la Península Ibérica
Arg.	Argentina
ASELE	Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera
ASL	Adquisición de segundas lenguas
Bol.	Bolivia
BREDEDA	Breve Diccionario Ejemplificado de Americanismos
C. Amé.	Centro América

CdE	Diccionario de colocaciones del español
Ch.	Chile
Col.	Colombia
CLAVE	Diccionario de uso del español actual
C. Rica	Costa Rica
CREA	Corpus de referencia del español actual
DEM	Diccionario del español usual de México
DESALE	Diccionario electrónico de sinónimos y antónimos de la lengua española
DICE	Diccionario de colocaciones del español
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DUE	Diccionario de usos del español de María Moliner
EC	Estrategias de comunicación
Ec.	Ecuador
ELE	Español como lengua extranjera
El Salv.	El Salvador
E-R	Estímulo y respuesta
Esp.	España
Guat.	Guatemala
Hond.	Honduras
IL	Interlengua
i + 1	El <i>input</i> ofrecido al aprendiz de solo un nivel mayor a su conocimiento
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
LMt	Lengua meta
MERC	Marco Común Europeo de Referencia
Méx.	México
MLP	Memoria a largo plazo
Nic.	Nicaragua
PP	Power Point
Pan.	Panamá
Par.	Paraguay
P. Rico	Puerto Rico
RAE	Real Academia Española
REDES	Diccionario combinatorio del español contemporáneo
R. Dom.	República Dominicana
Ur.	Uruguay
UL	Unidades léxicas
VARILEX	Corpus del proyecto de variación léxica del español en el mundo
Ven.	Venezuela

Resumen

Después del renovado ímpetu que ha cobrado la enseñanza del léxico en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los temas que más se discute es acerca de qué vocabulario enseñar. Lamentablemente muchas de las propuestas aún mantienen algunas ideas que se aceptan sin mayores cuestionamientos como es el rechazo de enseñar sinónimos, en especial en los niveles iniciales de aprendizaje, por considerarlos recursos de mayor complejidad que solo provocan una sobrecarga cognitiva al estudiante. Esta investigación pretende analizar las peculiaridades de la sinonimia y su potencial como activador semántico utilizando como tema central el léxico español referido al mundo animal, con el objetivo didáctico de favorecer y facilitar el acceso léxico del estudiante de ELE.

Palabras clave: Acceso léxico. Sinonimia. Geosinónimos. Denominaciones de nombres de animales.

Abstract

After the renewed impetus of lexis teaching programs in foreign language teaching, one of the most discussed topics is what vocabulary to teach. Unfortunately many of the proposals still have some ideas that are accepted without further questioning as is the refusal to teach synonyms, especially in the early stages of learning, since they are considered more complex resources that only provoke a cognitive overload the student. This research aims to analyze the peculiarities of synonymy as a potential trigger for semantics utilizing as a central theme the lexis Spanish referring to the animal world, with the didactic aim of promoting the teaching and facilitation of lexical access to the student of foreign language teaching.

Keywords: Teaching lexis. Synonymy. Lexical access. Synonyms and geosynonyms. Animal names denominations.

요약

외국어 교육 프로그램에서 어휘 교습은 최근 아주 중요한 요소로 평가되며 가장 논란이되고 있는 것 중의 하나가 어떤 어휘를 가르쳐야 하는 것에 관한 것이다. 애석하게도 많은 교육 제안들이 깊은 성찰없이 어떤 아이디어들을 수용하여 아직까지 유지되고 있다. 그 중의 하나가 특히 학습 초기단계에서 학생의 인지능력에 부담을 유발하여 더욱 복잡하게 만들수 있어 동의어 교습이 적절치 않다는 것이다. 본 연구는 외국어 교육에 있어서 학생의 어휘 접근이 쉽고 유리하도록 하기 위한 교육적인 목적으로 동물 세계와 관련된 스페인어 어휘에 중점을 두어 사용하고 있으며 동의어의 특징 및 의미 매개체로서의 잠재력을 분석하는데 있다.

핵심 단어: 어휘 교육, 동의어, 어휘 접근, 동의어와 동일 언어권 동의어, 동물 이름에 대한 명칭.

Introducción

En la historia de la didáctica de LE, el componente léxico ha estado presente en los diferentes métodos de enseñanza; no obstante, su tratamiento ha variado de uno a otro otorgándole una importancia diferente. Los trabajos realizados por la lingüística aplicada durante la última década, en el campo de la adquisición de vocabulario, han reivindicado la importancia del conocimiento léxico y han logrado ubicarlo en una posición privilegiada dentro de la didáctica de lenguas. Actualmente, el desarrollo de la competencia léxica se considera uno de los elementos esenciales para lograr la competencia comunicativa en una LE pues es en el léxico donde se manifiesta con mayor claridad la limitación de lo que el aprendiz conoce y es, a su vez, la mayor dificultad que enfrenta un receptor al tratar de descifrar un mensaje de manera adecuada.

Dado que las palabras son las portadoras del significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación y así se manifiesta en las opiniones de los investigadores desde los distintos enfoques metodológicos: McCarthy (1990), señala que si se aprende la gramática y la fonética sin un amplio vocabulario contextualizado no existirá una comunicación efectiva; Cervero y Pichardo (2000) afirman que la falta de dominio activo de vocabulario receptivo o productivo suele ocasionar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falsa aplicación de reglas gramaticales; Vermeer (2004) considera que las palabras son la clave para hacerse entender y ser entendido; Politzer (1978) y Fernández (1997) destacan que una palabra mal elegida (o mal entendida) puede producir una situación de total incomprensión.¹

En la actualidad nadie pone en duda que la enseñanza del léxico debe ocupar un papel central en una programación de LE. Los nuevos métodos didácticos y los enfoques desarrollados, así como la experiencia docente del profesorado de LE han ido produciendo una revalorización progresiva del léxico llevando a afirmar su importancia como un elemento básico para la comunicación que debe compartir protagonismo con la gramática.

La competencia léxica está íntimamente relacionada con la competencia semántica, ésta según el MCER, es “la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno” (Council of Europe, 2001:126-131). Aquí es necesario hacer dos observaciones importantes, en primer lugar, reconocer la complejidad del significado; y en segundo término, destacar que las informaciones léxicas contenidas en una palabra propician su selección y condicionan el modo en que la usamos o la combinamos dentro de un discurso por lo que aprender una nueva palabra implica emplearla en sus diferentes campos de uso.

Como sabemos, conocer una palabra involucra un proceso mental muy complejo, pues al aprenderla el estudiante debe registrar su forma y significado e incluirla dentro de una complicada red de relaciones formales y semánticas que incluyen a otras palabras, tales como: sinonimia, antonimia, hiponimia, polisemia, metáfora, ironía, etc. Todas estas relaciones establecen conexiones semánticas entre palabras y operan como

¹ Se han aplicado las normas Harvard – APA (*American Psychological Association*, 1994) para la presentación de las citas y las referencias bibliográficas. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/2050908/NORMAS-DE-PUBLICACION-DE-LA-APA>

elementos organizadores del vocabulario dentro del lexicón mental. Esta es la razón porque la enseñanza del léxico que utiliza palabras sueltas no lleva a ningún progreso, pues es indispensable enseñar y practicar las unidades léxicas a través de técnicas y contextos que permitan relacionarlas unas con otras, como se almacenan en el lexicón, pues solo a través de este proceso mental de almacenamiento y reconocimiento será posible que el aprendiz recupere y use adecuadamente esa palabra cuando la necesite (Gass, 1988). De modo que, el principal objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en LE consistirá en favorecer la creación de redes formales y semánticas entre las palabras, ya que mediante ellas es posible reducir la carga cognitiva que conlleva para un estudiante aprender una palabra nueva, lo cual las convierte en un instrumento ideal para facilitar el aprendizaje léxico.

La presente investigación pretende analizar las peculiaridades de la competencia léxica, en particular de la relación de la sinonimia respecto del léxico español referido al *mundo animal*, con el objetivo didáctico de facilitar el acceso léxico del alumno de ELE y permitir así el enriquecimiento y la ampliación de sus competencias lingüísticas (en especial, léxica, semántica y enciclopédica); pragmáticas, comunicativas, sociolingüísticas y generales (según el *Marco Común Europeo de Referencia de Enseñanza de Lenguas*). La dirección de esta propuesta se inscribe en la tendencia actual, en el campo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de recurrir a los conocimientos de otros ámbitos lingüísticos teóricos a fin de ampliar la base científica para el diseño de programaciones y actividades eficaces para el desarrollo de las competencias del aprendiz.

La complejidad del tema se hace evidente si consideramos el debate sobre la existencia de la sinonimia y la controversia que suscita el uso de los sinónimos en la enseñanza de ELE, en especial en los primeros niveles de aprendizaje. Parte de esta problemática es la que nos ha llevado a realizar esta investigación en la cual pretendemos analizar las peculiaridades de la sinonimia, precisar su situación en el sistema de la lengua, proporcionar una definición de la misma y describir su comportamiento como la relación léxica capaz de establecer redes de significado entre una palabra y sus respectivos sinónimos y geosinónimos.

El trabajo de investigación que hemos realizado intenta aportar información respecto de la sinonimia y su diversa tipología, así como exponer sus posibilidades

didácticas como instrumento fundamental de acceso léxico en el aprendizaje de ELE. Para conseguirlo, en primer término, fue necesario analizar los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de la competencia léxica y, posteriormente, considerando el caso específico de los sinónimos y geosinónimos, se afrontó el problema de la reestructuración formal o semántica que implica su aprendizaje para los alumnos extranjeros. En segundo lugar, se llevó a cabo un programa de actividades didácticas y experimentales con el fin de obtener resultados empíricos que permitan aceptar o rechazar, con las reservas propias de una investigación como esta, una serie de hipótesis respecto a las ventajas de su aprendizaje.

Hemos elegido el campo semántico del *mundo animal* debido a nuestra intención de contribuir a la ampliación del mundo de referencia asociado al medio ambiente del alumno de ELE, tema que en la actualidad tiene un gran impacto social y cuya problemática y términos específicos han sido divulgados por los medios de comunicación, propiciando que el hablante medio se familiarice con ellos y los incorpore a su acervo general. En nuestra opinión, el conocimiento de los términos relacionados con el mundo animal comienza a ser imprescindible en cada vez un mayor número de interacciones comunicativas y sin embargo, esto no se ha visto reflejado en los métodos de enseñanza en ELE.

Consideramos que la fauna no se relaciona únicamente con la zoología o el medio ambiente. Los animales nos visten y alimentan, nos dan compañía, forman parte de nuestros paisajes y tradiciones (son esenciales en el lenguaje de los símbolos, protagonizan mitos y leyendas de las diferentes culturas...). Además, este campo léxico ofrece múltiples posibilidades desde el punto de vista de la didáctica. Por un lado, se trata de seres vivos animados, con todo lo que esto comporta: pueden desempeñar el papel de agentes, tienen género motivado, les podemos atribuir rasgos de carácter, estudiar las partes de su cuerpo... Por otro lado, resultan ideales para explicar las relaciones de contenido (sinónimos, hiperónimos, hipónimos) y para abordar las relaciones formales (familias de palabras, homonimia, polisemia). Es, por último, un ámbito muy rico en unidades fraseológicas y metáforas, estrechamente relacionadas con el componente cultural de la lengua, y muy atractivas para los alumnos extranjeros.

El estudio que presentamos en estas páginas lo constituyen dos grandes apartados: el primero, reseña el estado de la cuestión en cuanto al desarrollo de la

enseñanza-aprendizaje del léxico y la evolución de la consideración de la sinonimia así como sus posibilidades dentro de la enseñanza de ELE; el segundo, presenta una investigación experimental realizada para obtener datos acerca de cómo la enseñanza de la sinonimia –en especial de los geosinónimos– funciona como un elemento facilitador del acceso léxico y cómo su aplicación facilita el conocimiento de las palabras y por lo tanto el dominio de la lengua.

En la primera sección de este trabajo (PARTE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN) presentamos tres temas fundamentales que se exponen en tres capítulos independientes. Estos capítulos describen el estado de la cuestión como un acercamiento teórico para entender las preguntas centrales que plantea este trabajo, así como fundamentar y formular las propuestas que rigen esta investigación.

Capítulo 1 Enseñanza del léxico y modelos de adquisición

En primer lugar, se pretende destacar la importancia del conocimiento léxico en la enseñanza de LE y se especifican diferencias entre dos grupos de términos clave que nos permiten hablar de este conocimiento: nos referimos a *léxico* y *vocabulario*, así como a *palabra* y *unidad léxica*. En segundo lugar, afrontamos el problema de la naturaleza semántica del léxico, qué entendemos por significado y cuáles son los aspectos propios y ajenos a la palabra que pueden modificar o ampliar su significado. Lo cual nos conduce a reflexionar sobre los diferentes niveles de conocimiento que se puede tener de una palabra. Finalmente, nos centramos en analizar la relación léxico–semántica y el análisis del significado desde diversas perspectivas: por su composición (semas), a través del nexo significado–referente y en relación con otras unidades léxicas.

Capítulo 2 El acceso léxico

Se inicia con la presentación de diversas opiniones con el propósito de definir y delimitar qué es la competencia léxica y qué elementos la integran. En segundo término describimos el lexicón mental de un nativo hablante y los posibles procedimientos de organización del material léxico para distinguir las características del lexicón de una lengua extranjera y los criterios que rigen su organización, a fin de entender el proceso de comprensión del significado, el almacenamiento de una palabra y su producción. El tercer aspecto que analizamos trata de los estudios sobre acceso léxico de las teorías

psicolingüísticas, cognitivas y constructivistas, así como, las investigaciones sobre adquisición léxica en la enseñanza de lenguas extranjeras para finalmente revisar algunos de los modelos de adquisición del vocabulario en LE. Aclaramos que enfocamos nuestras indagaciones a la adquisición de vocabulario por parte de alumnos adultos y que en la adquisición de un ítem léxico se conjugan la comprensión, la retención y, por supuesto, la producción.

Capítulo 3 La sinonimia

Se describe el estado de la cuestión mediante un acercamiento teórico al tema central de la sinonimia, desde su negación hasta su más reciente florecimiento y afirmación, poniendo especial atención a los problemas formales y semánticos propios de esta relación entre palabras y proponiendo, de acuerdo con Gregorio Salvador (1985a), la valoración de la sinonimia libre de prejuicios y partiendo de la afirmación.

A continuación se trata de la riqueza de la sinonimia y de la necesidad de una clasificación que describa su amplia tipología tomando como base el contenido lingüístico de los signos en relación.

Finalmente se afronta el problema de los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de vocabulario y se destaca la poca utilidad que se ha hecho de la sinonimia dentro del campo de la enseñanza de LE, así como su potencial como facilitador del acceso léxico. Lo que nos lleva a proponer una aproximación experimental al problema con el propósito de encontrar un procedimiento que nos permita averiguar qué incidencia tiene la relación de semejanza semántica intralingüística (sinónimos y geosinónimos) en el aprendizaje del léxico español, así como comprobar si este tipo de relaciones semánticas funcionan como facilitadores en el aprendizaje del léxico del español y si favorecen o no la ampliación del lexicón enciclopédico del alumno de ELE.

La segunda parte de este trabajo (PARTE II: APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL/ MATERIALES Y MÉTODOS) se compone de un estudio experimental que comprende dos capítulos: en el primero de ellos se presenta el desarrollo de la selección del corpus; y en el siguiente, de forma detallada, los datos obtenidos en el posttest, para concluir con una discusión de los resultados considerando las opiniones e información obtenidas por otros investigadores.

Capítulo 4 Descripción del *corpus* de la investigación experimental

Trata de la importancia de los sinónimos en ELE y su potencial como facilitadores del acceso léxico. Además de presentar una reflexión del porqué de la selección del léxico animal. Finalmente, se expone cómo se realizó la elaboración del *corpus*: desde la selección de los términos de animales hasta la búsqueda rigurosa de sus sinónimos y geosinónimos recopilando datos de diversas fuentes fidedignas, a saber, diccionarios, atlas lingüísticos, atlas y enciclopedias de animales, libros y diccionarios de zoología, etc. También se presenta el formato de las fichas de selección sinonímica y los apartados que la constituyen en los que se exponen diferentes informaciones relativas al término animal: denominación, nombre científico, definición, colocaciones, solidaridades, acepciones y usos metafóricos, usos registrados en el CREA, entre otros.

Capítulo 5 Aproximación experimental

En primer lugar, se destacan los cuestionamientos y las diferentes valoraciones de que ha sido objeto la sinonimia dentro del campo de la enseñanza de LE. Se enfatiza la importancia del esquema del signo lingüístico como material de enseñanza que permite potencializar las relaciones entre palabras y facilitar el acceso léxico.

En seguida se describe el diseño experimental y se analizan las razones que se consideraron para conformar un *corpus* que resultara representativo y variado. Tras lo cual se describe el procedimiento para enseñar las palabras y la forma de su evaluación a través de actividades de producción que permiten una verificación más eficaz de la retención y recuperación de una palabra. A continuación se describen las características de los grupos de estudiantes que participan en el experimento:

Grupo	GEA grupo de estudiantes alemanes (15 alumnos)	GEM grupo de estudiantes mixto (15 alumnos)	GEC grupo de estudiantes coreanos (20 alumnos)
Tipo de estudiantes	universitarios	adultos	adolescentes
Lengua materna	alemán	inglés y coreano	coreano
Lugar de estudio	UCM	PUCE	CCLE
Nivel en la LMt	superior	medio	elemental
Su relación con el español	Viviendo y estudiando en España.	Viviendo en diferentes países de Latinoamérica, estudiando actualmente en Ecuador.	Viviendo y estudiando español como LE en Corea del Sur.

Los alumnos procuraron aprender, y posteriormente recuperar, seis denominaciones de animales y un conjunto de doce términos de animales con sus respectivos sinónimos y geosinónimos. Estas palabras constituyeron el objetivo del experimento pedagógico y se emplearon a través de dos tipos de protocolo: uno que no contenía explicaciones sobre las relaciones entre palabras, y por ende, sin la menor mención o referencia a la sinonimia; y otro utilizando el esquema lingüístico, con especial énfasis en la relación sinonímica y el uso de sinónimos y geosinónimos. La recuperación de las palabras por medio de actividades de producción se realizó a una semana de distancia de haber recibido la instrucción.

La aproximación experimental ha sido diseñada considerando las siguientes variables:

- la clase de actividad que se utilizó para verificar que el alumno puede recuperar el o los términos aprendidos,
- el método con el cual el alumno aprendió las palabras (con o sin sinonimia),
- los efectos de la memoria en las palabras aprendidas a un periodo medio de tiempo.

Junto a estas variables consideramos otras que, en nuestra opinión, pueden modificar la relación de todas las anteriores, a saber, el nivel de competencia general en la LMt, la diferente LM y finalmente los distintos estilos de aprendizaje.

Los errores cometidos se examinaron a través de un detallado análisis cuantitativo y cualitativo a fin de conformar un panorama general de información que facilitara la recopilación de los datos a destacar. El propósito del análisis de los resultados obtenidos del experimento léxico-semántico de los términos del mundo animal (sus sinónimos y geosinónimos), es validar o desestimar las hipótesis propuestas y exponer las conclusiones a las que se ha llegado.

Este capítulo se cierra con una discusión de los resultados obtenidos, en la cual se consideran por separado las diferentes variables que hemos detallado, las actividades que constituyen el postest y las comparaciones de los resultados entre los grupos. La discusión se divide en dos apartados: en el primero, se relacionan las preguntas de investigación con los datos obtenidos y se verifica si las hipótesis enunciadas pueden ser aceptadas o rechazadas desde el punto de vista estadístico; y en segundo lugar, los resultados de esta experimentación se contrastan con los obtenidos por otros

investigadores y se destacan los aspectos que responden de forma más completa a los problemas planteados en los capítulos teóricos.

Por último figura el capítulo 6 Conclusiones

Esta investigación pretende contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia léxica sinonímica y, por ende, de la competencia lingüística comunicativa, desde dos vertientes: la primera, relacionada con el contenido, las unidades léxicas que integran la competencia léxico-terminológica de un determinado campo semántico (el mundo animal); y la segunda referida al proceso de aprendizaje, ofreciendo algunas técnicas y estrategias para el desarrollo de estos contenidos léxicos, integrando diferentes tipos de actividades que faciliten la comprensión, la práctica y la recuperación de las unidades léxicas.

Con ellas pretendemos relacionar los resultados obtenidos con las preguntas y las hipótesis de investigación así como con los objetivos generales de este trabajo. También, en la medida de lo posible, destacamos las aportaciones que este estudio podría reportar a la enseñanza del léxico, así como plantear nuevas líneas de investigación que podrían esclarecer en mayor medida las peculiaridades del proceso de adquisición de léxico del ELE, en especial respecto de los sinónimos y los geosinónimos.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. El componente léxico

1 La renovada importancia del léxico

Lexis is the core or heart of the language but in language teaching it has always been the Cinderella (Lewis, 1993:89).²

La restaurada importancia del léxico ha motivado diversas propuestas para su enseñanza. Desde el estructuralismo, se formula que el aprendiz debe reconocer la estructura interna del léxico y aprender las palabras en contexto. Nielsen (1976) propone principios organizadores del léxico para facilitar su enseñanza (jerarquías, series, etc.) y Channell (1981) destaca la importancia de los campos semánticos y la semántica

² “El léxico es el corazón o núcleo de la lengua, pero en la enseñanza de idiomas siempre ha sido la Cenicienta”.

componencial para facilitar el conocimiento léxico del aprendiz, pues considera que lo que el aprendiente requiere saber de una palabra es cómo ésta se relaciona con otras, tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático.

Los trabajos de investigación sobre el léxico que se realizan durante los años setenta empiezan a hacer patente que aprender una palabra requiere un procedimiento cognitivo muy complejo; además, se considera necesario estudiar el proceso de adquisición del léxico y su desarrollo en la LM para comprender los procesos en una L2. Los avances de la semántica léxica refieren que las relaciones entre sentidos ayudan a descubrir el significado completo de una palabra, por lo que las palabras no pueden aprenderse de forma aislada. La importancia que se le da al contexto motiva una nueva forma de apreciar el léxico y surgen los estudios que se enfocan en los fenómenos *multipalabra* y con ellos el concepto de *colocación* (Brown, 1974).

Otro hecho que se toma en consideración es que todas las palabras tienen una carga cultural, por lo que es de suma importancia incorporar los elementos de la dimensión pragmática en la enseñanza del léxico. Chomsky (1995) señala que el hablante tiene acceso a información detallada sobre las palabras de su LM, por lo tanto, toda teoría del lenguaje debe incluir el léxico, como depositario de todas las propiedades idiosincrásicas de la lengua, y también debe abarcar sus aspectos formales, su representación fonológica, su categoría sintáctica y sus propiedades semánticas.

En los años ochenta se destaca el hecho de que el léxico de una lengua es inabarcable y por lo tanto es imposible enseñar al aprendiz todas las palabras que pueda requerir; por ello, el objetivo de la enseñanza debe consistir en favorecer un aprendizaje gradual y acumulativo de las unidades léxicas de la L2, lo que origina investigaciones y propuestas que atienden el proceso de aprendizaje desde tres de sus más importantes aspectos a desarrollar:

- a) Destrezas para la adquisición del léxico y la ampliación del vocabulario.
- b) Técnicas de organización cognitiva para el almacenamiento en el lexicón mental.
- c) Estrategias de aprendizaje que permitan enfrentar una situación de dificultad léxica.

Los estudios realizados motivan importantes cambios que se perciben en la didáctica de los últimos años: se diseñan materiales enfocados al léxico y diccionarios específicos para los estudiantes de LE; se incrementa el uso del léxico en el aula como fuente y método de aprendizaje; se destaca la interdependencia léxico-gramática; y se valora el conocimiento del léxico como elemento facilitador del aprendizaje gramatical y del reconocimiento de estructuras.

Lexis is where we need to start from; the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round (Widdowson, 1979:115).³

La influencia de los modelos informáticos de procesamiento del lenguaje (extracción de información, búsqueda de respuestas, recuperación de información, etc.), se deja sentir en las investigaciones sobre el acceso léxico al destacar la importancia de los factores semánticos y pragmáticos, así como la organización de los campos conceptuales en la memoria semántica.

En resumen, podemos apreciar que durante estas dos últimas décadas se ha dado una verdadera renovación en el estudio del léxico, de modo que ha llegado a convertirse en el centro de atención de los más recientes modelos de análisis lingüístico (Pustejovsky, 1995; Wanner, 1996) y de enseñanza de lenguas (Levenston, 1979; McCarthy, 1990; Maiguashca, 1993). Las nuevas propuestas didácticas coinciden en señalar que solo partiendo de un enfoque léxico es posible ayudar al aprendiz a lograr una competencia comunicativa similar a la de un nativo, pues el léxico contiene información sobre la estructura oracional, y además, abarca y requiere el desarrollo de todas las competencias. Las palabras de Baralo al respecto son muy claras:

Todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido...Cuando un aprendiz de una L2 utiliza correctamente un ítem léxico está empleando todas las destrezas que una comunicación requiere (Baralo, 2005b:46).

³ “Debemos empezar a partir del léxico, la sintaxis debe estar al servicio de las palabras y no al revés”

El léxico se ha convertido en un objetivo específico en toda programación de enseñanza de LE, se entiende que su adquisición es responsabilidad del aprendiz, porque “aprender el vocabulario de un idioma extranjero requiere por parte del estudiante un esfuerzo cognitivo consciente” (Appel, 1996:397). Pero al mismo tiempo, es preciso ayudarlo a través de la enseñanza explícita y organizada del vocabulario, considerando los campos léxicos y el contexto; haciendo especial hincapié en las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas; desarrollando estrategias de aprendizaje; y utilizando ejercicios y actividades que favorezcan la comprensión, la retención y la utilización de las palabras, todo lo cual le permitirá al estudiante desarrollar su competencia léxica y lograr un verdadero progreso en la LE. Porque como bien señala Lewis:

La carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se hace mucho más evidente en los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en los que parece que no hay un progreso claro. La principal diferencia entre ambos niveles no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio (2000:8).

1.1 Algunas especificaciones terminológicas

Antes de proseguir es necesario hacer una breve aclaración respecto de dos términos que en ocasiones se manejan como sinónimos, pero que en realidad presentan algunas características significativas que los hacen diferentes: *léxico* y *vocabulario*. Así definiremos el *léxico* como el conjunto completo de palabras de una lengua, mientras que el *vocabulario* puede entenderse como la serie de unidades léxicas que el hablante emplea de manera efectiva en un acto de habla concreto (Pastora Herrero, 1990:66).

Algunos autores (Cassany, 1998:381; Gómez Molina, 2004a:497; Izquierdo Gil, 2003:43) dividen el vocabulario en dos grupos: *pasivo* y *activo*. El primero de ellos, es aquel que conocemos, pero que no somos capaces de utilizar de forma autónoma o

que no empleamos en nuestra comunicación habitual; mientras que el *vocabulario activo*, comprende las unidades léxicas que una persona emplea al hablar y escribir en su vida cotidiana, según su formación y sus actividades. Estos dos vocabularios no son dos aspectos diferenciados del lexicón mental sino diferentes momentos de un *continuum* en el conocimiento del léxico (Melka, 1997:82-83). La transferencia de vocabulario pasivo a activo es un proceso necesario para que el aprendiz de L2 desarrolle su competencia comunicativa.

Además, conviene aclarar que se emplearán los términos palabra, unidad léxica e ítem léxico como equivalentes (desde el punto de vista semántico) para referirnos, tanto a las palabras gráficamente simples como a las expresiones complejas formadas por varias palabras que, sin embargo, funcionan de forma unitaria a efectos léxicos.

1.2 La naturaleza semántica del léxico

Reconocer la importancia de la semántica y ponerla como punto de partida en lugar de punto de llegada es algo que nunca se había hecho por influencia de la gramática tradicional, que, como sabemos, relegaba el plano semántico y concedía toda la prioridad a la gramática (morfología y sintaxis), sobre la primera. Esta medida evidentemente ha beneficiado a la enseñanza de la lengua materna y hoy los especialistas no dejan de insistir en la gran importancia del plano léxico-semántico (Peñalver, 1991:92).

Cuando enseñamos una palabra nueva a nuestros alumnos de español LE, esperamos que ellos internalicen tres aspectos importantes de la misma: la forma como se escribe (representación gráfica), la manera de pronunciarla (aspecto fonológico) y su significado (naturaleza semántica). Si nuestros estudiantes logran internalizar estos tres elementos, podremos decir que conocen esa palabra.

Y aunque la palabra siempre se ha asociado a su significado, es precisamente en el aspecto semántico donde se presentan ciertas complicaciones, ya que muchas palabras no tienen un significado preciso, y no resulta fácil interpretarlas cuando las aislamos de su contexto. Entendemos que el significado es el elemento que unido al

significante conforma al signo lingüístico, pero su complejidad surge de las conexiones y conceptos que intervienen en él, tales como: emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación, referencia, conocimiento del mundo, etc. Por ello consideramos necesario examinar, en primer término, las diferentes informaciones léxicas que contiene una palabra, las cuales determinan su elección y condicionan el modo en que la usamos o la combinamos dentro de un discurso.

El significado de una palabra se compone de tres aspectos importantes que se encuentran interrelacionados entre sí (Coseriu 1981:283):

a. **significado:** El contenido de un signo o de una expresión en cuanto dado en una lengua determinada y exclusivamente por medio de la lengua misma. El conocimiento del significado motiva que una palabra active asociaciones posibles con otras palabras que tienen un significado análogo (sinónimos), contrario (antónimos) o específicos (hipónimos), entre otros.

b. **designación:** Es la referencia a la realidad o sea, la relación en cada caso determinada entre una expresión lingüística y un estado de cosas real, entre signo y cosa denotada. Este significado ocasiona que una palabra se combine con unas y no con otras (*perro* puede combinarse con *ladrar* o *morder*, pero no con *piar*).

c. **sentido** (o significado emotivo): Es el contenido propio de un texto, es decir, lo que el texto expresa más allá de la designación y del significado (la intención, la finalidad, las implicaciones, etc.) En este caso el sentido del texto es sólo comunicativo. Se trata de significados subjetivos añadidos a la designación que dependen del contexto lingüístico y de la situación comunicativa.

Como podemos apreciar una palabra es un concepto multidimensional, lo cual dificulta definir con precisión su significado, ya que éste puede ser diferente dependiendo del contexto donde se inserta (el significado de la palabra “ratón” cambia en frases como “Haga 2 veces clic en el ratón” y “El gato persigue al ratón”). Además, el significado de una frase no siempre deriva del significado de las palabras que la constituyen como es el caso de frases como: *ojo de buey* –`ventana o claraboya circular’, *cuerno de chivo* –`rifle de asalto Ak-47 cuyos cargadores tienen forma curva’, y *paso de cebra* –`cruce peatonal’.

Otro aspecto que merece considerarse de forma especial es la polisemia característica del léxico español: una misma unidad del léxico general es básicamente polisémica, y cuenta con varias acepciones. Pero como bien dice Coseriu (1981:204-205) “la polisemia, contrariamente a lo que muchas veces se piensa, no implica, en los hechos mismos `significados imprecisos e indeterminables, sino, en cada caso (...) dos o más significados unitarios atribuibles a una misma forma”. Tampoco debe confundirse la acepción con la variación: porque “la variación, en cambio, es la diversidad de acepciones (valores contextuales) de un mismo significado de lengua”.

El significado también se ve modificado por diversos procedimientos que le otorgan un sentido figurado tales como: la **metonimia**, figura consistente en designar una cosa con el nombre de otra con la que tiene una relación de proximidad espacial, temporal o causal, se trata de una sustitución sintagmática (*cuello de camisa*); la **sinécdoque**, tropo que consiste en extender, restringir o alterar de algún modo la significación de las palabras, para designar un todo con el nombre de una de sus partes, o viceversa, siempre a través de una relación de inclusión (*un rebaño de mil cabezas – animales*); y finalmente la **metáfora**, que otorga un significado figurado a las palabras a partir de una relación de semejanza, relación paradigmática, dado que pertenecen a campos semánticos diferentes (*araña – `lámpara de brazos`*).

Quisiéramos ahondar un poco más en la metáfora, dado que en nuestro trabajo experimental trabajamos con ella. Podríamos definir el pensamiento metafórico como la capacidad para establecer conexiones entre dos cosas aparentemente no relacionadas entre sí, reconociendo que en cierto modo comparten un rasgo común o ejemplifican un principio similar. En relación con este tema, Pérez Bernal citando los trabajos de Gibbs, señala que:

Las personas son capaces de encontrarle sentido al discurso figurado precisamente porque su conocimiento metafórico convencional les ofrece una conexión entre lo que estas expresiones afirman literalmente y su interpretación figurada (Pérez Bernal 2005: 648).

La metáfora cumple varios cometidos útiles en la enseñanza del léxico: es un medio extremadamente eficiente para organizar y recordar información, permite

contener en una sola imagen una serie de atributos (palabras que por separado representarían mayor dificultad), además de que crea un eslabón entre esta lista de palabras y la propia experiencia. Finalmente, la asociación de ideas y conceptos que permite la metáfora es excelente para favorecer la resolución de problemas y fomentar la creatividad. Son numerosas las metáforas relacionadas con los animales, aquí presentamos algunas: *lince*—`persona aguda y sagaz`, *lirón*—`dormilón`, *topo*—`agente infiltrado en una organización`, *potro*—`aparato de gimnasia`.

Es posible afirmar que aprendemos algo nuevo descubriendo cómo se relaciona con algo que ya conocemos, y cuanto más clara es la conexión, más fácil y definitivo es el aprendizaje: por lo tanto, conocer una palabra también implica saber qué posición ocupa en la red de asociaciones con otras palabras. Al respecto Laufer (1997:140-155) explica que conocer una palabra implica conocer su estructura, su lugar en el sintagma y también sus relaciones con otras palabras, ya que las relaciones léxicas que se establecen entre palabras, tales como la sinonimia, la antonimia, la hiponimia, etc., favorecen la formación de las redes semánticas, constituyen parte del significado y colaboran en su definición.

Los diccionarios pueden dar una idea falsa de que el vocabulario es una lista de palabras, cada una con uno o más significados asociados. Sin embargo, las palabras están relacionadas entre ellas de diversas maneras, y así es como se recuerdan y almacenan (Cook, 1991:37).

Por su parte Channell (1988:84) afirma que un estudiante adquiere una unidad léxica de la LE cuando puede reconocer su forma, conocer su significado y utilizarla apropiadamente en cada situación; no obstante, de estos tres tipos de conocimiento, el aspecto que resulta más complejo es el que está relacionado con lo semántico, es decir con el significado en el que, como hemos podido apreciar, intervienen múltiples factores desde la representación mental hasta las relaciones combinatorias de unas palabras con otras (Higueras 1996:111).

Por otro lado, con respecto al significado conceptual de una palabra deben añadirse algunas relaciones que participan en la construcción del significado, pero que se configuran a partir de la experiencia lingüística y vital de cada individuo, lo que provoca

que el significado de una palabra adquiera aspectos únicos y variables para cada persona. La naturaleza multifacética de las palabras provoca que en nuestra selección de una de ellas, intervengan la connotación, el contexto, el pragmatismo de nuestro mensaje, las posibilidades de combinación y la experiencia personal, elementos todos que conforman el significado de un ítem léxico (Lewis, 1993) y que nos hacen comprender la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de LE.

La trascendencia del léxico, su complejidad y la particular dificultad que representa su adquisición en LE son algunos de los factores que justifican su enseñanza explícita. Por ello los especialistas (McCarthy, 1990; Nation, 1994; Meara, 2009, Aitchison, 1992; Gómez Molina, 2004a) se han dado a la tarea de proponer diferentes técnicas y estrategias de enseñanza que presentan y trabajan el léxico de forma organizada y sistemática en concordancia con el concepto del lexicón como una red de relaciones con el objetivo de facilitar a los aprendices el proceso de su adquisición, así como alcanzar una competencia léxica que les permita utilizar con propiedad una palabra y desarrollar la capacidad para reconocerla, recuperarla y relacionarla con otras.

Finalmente, la importancia de construir un amplio vocabulario es reconocida incluso por los mismos estudiantes, quienes señalan que los errores gramaticales son menos graves en términos de comunicación, ya que el mensaje resulta generalmente comprensible, en contraste con los errores léxicos que provocan desconcierto en los nativos hablantes, dificultan la interpretación e interfieren gravemente en la comunicación (Poltzer, 1978; Fernández, 1997).

All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies, and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency (Meara, 1996a:37).⁴

⁴ “Todas las cosas se relacionan en igualdad de condiciones, los alumnos con vocabularios grandes son más eficientes en una amplia gama de habilidades lingüísticas que aquellos que poseen vocabularios más pequeños, existe evidencia que apoya la opinión de que las habilidades léxicas hacen una significativa contribución a casi todos los aspectos del dominio de la L2”.

1.2.1 Profundidad del conocimiento léxico

La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes en la adquisición de la lengua y, por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno, y de la planificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas (MCER, 2003:149).

Muchos autores (Laufer y Paribakht, 1998; Schmitt, 1998; Nation, 2001) han señalado que el conocimiento de una palabra no se da de forma total ya que implica un largo proceso durante el cual el conocimiento que tiene el aprendiz de una palabra pasa por diferentes grados que van desde el reconocimiento hasta la producción.

En este contexto, la profundidad del aprendizaje de vocabulario se relaciona con la “calidad del conocimiento del vocabulario por parte del alumno” (Read 1993:357). Es decir que el aprendiz posee un vocabulario que incluye palabras de las que tiene diferentes niveles de conocimiento: palabras que puede identificar (y que aunque no conoce podría entender recurriendo al contexto o a significados similares en su LM, *cognados*),⁵ otras cuyo significado más frecuente comprenden (ambas constituyen para algunos autores el conocimiento receptivo), y finalmente aquellas que puede producir o utilizar con soltura debido a que posee un conocimiento más completo sobre ellas (conocimiento activo). Este razonamiento implica que conocer una palabra es una cuestión de grado, de profundidad y de control de la producción (Laufer y Paribakht, 1998), en este *continuum* el conocimiento irá desarrollándose de manera progresiva, desde el simple reconocimiento hasta la utilización completa de una palabra. La explicación de Higuera al respecto es muy apropiada:

La adquisición del léxico no es solo una suma de palabras que el alumno va memorizando y almacenando paulatinamente, sino que se trata de un proceso

⁵ Meara (1993:283) señala 3 diferentes grados de *cognitividad* entre las lenguas, en concordancia con la relación que se establece entre ellas que puede ser de:

1. Parientes (cuando la LM y la L2 comparten abundantes cognados, como entre las lenguas romances);
2. Con familiaridad limitada (el caso del inglés y el español que comparten raíces latinas y presentan un número importante de cognados, en especial en palabras de registro formal).
3. Ajenas (como el español y el coreano, que comparten relación). Y recomienda la enseñanza de los sinónimos como recurso rentable solo en el caso de las lenguas *parientes*.

cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales– entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida (2006b:14-15).

En opinión de Gómez Molina (2004a: 497-498) el aprendizaje de una unidad léxica pasa por distintas etapas: comprensión, utilización, retención y fijación, por lo que hace necesario que el profesor de LE se preocupe por planear un programa específico para trabajar con el léxico y señala algunos parámetros que considera esenciales:

- *La presentación de la unidad léxica al alumno*

La nueva unidad léxica puede introducirse partiendo del significado a la forma o viceversa. Existen varias maneras de ir de la forma al significado: mostrar imágenes o dibujos, el uso de una definición verbal, contextualizando la palabra o incluso, traduciéndola.

- *Frecuencia de la presentación*

Una sola exposición a la nueva unidad léxica es insuficiente para que pase a formar parte del lexicón activo del alumno. Se ha comprobado que se necesitan de 6 a 10 presentaciones distribuidas a lo largo del tiempo para conseguir este objetivo (al día siguiente, una semana después y transcurridos 2 y 3 meses). El número de exposiciones puede variar dependiendo de varios factores: la capacidad memorística del alumno, la motivación, el grado de dificultad de la palabra, etc.

- *Etiquetar significados*

Cuando el estudiante reconoce ya la forma de una palabra, el profesor debe ayudarlo a establecer conexiones a partir de distintos tipos de conocimientos que le permiten relacionar más fácilmente la forma con el significado o recuperar la forma para poder expresar un significado concreto.

- *Establecimiento de vínculos entre palabras*

Uno de los rasgos de la competencia léxica es poder establecer relaciones entre palabras. La nueva unidad léxica debe integrarse y conectarse con las unidades ya conocidas. Este proceso es complejo y provoca una reorganización del lexicón mental porque como explica claramente Jiménez Catalán:

Cada vez que aprendemos una nueva palabra, o cada vez que aprendemos un nuevo significado de una palabra, no lo hacemos desde el vacío sino apoyándonos en nuestro conocimiento previo, de tal modo que no solo aprendemos nuevas palabras o nuevos significados de palabras ya conocidas sino que además, nuestro conocimiento de otras palabras también se reconstruye (2002:161).

Cuando el alumno relaciona un significado nuevo con una forma ya aprendida, las relaciones que se establecen en su lexicón se modifican ya que se produce una reestructuración a nivel semántico.

Lograr la retención de una nueva unidad léxica es la meta principal de la enseñanza de léxico en LE, sobre todo si consideramos “la facilidad con que se olvidan las palabras aprendidas” (Higueras, 2006b:18). Con relación a este problema surge la hipótesis de la profundidad del procesamiento (Depth of Processing Hypothesis [DOPH] Craik y Lockhart, 1972) que intenta explicar cómo se procesa la información, cuáles pudieran ser sus posibles etapas y cuyo objetivo es demostrar como las diferentes formas de procesamiento pueden favorecer o disminuir la retención de las palabras, de tal modo que:

- Lo importante no es dónde procesamos la información (en la memoria a corto plazo [MCP] o en la memoria a largo plazo [MLP]) sino la cantidad de procesamiento que esta información recibe.
- El procesamiento de la información es un *continuum* que se compone de tres fases: superficial, intermedia y profunda, esta última de carácter semántico, implicada en la construcción del significado.
- La persistencia de la información que almacenamos en nuestra memoria está en función de la profundidad del análisis. En consecuencia, los niveles de análisis más profundos permiten que dicha información sea más elaborada, más fuerte y más perdurable.
- A mayor grado de análisis semántico, mayor profundidad de procesamiento.
- La sola repetición o práctica de la información no garantiza que la palabra sea memorizada, por lo que es necesario realizar actividades de reutilización

semántica que permitan establecer vinculaciones entre la información nueva y la ya adquirida.

La hipótesis de profundidad del proceso de aprendizaje proporciona un marco experimental para las actividades de enseñanza explícita del vocabulario por lo que ha derivado en diferentes investigaciones (Koriat y Melkman, 1987; Laufer y Paribakht, 1998; Ellis, 1995; Melka, 1997; Laufer y Hill, 2000) cuyos resultados indican que las actividades que propician una mayor elaboración (trátase de contexto, imágenes, relaciones semánticas) favorece la retención. No obstante, el modelo presenta algunos problemas de verificación experimental, muchos autores señalan que es difícil delimitar los niveles de procesamiento, se señala que no se diferencia entre los procesamientos de los elementos fónico y semántico, además de criticar que no se logra la misma retención con todas las técnicas de procesamiento semántico (Willoughby, Motz y Wood, 1997; Hulstijn y Laufer 2001).

1.3 Léxico y semántica

El lenguaje, pues, nos permite hablar sobre la realidad. El significado se encuentra en el vínculo entre las palabras y las cosas. La semántica consiste precisamente en el estudio de esa relación (Korta, 2002:189).

La semántica es la disciplina que estudia el significado de los signos lingüísticos, sean estas palabras, oraciones o textos, atendiendo a su estructura y a las diferentes relaciones que se establecen entre ellos. Entre las teorías generales del significado que podemos discutir y que son relevantes para nuestro objetivo, se destacan aquellas que se mueven dentro de lo que llamamos estudio analítico-funcional: la semántica estructural, la semántica referencial y la semántica léxica.

1.3.1 Semántica estructural

Postula que el significado de una palabra depende de sus relaciones con otras palabras. Esta teoría propone que las palabras son unidades lingüísticas que conforman una red de relaciones de contraste y equivalencia que permiten definir su significado. A

partir de la semántica estructural se ha desarrollado la teoría de los campos léxicos (Pottier, 1963; Coseriu, 1977; Salvador, 1985c; Lyons, 1980).

- *Teoría de los campos léxicos*

Partiendo del método de sustitución y de las oposiciones que se establecen entre los términos mediante el análisis de sus rasgos distintivos se pretende representar el número de elementos relacionados entre sí y su demarcación. Así, el campo léxico se entiende como un conjunto de lexemas relacionados por un valor común, pero opuestos al mismo tiempo por diferencias mínimas de contenido. De acuerdo con Higuera (2000), el campo léxico está conformado por las palabras relacionadas a un determinado campo semántico, en nuestro caso por los términos de los animales, y también por los verbos, adjetivos, etc. que asociamos a cada término (*montar a caballo, enjambre de abejas, ave migratoria, uncir al buey, etc.*).

Pottier (1963,1967) fue el primero en establecer la terminología que se suele usar para designar las unidades que integran los campos. En relación a los componentes semánticos del contenido señala dos tipos de elementos que deben distinguirse dentro de un campo: *semas* y *clasesemas*. Los primeros son los componentes primitivos de significado que funcionan dentro de un solo campo, y sirven para estructurar el campo en términos de oposición: mientras que los *clasesemas* son rasgos más generales y abarcan diferentes campos, es decir, es el conjunto de los *semas* genéricos en un conjunto dado, por ejemplo: *boca [+ humano] / hocico [+animal]*.

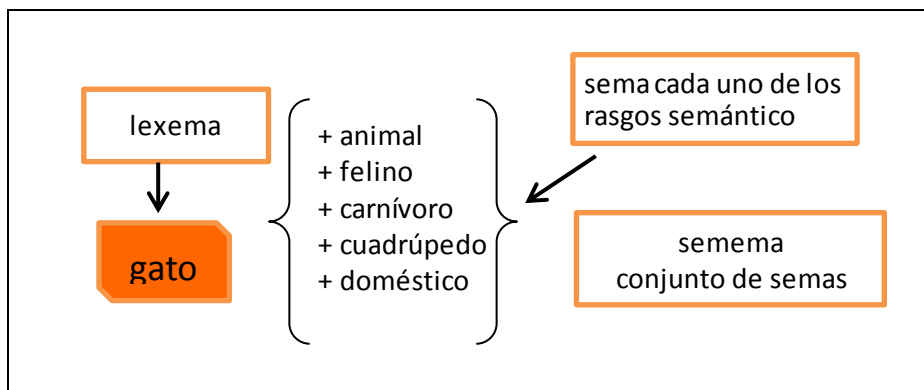


Gráfico 1. Los rasgos semánticos

Por lo tanto, el significado de las palabras está formado por un conjunto de semas o rasgos significativos mínimos. Sin embargo, no todos esos semas son igualmente compartidos por los hablantes de una lengua, mientras algunos de ellos están siempre presentes, otros pueden variar. Es por ello que se considera que el significado de una palabra está constituido de dos partes esenciales:

- Denotación: la relación entre una palabra y aquello a lo que se refiere. Podríamos decir que es el significado primario y común a todos los hablantes, que no cambia en relación con el contexto.
- Connotación: determinados valores y experiencias asociados al significado. Es la parte subjetiva del significado, se trata de cualquier significado secundario que el hablante asocia a un término.

De acuerdo con Coseriu, “El significado no es todo lo expresado y ‘comunicado’ por los signos lingüísticos. Lo dicho *en* y *por* los signos lingüísticos, considerado globalmente, es más bien *contenido*” (1997:83). Como se ha indicado anteriormente (apartado 1.2) dentro de este contenido lingüístico hay que diferenciar tres aspectos:

- a) La designación, realidad extralingüística a la que se refieren los signos (cosas, estados de cosas, sucesos, procesos).
- b) El significado, lo dado en y por una determinada lengua y un sistema lingüístico, por lo tanto, un significado solo existe en cuanto se opone a otro significado.
- c) El sentido, la finalidad de cada decir, el contenido propio de un discurso en el participan el significado y la designación, así como el conocimiento de las cosas y de la situación en la que se realiza el acto de habla.

Así, la comprobación, la réplica, la respuesta, la pregunta, la objeción, el acuerdo, el desacuerdo, la súplica, etc. son unidades de sentido.

La importancia de distinguir en cada acto de habla, lo que es propio del significado, de la designación y del sentido radica en que:

De este modo, es posible entender la posibilidad de la comunicación y el aprendizaje de la LM como uso y aprendizaje de significados mediante los cuales podemos referirnos a la realidad extralingüística: designándola; e igualmente que, existiendo y manteniendo los significados se puedan inferir distintos sentidos en distintos actos de habla [...] sin necesidad de un significado para cada sentido en cada acto de habla (Martín, 1998:14).

Un campo léxico es una estructura lexemática paradigmática, y según señala Lyons (1963:59), esto se demuestra en el hecho de que cada unidad léxica que lo constituye (situado en un lugar concreto de la cadena hablada) está sujeto a selección, y por ello, el resto de los lexemas quedan excluidos inmediatamente al ser elegido ese lexema y no otro. Por lo tanto, para construir el discurso se ha realizado una selección entre las varias posibilidades, que son precisamente las que forman el campo. “La presencia de *rojo* en la expresión *esto es rojo* excluye de manera inmediata la presencia de términos como *blanco, amarillo, verde, etc.*” (Coseriu 1981:171).

Para Lyons la teoría del significado tendrá una base más sólida si se define la significación de una unidad lingüística como una serie de relaciones paradigmáticas que dicha unidad contrae con otras unidades del lenguaje en los diferentes contextos de aparición.

En todo sistema lingüístico, el conjunto de lexemas que abarca una zona conceptual, a través de las mutuas relaciones de sentido y le da una estructura, constituye un campo léxico, donde cada lexema cubrirá una cierta zona conceptual, que puede, a su vez, constituirse en campo a base de otro conjunto de lexemas... (Lyons, 1980: 238).

Lyons concibe el campo léxico como una especie de subsistema léxico, estructurado esencialmente por relaciones de contenido, entre las que incluye la sinonimia, la hiponimia, la incompatibilidad, la antonimia, la complementariedad, la inversión y el análisis composicional (1971:455-495); lo que tiene importantes implicaciones para la enseñanza del léxico:

El campo léxico se presenta, de esta manera, como una alternativa para la enseñanza del vocabulario, ya que, por un lado, agrupa y presenta las palabras relacionadas entre

sí por un campo semántico y, por otro, mediante el análisis componencial, se muestran los rasgos semánticos distintivos que constituyen a cada unidad léxica que conforma el campo. Esta característica resulta muy útil para el aprendiente de ELE, pues da una definición más precisa del significado de la palabra (Vizcaíno Serrano, 2010:7-8).

1.3.2 Semántica referencial

Por supuesto que la comunicación lingüística tiene a menudo por objeto la realidad extralingüística, a los hablantes debe serles posible designar los objetos que la constituyen: ésta es la función referencial del lenguaje (el o los objetos designados por una expresión forman su referente) (Ducrot, 1982:187).

El significado léxico y el conocimiento del uso de una palabra requieren del reconocimiento de su referente. La semántica referencial trata de explicar la conexión entre el lenguaje y el funcionamiento del mundo. Para Lyons el estudio de la referencia consiste en “elucidar y describir la manera como utilizamos la lengua para llamar la atención sobre lo que estamos diciendo” (1980:176). Señala que toda expresión simple tiene un significado único y descriptivo por la relación establecida entre la expresión y el objeto externo que ella representa, o nombra. En otras palabras, las oraciones representan estados de cosas con las cuales se hallan en estricta correspondencia de estructura en una lengua ideal. La semántica referencial hace coincidir el significado de un signo lingüístico con un elemento exterior, el referente; el cual puede ser un objeto, una cualidad, un concepto o una idea.

Una de las representaciones más concisas y claras a este respecto es la del llamado *Triángulo semiótico*, propuesto en 1923 por los lingüistas estadounidenses Ogden y Richards, quienes fueron los primeros en introducir el referente e intentar sistematizar el conocimiento y las estrategias del estudio del significado utilizando una perspectiva interdisciplinaria que incluye al enfoque semántico y la perspectiva psicológica.

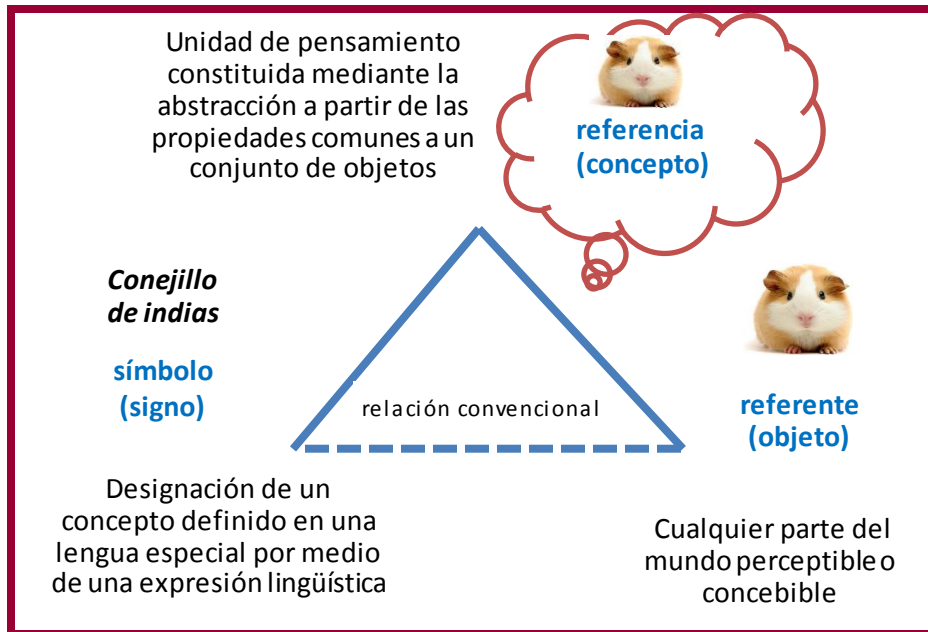


Gráfico 2. Triángulo semiótico (Ogden y Richards 1984)

En el gráfico, se distinguen tres componentes del significado: procesos mentales, símbolo (signo, significante, término, etc.) y referente (objeto, realidad, elemento externo al que se refiere). La cuestión esencial es la relación entre estas tres entidades. Entre pensamiento y significante hay una relación de simbolización; entre pensamiento y objeto lo es de referencia, pero entre símbolo y objeto no hay relación directa, sino mediata, pues pasa por la referencia que puede ser considerada como la relación entre símbolo y referente o como entidad *sui generis* que permite ver dos relaciones: una entre símbolo y referencia, y otra entre referencia y referente. Es decir que, la palabra simboliza un pensamiento que a su vez refiere a la realidad sobre la que se habla.

El planteamiento fundamental es que los tres factores desempeñan un papel esencial en toda enunciación. La relación signo-objeto tiene como mediadora la mente de la persona que codifica (escribe, habla) o descodifica (lee, escucha) el enunciado. Por lo tanto, el significado se entiende como un proceso psicológico de carácter asociativo e interno al sujeto, quien utiliza el signo en relación con el objeto significado.

No obstante, el significado también comprende rasgos que están ausentes en el referente y excluye rasgos que existen como propiedades del referente, es decir, que entre el significante y la realidad existe una vasta variedad de un determinado objeto, donde se integra la idea de *denotación*. Desde esta perspectiva, el significado del lexema *perro* que poseo me permite seleccionar, significar o aprehender cualquier perro que exista, aun cuando mi significado de *perro* no incluya el conjunto de todos los perros posibles.

El significado de una expresión es aquello a lo que se refiere —o que denota— o representa. ‘Leal’ significa leal, ‘perro’ significa tanto la clase de los perros como las propiedades que todos ellos comparten (Lyons, 1997:64).

De esta reflexión se desprenden tres puntos:

- a. El significado como referencia y denotación.
- b. La denotación como relación entre palabras y colecciones de individuos.
- c. La referencia como relación entre palabras y entidades individuales.

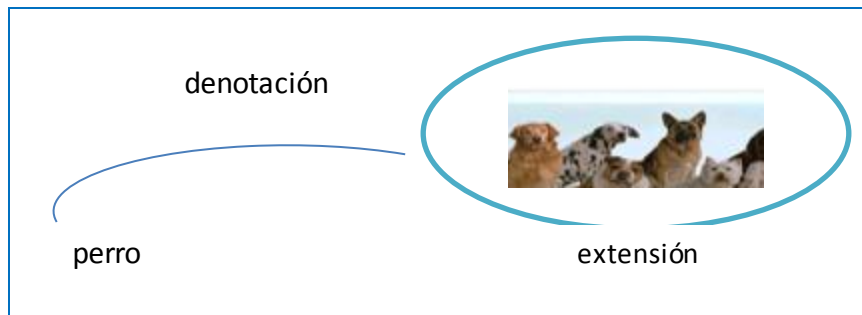


Gráfico 3. Esquema denotación

Por ello la teoría referencial deriva en dos corrientes: las teorías de la referencia indirecta, que entienden el significado como un proceso psicológico de carácter asociativo e interno al sujeto, de modo que la representación mental se relaciona con el objeto significado (Ogden y Richards, Morris, Osgood y otros); y las teorías de la referencia directa, donde el significado se aprecia como una relación inmediata del signo con el objeto al que se refiere (Watson, Bloomfield, Skinner, entre otros).

1.3.3 Semántica léxica

Las relaciones entre lenguaje y capacidades cognitivas representan uno de los ámbitos centrales de la investigación actual. Dentro de este ámbito el estudio del significado constituye un terreno privilegiado en el que analizar la manera en que el lenguaje y el conocimiento interactúan. Los procesos que conducen a la formación y consolidación de los conceptos y los significados en nuestra mente, y las etapas que siguen la adquisición del léxico son aspectos del mayor interés para esta perspectiva (Escandell Vidal, 2008: 165).

La semántica léxica es el estudio del significado de la palabra, o de cómo el significado puede ser codificado en palabras, es decir, lexicalizado. El propósito de la semántica léxica es desentrañar cómo y qué denotan las palabras de una lengua (Pustejovsky, 1995). Las entidades de significado que maneja la semántica léxica son las unidades léxicas. Se considera que una persona puede agregar continuamente nuevas unidades léxicas, es decir, aprender nuevas palabras y sus significados. Entre las tareas que ocupan a la semántica léxica podemos mencionar:

- plantear teorías y propuestas de clasificación y análisis del significado de las palabras.
- realizar el análisis componencial de una palabra identificando el conjunto de rasgos semánticos o semas que la componen.
- buscar las diferencias y las semejanzas en la organización léxico semántica de los diversos idiomas.
- definir si el significado de una unidad léxica queda determinado por su posición y relaciones dentro del lexicón mental, o si el significado está contenido en la propia unidad léxica.
- estudiar las relaciones que establece la palabra, tanto con el contexto (referencia, connotación, etc.), como entre palabras (sinonimia, antonimia, hiponimia, meronimia, holonimia, etc.).

[Las actividades] que implican establecer redes y conexiones semánticas permiten categorizar, jerarquizar y clasificar las unidades léxicas e incorporarlas en esquemas

de conocimiento previo como núcleos de información que amplían el diccionario mental y toda la información acumulada en la memoria de largo plazo (Isuani: 1999:106).

Naturalmente esta orientación nos interesa porque para el estudio de la sinonimia es menester tener una perspectiva bastante amplia de lo que es el significado y entender que se encuentra constituido por un significado proposicional y un significado expresivo, y que también incluye aspectos como la emoción, la actitud y el estilo (Cruse, 1986; Lyons, 1981). Es justo reconocer que las que se presentan como novedades de este planteamiento tienen su base en la ingente y profunda reflexión semántica de Eugenio Coseriu y de Gregorio Salvador sobre la lexemática científica: la semántica denominada “estructural” que ambos representan excede en mucho este calificativo.

2. El acceso léxico

2 La competencia léxica

La convicción de que la competencia léxica es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera nos ha llevado a tratar el aprendizaje y la enseñanza del léxico desde perspectivas diferentes y complementarias... (Baralo, 2005b:39).

Las aportaciones que en las últimas décadas, proporcionan las nuevas teorías lingüísticas (la lingüística del texto, la pragmática, y la lingüística cognitiva) contribuyen a dar relieve a la importancia del léxico en el proceso de adquisición de una lengua y

como consecuencia surge la necesidad de conocer qué significa saber una palabra y mediante qué procesos se adquiere este conocimiento.⁶

Uno de los primeros trabajos que intentan dar respuesta a estos cuestionamientos es el de Richards, quien en su artículo “The Role of Vocabulary Teaching” (1976:83) presenta un amplio panorama sobre estos temas:

That Richards' paper is not really an attempt to provide a systematic account of what it means to know word. And far less is it an attempt to provide a systematic framework for describing and accounting for this knowledge. Rather, it belongs to that other genre -- an honest attempt to give an account of contemporary linguistic research with inferences and applications to teaching where appropriate (Meara, 1996b:2).⁷

El trabajo de Richards sirvió de punto de partida para un importante número de investigaciones que intentan definir, delimitar y explicar lo que comenzará a denominarse *Competencia léxica* y que culmina con la aparición de *The Lexical Syllabus* (1990) de David Willis y *The Lexical Approach* (1993) de Michael Lewis. La renovada importancia que este nuevo enfoque le da al léxico puede percibirse en la afirmación de Wilkins: “without grammar very little can be conveyed, without lexis nothing can be conveyed” (1972:111).⁸

Por su parte, el MERC define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y su capacidad para utilizarlo” (2003:108). Lahuerta y Pujol (1996:121) señalan que es “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente”. Baralo (2007:41) afirma que “puede entenderse como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada sobre la forma de las palabras, su función sintáctica, su significado real o figurado, así como de su variación y su valor intencional y comunicativo. Y Gómez Molina (1997:71) sostiene que “la

⁶ Entre ellos podemos mencionar a: Nation, 1990, 2001; Laufer, 1991; Lahuerta y Pujol, 1996; Schmitt y Meara, 1997.

⁷ El documento de Richards no es en realidad un intento de proporcionar una explicación sistemática de lo que significa conocer una palabra. Y mucho menos es un intento de proporcionar un marco sistemático para la descripción y el registro de este conocimiento. Por el contrario, se trata de otro género -un honesto intento de dar cuenta de la investigación contemporánea lingüística en esta área y sus inferencias y aplicaciones para la enseñanza”.

⁸ “Sin gramática muy poco puede ser transmitido, sin léxico nada se puede transmitir”.

competencia léxica no solo se refiere a la competencia adquirida sino también al proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico de los aprendices”.

De las diferentes aportaciones que intentan definir la competencia léxica podemos extraer puntos de acuerdo y enumerar sus rasgos más característicos:

- a) Es una estructura de rasgos semánticos compleja, dinámica y progresiva.
- b) Supone conocer el significado conceptual de una palabra y también saber cómo se usa.
- c) Rebase el conocimiento lingüístico pues depende de la experiencia cognitiva, afectiva y sensorial del hablante con la realidad.
- d) En ella, las palabras se encuentran relacionadas por distintos tipos de redes asociativas, algunas de carácter cultural y otras personales.
- e) Es un conocimiento transitorio, puesto que la información que se tiene de una palabra varía a lo largo de toda la vida.
- f) Es un proceso acumulativo, ya que los conocimientos nuevos se sustentan sobre los ya existentes.

De lo anterior podemos entender que la competencia léxica está relacionada y delimitada por el conocimiento que el hablante tiene del mundo, de su cultura y de su LM; y también podemos inferir que esta competencia está íntimamente ligada a la competencia semántica, dado que el léxico está constituido de significado.

I would like to claim that one of the major aspects of acquiring a communicative competence in a second language is the semantic one. As part of his general communicative competence, the learner has to develop a semantic competence that will tell him how to use words grammatically, appropriately and effectively (Blum-Kulka, 1981:243).⁹

De acuerdo con Pérez Basanta (1999), si un aprendiz cuenta con una buena competencia léxica, esta le facilitará múltiples actividades relacionadas con la L2: evitar

⁹ “Me gustaría afirmar que uno de los principales aspectos de la adquisición de una competencia comunicativa en una segunda lengua es la semántica. Como parte de su competencia comunicativa en general, el alumno tiene que desarrollar una competencia semántica que le dirá cómo usar gramaticalmente las palabras adecuada y efectivamente”.

malas interpretaciones, realizar discursos (orales y escritos) más precisos y fluidos, adaptarse a los diferentes registros, prevenir errores léxicos, etc. Y en relación con la enseñanza de LE la competencia léxica nos permite:

- a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario;
- b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en las etapas de adquisición de este componente;
- c) comprobar si dichas etapas son diferentes en LM y en L2;
- d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de *input*, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística (Jiménez Catalán, 2002:150).

Todo lo anteriormente mencionado motiva y justifica el desarrollo de la competencia léxica como una práctica sistemática en el aula, y a su vez origina una profunda reflexión didáctica que pretende resolver cuestiones como: qué enseñar? y ¿en qué cantidad? (planificación léxica); ¿cómo hacerlo? (diseño de actividades); ¿cómo facilitar la comprensión, retención e incremento? (desarrollo de estrategias); ¿cómo practicar la recuperación y uso de las unidades léxicas? (diseño de tareas comunicativas), etc.

Para ayudar a dar respuesta a todos estos cuestionamientos contamos con materiales prácticos, como los diseños curriculares, en donde el léxico se ha seleccionado y organizado en relación con las habilidades comunicativas, las funciones y los temas de enseñanza. Los parámetros generales que presenta el Marco Común Europeo (MCER, 2003), junto al inventario de contenidos concretos que ofrecen los Niveles de Referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), nos permiten determinar la competencia léxica que debería adquirir un hablante de español/LE en cada nivel. De acuerdo con el MCER “saber una palabra” involucra las siguientes destrezas y conocimientos:

Niveles	Competencia léxica
Fónico	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo suena? - ¿Cómo se pronuncia? - ¿Cómo se ve? - ¿Cómo se escribe?
Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué partes se reconocen en ella? - ¿Qué estructura tiene?
Sintáctico	<p>Funciones gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué estructuras puede aparecer? - ¿En qué estructuras se debe usar?
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significados señala la forma de la palabra? - ¿Qué está incluido en el concepto? - ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?
Redes léxicas	<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen o pueden usarse con ella?
Redes léxicas	<p>Asociaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué otras palabras nos hace recordar? - ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?
Sociolingüístico	<p>Restricciones de uso: (registros, frecuencia...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?

Gráfico 4. Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE (Baralo, 2006).

Por su parte, los Niveles de Referencia para el español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* presentan los descriptores léxicos de los Niveles C1- C2. Aquí exponemos la selección léxica relativa al tema que nos ocupa:

Fauna	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ bestia, bicho ▪ animal ~vertebrado/invertebrado/carnívoro/ herbívoro/omnívoro ganado ~ vacuno/ lanar/ovino/bovino /porcino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiera , alimaña ▪ molusco, crustáceo, anfibio, felino, cetáceo

<ul style="list-style-type: none"> ▪ camada, cachorro, cría ▪ manada, rebaño, ganado ▪ gallinero, establo, corral, cuadra, nido ▪ pezuña, hocico, trompa, antena ▪ bozal, collar, correa ▪ ladrar, rugir ▪ galopar, trotar, embestir, trepar, reptar ▪ aparearse, reproducirse, parir <p>Aves</p> <p>[Ejemplo propuesto]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pavo, pato, oca, ganso ▪ cigüeña, gaviota, águila, buitre, lechuza, cuervo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guarida, madriguera ▪ rugido, aullido, mugido ▪ garras, fauces, morro ▪ comedero, bebedero, abrevadero ▪ gato ~persa/de angora/ siamés ▪ aullar, mugir, maullar, piar ▪ esquilar, herrar ▪ desbocarse un caballo, cocear una mula, embestir un toro
--	--

Gráfico 5. Descriptores léxicos del Nivel C1, (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2007)

En su definición de *competencia léxica* Jiménez Catalán señala algunos aspectos relevantes y distingue entre vocabulario receptivo y productivo:

Entendemos el término competencia léxica tanto el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito (2002:152).

Distinción que permite entender la doble composición de la competencia léxica, integrada por la comprensión y la producción, procesos que dependen de forma directa del almacenamiento de los ítems léxicos, es decir, del lexicón mental.

2.1 El lexicón mental

La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental (Lahuerta y Pujol, 1996: 121).

La nueva información que se tiene sobre la complejidad de la competencia léxica determina que la idea del lexicón mental como un *corpus* de piezas léxicas estático se vuelva insuficiente (Chomsky, 1970, 1988), y origina el deseo de conocer cuál es el proceso para aprender una palabra, cómo se desarrolla el lexicón mental, cómo está organizado y si es posible establecer reglas y regularidades que permitan diseñar un modelo de adquisición que facilite la enseñanza del léxico.

Las aportaciones más importantes en este campo las brindan la lingüística teórica y la psicolingüística que centra sus investigaciones en el procesamiento y almacenamiento de las palabras. El lexicón mental se concibe como un sistema dinámico y complejo a través del cual el hablante almacena las palabras de las que dispone y las tiene listas para ser utilizadas según sus necesidades comunicativas (Lahuerta y Pujol 1996 y Gómez Molina 2004a, b). De acuerdo con esto, es posible establecer los rasgos que distinguen al lexicón mental:

- a) Es una red de múltiples asociaciones: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, etc.
- b) Las asociaciones de cada palabra son variables.
- c) Existen principios organizadores que permiten acceder a la palabra que se precisa, tanto para la decodificación, como para la expresión.
- d) Cada hablante construye una red personal de asociaciones para una palabra, que dependen de factores sensoriales, afectivos y cognitivos.
- e) Es un sistema fluido y dinámico, la nueva información motiva modificaciones constantes.

El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua (Baralo, 2001:12).



Gráfico 6. El léxico como una red de relaciones (Higueras, 2008).

Teniendo en consideración toda esta información, los programas de enseñanza procuran que la presentación de las unidades léxicas se dé de forma organizada (formal, funcional o conceptualmente), con el propósito de que el aprendiz establezca una asociación entre la nueva unidad léxica y las ya conocidas a fin de facilitar su incorporación al léxico mental y de consolidar su aprendizaje.

Las investigaciones comienzan a girar en torno al conocimiento léxico, los trabajos sobre adquisición de lenguas se enfocan al análisis de grandes *corpus* léxicos, la lingüística computacional utilizando el principio de coaparición emprende la búsqueda de las reglas que rigen al léxico mental y los trabajos de frecuencia que utilizan un criterio léxico-estadístico para determinar la cantidad de palabras que un aprendiz de L2 requiere aprender, comienzan a cobrar relevancia.¹⁰

Todos estos análisis de la lengua en uso permiten verificar la capacidad de almacenamiento del léxico, y a su vez, evidencian que el discurso de un nativo hablante se compone de unidades mayores a la palabra (Sinclair, 1991; Wray, 2002; Skehan,

¹⁰ De acuerdo con las investigaciones de los recuentos de frecuencias del inglés, el italiano y el español, el vocabulario básico que utilizan los adultos no suele exceder las dos mil palabras.

1998, entre otros), información que viene a cambiar la explicación de la producción lingüística que hasta ahora se había manejado y sirve de fundamento al llamado *principio de idiomática* (Sinclair, 1991) en el que se plantea que la producción del lenguaje obedece al uso que el hablante hace de bloques semiconstruidos de palabras, conocidos como colocaciones.

2.1.2 Criterios organizativos de la materia léxica

Words cannot be treated as if they were a swarm of bees — a bundle of separate items attached to one another in a fairly random way. They are clearly interdependent. In some cases it is difficult to understand a word without knowing the words around it: orange is best understood by looking at it in relation to red and yellow, or warm by considering it as the area between hot and cold (Aitchison 2003:75).¹¹

Como ya se ha indicado, el lexicón mental se distingue por ser una red multidimensional (Nation 2001, Aitchison, 1992), en el que las unidades léxicas se encuentran conectadas mediante diversos tipos de relaciones, y aunque por el momento solo contamos con pruebas indirectas que nos sugieren cómo está organizada la información en el almacén mental, podemos definir los vínculos lingüísticos y clasificarlos en dos categorías:

a) **Conexiones de tipo formal**, en ellas la materia léxica tiene como nexo de conexión la forma:

1. Categorías gramaticales: *nombres con nombres, adjetivos con adjetivos, etc.*
2. Criterios fonéticos–fonológicos: el fenómeno de la **isonimia**, en sus dos vertientes, se hace presente para establecer relaciones nocionales entre palabras dispares:¹²

- Isolexémica (conexión entre diferentes palabras que comparten la misma

¹¹ “Las palabras no pueden ser tratadas como si fueran un enjambre de abejas - un conjunto de elementos independientes unidos entre sí de una manera bastante aleatoria. Son claramente interdependientes. En algunos casos es difícil entender una palabra sin conocer las palabras a su alrededor: naranja se entiende mejor al mirar su relación con rojo y amarillo, o tibio al considerarlo como el área entre frío y caliente”.

¹² La igualdad parcial entre algunas formas lingüísticas, hace que palabras que tienen un segmento formal común se evoquen fácilmente las unas a las otras.

raíz): *pan, panadero, panadería, panera, etc.*

- Isomorfémica (relación entre distintas palabras que comparten determinados morfemas gramaticales): *peaje, pasaje, ropaje, ensamblaje, etc.*

b) **Conexiones semánticas:** la organización de las unidades léxicas se establece por medio de su significado.

Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación gramatical o alfabética o fónica para que el *ítem* léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo (Baralo, 2005a:8).

Dentro de este tipo de relaciones podemos destacar:

- Homonimia y polisemia:	- Hiperonimia e hiponimia:
En ambos casos se establece una relación de distintos significados para una misma forma.	Es la conexión semántica de inclusión que se da entre una palabra cuyo significado más general está totalmente contenido en los significados de otras palabras más específicas.
- Antonimia:	- Sinonimia
Relación de oposición de los significados de dos signos lingüísticos.	Relación semántica entre dos términos formalmente diferentes, que tienen el mismo significado.
- Holonimia	- Meronimia
Relación de inclusión material, donde se destaca el carácter total de algo con respecto a las partes de que este todo se integra.	Relación en la que se nombra una parte a fin de denotar al todo en que está integrada.

Para ampliar la definición de la sinonimia, que es el tema que nos atañe, utilizaremos las palabras de Gregorio Salvador (1985a:62), quien afirma que son sinónimos dos (o más) “significantes con idéntico significado, sin que en sus semas pueda advertirse ni el más mínimo rasgo diferenciador”. La elección de uno de estos significantes entre los varios de los que dispone el hablante en la lengua depende de diversos factores contextuales.

Los hablantes nativos poseen un conocimiento implícito del uso de los sinónimos que les permite realizar la selección acertada del término preciso para cada situación; sin embargo, el aprendiz de L2 desconoce las posibilidades de uso de los sinónimos de la L1, y por ello, una instrucción específica sobre el tema se hace indispensable.

La sinonimia afecta a la recuperación de la información, en su doble vertiente: el oyente tiene que decidir entre los diferentes significados de una palabra (proceso semasiológico); y el hablante, para expresar su pensamiento debe elegir entre las diferentes formas (sinónimos) de las que dispone (proceso onomasiológico).

Además de las relaciones semánticas *básicas* que hemos detallado, existen otras maneras en que los elementos léxicos se conectan entre sí, y que nos interesa mencionar por su afinidad con nuestro tema:

- Campos semánticos: animales, animales salvajes, animales domésticos, etc.
- Categoría nocional: animales que vuelan, animales que cantan, animales que sirven de alimento, etc.
- Entidades o situaciones que pertenecen a un mismo escenario: el zoológico, la granja, el acuario, etc.
- Relaciones sistemáticas mediante una analogía proporcional: propósito o finalidad, causa-efecto, parte-todo (trompa-elefante), animal-ruido característico (perro-ladear), animal-comida típica (ratón-queso), animal-hábito destacable (conejo-saltar), etc.

Todas estas múltiples y variadas relaciones forman parte del significado y la definición de una unidad léxica, y son la razón por la que el hablante puede acceder a la información almacenada en el lexicón desde distintas aproximaciones: por su terminación (información fonológica), por su orden alfabético (información ortográfica), por su significado (información sintáctica), por su categoría conceptual (información semántica), por su relación morfológica, etc.

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que

constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output* (Baralo, 2007:47).

El deseo de conocer cómo aparecen listadas las palabras en el lexicón, ha propiciado un amplio número de investigaciones. Dos propuestas han sido las que han tenido mayor acogida:

- a) **Teoría de los primitivos léxicos:** se considera que las palabras se fragmentan en unidades menores llamadas *monemas* y de esta forma se guardan en el lexicón. El problema es que para recuperar una unidad léxica el hablante primero debe reconstruirla, lo cual implica un importante esfuerzo mental adicional.
- b) **Hipótesis del Listado Completo:** cada palabra tiene su propia entrada léxica (incluso las formas derivadas y flexivas), pero se considera que “the words that belong to the same morphological family (i.e. with the same root) are connected by associative links” (Domínguez, Cuetos y Seguí 2000: 377),¹³ es decir que la entrada básica tiene conexión con todas las entradas complejas. Por lo tanto el procesador es solo un mecanismo de resguardo (*backup*) para las formas no reconocidas o poco comunes.

Los defectos que se le han señalado a esta teoría es que va en contra de la economía del lenguaje y requiere de un enorme espacio de almacenamiento.

2.2 Diferencias entre la adquisición de una LM y una L2

Las teorías que intentan explicar la adquisición de una L2 se han desarrollado a partir de las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la LM o el bilingüismo. Naturalmente, al aplicarlas al estudio de la adquisición y el desarrollo del léxico por estudiantes adultos que aprenden una L2, estos modelos se ven modificados para adaptarse a las características propias de esta situación en particular.

¹³ “Las palabras que pertenecen a la misma familia morfológica (es decir, con la misma raíz) están conectados por vínculos asociativos”.

Las teorías enfocadas a la enseñanza de una L2 asumen diferentes posturas en relación con el elemento que destacan: las diferencias entre los aprendientes, la manera cómo se aprende, las estrategias utilizadas, el diseño y orden de la enseñanza, los entornos en que se desarrolla el aprendizaje, entre otras. No obstante, cada una de ellas aporta elementos relevantes que es necesario armonizar a fin de alcanzar una visión más amplia y uniforme que permita dar razón del desarrollo de la adquisición de una L2 y de los procesos que lo conforman.

Considerando las evidentes diferencias entre los procesos de adquisición de la LM y de una L2 creemos oportuno dedicar un apartado para revisar las coincidencias y desavenencias entre ellos, con el objetivo de obtener más elementos que nos permitan entender el proceso de aprendizaje de una L2, así como reconocer las estrategias que utiliza el aprendiente a lo largo del proceso, información que nos pueden ayudar a mejorar los planteamientos didácticos para la enseñanza.

2.2.1 Características del aprendiente

Entre las diferencias más importantes a destacar en relación a un niño que adquiere su LM y un adulto que aprende una L2, se encuentra el hecho de que se trata de individuos que presentan diferentes condiciones de apropiación de la lengua, pues mientras que el niño principia su conocimiento de la lengua partiendo de cero, el estudiante de una L2 inicia su aprendizaje contando con el sistema léxico y conceptual de su LM, conocimiento que intervendrá durante el aprendizaje de la L2 y podrá favorecer o dificultar el proceso.

Por otro lado, las necesidades de comunicación y desempeño en una lengua extranjera por parte de un adulto requieren (en la mayoría de los casos) de instrucción formal y el desarrollo de la lengua se da de forma intencionada y consciente. Además, el alumno adulto posee exigencias en términos de tiempo y habilidades a desarrollar muy diferentes a las de un niño, por ejemplo desde sus primeros contactos con la L2 precisa conocer el código escrito y se le requiere que produzca oraciones complejas en sus contactos comunicativos. Por su parte, cuando el niño adquiere su LM, este

conocimiento se desarrolla en un ambiente “natural” y en sus primeras etapas se desenvuelve únicamente de forma oral, además de que no tiene presiones de ningún tipo.

2.2.2 El factor edad

En relación a la edad, se cree que los adultos no pueden apropiarse de una L2 con la misma facilidad y el exitoso resultado de un niño, ya que, el llamado periodo crítico cercano a la pubertad restringe las posibilidades de un adulto de manejar otra lengua de forma perfecta; no obstante, y aunque el tema ha motivado muchos debates, los datos con los que hasta ahora se cuenta no permiten hacer una afirmación contundente al respecto.

Entre las investigaciones existe un cierto desequilibrio de información, pues mientras que se han llevado a cabo estudios que demuestran que el niño y el adulto puestos en una situación de inmersión cuentan con las mismas posibilidades de llegar a adquirir la nueva lengua con éxito; aún no existen pruebas que demuestren que el niño obtenga el mismo dominio de la L2 “si la aprende en las mismas condiciones en que lo hace normalmente un adulto, con pocas horas de clases semanales y fuera del contexto natural de la lengua meta” (Baralo, 2004:24-25).

El hecho innegable es que, aunque a los aprendices adultos les cuesta más trabajo adquirir una L2, muchos de ellos alcanzan excelentes resultados, sobre todo si están muy motivados (Baker, 1993); por lo tanto, es posible cuestionar la idea de la existencia de un periodo crítico que delimite el tiempo propicio para iniciar el aprendizaje de una L2.

Un hecho interesante a destacar es que las dificultades que pueda tener un adulto en la adquisición de una L2, sobrepasado el periodo crítico, no parecen afectar a la adquisición del léxico. Se debe según Luque Durán, a que “los humanos no crean repertorios léxicos, simplemente los aprenden” (2002:115).

Por otro lado, las recientes investigaciones han demostrado que el proceso de adquisición es el resultado de la interacción de múltiples variables, como son: las características del aprendiz, sus objetivos, su motivación, las estrategias de aprendizaje empleadas, las diferencias en la adquisición, etc., y no simplemente la edad. Por lo tanto

es más factible pensar que la capacidad innata para desarrollar el lenguaje se mantiene disponible y sirve “para guiar de alguna manera el proceso de adquisición de la LE, y condicionar las hipótesis que pueda ir construyendo el aprendiente” (Baralo, 2004:33)

2.2.3 El input disponible

Otra cuestión a considerar es la diferencia de la calidad del *input*: el niño recibe cada palabra de su LM dentro de un contexto comunicativo real y su verificación de uso se da de manera casi simultánea. Además, cuenta con el apoyo de los adultos que lo rodean, quienes actúan como facilitadores dirigiéndose de manera especial al niño, utilizando la lengua maternal, la cual, por otro lado, permite la participación activa del niño dentro del acto de habla.

Por su parte, las muestras de lengua que recibe un estudiante adulto se producen dentro de situaciones simuladas que carecen de contextualización, y en muchas ocasiones el aprendiz carece de una necesidad comunicativa real y por ello deberá estudiar, memorizar y ejercitarse, antes de lograr el reconocimiento y correcto uso de una palabra o de una estructura. A todo lo anterior debemos agregar la motivación, la personalidad, el carácter, la aptitud, el estilo de aprendizaje y otros muchos factores individuales que afectan a la adquisición de una lengua y que varían en cada persona.

2.2.4 El proceso de adquisición del léxico en L2

Como hemos podido apreciar en los apartados anteriores, cuando un aprendiz adulto inicia su aprendizaje de una L2, influyen en este proceso múltiples factores como la edad, la preparación académica, la motivación, la conciencia metacognitiva y el conocimiento de su LM. Y dado que el aprendiz cuenta con el sistema conceptual de su LM, podemos inferir que posee un lexicón mental perfectamente estructurado y complejo (las unidades léxicas están organizadas, se reconocen los procesos de flexión y derivación, las redes semánticas están establecidas, etc.), y que este conocimiento

mediará entre los referentes de la L2 que va aprendiendo. Por lo tanto, parece natural que en las primeras etapas del aprendizaje el aprendiente utilice el conocimiento léxico de su LM como guía para intentar resolver sus problemas léxicos en la L2, lo que provoca que el proceso de adquisición léxica en la L2 presente características particulares, ya que el aprendiz:

- 1) Busca equivalentes léxicos entre su LM y la L2.
- 2) Realiza una sobreextensión o infraextensión del significado de algunas unidades léxicas de la L2 por interferencia de la LM.
- 3) Desarrolla una serie de estrategias destinadas a optimizar el procesamiento del nuevo léxico, siempre en base a su conocimiento de la LM.

No obstante, como bien señala Baralo, no existe una diferencia significativa entre cómo el aprendiz almacena el léxico de la L2 respecto del hablante monolingüe “[...] la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento”, pero aclara que “obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM y de las otras lenguas extranjeras aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas” (Baralo, 2001:7).

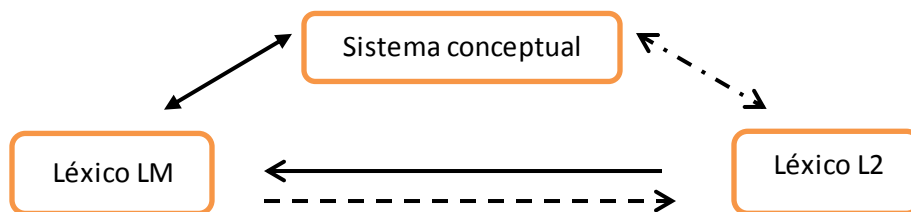


Gráfico 7. Interconexión del léxico

Como podemos notar, un aprendiz adulto requiere de una cantidad de información léxica extensa y precisa para poder satisfacer sus necesidades cotidianas de comunicación. No obstante, para que pueda utilizar una unidad léxica en un acto de comunicación real, tiene que estar retenida y almacenada en su lexicón; por ello, debe establecer redes de asociación semántica, es decir, conexiones de semejanza,

dependencia, oposición, etc. ligadas al significado, que le facilitarán y permitirán el almacenamiento, procesamiento y recuperación de este *ítem* léxico cuando le sea necesario.

2.2.5 El acceso léxico

El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes otros más conscientes, reflexivos y experienciales (Baralo 2007:41).

El acceso rápido y eficaz a una palabra es uno de los mecanismos cognitivos que distingue al lenguaje humano. Según Levelt (1989), un adulto promedio tiene un vocabulario activo de unas treinta mil palabras, pero será su competencia léxica la que permitirá que la selección de la palabra apropiada se lleve a cabo mediante una serie de procesos de recuperación léxica que se realizan a una velocidad increíble a fin de participar de manera fluida en un intercambio comunicativo.

Descubrir cómo un hablante puede seleccionar con toda precisión el *ítem* léxico adecuado entre los miles que componen su vocabulario, ha sido el objetivo de los muchos y diversos modelos teóricos sobre el acceso léxico que se han desarrollado y que pretenden explicar la estructura y funcionamiento de este mecanismo.

El acceso a las palabras de la lengua (sea LM o L2) es un elemento fundamental en el procesamiento del lenguaje, y aunque no hay un acuerdo general en muchos de los aspectos de este proceso, todos los investigadores coinciden en señalar que se compone de dos fases importantes:

- a) **Identificación:** reconocimiento de la unidad léxica, se perciben y analizan los rasgos fonológicos o gráficos de la palabra para identificarla como perteneciente al lexicón mental del individuo (memoria a corto plazo).
- b) **Acceso léxico (recuperación):** proceso mediante el cual se accede a la información almacenada en el lexicón mental para localizar una determinada unidad léxica y proceder a su codificación/descodificación. El *ítem* léxico se asocia con toda la información que se tiene de él, especialmente con su/s

significado/s, (memoria a largo plazo). La materialización de este proceso es la **recuperación**, es decir, cuando la pieza léxica han sido encontrada.

El lexicón mental, como almacén de la información léxica, es el centro de integración de estos procesos de formación del lenguaje, ya que contiene las unidades abstractas que median entre la información gráfica/fonética y la interpretación semántica y sintáctica (Marslen-Wilson, 1989).

Un aprendiz puede tener dificultades conceptuales o asociativas para acceder al léxico de la L2, ya sea por tratarse de un término poco frecuente o porque se ha aprendido recientemente. En estos casos, el aprendiz sabe lo que quiere decir y tiene cierto grado de acceso al lexicón, pero no puede recuperar la unidad léxica que desea utilizar. Por lo tanto, se entiende que es imposible separar en un acto de comunicación real la percepción de las formas léxicas de la comprensión de las mismas, lo cual destaca la importancia del acceso léxico y subraya la necesidad de adquirir la forma gráfica de una palabra así como la información ligada a ella (el significado).

2.2.6 Aportaciones de la psicología cognitiva al aprendizaje del léxico

El cerebro se entiende como un sistema de redes neuronales que se van reorganizando continuamente. La comprensión y producción del lenguaje, al igual que otras funciones cerebrales, son procesos complejos que tienen lugar mediante la asociación y coordinación de información procedente de fuentes sensoriales distintas (Oster, 2009:35).

La habilidad para producir y entender expresiones lingüísticas es una capacidad fundamental de la mente humana, una destreza mental que ha atraído el interés de la psicología cognitiva. Por otro lado, se conoce que “[...] las palabras que adquirimos de nuestra cultura, influyen en el modo que percibimos, recordamos y pensamos” (Gray, 1994:482) motivo por el cual la investigación y las teorías sobre aprendizaje del léxico se interesan cada vez más en los aspectos cognitivos del proceso de adquisición del léxico y la manera cómo se procesa la información ya adquirida.

La psicología cognitiva presenta una concepción del aprendizaje orientada a describir los procesos de los que se vale un aprendiz para codificar, almacenar y recuperar un determinado conocimiento, por ello, uno de los temas centrales de su estudio, es establecer cómo funciona la memoria humana.

La propuesta más aceptada (Bartlett, 1967) es que la memoria es un sistema cognitivo dinámico que procesa y guarda información en el cerebro, información que después podrá ser recuperada. La memoria está constituida por diferentes estructuras y procesos, entre las primeras podemos mencionar, la memoria sensorial (MS), la memoria a corto plazo (también llamada operativa o de trabajo, MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Los procesos que operan en la memoria son la codificación, el almacenamiento y la recuperación.

La MLP se distingue por su ilimitada capacidad de almacenamiento y porque guarda información de modo permanente, la MLP posee varios subsistemas, uno de ellos es la memoria declarativa o conceptual conformada a su vez por:

a) La memoria episódica: guarda el recuerdo de eventos o episodios experimentados y está sujeta a parámetros espacio-temporales; es decir que, se guarda el registro de los momentos y lugares en que sucedieron.

b) La memoria semántica: registra el conocimiento de los significados de las palabras y la relación entre ellos, sin referencia a cómo, dónde o cuándo se han adquirido, debido a que las relaciones entre los conceptos se organizan en función de su significado.

La memoria semántica provee al aprendiz de información sobre hechos y conceptos relacionados con las palabras, y dado que el significado de una palabra no es una propiedad intrínseca, sino una construcción propiciada por las experiencias intelectuales y emocionales de cada sujeto, la información sobre los significados de los conceptos y las relaciones entre ellos que proporciona la memoria semántica resulta esencial en los procesos de comprensión y producción.

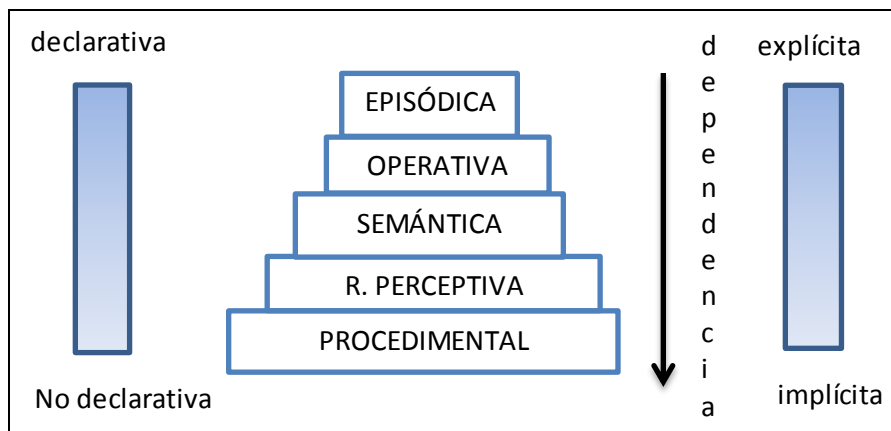


Gráfico 8. Sistemas de la memoria humana (Ruiz-Vargas, 2002)¹⁴

Para la psicología cognitiva, la manera cómo la información se aprende es tan importante para la organización del conocimiento como para su recuperación. Y se señala que el modo más eficaz de aprender es cuando se integra la nueva información al formato de redes semánticas y mapas conceptuales que ya opera en la memoria. En relación con la enseñanza/aprendizaje de lenguas, se entiende que el aprendiz de una L2/LE posee un conocimiento de cómo funciona el lenguaje y también maneja una serie de destrezas lingüísticas:

[...] la LM adquiere una gran relevancia, puesto que es en ella donde el alumno ha codificado la realidad y sus propias experiencias; es la LM la que le da la base a partir de la cual entender la nueva lengua, la que le proporciona los esquemas de conocimiento que le permiten la asimilación de aquello que desconoce (Pla, 1997:31).

El alumno integra el conocimiento de su LM y sus conocimientos previos del mundo y los aplica en su objetivo de aprender otra lengua. Este fenómeno psicolingüístico se denomina *Transferencia* (Odlin, 1989; Appel, 1996; Ringbom, 2007) y se caracteriza por construir hipótesis sobre el funcionamiento de la LMt, así como por una búsqueda de equivalencias semánticas.¹⁵

¹⁴ La disposición piramidal indica la relación de dependencia y el carácter implícito/explicito de los distintos sistemas, así como la correspondencia con la dimensión memoria declarativa/ no declarativa.

¹⁵ "Los modelos de adquisición del léxico basados en la hipótesis de equivalencia semántica [...] sostienen que el desarrollo semántico de una L2 comienza cuando se establece una proyección del significado del

La transferencia es una estrategia que contribuye a la adquisición del vocabulario en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera ya que ayuda al aprendiz a resolver las dificultades lingüísticas que se le presentan. Y en relación con nuestro tema, Appel señala que este mecanismo cognitivo se potencializa en el conocimiento de los sinónimos ya que en este proceso lo que el estudiante aprende son nuevas formas de denominar un objeto ya conocido y dado que estas palabras presentan identidad lingüística, es posible utilizar toda la información de la palabra ya conocida y aplicarla en el uso de sus sinónimos.

Se considera que a medida que el sistema léxico se amplía, la búsqueda de contrastes y semejanzas semánticas entre las unidades léxicas se vuelve necesaria para agilizar la incorporación del léxico nuevo al lexicón mental. Las tramas asociativas que se establecen entre las palabras nuevas y las ya conocidas facilitan la adquisición y permiten una recuperación más rápida y eficiente de la unidad léxica que se precise. Sin embargo, es necesario aclarar que las conexiones asociativas utilizadas por la memoria son variadas y complejas, ya que, además de las estrategias que podríamos denominar *generales*, cada aprendiz puede desarrollar estrategias específicas y personales para memorizar una palabra, estrategias que solo funcionarán para él porque proceden de sus experiencias personales.

El conjunto de las relaciones de un concepto con otros conceptos constituye lo que entendemos por su *significado*. No se trata, pues de un significado único e invariable. Las asociaciones suscitadas por una unidad léxica [...] son hasta cierto punto individuales de cada persona, puesto que las vamos configurando de acuerdo con nuestra experiencia lingüística y vital (Oster, 2009:35).

Finalmente debemos mencionar que los aportes de la psicología cognitiva también repercuten en la enseñanza. Se considera que la adquisición de cada palabra requiere de un esfuerzo cognitivo importante, por lo que el docente debe ayudar al

correspondiente de L1 en L2. Este primer paso produce transferencias positivas, cuando el espacio referencial de L1 coincide con el de L2 e interferencias en el caso que las palabras posean significados diferentes, ya sea en su totalidad como en algunas acepciones. Desarrollar un lexicón en L2 supondrá delimitar los espacios de referencia entre las unidades léxicas, re-etiquetar y empaquetar, antes de formar nuevas redes” (Ainciburu, 2007:83).

aprendiz a reducir esta carga y a potencializar su aprendizaje graduando o distribuyendo mejor la nueva información y enseñándole a establecer vínculos entre lo recientemente aprendido y lo que ya se conoce, a fin de posibilitar una más ágil recuperación.

2.3 Modelos de adquisición enfocados al léxico

En el estudio de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE participan múltiples disciplinas, que se desenvuelven de lo más general a lo más concreto en la búsqueda de un mejor entendimiento de este proceso. Las aportaciones teóricas y los planteamientos de aplicación de todas ellas configuran nuestro conocimiento y son el sustento de nuevos modelos específicos que intentan renovar las prácticas en la enseñanza, mejorar la instrucción, así como facilitar y agilizar el aprendizaje. De modo que la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE se ha enriquecido por las aportaciones de las diversas disciplinas que constituyen el conjunto de las denominadas ciencias cognitivas, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

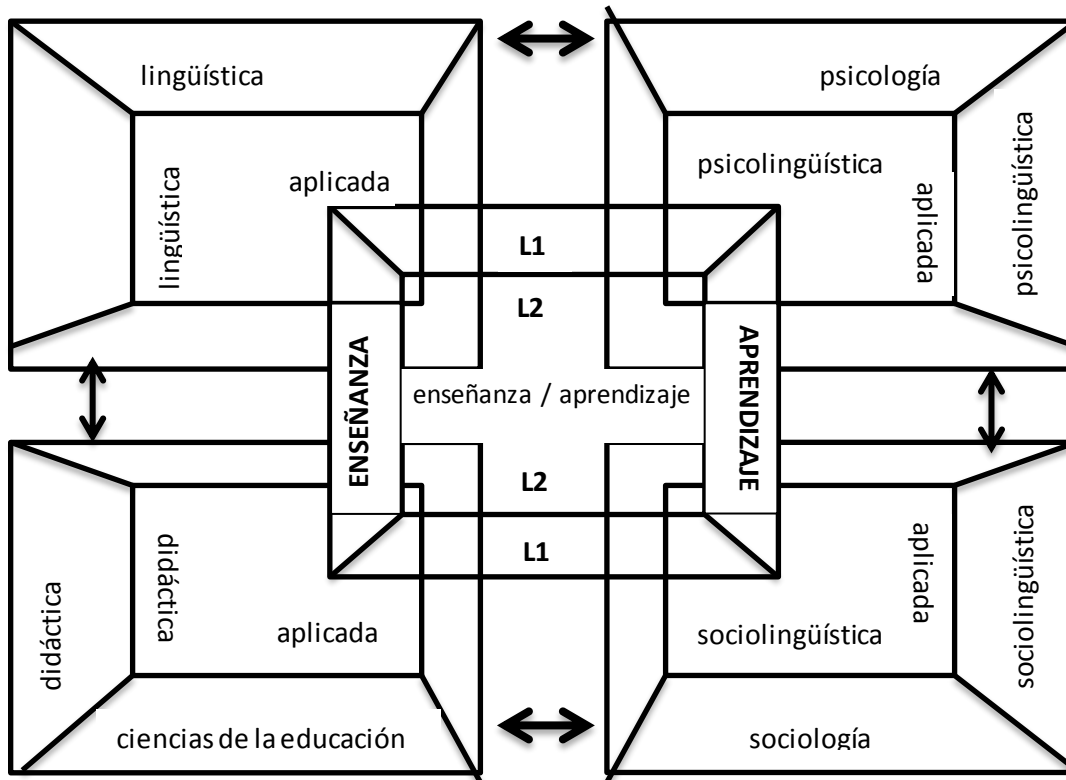


Gráfico 9. Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una L2 (Mayor, 1994).

La importancia que ha cobrado el léxico en el estudio de cualquier lengua, ha motivado el desarrollo de distintos modelos de adquisición en los que su aprendizaje ocupa un papel central. Cada método ofrece diferentes apreciaciones y profundiza en distintos aspectos por lo que consideramos necesario hacer una breve descripción de los más relevantes, revisar sus postulados y valorar cómo han contribuido a comprender mejor el complicado proceso de la enseñanza y el aprendizaje del léxico.

2.3.1 El enfoque léxico

Las nuevas aportaciones lingüísticas y sobre adquisición motivan el surgimiento de renovados planteamientos didácticos acordes con la naturaleza del lexicón, el almacenamiento de las piezas léxicas y las agrupaciones multipalabra. Una de las teorías que más repercusiones ha tenido en el campo de la enseñanza de LE es el Enfoque Léxico desarrollado por Lewis (1993, 1997, 2000).

En su obra *Lexical Approach* desarrolla muchos de los conceptos del enfoque comunicativo, pero su concepción de la enseñanza/aprendizaje centrada en las unidades léxicas (UL), renueva la importancia del léxico y conduce a la reflexión analítica sobre la forma y el significado.¹⁶ Utilizando los resultados de las investigaciones más recientes en lingüística aplicada y lingüística cognitiva, además de tomar como referente la forma en la que un hablante nativo adquiere su LM, Lewis determina que el elemento central de una lengua lo constituye una secuencia léxica de una extensión superior a la palabra a la que denomina *chunks*.¹⁷

Afirma que cuando hablamos no iniciamos esta acción recuperando palabras sueltas que después asociamos a la gramática, si no que empleamos los *chunks* o unidades léxicas prefabricadas. Además, sostiene que un hablante nativo posee un repertorio de miles de estas unidades fraseológicas y la habilidad para utilizarlas es la que facilita la fluidez en el discurso. En su propuesta, Lewis afirma que la adquisición de

¹⁶ Las *unidades léxicas* son definidas por Lewis (1993) como: “unidades independientes que se encuentran segmentadas arbitrariamente obedeciendo a un uso social”.

¹⁷ Cuando un niño adquiere su LM, principia escuchando cadenas de sonidos que asocia y utiliza en determinadas situaciones, sin que para ello precise analizar o descomponer estas cadenas (Nattinger y DeCarrico, 1992).

una lengua se inicia con estos *chunks*, pues se presentan como *frases listas para usar*, y señala que el empleo de estas unidades léxicas permite que el aprendiz comience a percibir los patrones sintácticos, morfológicos y gramaticales de la L2.

The memorization of unanalyzed chunks is an important learning strategy, especially for a learner who wants to quickly gain a degree of fluency in limited areas. It has other learning benefits as well, particularly in that it quickly provides a fund of familiar items that can be later analyzed to help support the development of rules. (Nation, 2001:336).¹⁸

El principio fundamental del *Enfoque léxico* es que el “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar” (1993: 51)¹⁹. En otras palabras, la lengua no es un conjunto de estructuras que se rellenan con léxico, sino más bien un conjunto de palabras que utilizan la gramática. Lewis destaca la naturaleza receptiva de la gramática y señala que las reglas gramaticales se adquieren mejor a través de la comprensión de enunciados significativos que por medio de estructuras enseñadas. No obstante, hay que aclarar que Lewis no desmerece la importancia de la gramática ante el léxico, más bien determina una colaboración entre ambos campos.

Lewis también advierte la importancia de la recuperación como una práctica indispensable para lograr la adquisición. De acuerdo con su propuesta, el aprendiz no adquiere de forma inmediata una nueva unidad léxica, por lo que es preciso retomar esa unidad de manera continua para consolidar el aprendizaje. Esta práctica de repetición debe llevarse a cabo en el aula, en forma de actividades de repaso y recuperación. Sin embargo, es el aprendiente quien debe organizar lo que ha aprendido para después retomarlo y reafirmarlo.

De acuerdo con Lewis, el profesor puede favorecer este proceso de repetición si motiva y dirige al aprendiz para que lleve un registro adecuado del léxico. Su propuesta al respecto es que el aprendiente elabore un *cuaderno léxico* en el que registre,

¹⁸ “La memorización de trozos sin analizar es una estrategia de aprendizaje importante, especialmente para un principiante que quiere obtener rápidamente cierto grado de fluidez en determinadas áreas. Sus beneficios para el aprendizaje son varios, en particular porque proporciona de manera veloz un fondo de ítems familiares que después de ser analizados podrán ayudar al desarrollo de las reglas”.

¹⁹ “El lenguaje consiste en léxico gramaticalizado no en gramática lexicalizada”

bajo sus propios términos, las unidades léxicas que va aprendiendo: esta actividad favorecerá la comprensión, el uso y la retención de la nueva unidad léxica, y contribuirá a que el aprendiz logre un mejor dominio del léxico.

De todo lo anterior, podemos concluir que el objetivo del *Enfoque léxico* es desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de unidades léxicas (UL). Esto implica una especial *atención a la forma*, pues se pretende que el aprendiz sea capaz de identificar, comprender y segmentar las unidades léxicas para después combinarlas en el eje sintagmático, lo cual le permitirá obtener una fluidez y naturalidad comparables a las de un nativo hablante, y además, lo conducirán a identificar los patrones gramaticales de la LMT.²⁰

Con el enfoque léxico se anula la dicotomía entre léxico y gramática ante la evidencia de que ambos elementos se complementan, lo cual viene a fortalecer la idea de que las reglas gramaticales solo se pueden adquirir unidas al desarrollo del conocimiento léxico (Little, 1994; Bogaards, 1996). Las aportaciones de este enfoque motivaron un importante cambio de perspectiva en la investigación y en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en los estudios de morfología y léxico.

2.3.2 El Enfoque Natural de Krashen

El modelo del monitor de Krashen (1976) y las experiencias en enseñanza de lenguas de T. Terrell, sirven de fundamento para el desarrollo del *Enfoque Natural* (*The Natural Approach*, 1983), el cual establece que la adquisición del lenguaje se da de forma natural y espontánea, y que este proceso se rige por las reglas internas y los tiempos propios de cada individuo.

En relación con el léxico, este enfoque determina que el vocabulario que se adquiere de forma natural perdura por más tiempo y es más fácil de recordar que el

²⁰ Por *prestar atención a la forma*, se entiende que dentro de una tarea comunicativa se deben incorporar actividades que permitan que el alumno haga conscientes los fenómenos lingüísticos, además, de hacer un uso de las técnicas de recuperación e identificación de errores.

vocabulario que se aprende de forma explícita, y que cuando el aprendiz hace una conexión entre una palabra y la vida real, esto facilita su aprendizaje y aumentan las probabilidades de recordarla, por lo que se señala como indispensable crear en el aula el ambiente y las actividades adecuadas para que el aprendiz pueda adquirir el vocabulario en contexto (por medio de su participación en actos de comunicación o a través de la lectura). En el mismo sentido, Gómez Molina afirma:

Cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición (2000:24).

La comprensión del significado es un tema primordial en este enfoque. Se afirma que “si los estudiantes [...] no saben el significado de *ítems* léxicos clave, no podrán participar en la comunicación, la adquisición no se puede llevar a cabo sin la comprensión del léxico” (Krashen y Terrell, 1983: 155). Estas ideas tienen su base en la *Hipótesis del Input Comprensible* que señala la importancia de presentar a los aprendices las estructuras y el nuevo vocabulario de forma gradual, a fin de favorecer la adquisición; para lo cual es necesario que:

- a) El *input* ofrecido sea de solo un nivel más del conocimiento real del aprendiz ($i + 1$).
- b) Los *ítems* léxicos se presenten dentro de situaciones auténticas.
- c) Se propicie el interés de los alumnos por aprender una palabra nueva.

En resumen, se estima que un hablante construye su competencia por medio de lo que oye, tratando de entender la lengua, de tal forma que si el *input* es comprensible, puede llegar a convertirse en *intake*, es decir, en datos que el aprendiz puede asimilar y después utilizar (Larsen-Freeman & Long: 1991; Corder:1967).

Como se considera que la adquisición de una L2 es similar a la LM, la reconstrucción de un ambiente en el aula que recree las condiciones de adquisición es esencial para favorecer el proceso. Por lo tanto es fundamental exponer al aprendiz a muestras reales de la lengua, usar materiales relevantes o de interés para el aprendiz y actividades que permitan introducir y trabajar la comprensión del significado.

Por un lado, las fuentes, [...] deberán presentar un *input* comprensible, sujeto a la regla de Krashen ($i + 1$), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles (Baralo, 2001:35).

El enfoque natural también explota el potencial de la *Hipótesis del monitor*, en razón de la diferencia que hace entre aprendizaje y adquisición. De acuerdo con esta teoría, mientras que un niño adquiere su LM de manera natural, participando en intercambios comunicativos que le permiten conocer de manera intuitiva e inconsciente el sistema de la lengua (adquisición); un aprendiz de L2 precisa desarrollar un doble sistema de conocimiento para acceder a la LMt; uno adquirido, que consiste en las habilidades lingüísticas inconscientes que se emplearon para adquirir la LM; y otro aprendido, que deriva de la enseñanza formal y que propicia un conocimiento consciente y reflexivo de la LMt (aprendizaje).

Ambos sistemas coexisten durante el proceso, y mientras que la adquisición se considera responsable del uso normal de la lengua (la fluidez), el aprendizaje funciona como un monitor, una especie de “herramienta mental para buscar, editar y corregir piezas léxicas en el caso de que surjan problemas de fluidez o de producción automática de palabras” (Monte Vallejo, 2005: 30).

Este enfoque da por sentado que cuando los aprendices inician su estudio de la L2 poseen un conocimiento cognitivo de cómo funciona el lenguaje y también cuentan con un conjunto de experiencias y destrezas lingüísticas que les ayudarán en su adquisición de la nueva lengua. Estos conocimientos son de carácter individual, y por ello, las secuencias de adquisición de los aprendices son diferentes, pues obedecen a los procesos y tiempos propios de cada estudiante.

Estos razonamientos conducen a considerar al aprendiz como el verdadero centro del proceso de adquisición y responsable de su desarrollo, razón por la cual se da importancia a sus necesidades específicas, y a partir de este momento, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad se ven como factores que pueden interferir o incluso impedir la adquisición.

Este enfoque juzga que en las etapas tempranas del aprendizaje de una L2 es razonable y comprensible un período de silencio. Se considera que durante esta etapa, el aprendiz realiza la comprensión del *input* y construye las bases de su competencia comunicativa en la L2. De acuerdo con Krashen, el aprendiz debe contar con libertad para decidir cuándo hablar y qué decir, por lo que no es aconsejable forzarlo a realizar una producción creativa mientras no se sienta preparado.

Las personas reciben distintas cantidades, así como distintos tipos, de *input* comprensible; por ejemplo, algunas personas leen mucho y otras no. La gente también varía en relación con su interés en y hacia el estudio de la gramática, pero este factor solamente juega un papel periférico en la adquisición de segundas lenguas. Y, también, las personas varían en cuanto a sus actitudes y motivación (Krashen, 2009:3).

Las aportaciones del *Enfoque natural* a la enseñanza del léxico pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) Destaca al aprendiente como el eje del proceso de adquisición.
- b) Precisa el tipo de información y la calidad de los materiales lingüísticos que se deben proporcionar al aprendiz.
- c) Favorece la interacción y el desarrollo de la fluidez oral.
- d) Propicia actividades centradas en la comprensión del significado.
- e) Señala a la motivación como parte importante del aprendizaje.

Por otro lado, algunas investigaciones (Hakuta y Cancino, 1977; McLaughlin, 1984, 1987; Rutherford y Sharwood-Smith, 1988, Bialystok, 1978) han reportado resultados que presentan las limitaciones de este modelo; entre ellas:

- Dificultad para medir el nivel de competencia de cada aprendiz.
- Descuido de los aspectos gramaticales.
- No brinda ninguna aportación nueva respecto a procedimientos o materiales para consolidar el léxico.
- No ofrece información significativa sobre cómo aplicar el *i+1* frente a los distintos niveles de competencia de los aprendientes de una misma clase.

2.3.3 Ellen Bialystok: La teoría sobre estrategias de aprendizaje

Dentro de la gran variedad de investigaciones que se desarrollan en torno a la adquisición de una L2, una parte de ellas se centra en los procesos cognitivos subyacentes. Desde esta perspectiva el aprendizaje de una lengua se describe como una actividad cognitiva altamente compleja que comprende dos elementos esenciales: el conocimiento del sistema lingüístico y el sujeto, concebido como un procesador activo, que conoce y maneja un conjunto de estrategias que le facilitan la adquisición del sistema de la lengua. Estas técnicas o estrategias mentales varían de individuo a individuo y determinan lo que puede llegar a aprender.²¹

Utilizando las premisas de la teoría cognitiva y basándose en los resultados de sus investigaciones, que evidenciaron que los aprendices logran diversos grados de competencia y lo hacen en distintos tiempos, Bialystok (1978) concluye que el motivo de estas diferencias se debe, por un lado, a la clase de *input* que se ha recibido, pero también y de forma determinante a las estrategias que emplea cada aprendiz para resolver sus problemas de aprendizaje. La importancia de las estrategias en la adquisición de una L2 fue señalada con anterioridad por otros investigadores. J. Rubin (1975) advirtió que un *buen aprendiz de lengua* se distinguía por su predisposición para emplear técnicas o estrategias que le ayudan en su proceso de aprendizaje; y más recientemente Oxford apuntaba que:

Second language (L2) strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques that students employ often consciously- to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2 (Oxford 1990:175).²²

El hecho aceptado de que toda comunicación requiere del uso de estrategias y que éstas se producen e interpretan de forma continua, antes, durante y después del proceso de adquisición, conducen a Bialystok a considerar imprescindible el estudio y

²¹ Para más información sobre las teorías cognitivas y el concepto de aprendizaje, véase: Piaget, 1923, 1967,1975; Miller, 1951; Vygotsky, 1962; Neisser, 1967; Bruner, 1975; Anderson, 1985; Shuell, 1986.

²² “Las estrategias de la L2 son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que emplean los estudiantes, a menudo conscientemente, para mejorar su propio progreso en la internalización, almacenamiento, recuperación y uso de la L2”.

aprendizaje de las estrategias de comunicación (EC), para entender el cómo y el porqué de las producciones. Por ello, propone un modelo para el estudio del procesamiento lingüístico que tiene como objetivo explicar cómo se construye el *output*, en qué forma intervienen las estrategias y por qué se elige una determinada solución, entre las varias posibles.

Bialystok afirma que las EC ayudan al aprendiz a superar los obstáculos que se presentan en la comunicación ya que colaboran en la selección de las palabras y en la construcción del significado pues “proveen al hablante con una forma de expresión alternativa para el significado deseado” (1990:35).

[...] las estrategias de comunicación son procesos cognitivos desarrollados por el estudiante que intenta comunicarse en la lengua en cuyo aprendizaje se halla inmerso, procesos que pretenden resolver carencias de su competencia en esa misma lengua con el propósito único de transmitir un significado de forma satisfactoria (Santos Gargallo, 1993:143).

Las técnicas o EC que el aprendiz emplea le ayudan a manipular, organizar y procesar las palabras que recibe para llegar a convertirlas en parte activa de su estructura cognitiva; además, son facilitadoras del uso de la L2, pues permiten que la producción sea cada vez más automática. Por todo ello, Bialystok enfoca su propuesta a la enseñanza y desarrollo de las EC a fin de capacitar al aprendiz para que pueda manipular la información que recibe y utilizarla para beneficiar su aprendizaje de la L2.

La idea de ayudar a los aprendientes de L2 a llegar a ser autónomos hace avanzar un paso más la noción de *facilitar el aprendizaje de la lengua* [ya que] les ayuda a desarrollar un repertorio de estrategias que les permitirán resolver sus propias necesidades y problemas de aprendizaje cuando el curso de instrucción haya terminado (Wenden, 1985:7).

Con el propósito de favorecer la enseñanza de las estrategias que permitan al aprendiz ser autónomo, Bialystok realiza un análisis de las EC que subyacen a la producción y que culminan en su clasificación:

Estrategias analíticas (proceso cognitivo)	Estrategias de control (proceso creativo)
Posibilitan el análisis del conocimiento lingüístico - Acuñaación léxica (creación de palabras) - Circunlocución - Paráfrasis - Transliteración	Controlan los procesamientos lingüísticos - Petición de ayuda - Consulta de diccionarios - Cambio de lengua (extranjerización) - Mímica

Gráfico 10. Clasificación de las Estrategias de comunicación (Bialystok, 1990).

Quando el hablante es incapaz de transmitir el significado que pretende, puede intentar solventar el problema analizándolo y buscando la relación con otros posibles significados. Esto constituye lo que Bialystok denomina una estrategia analítica [...] Una estrategia de control, por el contrario, supone un intento por mantener el significado original que se quiere transmitir, pero modificando la forma (Rubio, 2005:548).

Bialystok aclara que el momento determina el tipo de estrategia a utilizar, y que los dos grupos de estrategias se complementan para lograr el desarrollo de la comunicación:

- las estrategias analíticas permiten la elaboración de hipótesis sobre el sistema de la lengua.
- las estrategias de control vienen a verificar la hipótesis o modificarla, dependiendo de la respuesta del interlocutor.

Para Bialystok las EC “son un hecho indiscutible en el uso de la lengua, su existencia es un aspecto de la comunicación documentado fehacientemente y su papel en la comunicación en una L2 parece ser particularmente significativo” (1990:116). Por lo tanto, si el fin último es conseguir que el aprendiz se convierta en un ser autónomo, capaz de gestionar su propio aprendizaje, el uso y la práctica de estas estrategias deben ser un objetivo primordial en todo programa de enseñanza de L2.

A diferencia de Krashen, Bialystok señala que la información aprendida puede

llegar ha convertirse en adquirida a través de la práctica continua, por ello considera importante el uso de técnicas y procedimientos mnemotécnicos (planificación del aprendizaje, monitorización de la comprensión y la producción, auto-evaluación, etc.). Juzga pertinente la instrucción formal para facilitar y agilizar el aprendizaje, pues permite una mayor implicación cognitiva del aprendiz y mayores oportunidades de ensayo del vocabulario nuevo. En relación a las aportaciones del enfoque de Bialystok a la enseñanza-aprendizaje del léxico podemos destacar que:

- a) Concibe a la adquisición del léxico como un proceso cognitivo complejo.
- b) Destaca la importancia de enseñar los procedimientos o estrategias que ayudan a adquirir, elaborar y recuperar la información léxica.
- c) Favorece el desarrollo del lexicón mental procurando la aplicación sistemática y deliberada de las estrategias cognitivas.
- d) Señala que el material léxico nuevo debe organizarse de tal manera que pueda relacionarse con el conocimiento que los estudiantes ya poseen de su LM.

2.3.4 La atención a la forma (AF) de Michael Long

Las experiencias con los programas de enseñanza de una L2 basados en las premisas del enfoque natural (significado y experiencia) demostraron que, aun contando con contextos significativos y amplias oportunidades de interacción, los aprendices no lograban desarrollar algunos de los elementos lingüísticos, incluso después de años de aprendizaje (Harley, 1992; Vignola y Wesche, 1991; Long, 1997).

Long afirma que esto se debe a que el *input* que recibe el aprendiz no siempre le brinda suficiente información para corregir sus producciones equivocadas, y como estos acercamientos se centran en el significado y en el desarrollo de las habilidades comunicativas, terminan desatendiendo los aspectos formales de la L2, lo que origina errores en la Interlengua (IL) que se fosilizan y se vuelen difíciles de erradicar.

Long considera que, el objetivo de la enseñanza de LE es diseñar pedagogías que faciliten el adecuado desarrollo de la IL, es decir, propuestas que favorezcan la adquisición tanto de la función como de la forma; y para conseguirlo, es necesario que los métodos de enseñanza centrados en la comunicación reconsideren la contribución de

la instrucción formal en el desarrollo de la IL e incluyan estrategias pedagógicas destinadas a la atención gramatical.

Tomando como base su teoría de la *negociación del significado* (*negotiation for meaning*), Long expone una propuesta que intenta conciliar la enseñanza del contenido y los aspectos lingüísticos de la forma, pues entiende que ambos elementos son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. A su enfoque lo denomina *Atención a la forma* (*Focus on Form*), y en él se plantea que, partiendo del procesamiento del contenido, es posible llamar la atención de los aprendices a las características de la lengua que están aprendiendo (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) a fin de que se produzca una adquisición de la forma y de los significados que ésta adquiere en la comunicación (Long, 1991; Long y Robinson, 1998).

The primary focus of attention in focus-on-form instructions is on meaning, here the attention to form arises out of a meaning-centred activity derived from the performance of a communicative task, FonF overtly draws students 'attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose principal focus is on meaning or communication (Vilar Beltrán, 2007: 121).²³

Aquí es oportuno mencionar que no deben confundirse dos términos muy parecidos *Focus on Form* y *Focus on Forms*, pero que parten de distintos principios:

- *Focus on forms*: la atención se centra en las formas lingüísticas preseleccionadas. La lengua es el objeto de estudio “y el aprendiz adopta el papel de estudiante más que de usuario de la lengua meta”.
- *Focus on form*: la atención está en el significado, pero se complementa incorporando los elementos lingüísticos que surgen en la situación comunicativa que se estudia y que de alguna forma representa un problema de comprensión o producción para los aprendices.

²³ El principal foco de atención en la instrucción del enfoque en la forma es el significado, aquí la atención a la forma surge de una actividad centrada en el significado derivado de la realización de una tarea comunicativa, FonF abiertamente dirige a los estudiantes a poner atención en los elementos lingüísticos que se presentan incidentalmente en las clases y cuyo principal interés es el significado o la comunicación.

Quisiéramos destacar que la atención a las formas y la atención a la forma no son polos contrarios en el mismo sentido que “forma” y “significado”. La atención a la forma incluye atención a los elementos formales de la lengua, mientras que la atención a las formas se limita a ellos, y la atención al significado los excluye. Más aun, hay que tener presente que la asunción fundamental de la atención a la forma es que el significado y el uso deben ya ser evidentes para el aprendiz en el momento en que la atención se dirige al aparato lingüístico requerido para conseguir transmitir el significado (Doughty y Williams, 1998:4).

Long señala que la ocasión más idónea para llamar la atención de los estudiantes hacia la forma es justo cuando se da la interacción comunicativa, pues con el interés puesto en realizar una correcta comunicación el aprendiz tienen que *negociar* con su interlocutor para solucionar los problemas de significado. En este contexto, el aprendiz puede recibir una respuesta negativa (*corrective feedback*) si su producción no ha sido acertada, lo que lo conducirá a prestar atención a la relación que media entre forma y función, es decir, a contrastar lo que ha dicho y lo que realmente quiere decir. De este modo, a partir de la atención al significado el aprendiz puede percibir la forma, lo que probablemente no sucedería si sólo contara con un *input* comprensible.

Este tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente (Long y Robinson, 1998:23).

Long explica que para que se produzca la adquisición, es necesario que se dé un reconocimiento consciente de la forma lingüística que se recibe como *input*, por ello, las estructuras que por su frecuencia o rareza se destacan de otras, son más fáciles de reconocer y por lo tanto, más susceptibles de ser adquiridas, mientras que, aquellas formas que el aprendiz no logra percibir no pueden adquirirse o se adquirirán tardíamente. Long señala que la solución a este problema radica en llamar la atención sobre la forma de las estructuras de la L2 para facilitar su reconocimiento, de modo que se produzca la adquisición y el aprendiz pueda integrarlas a su IL.

La enseñanza centrada en la forma permite resaltar determinados rasgos de la forma meta que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos de manera más rápida y con un nivel definitivo de logro más alto (Lucha Cuadros, 2006:4).

En su propuesta Long asigna al profesor una pesada responsabilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es él quien deberá decidir qué enseñar y cuándo hacerlo. Entre sus obligaciones el profesor debe:

- Observar y supervisar el trabajo de cada uno de los aprendientes.
- Decidir qué problema de comunicación requiere de intervención para llamar la atención a la forma.
- Graduar el nivel de las intervenciones de modo que se mantengan implícitas y no interfieran con la comunicación.
- Utilizar su juicio para reconocer el desarrollo lingüístico del aprendiz y su posibilidad de adquirir la nueva forma.
- Dirigir a los aprendices para que reconozcan las formas, las comparen con sus producciones y las incorporen a su IL.

Es importante señalar que, aunque Long propone el uso de distintas técnicas para utilizar en el aula, aclara que las actividades programadas de antemano no pueden considerarse actividades de atención a la forma, pues no reflejan las necesidades reales de cada aprendiz ni las dificultades de comunicación y negociación propias de una situación comunicativa real. Para él las verdaderas actividades de atención a la forma son aquellas que ocurren incidentalmente en función de la interacción de los aprendices con la tarea de comunicación que enfrentan.

El objetivo del principio de la atención hacia la forma es *añadir* atención a la forma en una tarea primordialmente comunicativa en lugar de *alejarse de* un objetivo comunicativo para discutir una característica lingüística (Doughty, 2000: 181).

Este enfoque también considera al aprendiz como centro del proceso de enseñanza, pues respeta su proceso personal de adquisición y solo interfiere cuando el aprendiz tiene un problema de comunicación al atender al *input* que se le presenta.

Además, ratifica la importancia de la instrucción formal como elemento esencial para corregir los errores y agilizar el aprendizaje.

Por otra parte, la enseñanza ejerce lo que posiblemente sea una influencia positiva en los *procesos* de la ASL, una influencia claramente positiva en la *velocidad* con que los aprendices adquieren la lengua, y tiene efectos probablemente beneficiosos en la *consecución del nivel último* (Larsen-Freeman y Long, 1991: 296).

Las experiencias e investigaciones que se han realizado en torno al enfoque de *atención a la forma* han revelado mejores resultados en comparación con los métodos de enseñanza natural. Además, la aplicación de este enfoque ha demostrado importantes progresos en la adquisición del léxico en LE, ya que:

- Promueve las estrategias de aprendizaje personal
- Fomenta la ejercitación y mejor desarrollo de la IL.
- Ayuda al procesamiento y definitiva obtención de las formas.
- Mejora el nivel de logro obtenido, aún en evaluaciones posteriores a la instrucción.

No obstante, también se han señalado algunos defectos: las complicaciones que implica llevar esta propuesta al aula, la falta de consideración de las características personales de los aprendices, la inexactitud respecto a cuán implícita o explícita debe ser la explicación gramatical, la diversa complejidad de las reglas, la falta de atención a la relación entre la LMT y la LM, y finalmente, la falta de información sobre cómo desarrollar en los aprendientes las estrategias de aprendizaje que les ayuden a reconocer las formas de la LMT y las diferencias entre ésta y la IL.

2.3.5 McLaughlin: el modelo de procesos controlados y automáticos

Influenciado por los postulados de la psicología cognitiva (Anderson, 1985; O'Malley y Chamot 1990), McLaughlin fue uno de los primeros en criticar la diferencia establecida por Krashen entre aprendizaje y adquisición, pues entiende que estos dos términos “no son realmente conceptos dicotómicos, sino un *continuum* de las distintas formas de conocimiento” (McLaughlin citado por Pastor, 2004:119-120) y además,

afirma que el *input* no puede transformarse en *intake* sin antes convertirse en conocimiento consciente.

[...] una habilidad cognitiva compleja, como lo es la adquisición de una segunda lengua, implica un proceso mediante el cual unas operaciones controladas y que requieren de atención, se convierten en automáticas mediante la práctica (McLaughlin 1990a:125).

La descripción del aprendizaje de una L2, desde esta propuesta cognitiva, lo distingue como un proceso:

- a) Gradual y complejo que implica hacer coincidir formas, significados y usos.
- b) Dinámico en relación a las diferentes estrategias que se requiere utilizar.
- c) Discontinuo, el ritmo de aprendizaje es personal, el aprendiz no sigue la secuencia de un programa de enseñanza.

Dadas estas características, se entiende que el proceso de aprendizaje de una L2 requiere de una destreza cognitiva compleja que comprende la utilización de diversas técnicas para procesar y reestructurar la información que se recibe, y para relacionar el conocimiento que se tiene de la lengua con la habilidad para usarlo. Por lo tanto, la adquisición de una L2 se entiende como una habilidad cognitiva que permite el desarrollo de estrategias para perfeccionar la capacidad del aprendiente.

Se trata básicamente de un proceso de incremento en el aprendizaje, en el que se recopila y automatiza un número cada vez mayor de segmentos de información. Pero, además, se dan también cambios cualitativos que tienen lugar cuando los aprendices cambian sus estrategias y reestructuran la representación interna que tienen de la lengua meta (McLaughlin 1990a:125).

McLaughlin considera que el aprendizaje de una L2 es un proceso con muchos grados de variación, debido a que el *input* está en continuo proceso de comprensión y reestructuración; por ello en su modelo destaca los dos procesos mediante los cuales se construye el lenguaje y que dan razón de estas variaciones:

1) Controlados: se dominan los nuevos elementos de la L2, pero la habilidad para manejarlos es limitada porque no hay ningún tipo de organización.

Durante este proceso, el aprendiz utiliza la información que tiene de la L2 con dificultad y de forma lenta: tarda en elegir el término adecuado o se preocupa por su pronunciación, etc. La atención se controla para estar enfocada en los datos del *input*, seleccionar la información más relevante y transferirla a la memoria a corto plazo.

Los procesos controlados son de corta duración, ya que se convertirán en procesos automáticos a través de la práctica (McLaughlin, 1987:135).

2) Automáticos: parte de la información adquirida se transferirá a la memoria permanente; no obstante, al principio no estará disponible para usarse en todas las condiciones de actuación. Primero deberá pasar por un proceso mental de reestructuración con la ayuda de la práctica constante para, finalmente, llegar a automatizarse. Una vez que el conocimiento es aprendido, ocurre rápidamente y es difícil que sea suprimido o modificado.

Los procesos automáticos son el resultado de la reestructuración de muchas variables. McLaughlin define la reestructuración como un proceso en el que "los componentes de una tarea se coordinan, se integran, o se reorganizan en nuevas unidades, permitiendo que... los viejos componentes sean substituidos por un procedimiento más eficiente" (1990a:118).

La práctica y el tiempo convierten el conocimiento controlado en automático y las habilidades en rutinas. Estas rutinas integran conocimientos nuevos que producen importantes cambios en la interlengua y también reducen la carga mental de procesamiento del *input*. Por ello considera que la transferencia de información de los procesos controlados a los automáticos es la clave del aprendizaje y el mecanismo a través del cual se aprende una L2.²⁴

En relación a la adquisición del léxico de L2, McLaughlin, al tiempo que defiende su propuesta cognitiva de los procesos controlados y automáticos, señala que es posible aprovechar el conocimiento cognitivo que el aprendiz tiene de su LM como una ventaja, pues al contar con las estructuras para asociar el léxico, ya almacenadas en la memoria a largo plazo, este conocimiento puede serle de utilidad para establecer una

²⁴ La automatización es necesaria porque la capacidad de procesamiento del aprendiz es limitada y necesita *liberar espacio* para recibir nueva información, de este modo, se mantiene la eficacia del sistema.

organización más eficiente del léxico de la L2, y facilitarle la adquisición de nuevo vocabulario.

Para McLaughlin las dificultades que pueden tener los estudiantes en su aprendizaje del léxico, tienen relación con el procesamiento mental interno; por lo tanto, es necesario enseñar a los aprendientes a reestructurar el léxico que van adquiriendo, y para ello señala 3 elementos necesarios a reconocer, cómo:²⁵

1. Se aprende (estilo cognitivo).
2. Se automatiza lo aprendido (estrategias del estudiante).
3. Se integra el nuevo aprendizaje al sistema cognitivo del estudiante (adquisición).

Por ello, la tarea del profesor de L2, debe consistir en fortalecer las estrategias que el aprendiz ya posee, y además, ayudarlo a desarrollar otras que le sean necesarias a fin de establecer los lazos asociativos entre las palabras, reestructurar su conocimiento, y fijar los nuevos *ítems* léxicos en su lexicón mental. Cuando el aprendiz es capaz de crear nuevas combinaciones con el léxico que ya conoce a través de actividades prácticas, se está desempeñando autónomamente, está reestructurando su conocimiento. Este enfoque está a favor de un aprendizaje explícito por medio de la instrucción formal, y concede singular importancia a la práctica como medio para mejorar la actuación del aprendiente, debido a que produce la automatización de las destrezas.

2.4 Resumen parcial

Como hemos podido apreciar, tras el breve recorrido que hemos realizado sobre el léxico y los distintos planteamientos para su enseñanza, la renovada importancia del componente léxico ha motivado una creciente investigación; no obstante, aún existe mucha controversia en relación a cuál es la mejor forma de enseñar el vocabulario en una L2.

[...] no hay una teoría en conjunto de cómo se adquiere el vocabulario. Nuestro conocimiento ha sido creado por estudios fragmentarios, y en este momento sólo

²⁵ Reestructurar: simplificar, unificar y controlar el conocimiento nuevo. Baralo señala que cuando una persona inicia su aprendizaje de una L2 “necesita reetiquetar y reestructurar lo que ya conoce para poder referirlo y designarlo, esto es, necesita conocimiento léxico en la lengua meta” (2005b:43).

tenemos una idea general de cómo puede ocurrir la adquisición. Por supuesto, no tenemos un conocimiento de las etapas en que se aprenden palabras específicas (Nation citado por Schmitt, 1995:5).

Los datos que hemos considerado en este capítulo en torno a la adquisición del léxico, así como el análisis de las diversas propuestas de enseñanza/aprendizaje, nos permiten afirmar que la complejidad semántica de las unidades léxicas es, con toda seguridad, la tarea más difícil que se le plantea al profesor, en razón de las múltiples relaciones de significado en las que se ven involucradas las palabras: paradigmáticas (hiperonimia, sinonimia, antonimia, polisemia,...); sintagmáticas (combinaciones, colocaciones, expresiones fijas, etc.); pragmáticas (el contenido que se intenta comunicar según la situación, el contexto, el interlocutor, el género, etc.), entre otras.

La información que hemos revisado confirma que el conocimiento y el dominio del léxico se desarrollan mediante distintos procesos que van desde el descubrimiento, la observación, la práctica y la experimentación; hasta el análisis y el uso de estrategias, todo con el propósito de lograr la retención y consolidación del *ítem* léxico. De lo cual podemos extraer tres importantes argumentos:

1. Los aprendices de una L2 cuentan con estrategias para almacenar y recuperar el léxico de su LM con efectividad y rapidez.
2. No obstante, tienen dificultades para establecer conexiones entre las palabras de la L2 (debido a su falta de información sobre la unidad léxica). Lo que provoca una organización deficiente del léxico y se convierte en un obstáculo para la adquisición (Meara, 1996a).
3. Por otro lado, los aprendices que utilizan relaciones asociativas que tienen que ver con el significado de la palabra, desarrollan una organización más compleja que favorece una mejor comprensión, uso y retención del léxico.

Y dado que las más recientes investigaciones de la lingüística aplicada, así como los estudios en psicolingüística han venido a confirmar la importancia del procesamiento semántico para la adquisición de una lengua, es posible afirmar que, la enseñanza del léxico en una L2 debe girar en torno al significado, por su carácter de elemento organizador de las piezas léxicas y soporte potencial del acceso léxico.

Por lo tanto, la tarea del docente debe consistir en ayudar al aprendiz a potenciar las estrategias que conoce, y a establecer relaciones por el significado y el sentido, mediante actividades y técnicas que impliquen clasificar las unidades léxicas según connotaciones positivas y negativas, pares asociados (imagen-palabra), relaciones de similitud (sinónimos) y de oposición (antónimos), constelaciones, asociaciones contextuales, combinaciones, etc. que le permitan no sólo comprender, sino también relacionar, diferenciar y utilizar correctamente el léxico que va adquiriendo. Concerniente a este asunto, Baralo advierte que el léxico debe presentarse y practicarse mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas palabras con otras, como se supone que se almacenan en el lexicón mental, a fin de mejorar y agilizar su aprendizaje:

Las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación) (Baralo, 2001:35-36).

Otros investigadores también han apuntado que la adquisición léxica depende de la cantidad y del tipo de procesamiento hecho por el aprendiz (Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975; Schmitt & Schmitt, 1995). Se afirma que la verdadera adquisición del vocabulario tiene lugar solo si se alcanza un nivel de procesamiento mental profundo, es decir, cuando se han establecido las asociaciones semánticas.

La hipótesis de la profundidad de procesamiento declara que las actividades mentales que requieren más elaboración de pensamiento, manipulación o procesamiento de una nueva palabra ayudarán en el aprendizaje de aquella palabra (Craik y Lockhart, 1972:673).

Respecto a la planificación de la enseñanza del léxico parece oportuno establecer criterios de selección y gradación, por lo que el profesor debe procurar una planificación léxica adecuada para cada nivel, unidad didáctica o tarea a realizar de acuerdo con los parámetros léxicos señalados por los diseños curriculares, pero sin

perder de vista las necesidades de los aprendices.

En relación con este tema, quisiéramos mencionar que, en general, en el marco de la enseñanza de LE se acostumbra partir de una selección estandarizada y limitada del léxico, que ha fomentado ciertos prejuicios en relación con la enseñanza de los sinónimos y geosinónimos:

- a) Se suele reducir al máximo la enseñanza de sinónimos, pues se considera que son una carga adicional para los aprendices.
- b) En muy contadas ocasiones se introducen las variantes americanas o geosinónimos, pues se los estima de poca utilidad dentro de la enseñanza del español *estándar*.

Es el propósito de este trabajo demostrar que no solo es necesario, sino conveniente y productivo enseñar los sinónimos y los geosinónimos de una palabra, en razón de:

- a) Su importancia como relación semántica organizadora.
- b) Su repercusión como elementos facilitadores del acceso léxico.
- c) Favorecer la capacidad del aprendiz para resolver una dificultad léxica y dar variedad a sus expresiones.
- d) La necesidad del aprendiz por conocer el vocabulario vinculado con otras regiones como parte integral de su conocimiento del español.

Si tenemos en consideración que “los errores léxicos son mayores en número que los gramaticales en una proporción de casi cuatro a uno” (Meara, 1984:226) y que cuando un aprendiz carece de una palabra o su almacén léxico no está facultado para proporcionársela, poco puede hacer para sustituirla, resulta necesario e incluso natural capacitarlo con las diferentes posibilidades con las que cuenta para expresar una idea. Los sinónimos (y geosinónimos) funcionan como elementos facilitadores de la comunicación, pues permiten cubrir estas carencias, que serían difíciles de resolver recurriendo a definiciones o paráfrasis, sobre todo cuando el aprendiz se encuentra en los primeros niveles de aprendizaje.

Nuestro proyecto intenta contribuir a la disponibilidad léxica a través del estudio, enseñanza y uso de los sinónimos y geosinónimos de las denominaciones de animales, pues consideramos que su conocimiento es necesario para el aprendizaje de

ELE, pues brinda al aprendiz una variedad léxica que le evitará problemas de inadecuación, y le ayudará a conseguir una competencia estilística provista de precisión y libre de reiteradas repeticiones. En español, dada su diversidad dialectal, la geosinonimia es fundamental para el logro de producciones adecuadas a los diversos contextos comunicativos en los que podrá participar el aprendiz no nativo.

A continuación expondremos algunos aspectos relacionados con la historia de la sinonimia, la importancia y variedad de los sinónimos en general, y de los geosinónimos en particular.

3.

La sinonimia

3. ¿Existen los sinónimos?

Entre las características que distinguen al lenguaje humano, podemos mencionar la posibilidad de sustituir una palabra por otra que le es equivalente. Considerada esta posibilidad como un recurso estilístico, la retórica lo denominó sinonimia, y es un proceso tan productivo que se recurre a él a todos los niveles y modalidades de la lengua.

La abundante utilización de la sinonimia y su eficacia para enriquecer la comunicación ha propiciado un notable interés por desentrañar esta correspondencia de significados desde tiempo atrás. En España, la aparición de *De synonymis*

elegantibus de Alfonso de Palencia en 1490 marca el inicio de una larga tradición lexicográfica sinonímica en lengua española que se ha proyectado hasta nuestros días en múltiples trabajos de reflexión sobre la sinonimia y en gran cantidad de diccionarios de sinónimos.

El interés y estudio de la sinonimia se ha desarrollado dentro de dos grandes vertientes: las investigaciones que intentan definirla y establecer si se trata de una relación precisa o solo parcial del significado; y los trabajos que, se dedican al análisis de su comportamiento lingüístico. Lamentablemente, las propuestas de los especialistas han resultado ser diversas y divergentes, y contrariamente a lo que pudiera esperarse, tienden a cuestionar la existencia de su propio objeto de estudio. Es decir que, pese a que los sinónimos han propiciado un amplio trabajo de investigación y catalogación, existe un tema que sigue originando conflictos y que continúa opacando el valor de los sinónimos y la importancia de su enseñanza: la negación de su existencia.

Problemática que resulta bastante curiosa, por no decir irónica sobre todo si sabemos que cada año se publican y reimprimen numerosos diccionarios de sinónimos que intentan ayudar al hablante-escritor a encontrar el sinónimo adecuado para incluirlo en su producción oral o escrita. La diversidad de diccionarios con los que ahora contamos presentan a los sinónimos dentro de todo tipo de formatos: listados, agrupaciones, repertorios, en contexto, con metalengua, etc., y aunque algunos de ellos pueden resultar mucho más útiles que otros, todos ellos significan una labor importante de clasificación de un material que muchos especialistas aún se atreven a negar que exista.

Los llamados diccionarios de sinónimos de tan larga y constante tradición...han constituido, más bien que un catálogo de voces con idéntico significado, un esfuerzo por establecer diferencias significativas entre palabras de significado próximo o parcialmente común: una especie de anticipada y precientífica semántica estructural (Salvador, 1985a:51).

Dentro del plano didáctico, resulta esencial rescatar a los sinónimos y destacar su importancia como elementos léxicos vigentes que favorecen y fortalecen las habilidades comunicativas que debe desarrollar un estudiante que aprende una lengua, ya sea, como su LM o como una L2 o LE.

3.1 Historia de una negación: la sinonimia

La teoría de la negación de la sinonimia se inicia con la obra francesa de *La justesse de la langue françoise, ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes* (París, 1718) del Abad Girard, quien señala que no es posible esperar una similitud exacta en el significado de dos expresiones sinónimas pues, “las palabras sinónimas... no lo son perfectamente y que se las distingue como a los diversos matices de un color” (Girard, 1718: XXVII-XXVIII).

Girard sostiene que es posible que dos palabras compartan una idea general, lo cual las convierte en sinónimas, pero cada una de ellas aporta un matiz particular a ese significado, lo cual establece diferencias que hacen que la sinonimia no sea completa, razón por la cual, es necesaria una diferenciación de significados y términos para evitar la falsa sinonimia.

Con Girard se revitaliza el estudio de la sinonimia, pero también se impone la práctica de diferenciar a los sinónimos, así como, la costumbre de ejemplificar con falsos sinónimos para sustentar la teoría de la negación. La influencia de Girard se dejará sentir en los sucesivos estudios de sinonimia y en la confección de los diccionarios de sinónimos.

En los años siguientes, a lo largo de toda Europa, se publican diversas obras sobre la sinonimia que buscan la precisión del significado a través del análisis de parejas concretas de falsos sinónimos. Estos materiales se proponían servir de obras de consulta para el trabajo de los oradores, juristas y poetas de la época, pero no aportaron ninguna contribución nueva al estudio de los sinónimos, y solo propiciaron la difusión de las premisas de Girard.

Siguiendo la escuela de los sinonimistas franceses, en España, Dendo y Ávila publica *Ensayo de Synónimos* (1736) en el que, según sus propias palabras, pretende:

Fijar la exacta y peculiar significación de cada una de aquellas voces, que el uso, y aún la autoridad, han aplicado hasta ahora a las mismas ideas, pero que, examinadas con todo rigor... a lo menos dan diferente energía y exactitud a la frase, y por consiguiente no se puede usar indistintamente una por otra con igual propiedad en todos los casos (p.3-4).

La obra analiza trece parejas de sinónimos, no obstante, ninguno de los ejemplos presentados constituye una verdadera pareja de sinónimos, de modo que la mala ejemplificación empleada solo consigue respaldar la teoría de la diferenciación.²⁶

Otra obra que considera los preceptos de Girard, es *Ensayo sobre la distinción de los sinónimos de la lengua castellana* de Jonama (1806), en donde se afirma que los sinónimos son “signos duplicados para una misma idea” (p. 14) lo que los convierte en “el mayor defecto de un idioma” (p.12), pues solo exhiben la falta de precisión. En esta época muy pocas obras se decantan a favor de los sinónimos, entre ellas podemos mencionar dos casos destacados:

a) Joseph López de la Huerta publica *Examen de la posibilidad de fixar la significación de los sinónimos de la lengua castellana* (Viena, 1789) en el que expone que el estudio de los sinónimos surgió de la necesidad de precisar la significación de términos parecidos, cuestión que para un orador o un filósofo resulta indispensable; sin embargo, no se precisa tal requerimiento en la vida cotidiana donde el hablante común emplea los sinónimos frecuentemente y de forma indiferente.

Sería una ridícula afectación el no convenir en que las más veces es muy diferente su uso, y en que los sinónimos pueden ser muy útiles a la poesía y el discurso familiar (p. XXIII).

b) Hartzenbush redacta el prólogo de la *Colección de sinónimos castellanos* (Madrid, 1885), texto que J. Joaquín de la Mora realiza por encargo de la RAE. En este prólogo, Hartzenbush, en contra de la corriente del momento, presenta una serie de premisas para afirmar la sinonimia y aclara que la negación de los sinónimos se ha mantenido porque se les han mezclado con términos que no lo son, y porque la idea de una lengua perfecta ha convertido en error la posibilidad de expresar una misma idea con dos o más palabras diferentes.

²⁶ Memoria/reminiscencia, aprender/percibir, amar/querer, desear/apetecer, odio/aborrecimiento, ver/mirar, oler/heder, probar/catar, palpar/tocar, añadir/aumentar, dividir/separar, adular/lisonjear y cálido/caliente.

Contrayéndonos a nuestro idioma, que es lo que debemos tener presente al tratar este libro, se comprenderá sin trabajo que debe contener sinónimos verdaderos, y no pocos (p. XII).

Y aunque la argumentación de Hartsenbush fue clara y objetiva, no tuvo seguidores, y sus palabras se quedaron sepultadas debajo de la enorme cantidad de reediciones y compilaciones que difunden los principios y procedimientos de la negación de los sinónimos.

3.1.1 Teorías actuales de la negación de la sinonimia

La repetición constante de los mismos argumentos ha logrado que la negación de la sinonimia se mantenga vigente hasta nuestros días, y no solo eso, ha conseguido convertirse en una creencia arraigada que se sostiene con términos y ejemplos idénticos a los que se usaron en el pasado.

Desde distintas corrientes de la lingüística y la semántica, se sigue reforzando la idea de que, dado que los sinónimos absolutos no existen, la sinonimia no existe como tal, y esta aseveración se reafirma utilizando argumentos propios de hace dos siglos: la correspondencia signo-palabra y la economía de la lengua.

3.1.1.1 La ley de repartición del significado

Cuando aparece la semántica, la teoría que estableciera Girard en torno a la sinonimia aún se mantiene vigente, y retoma fuerza en manos de Michel Bréal, quien publica *Las leyes intelectuales del lenguaje* (1883) y *Ensayo de semántica* (1897), donde expone una de sus ideas más difundidas, la *ley de repartición del significado* en la que declara que, a palabras distintas les corresponden conceptos diferentes, y por lo tanto, “cada vez que se produce una sinonimia en una lengua, las voces implicadas tienden a repartir su contenido y acaban por diferenciarse semánticamente” (Bréal, 1897: 29-42), tesis que lo conduce a afirmar que la sinonimia perfecta no existe.

Muchos lexicógrafos y semantistas favorecen la *ley de repartición del significado*, de entre ellos, Jonama expresa una de las opiniones más radicales al señalar que “los sinónimos son el mayor vicio del idioma”, y dado que en el sistema

de la lengua no tiene ninguna razón de ser, tienden a desaparecer. Este argumento, que presenta la lengua como un sistema ideal en el que a cada concepto corresponde una única palabra, conduce a clasificar a los sinónimos como errores, como una especie de “exceso que el mismo sistema se encarga de eliminar con el paso del tiempo” (Jonama, 1806:42).

Estas ideas nos parecen inaceptables por dos motivos principales: en primer lugar, porque van en contra de la lengua misma, al tratarse de un sistema en continuo cambio, cuyas variaciones abren espacios para las coincidencias y las duplicidades, que resultan en fenómenos como la sinonimia o la homonimia. Y en segundo término, porque esta afirmación, no considera la riqueza del idioma y disminuye la capacidad del hablante como conocedor del potencial expresivo de los sinónimos.

No obstante, esta premisa “del exceso” permanece imbatible porque, como señala acertadamente Regueiro, “se confunde la formulación del **ideal** de precisión en el uso, con la **realidad** misma del sistema lingüístico” (1998:386). Y porque, como en otros casos, se han respaldado estos argumentos empleando falsos sinónimos.

3.1.1.2 La realidad sincrónica

Se trata de una hipótesis lingüística que define la conducta de la lengua desde un plano puramente sincrónico y sostiene que todos los elementos del sistema están relacionados y son interdependientes, de tal forma que el cambio de un elemento afecta a los restantes y esto al sistema. El equilibrio dentro del sistema se mantiene porque la lengua elimina aquello que resulta superfluo. Desde esta perspectiva los sinónimos, como términos diferentes que tienen un mismo significado, parecen estar en continua competencia dentro del sistema a fin de lograr una diferenciación semántica entre ellos o causar la eliminación del otro. A esta teoría se adhieren lingüistas como Bloomfield, Pottier y Hockett entre otros.

Bloomfield, apoyando la negación de los sinónimos con los términos de la correspondencia signo-palabra, enuncia que “Si las formas son fonológicamente diferentes, suponemos que sus significados son también diferentes... suponemos que

no son realmente sinónimos” (1964:168). Y desde una postura estructuralista, Pottier indica que “la sinonimia total no existe al nivel de las lexías” (1968:131).

Algunos semantistas como Arens, Jonama y Palmer niegan la sinonimia aludiendo al argumento de la economía lingüística, por un lado, y por otro, a la idea de que la lengua tiende a la perfección y por ello elimina aquellos elementos que resultan superfluos o excesivos. Arens, evoca el principio de repartición del significado cuando afirma que “la economía de la lengua no tolera ningún sinónimo absoluto genuino y, cuando por un motivo cualquiera una palabra de un campo significativo (natural o artificioso) cambia su significación de tal manera que se provee del significado de otra, se opera inmediatamente una dislocación de todas las significaciones de este campo...” (1976:680).

3.1.1.3 Identificación sinonimia =onomasiología

Muchos especialistas (Coseriu, 1977, 1986; López García, 1990, 2007; García- Hernández., 1997; Wolf, 1982 y Baldinger, 1970) niegan la sinonimia como fenómeno lingüístico, pero aceptan su existencia como proceso onomasiológico, es decir, en el plano de la función simbólica del signo. Bajo este planteamiento, la sinonimia solo aparece durante el proceso en el que el hablante concibe un concepto en su mente y examina las distintas formas o significantes con los cuales puede expresarlo; sin embargo, cuando entran en escena los factores externos (propios del contexto comunicativo) y aquellos propios de la estructura de la lengua, la sinonimia desaparece.

En apoyo a esta idea, Baldinger asegura que “dos palabras pueden ser sinónimos absolutos en lo que respecta a su contenido conceptual-simbólico, pero no lo son jamás cuando se tiene en cuenta la riqueza de factores externos, que dependen de la estructura de la lengua misma” (1970:234). En otras palabras se afirma que, aunque entre dos palabras exista identidad de conceptos, no existe identidad de significados, por lo tanto la sinonimia no puede existir en el plano semasiológico. Razón por la cual Baldinger concluye que “la sinonimia absoluta no existe, ni en la lengua común ni en la terminología científica, aunque en este último caso se ponga el acento en la sinonimia absoluta que deriva del sistema conceptual” (1970:233).

Por su parte Coseriu (1977:162) considera que la sinonimia forma parte de las *relaciones de significación* y explica que, dos términos pueden ser sinónimos solo si tienen identidad de pertenencia a un mismo estilo, tiempo, espacio y grado de instrucción, es decir, deben ser homogéneos en su sincronía, sintopía, sinfasía y sinstratía; y por ello distingue cuatro tipos distintos de sinonimia: diatópica o variante geográfica; diacrónica o variante en el tiempo; diastrática o variante en el nivel social y diafásica o variante en el nivel técnico. De tal modo, los términos *perro* y *can* comparten designado, pero no pertenecen a una misma lengua funcional, por lo tanto son un ejemplo de *sinónimos diasistemáticos*.

En relación con este planteamiento, autores como Gauger y Müller alegan que, la economía de la lengua impide que existan sinónimos perfectos y que, aunque algunos términos comparten una coincidencia amplia de significados, siempre va a existir una diferencia de uso, provocada por los semas estilísticos, específicos, o connotativos de cada término, como es el caso de *portero* y *guardameta*.

Al parecer el motivo de identificar a la sinonimia como un proceso onomasiológico se basa en las diversas coincidencias que ambas relaciones tienen con los mecanismos de comprensión y producción verbal. Sin embargo, esta visión reduccionista de la sinonimia, la despoja de su identidad semasiológica y semántica, pues contrariamente a lo que esta hipótesis postula, la sinonimia puede ser analizada también desde el punto de vista semasiológico.

3.1.1.4 Sinonimia y lexicografía moderna

Algunos de los más destacados lexicógrafos se adhieren a la teoría de la negación de la sinonimia utilizando las teorías del pasado para respaldar sus razonamientos. Gili Gaya (1965) en la introducción a su diccionario de sinónimos, paradójicamente, señala que “la sinonimia absoluta es relativamente rara” y sus palabras nos recuerdan a Bréal cuando afirma que “la competencia entre sinónimos se resuelve, o bien, con la desaparición de los que se sienten como sobrantes; o bien con la especialización de significados o matices de distinto ámbito” (VIII).

Por su parte Dubois (1971) alega que la sinonimia absoluta queda restringida por el contexto y la preferencia personal del hablante, aspectos que ocasionan el uso de una u otra palabra, pero pese a que destaca al contexto, no ofrece

mayor información sobre su importancia. Según este autor, la sinonimia solo puede entenderse en término de grado y por ello puede “ser o no ser completa, ser total o no serlo”. Dubois concluye su exposición señalando la poca utilidad de los sinónimos y su innecesaria existencia en el sistema de la lengua.

3.1.1.5 Horror a la definición sinonímica

Definir una determinada palabra remitiendo a otra, es lo que se conoce como definición sinonímica, se trata de un procedimiento muy común y ampliamente utilizado por los lexicógrafos, en razón de su economía y eficacia. Sin embargo, algunos lingüistas han dedicado mucho de su tiempo a criticar la definición sinonímica debido a sus prejuicios hacia la sinonimia. El diccionario de la RAE utiliza constantemente la definición sinonímica, en especial cuando se trata de “las variantes marcadas geográfica, técnica o cronológicamente”. (DRAE, Advertencias, 6.2.2). Respecto a este tema, es muy importante destacar que la mayoría de los lexicógrafos, aun los que niegan la sinonimia lingüística, aceptan la llamada *ley de la sinonimia* que señala que: “la relación entre el término del lema y la información sobre el contenido de la palabra-entrada, es decir, su definición, es sinonímica” (Regueiro, 2010:16).

Seco señala la importancia y la eficacia de esta definición cuando declara que la relación sinonímica que se establece puede comprobarse “si el enunciado definidor puede sustituir al término definido en un enunciado de habla, sin que el sentido de éste se altere, eso significa que el enunciado definidor es válido y aceptable... lo cual no implica que un tipo de definición sea el único válido, sino que de entre las varias posibles, la definición sinonímica es la más unánimemente adoptada” (1987:21). Pero, pese a exponer esta importante afirmación, Seco cierra su exposición recordando que “la sinonimia pocas veces es absoluta (intercambiable en todos los contextos) y muchas veces no es completa (equivalencia en la denotación, pero no en la connotación)” y por tal razón son pocos los casos en que la ley es aplicable (1987:21).

Otro hecho que ha afectado la credibilidad de la definición sinonímica, es que las series sinonímicas muchas veces incluyen términos que no son sinónimos. Lo

polémico de este tema ha provocado que se conforme una postura lexicográfica que rechaza de manera tajante la definición sinonímica porque:

- 1) No realiza un análisis semántico del sema.
- 2) En la lengua no existen los sinónimos.
- 3) Provoca círculos viciosos en los diccionarios.

María Moliner ofrece en su *Diccionario de Uso del Español* un “sistema de sinónimos, palabras afines y referencias que constituyan una clave superpuesta al diccionario de definiciones... que puedan substituir correctamente a la cabeza del artículo”, con lo cual “resulta así un diccionario completísimo de sinónimos explicados”. Sin embargo, sucumbe a la tradición de la negación cuando afirma que “apenas puede decirse en algún caso que dos palabras son exactamente equivalentes” y por lo tanto, es necesario realizar otras consultas (1998: X). Pese a esta última afirmación, en la introducción a la tercera edición de su diccionario (Moliner, 2008)²⁷ se precisa que tiene, como una de sus finalidades, proporcionar “un completísimo sistema de sinónimos y expresiones afines y relacionadas” que permita al usuario “la posibilidad de encontrar la palabra o expresión que necesita en un momento determinado”; y por ello se han actualizado los bloques de sinónimos y (en relación a nuestro tema) se ha realizado una revisión de los nombres botánicos y zoológicos.

Marsopa *Phocaena phocaena*
(Del fr. ant. *marsoupe*).

f. *Cetáceo parecido al delfín.
Phocaena phocaena.

1 Cerdo marino, marsopla, puerco de mar.

Phocaena phocaena
• Cerdo marino
1 *Marsopa (cetáceo).
• Marsopla
f. Marsopa
• Puerco de mar
* Marsopa

3.1.1.6 Sinonimia y diferencias diatópicas

Utilizando los argumentos que planteó Bréal y apoyó después Darmesteter, Berruto expone su negación de la sinonimia, utilizando criterios de diferenciación de uso por razones subjetivas.

²⁷ Esta edición no fue elaborada por la autora sino por un equipo de lexicógrafos que la actualizaron.

Por lo tanto, la sinonimia en sentido riguroso no existe, dado que siempre hay, o por lo menos es de suponer que siempre exista, algún valor estilístico, emotivo, social, etc., que diferencia aunque sea ligeramente, a las palabras de significado aparentemente igual (Berruto, 1979:92).

Según esta afirmación, el uso de la lengua está condicionado por varios factores, entre ellos, el contexto geográfico provoca un cambio en la lengua al propiciar el uso de diferentes términos para un mismo significado en la amplia región lingüística.

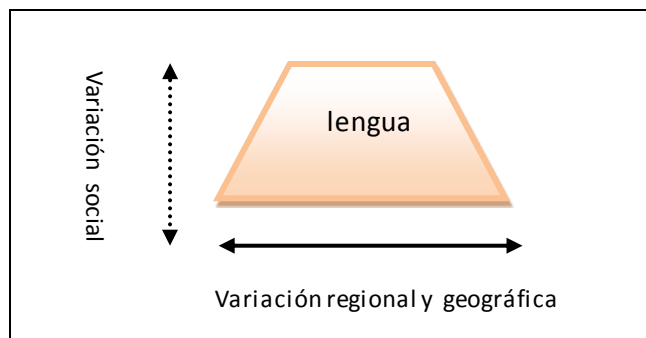


Gráfico 11. Variables diastráticas y diatópicas (Alvar, 2008)

Darmesteter y Berruto bautizan como *geosinónimos* a estas variaciones léxicas propiciadas por el factor geográfico y, aunque el nombre mismo parece indicar una identificación entre los diversos términos que se utilizan en la extensión geográfica de una lengua, el argumento que se plantea es el contrario: se alega que los geosinónimos forman parte del repertorio léxico de un área geográfica determinada y que fuera de este espacio no se usan o se desconocen; por lo tanto, se pretende anular la sinonimia por diferencias diatópicas arguyendo que la lengua tiene áreas determinadas de uso.

No obstante, los geosinónimos deben considerarse como sinónimos, en primer lugar, porque los hablantes que los emplean establecen intuitivamente la relación de sinonimia entre ellos y porque comparten su significado descriptivo; y en segundo término porque:

El **factor geográfico** no destruye sinonimias [...] por el contrario, determina una amplia gama de **geosinónimos**: sinónimos del *diasistema* que comparten el

mismo significado, independientemente del área geográfica de uso que les corresponda (Regueiro 2004:1).

La importancia de los geosinónimos en la lengua es tan significativa que impulsa proyectos tan valiosos como los Atlas lingüísticos de la península y del continente americano, iniciativa del Dr. Manuel Alvar López; y propuestas novedosas como la del *Variación léxica del español del mundo*²⁸ (Varilex) dirigido por el Prof. H. Ueda de la Universidad de Tokio y cuya versión digital puede consultarse para acceder a un amplio registro de geosinónimos a través de encuestas realizadas en las diferentes ciudades del mundo hispanico. El *corpus* de Varilex se presenta como una serie de materiales léxicos bien organizados, cuya consulta nos permite conocer el o los geosinónimos utilizados en los distintos sitios de la amplia región hispanohablante. La más reciente aportación a este tema es el nuevo *Diccionario de americanismos* de la RAE, dirigido por el Dr. Humberto López Morales que se presenta como un vasto y completo trabajo sobre la variación diatópica del español en el que han participado 22 equipos de investigación de las distintas academias que conforman el mundo hispano.

El Diccionario de americanismos es una obra fundamental para todos los hablantes de español interesados en conocer su idioma y las diferencias existentes entre la lengua que se habla en su país y la de los países hermanos (Introducción).

El diccionario se preocupa por presentar en sus entradas léxicas una lista de geosinónimos, pero además dedica un apartado especial a los sinónimos y geosinónimos “de aquellas palabras del *Diccionario de americanismos* que los posean, siempre que estos sean diez o más”.

La sinonimia se confirma desde la perspectiva sociolingüística: “La sociolingüística variacionista (...) se ha decantado a favor de su existencia” (López Morales 2009:26). Para la variación lingüística sociolingüística es esencial tomar en cuenta la sinonimia sin confundir el plano de la *lengua* con el del *habla*, como afirma López Morales (2009:25-26):

Cuando se revisan los argumentos presentados durante estos dos siglos y medio para negar la sinonimia, como ha hecho Regueiro (1998), se advierte de inmediato

²⁸ Disponible en: <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>

la existencia de una confusión de planos y niveles que no podía desembocar en ningún otro resultado [la negación]. Pero tan pronto como distinguimos el nivel de *lengua* del de *habla* las cosas empiezan a ser matizadas. A la lengua pertenece el significado `semántico´ (o si se quiere referencial) de los lexemas, en el que nos encontramos con sinonimias absolutas, y también parciales, en los casos en que una misma forma léxica alberga dos o más contenidos semánticos.

Su afirmación es incontestable y coherente con su labor lexicográfica: “La existencia de la sinonimia, entendida como paralelismo semántico referencial, es un hecho”. Y aporta el siguiente ejemplo (López Morales 2009: 26):

<i>empezar</i> /	<i>comenzar</i> /	<i>iniciar</i>
{`dar principio a una cosa´}	{`dar principio a una cosa´}	{`dar principio a una cosa´}

Existen sinónimos en la lengua y también en el discurso, en el habla, que es la perspectiva que interesa especialmente a la sociolingüística, pero que no supone negación de la identidad semántica en el sistema, en la lengua:

En el discurso, la realización de la lengua, también los hay, y aún en mayor número, pues a estos hay que añadir el resultado de metafalizaciones, de metonimias y los casos de neutralizaciones léxicas, -más naturalmente las particularidades de inventarios sociales sociolectales y estilísticos (*encinta-preñada*, *axila-sobaco*, *testículos-huevos*); de registros (*enmanillar-esposar*); pragmáticos (*esposo-cónyuge*); y hasta geográficos (*gorrión-pardillo*). (López Morales 2009: 26).

Todas estas investigaciones demuestran la “gran utilidad [de] la geografía lingüística en la distribución de los sinónimos, lo que G. Salvador llama “juego geográfico-sinonímico” de la lengua (1980:140), es decir, la adscripción diatópica de aquellas palabras que comparten el mismo significado lingüístico o el mismo referente (Corrales y Corbella, 2006: 1218).

3.2. La sinonimia, un concepto diverso

Diversos campos y corrientes lingüísticas han estudiado la sinonimia con el propósito de precisar su situación en el sistema de la lengua, proporcionar una

definición de la misma y describir su comportamiento. Lamentablemente, las reflexiones con las que hasta ahora contamos, en lugar de esclarecer el tema, parecen crear mayor confusión debido a los diversos puntos de vista y al desacuerdo entre ellos. A esto también debemos sumar la influencia de las posturas de negación, el uso de antiguos procedimientos para el análisis, “la confusión entre lengua y habla, significado y sentido; y en la actualidad entre denotación y connotación, significado cognitivo y afectivo e intensión y extensión” (Regueiro, 2010:17).

Argumentos que han levantado dos opiniones divergentes, la primera de ellas representada por el grupo de los especialistas que sostienen y reafirman la negación de la sinonimia; y la segunda, la de los estudiosos que creen que la sinonimia existe, pero que está condicionada por motivos contextuales (uso, nivel del discurso, perspectiva, contexto, etc.) y por lo tanto, no arriesgan una afirmación completa de su existencia.

3.2.1 El plano referencial

El análisis de la sinonimia desde el marco de la lógica y la filosofía del siglo XX la ubica dentro del plano referencial, como una forma de sustitución léxica de significados o de sentidos; de tal modo, la sinonimia como figura retórica funciona como una denominación diversa de un mismo referente.

La identidad referencial que se le asigna a los sinónimos puede dar lugar a expresiones correferenciales, pero no necesariamente idénticas en cuanto a su significado lingüístico. Tal vez por ello, muchos de los estudiosos que niegan la sinonimia en la lengua, la consideran presente en la estilística, pues la reconocen como una necesidad literaria que evita la continua repetición de una misma palabra y da variedad al estilo.

La *metábole* o sinonimia es una figura retórica que responde a esta necesidad: en ella los términos seleccionados no necesitan tener equivalencia semántica plena, sino solo presentar una similitud de significado, su utilización confiere al texto poético la originalidad y la variedad buscada (Lázaro Carreter, 2008:373).

3.2.2 La lingüística del Texto

La Lingüística del Texto afirma la sinonimia, pero la considera una figura de sustitución léxica que consiste en la “repetición de un elemento léxico con un elemento léxico diferente” y que proporcionan cohesión y coherencia a un texto (Bernárdez, 1982:103). De acuerdo con esta postura Müller (1965) define al sinónimo como una palabra “que se encuentra en una determinada relación contextual en lugar de otra, pese a ciertos matices de contenido y de estilo, y puede intercambiarse con ella”.

La lingüística del texto niega la sinonimia dentro del plano puramente *léxico*, pero afirma su existencia en el nivel textual, donde el interés está centrado en la *identidad referencial*; por lo tanto, son considerados lexemas sinónimos todos aquellos elementos que se refieran a un mismo objeto, acción, proceso, etc., de la realidad (Bernárdez, 1982:104), y por ello la sustitución léxica puede llevarse a cabo utilizando sinónimos, hiperónimos, hipónimos o incluso sintagmas u oraciones. En relación con este punto, Salvador (1985a) alega que la sinonimia como proceso está presente en la conciencia del hablante y aunque éste utilice términos que en la realidad no son sinónimos, la sinonimia como hecho lingüístico es innegable.

Por su parte, Lyons inscribe la sinonimia dentro de lo que denomina *relaciones sustitutivas de sentido*, y explica que estas relaciones “se establecen entre miembros de la misma categoría y son conmutables entre sí” (1981:150) y distingue dos tipos: *hiponimia* que abarca las relaciones de semejanza o afinidad; e *incompatibilidad* que contienen a las relaciones de diferenciación u oposición.

De acuerdo con Lyons, la sinonimia definida en términos de entañamiento simétrico equivale a decir que: “dos expresiones son descriptivamente sinónimas, si y solo si, tienen los mismo entañamientos”.²⁹ Por lo tanto, para que haya sinonimia los términos deben ser permutables en todos los contextos y deben presentar identidad en su valor cognitivo y afectivo, de modo que, se admite la identidad semántica de los sinónimos, pero solo se considera su significado denotativo, dejando de lado el connotativo (Lyons, 1997: 87-93).

²⁹ El entañamiento se define como una relación entre proposiciones.

3.2.3 Teoría semántica de Montague

Tomando como punto de partida la semántica lógica, esta teoría estudia los aspectos del lenguaje natural utilizando los métodos de interpretación de las lenguas artificiales como razonamiento de análisis y establece una estrecha correspondencia entre las categorías sintácticas y semánticas.

...para Montague, una verdadera teoría del lenguaje debe incorporar no solo una descripción sintáctica, sino también una teoría semántica que defina los conceptos de verdad (García Taracón, 1994:181).

Dentro de esta propuesta, la sinonimia se concibe como una relación de equivalencia y se interpreta por medio de los conceptos de *extensión e intensión*, así como por la relación entre la oración y la situación comunicativa.

- *Extensión*: es el valor de verdad de una frase, el objeto o entidad a la que se refiere un nombre, sin embargo, no es posible analizar la semántica de una frase mediante las extensiones.
- *Intensión*: es la función que toma una expresión en un contexto. La intensión no solo depende de la extensión sino también de cuándo y dónde se ha dicho la frase.
- El *valor de verdad* se determina únicamente en relación con la designación, se trata de una relación entre el lenguaje y la realidad, entre aquello que se dice y lo que sucede. Esta especie de correspondencia comprueba que lo que se afirma es verdadero o falso, dependiendo de si coincide o no con lo que existe.

Establecer las condiciones de verdad obliga a tener en cuenta los enunciados, y también, los diversos aspectos que conforman la situación comunicativa, por ello, para indicar si dos términos son sinónimos es necesario verificar si responden a la identidad de *extensión e intensión*.

La equivalencia lógica es requisito indispensable para que se dé la sinonimia. Benson Mates señala que: “Dos expresiones son sinónimas en una lengua L solamente y si se pueden sustituir alternativamente en cada enunciado en L sin alterar el valor de verdad de tal enunciado” (Benson Mates, 1952 cit. por Regueiro, 2010:21). Y aunque este planteamiento se basa en un análisis léxico-formal, la

sinonimia únicamente es entendida y descrita dentro del plano del uso, por lo tanto, el *valor de verdad* se establece en relación con la designación, no con la significación lingüística.

3.2.4 Onomasiología y sinonimia

Muchos de los especialistas que niegan la sinonimia aceptan su existencia dentro del plano onomasiológico, es decir, la limitan a la posibilidad mental que tiene el hablante de expresar un concepto de distintas formas; y por ello, definen la sinonimia como un significado que puede tener varios significantes, definición que le resta identidad semasiológica, semántica o lingüística.

Apoyar esta idea implica considerar que es factible pensar en un concepto sin que éste posea una forma lingüística, sería “aceptar que segmentamos la realidad con categorías pre-lingüísticas, anteriores a la propia lengua” (Regueiro, 1998:390), lo cual parece imposible. Al respecto Wolf ha afirmado que:

Un sistema de referencia extralingüístico como base para la lexicografía, orientada desde un punto de vista onomasiológico, será siempre una pura posibilidad teórica mientras no se consiga comprobar la existencia de categorías de referencia que sean independientes de la lengua y que formen un conjunto sistemático (1982:336).

La sinonimia va más allá del plano onomasiológico, lo que es posible comprobar si consideramos el proceso de traducción, procedimiento que se basa en el hecho conocido e irrefutable de que un término de una lengua X tiene su equivalente en cualquier otra lengua; y por ello, es posible realizar una traducción. Este tipo de sinonimia corresponde al plano semasiológico, en ella se parte de una forma desconocida y se busca “su posible relación sinónima con otra que sí se conoce” (Regueiro, 2010:25).

Para dar una más clara explicación sobre este tema, Regueiro reinterpreta el esquema de la relación sinónima de Ullman para ejemplificar las dos vías en las que se activa la sinonimia, proceso especialmente relevante para la didáctica de lenguas extranjeras:

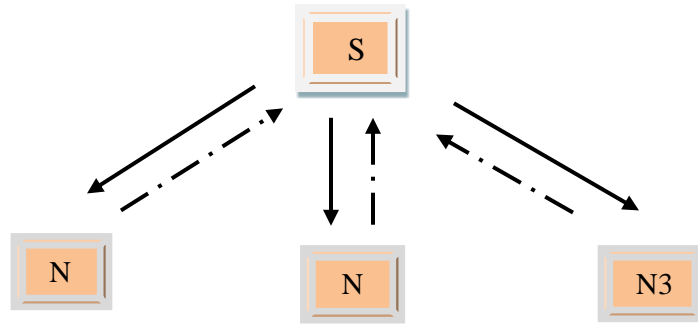


Gráfico 12. La doble vertiente de la sinonimia (Regueiro, 2010)

- En este esquema *S* representa un signo lingüístico que integra al significante y al significado.
- La producción se da de *idea a signo*, en una relación onomasiológica (flechas descendentes). El hablante parte de un signo lingüístico conocido e indaga en su lexicón mental en busca de un equivalente sinonímico con el mismo significado.
- La comprensión (o traducción) se realiza de forma contraria, de *signo a idea*, es una relación sinonímica semasiológica (flechas ascendentes). En este proceso el hablante advierte una unidad léxica desconocida, por lo que inicia una búsqueda mental de una probable relación sinonímica con otra unidad conocida, un sinónimo o un cognado.

[*Por lo tanto*], la sinonimia existe como relación semántica lingüística que se manifiesta en el habla y como propiedad del lenguaje; como relación interlingüística e intralingüística (Regueiro, 2010:25).

Los llamados *cognados* o sinónimos interlingüísticos son palabras que se escriben y se pronuncian exactamente igual o de forma muy parecida y poseen idéntico significado, pero que pertenecen a dos lenguas diferentes: *universidad/university*, (inglés), *estrella/stella* (italiano), *simpatía/ sympathie* (francés). Muchos estudiosos (Swan, 1997; Apeel 1996; Laufer 1990a, 1997; Singleton, 1999 entre otros) sostienen que estas palabras facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera debido a que la búsqueda de asimilación a palabras ya conocidas es una de las maneras a través de las cuales se conectan las palabras nuevas a los sistemas internos de significado, es decir, la similitud morfológica es el primer punto de contacto y esta propicia que se activen los procesos semánticos en

busca de una asimilación semántica interlingüística. De acuerdo con Singleton el uso de esta estrategia de aprendizaje es muy alto porque conectar palabras de la LMt que son total o parcialmente equivalentes a las de la LM requiere mucho menos esfuerzo cognitivo que aprender nuevas palabras de la L2 que no tienen conexión.

Por su parte Ainciburu, en su estudio del léxico español e italiano indica que “Son cognados y, por tanto, similares en la forma e idénticas en el significado: la mayor parte de las palabras que el alumno aprende en los primeros cursos de español (“amigo”: *amico*, “persona”: *persona*, “aula”: *aula*, “profesor”: *professore*, etc.)” ((2007:66), lo cual destaca su significativa influencia en el proceso de aprendizaje del léxico.³⁰ Por su parte, Izquierdo Gil (2004) señala la poca utilidad que se ha dado a los sinónimos interlingüísticos en las aulas de ELE, pese a la importante explotación didáctica que se puede hacer de ellos.

Resumen de la primera parte

A modo de resumen podemos decir que la sinonimia es un concepto que ha causado polémica desde hace años. La doctrina de Girard orientó el tratamiento de la sinonimia hacia la búsqueda de la diferenciación: con “el convencimiento de que los sinónimos son aparentes y solo por desconocimiento de sus diferencias se identifican determinadas unidades” (González Pérez, 1994:39) lo cual produjo posturas mal argumentadas que alegaban un *ideal de lengua* y se apoyaban en el mismo tipo de ejemplificaciones, todo lo cual terminó debilitando la importancia de la sinonimia como recurso léxico. Además

Aunque en los últimos años la lingüística ha tenido un importante desarrollo, la sinonimia no ha podido librarse de los anticuados conceptos de que la revistieron en el siglo XVIII, argumentaciones y malinterpretaciones que siguen avivando la polémica y que han derivado en tres posiciones: la negación, su existencia supeditada a niveles de gradación o la directa afirmación de su existencia.

³⁰ Groot y Kejzer (2000) también confirman que los cognados son más fáciles de aprender y sugieren la introducción de estas unidades léxicas “visualizables” en los programas de vocabulario de LE. Respaldo estas afirmaciones Ainciburu (2007) reportó en sus resultados que los cognados presentaban siempre tiempos menores de reacción así como un porcentaje de errores más bajo en todos los niveles de aprendizaje que integraron su investigación.

La sinonimia ha sido, y sigue siendo, objeto de polémica. Lingüistas y lexicógrafos, entre los que no faltan, paradójicamente, los propios autores de diccionarios de sinónimos, la niegan. Creemos que, mientras se mantenga la negación de la *sinonimia lingüística*, ignoraremos sus posibilidades en el estudio del léxico (Regueiro, 2004:1).

Esta discrepancia de opiniones ha motivado un estudio más profundo de la sinonimia, por lo que son muchas las perspectivas y enfoques con los cuales se intenta dar una especificación clara a este concepto, y aunque las afirmaciones aún son escasas, parece evidente que es necesario partir de la aceptación de su existencia para entender y explicar la realidad lingüística de la sinonimia, pues solo así será posible ampliar nuestro conocimiento sobre ella y explotar todas sus posibilidades como instrumento de acceso léxico. De la multiplicidad de criterios, perspectivas y acercamientos teóricos que han tenido como centro la sinonimia y su estatus, da cuenta el siguiente esquema:

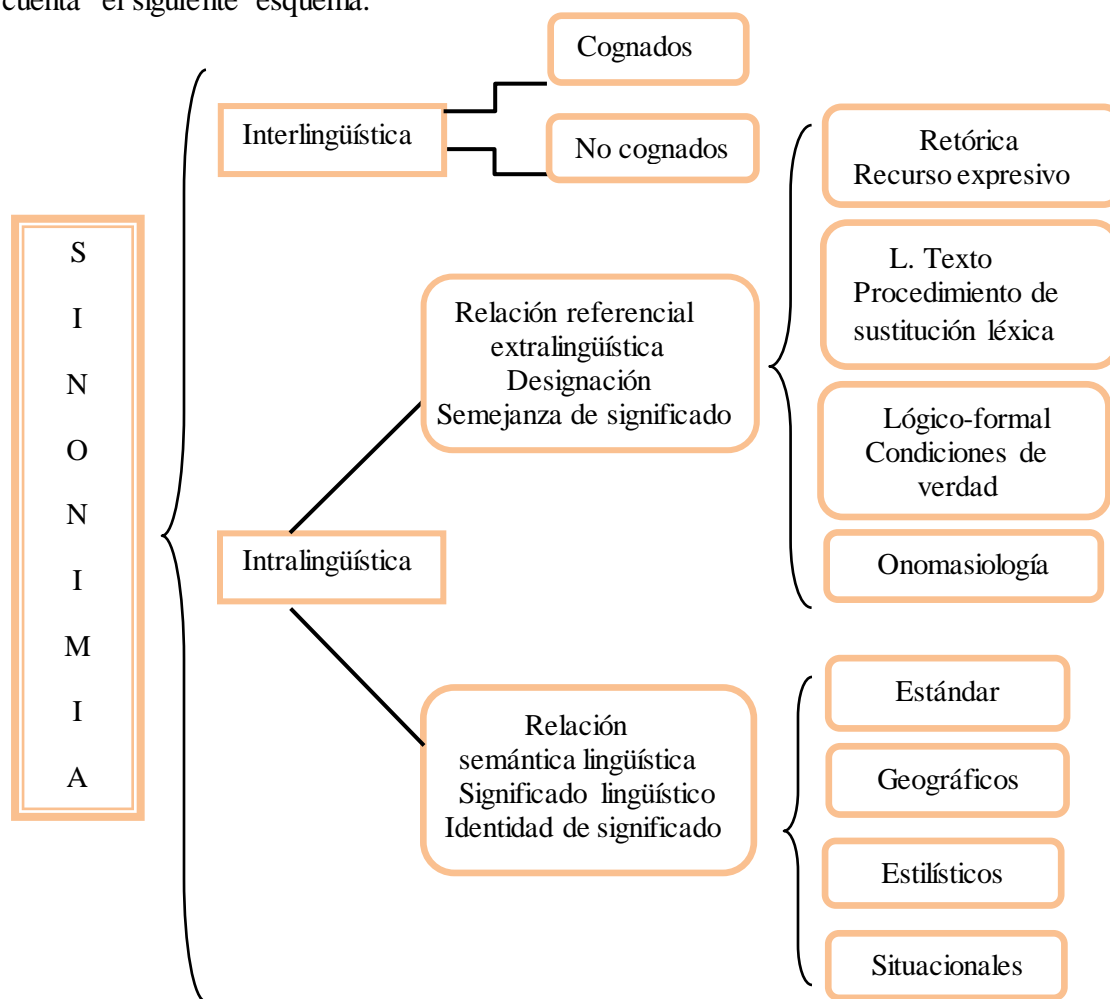


Gráfico 13. Concepciones de la sinonimia desde diferentes perspectivas (Regueiro, 2010)

Como bien señala Salvador, “si hay sinónimos tienen que ser absolutos, porque si no fuesen absolutos no serían sinónimos” (1985a:51). Esta investigación tiene como objetivo destacar la importancia de la sinonimia como recurso léxico enriquecedor del vocabulario y herramienta indispensable en el estudio de LE, en especial, como facilitador del acceso léxico.

3.3 Afirmación de la sinonimia

La negación de la sinonimia es una tradición que se ha prolongado demasiado tiempo con base en prejuicios, contradicciones y falsas ejemplificaciones. No obstante, en años recientes, gracias a la importancia que ha cobrado la semántica, a las nuevas propuestas lingüísticas y a la teoría del discurso, el estudio y el concepto de la sinonimia se están viendo renovados. Las más recientes investigaciones brindan una explicación más amplia y coherente del fenómeno de la sinonimia, por un lado, describiendo las causas de su existencia, y por otro, exponiendo una interpretación lingüística que le concede mayores repercusiones en la lengua, que lo puramente semántico.

Aunque contamos con pocas afirmaciones de la sinonimia, podemos destacar las declaraciones de algunos especialistas que afirman su existencia en el sistema. En el marco de la lingüística europea se destaca la investigación de Ducháček quien en su artículo *Contributions à l'étude de la sémantique: les synonymes* (1964) señala que parte de la polémica sobre la negación de los sinónimos se debe a la creencia de que estos deben ser absolutamente idénticos y también a la pretensión de incluirlos en su totalidad dentro de un mismo género.

Ducháček sostiene la existencia de la sinonimia y señala que lo que se requiere es precisar el contenido semántico de esta relación para interpretarla correctamente. Además, declara que existen diferentes tipos de sinónimos y presenta una nueva clasificación basada en el contenido semántico de estos términos y sus coincidencias. El trabajo de clasificación de Ducháček, se destaca porque trata los sinónimos desde una perspectiva positiva, y también por su habilidad para detectar las causas más comunes de la negación: las falsas ejemplificaciones y la reiteración de argumentos equivocados.

En su clasificación, Ducháček señala que solamente los términos monosémicos podrán ser considerados sinónimos absolutos, mientras que los polisémicos serán sinónimos parciales, porque solo comparten una parte de su contenido semántico. Por consiguiente, los sinónimos perfectos no presentan ninguna diferencia de sentido y son conmutables en todos los contextos, a diferencia de los sinónimos aproximativos que únicamente lo son en ciertas circunstancias.

La interesante clasificación que realiza Ducháček expone la existencia de sinónimos de distintos tipos, lo que lleva a una reconsideración de los juicios que se han manejado y que contienen a los sinónimos en un solo grupo y los analizan a todos de igual forma. Las nuevas reflexiones deben tener en cuenta esta variedad tipológica y reconsiderar la prueba de la conmutación dentro de dos variables: los sinónimos intercambiables en todos los contextos y aquellos que solo lo son en ciertos contextos.

Otra importante opinión a favor de los sinónimos se deriva de la semántica. Las reflexiones de Ullman (1976) referentes a los sinónimos, manifiestan la existencia de la sinonimia absoluta.

Sería erróneo negar la posibilidad de sinonimia completa. Bastante paradójicamente la encontramos donde menos se esperaría: en las nomenclaturas técnicas (Ullman, 1976:159).

Y aunque aclara que “Muy pocas palabras son completamente sinónimas en el sentido de ser intercambiables en cualquier contexto” admite que “varios nombres pueden estar conectados con un solo sentido” (Ullman, 1976:160).

3.3.1 Sí hay sinónimos

En la lengua española, Gregorio Salvador ha venido a impulsar una revisión de las teorías semánticas que niegan la sinonimia con la publicación de su artículo *Sí hay sinónimos* (1985a), en el que demuestra con planteamientos claros y múltiples ejemplos la existencia de los sinónimos en la lengua.

...si hay ejemplos de vocablos absolutamente intercambiables en cualquier contexto, sin modificar el contenido denotativo, entonces es que sí hay sinónimos y el axioma contrario quedará anulado por la propia evidencia de los hechos (1985a:56).

De acuerdo con Regueiro, la sinonimia es “la relación lingüística, paradigmático/asociativa, entre signos diferentes en su significante, pero que comparten, en su totalidad, el significado léxico” (2004:1); por lo tanto, serán sinónimos todos aquellos términos intercambiables en cierto contexto y naturalmente, aquellos conmutables en todos los contextos.

Salvador afirma que la negación de la sinonimia es una axioma que se ha repetido y continuado con base en argumentaciones erróneas, el uso de ejemplos de falsos sinónimos, la insistencia en señalar las diferencias semánticas para distinguir a los “sinónimos que no lo son, o, a veces, en inventárselas a los que lo son” (1985a:53), así como en repetir las mismas aseveraciones en torno a la negación, sin analizar los hechos.

En la primera parte de su artículo, Salvador refuta una a una las teorías que niegan la sinonimia. Inicia con la *ley de repartición* de Bréal que sostiene que “las palabras que debieran ser sinónimas, y que lo fueron en el pasado, han adquirido significados diferentes y ya no son intercambiables” (1897:29). Ante la cual, Salvador señala que, así como hay muchas palabras que parecen distribuir sus significados, también existen abundantes ejemplos de palabras que mantienen su sinonimia, lo cual “es una muestra clara de la inconsistencia y fiabilidad de esta ley formulada por la semántica tradicional” (1985a:53). Y frente al postulado de que una palabra creará rasgos distintivos para diferenciarse de otra, Salvador indica que de igual modo existe “la tendencia a la igualación de significados, a la proliferación sinonímica”. Y un buen ejemplo de ello son las series que indican el inicio o final de algo, verdaderos polos de atracción sinonímica, en palabras de Salvador.

Serie sinonímica de uso común es la constituida por los verbos *empezar*, *comenzar*, *principiar*, sinónimos absolutos, intercambiables en múltiples contextos. Su opuesto campo antonímico consta aún de una serie más nutrida de sinónimos: *acabar*, *terminar*, *concluir*, *finalizar* y *rematar* (Salvador, 1985a:64).

3.3.1.1 La competencia léxico sinonímica

El primer dato significativo al que Salvador recurre para confirmar la existencia de la sinonimia en el sistema, es la irrefutable evidencia de que el hablante común utiliza los sinónimos con naturalidad, como parte de su hablar cotidiano y los

maneja de forma inevitable cuando escribe a fin de dar mayor precisión a sus palabras, evitar la redundancia o simplemente enriquecer su discurso.

...la lengua funcional en su unidad más simple está constituida por el idiolecto, o sea, por el sistema lingüístico tal y como lo posee un individuo y le permite entender a otros hablantes de la misma lengua y hacerse entender por ellos...si existen sinónimos en un idiolecto, es decir palabras que puedan ser utilizadas por el poseedor indistintamente... no para designar sino para significar una cosa, es decir, significantes que corresponden en todos los casos al mismo significado lingüístico, no estilístico, entonces es que existen sinónimos en la lengua funcional (Salvador, 1985a:61).

En la misma dirección, Regueiro (2010) sostiene que la capacidad léxica sinonímica es un componente esencial de la competencia comunicativa del hablante común, la cual le permite al hablante optar por uno de los varios signos de los que dispone según sus necesidades expresivas.

El saber intuitivo que el hablante tiene acerca de sus actuaciones lingüísticas y de su propia competencia: intuye que hay expresiones equivalentes que le permiten decir “lo mismo” de otra manera; y hasta manifestarlo con aclaraciones reveladoras de la función metalingüística como *es decir, o sea, en otras palabras* (Regueiro, 2010:23).

Al respecto López García plantea que la capacidad del hablante para seleccionar el sinónimo adecuado para un determinado contexto comunicativo, a fin de expresar una misma realidad de otra manera, viene a confirmar que la sinonimia “está en la base de una propiedad del lenguaje humano que no comparten los procedimientos comunicativos de ninguna otra especie: la creatividad” (2007:76).

Cuando un hablante se expresa de forma oral y especialmente cuando lo hace de forma escrita, realiza una búsqueda del término adecuado que demanda la situación comunicativa y que también responda a necesidades estilísticas. Por ello, es posible afirmar que entre *mantis religiosa* y *santateresa* hay identidad semántica y la única diferencia se encuentra en el plano del uso.

3.3.1.2 La lengua como sistema

Otro punto importante que Salvador destaca para sostener su afirmación, involucra a la realidad misma de la lengua, la cual ha demostrado que pueden existir dos (o más palabras) que compartan el mismo significado y que se mantienen vigentes en el sistema a lo largo del tiempo. De acuerdo con su vitalidad dentro de la lengua una palabra puede clasificarse como: desusada, anticuada, usual, arcaísmo o neologismo. No obstante, la actualidad que un término pueda tener dentro del sistema de la lengua no invalida la relación sinónímica que pueda tener con otras expresiones, es decir, si una palabra en uso y una anticuada poseen el mismo significado lingüístico, siguen siendo sinónimos.

No es preciso mencionar que la lengua se enriquece día a día con nuevos términos y que es usual que estas nuevas palabras se empleen junto con otras muy antiguas. Aquí parece oportuno recordar que, en una lengua como el español que abarca una extensión geográfica tan amplia, son usuales los casos en que una palabra catalogada como arcaísmo en una región tenga total vitalidad en otra.

<p>bue o bué. (Del lat. <i>boem</i>, por <i>bovem</i>, de <i>bos</i>, <i>bovis</i>, buey).</p> <p>1. m. desus. buey¹ U. en Salamanca.</p>	<p>buey¹. (Del lat. <i>bos</i>, <i>bovis</i>).</p> <p>1. m. Macho vacuno castrado.</p>
--	--

3.3.1.3 Geosinónimos

Un tema más, que no escapa a la reflexión de Salvador, es el referido a los geosinónimos y las afirmaciones que Darmesteter y Berruto hicieron negando la sinonimia en razón de las preferencias geográficas.

En primer lugar, Salvador explica que los geosinónimos del español son una serie de términos diferentes que se utilizan en las diversas regiones de España y América, pero que significan y designan la misma realidad u objeto, y por lo tanto, funcionan perfectamente como sinónimos. Los geosinónimos son “verdaderos sinónimos... que corresponden a áreas geográficas generalmente bien delimitadas y que raramente coexisten en el uso de un mismo lugar” (1985b:140).

Salvador aclara que, el hecho de que un geosinónimo se emplee en una región delimitada no anula su identidad semántica, pues esto solo concierne a una cuestión de uso que no interfiere en nada con la realidad a la que el término hace referencia. Y esto puede constatarse, a través de los muchos ejemplos que conservan vitalidad de uso en ciertos ámbitos dialectales y que en la lengua estándar son poco usuales o se asocian a un determinado contexto. En el mismo sentido:

Cuando se argumenta que los geosinónimos no son sinónimos porque el hablante no conoce el de otra región distinta a la suya, se confunde lo que, según Coseriu, debe distinguirse claramente en los estudios lingüísticos: la zona lingüística y el ámbito objetivo, es decir, el territorio donde se emplea la palabra y el territorio donde existe el objeto, la costumbre o la acción designada (Regueiro, 2010:41).

Para respaldar sus aseveraciones, Salvador ofrece algunos ejemplos de sinónimos, recopilados a lo largo de su experiencia como dialectólogo e investigador del ALEA,³¹ que son una muestra clara de que en zonas limítrofes de las áreas dialectales se emplean distintos términos como sinónimos perfectos. Entre estos ejemplos, se destaca el de la serie *palancana*, *zafa*, *jofaina* y *lavamanos*. A la que es posible agregar *palangana*, de amplio uso en América, que comparte el mismo contenido semántico y que es, por tanto, un geosinónimo más de este grupo.

En relación a los geosinónimos referidos a animales, tema de esta investigación, Salvador enumera la serie sinonímica *cerdo*, *puerco*, *cochino*, *guarro*, *marrano*, *gocho*, *tocino*, *chancho*, *etc.*, y afirma que, cualquier hablante de español, sea de la península o de América, conoce y maneja por lo menos tres de estos términos como sinónimos perfectos.³²

En todos estos casos, abundantísimos en los nombres de plantas, en los nombres de pájaros, en los nombres de insectos, en los nombres de toda clase de realidades materiales y de objetos, una lexicografía que se aprecie debe esforzarse en delimitar las áreas geográficas de los sinónimos y ofrecer toda la serie bajo uno de ellos, el que se estime más general o literario, contraponiendo las áreas respectivas y no dándolos todos revueltos sin discriminación (Salvador, 1985b:140).

³¹ *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, 6 Vols., 1961-1973 Manuel Alvar (con la colaboración de A. Llorente y G. Salvador), Universidad de Granada, CSIC, Sevilla.

³² A esta serie podríamos añadir otros términos recopilados en nuestro trabajo de investigación: *coche*, *cuchi*, *cuino* y *cebón*.

Gracias a su experiencia en la elaboración del ALEA, Salvador reconoce la importancia de la geografía lingüística y el valor de los Atlas lingüísticos como elementos esenciales para la investigación lexicográfica y la identificación de los geosinónimos, “porque si se han hecho, con no poco esfuerzo... Me parece –tal vez por ser parte interesada– que ni los doctos académicos ni los bisoños doctorandos se pueden permitir el lujo de ignorarlos” (1985b:144). Lamentablemente, las palabras de Salvador pronunciadas a inicios de los ochenta siguen siendo oportunas, pues hasta el momento la información que ofrecen estas obras monumentales de investigación sigue pasando inadvertida por los estudiosos, pese a que los datos que contienen son de suma importancia para cualquier investigación que tenga relación con la variación lingüística.

Los Atlas lingüísticos de la península y del continente americano que hasta el momento se han realizado, constituyen un significativo esfuerzo por cubrir la amplia extensión que comprende la lengua española y demostrar su riqueza y variedad. Aunque los que existen son de gran ayuda para la lexicografía sinonímica, Salvador considera que aún hay mucho trabajo por hacer dentro de este campo; en primer lugar, se precisa de “una cartografía lingüística que abarque todo el territorio de habla española”; y en segundo término, es necesario completar la información que ofrecen los diccionarios en cuanto a extensión territorial se refiere, pues incluso en el de la RAE, “la referencia geográfica marca la palabra, la aísla, la reduce a curiosidad dialectal” y de lo que se trata es de presentar “la dinámica de la contraposición de los sinónimos, la coexistencia localizada de esos sinónimos en una misma entrada del diccionario” (1985b:142).

La investigación geolectal traza la distribución adecuada de geosinónimos como *papa y patata*; *guisar y cocinar*, [...] pero, sobre todo, permite conocer cuáles son las denominaciones vulgares de la fauna y la flora no autóctona con respecto a la nomenclatura oficial: la *paparda* recibe en Canarias la denominación de *bicuda* (ALEICan, III 862), la *medusa* es *aguaviva* o *aguamala* (III 895); más que *castaño* se emplea el derivado *castañoero* (I 257), la *alondra* es conocida habitualmente con el nombre de *calandra* (I 308). Son estos solo unos pocos ejemplos de ese juego sinonímico del léxico diferencial que a través de los mapas del atlas se pueden descubrir y que llevan incluso a establecer zonas bien diferenciadas [de uso] (Corrales y Corbella, 2006: 1218).

3.3.1.4 Sinonimia y nomenclaturas

Salvador argumenta que los sinónimos están presentes en la totalidad del lenguaje, aún donde las cuestiones de precisión, monosemia y relación motivada son imprescindibles por razones científicas, como es el caso de las nomenclaturas, donde existen cuantiosos sinónimos. Incluso en el campo de la medicina, donde se intenta utilizar un vocabulario unívoco podemos encontrar casos como:³³

<i>cectis/tiflitis</i> Inflamación del intestino ciego.	<i>abasia/astasia</i> Pérdida de la facultad de estar de pie y andar.
<i>gripe/gripa/ influenza</i> Enfermedad epidémica aguda, acompañada de fiebre y con manifestaciones variadas, especialmente catarrales.	<i>anginas /amígdalas</i> Inflamación de las amígdalas.
<i>adiposis/obesidad</i> Acumulación excesiva de grasa corporal, acompañada por un peso excesivo.	<i>hemorroides/hemorroidas / almorranas</i> Dilataciones anormales de las venas superficiales que se encuentran en la última porción del intestino grueso, el recto y la región perianal.

Hoy en día los diccionarios generales y de uso ofrecen, dentro de la serie de sinónimos que presentan, nomenclaturas de diferentes campos científicos. Los nombres de animales y de plantas, en especial, presentan además de los sinónimos de uso general, uno de uso científico, como podemos apreciar en estas definiciones obtenidas del DUE (2008):

Aguzanieves
(de *auce de nieves*; del ant. *auce*, del lat. *avicella*, *avecilla* y *nieves*)
f. Pájaro insectívoro abundante en España durante el invierno, de plumaje blanco, negro y ceniciento, que vive en parajes húmedos. *Motacilla alba*. 1 Aguanieves, andarríos, caudatrémula, motacila, motolita, nevatilla, nevereta, pezpita, pezpitalo, pimpín, pipita, pispá, pispita, pizpita, sanantona, **avecilla** de las nieves.

aguacate (del nahua *ahuacatl*)
1 m. Árbol lauráceo de América que da un fruto comestible de forma ovalada, con corteza verde como tallada en pequeñas caras, el cual se llama del mismo modo. *Persea americana*. 2 Aguacatillo, cura, curo, palta.

³³ Ejemplos tomados del *Diccionario terminológico de ciencias médicas*, Salvat, 1985.

También en la terminología lingüística podemos encontrar sinonimia en palabras como *graves/llanas/paroxítonas*, *comparación/símil* e incluso *sinonimia/metábole*.

3.3.1.5 El contexto, la situación y otras consideraciones

La sinonimia, como componente del léxico, forma parte de un sistema de relaciones solidarias y complejas que se manifiestan en el habla y, aunque pudiera parecer complicado manejarla adecuadamente, “la competencia léxica sinonímica con la que cuenta el hablante le permite albergar en su lexicón, además del término *neutro* [...] varias opciones sinonímicas así como pautas pragmáticas de selección que le permiten la adecuación a situaciones y contextos diversos y específicos” (Regueiro, 2010:45).

Por lo tanto, cuando el hablante selecciona un sinónimo, lo hace considerando las variables contextuales que se le presentan. Al respecto, Salvador hace una oportuna observación al señalar que, incluso cuando el hablante utiliza un término con un sentido particular o con una intención específica, si la elección no supone una diferenciación del significado lingüístico, la sinonimia se mantiene, es decir, las diferencias connotativas de valoración estética, social o afectiva no afectan el significado lingüístico, por lo tanto, la identidad semántica se conserva.

Entran en el juego electivo consideraciones eufemísticas... pero esas son motivaciones sociales, causas del cambio onomasiológico en la historia de la lengua, pero no rasgos diferenciadores del significado como tal significado (Salvador, 1985 citado por Regueiro, 1998:307).

Salvador presenta el ejemplo de *barriga* y *vientre* y señala que solo una razón de *finura* o estilo separa a estos dos términos del mismo significado. Ambas palabras están presentes en el idiolecto del hablante y se mantienen como opciones de uso en relación con el oyente, la situación o las necesidades expresivas. “En cualquier caso, sinónimos absolutos” (1985a: 63). Para Salvador, los niveles o estilos de lengua corresponden a la norma, y por ello, el que un vocablo sea más coloquial que otro no implica que dejen de ser sinónimos siempre y cuando presenten identidad de significado.

Al respecto, Gutiérrez Ordóñez (1996) señala que el estilo requiere de sinónimos y que no existe una contradicción entre el estilo y lo connotativo ya que los rasgos de estilo no son apositivos, no pertenecen al significado de las unidades léxicas, sino que se trata de propuestas de tipo pragmático, de modo que si no se siguen no dan lugar a ninguna agramaticalidad.

De la misma forma, razones eufemísticas e hipocorísticas guiarán la selección de denominaciones animales sinónimas como lo son *perro* y *guagua* que no oponen rasgos de significado y cuya selección, que depende de la situación comunicativa y sobre todo del interlocutor, responde a una preferencia estilística que no interviene en el significado.

En cuanto a si la diferencia temporal ejerce algún efecto en el significado lingüístico, Salvador lo niega rotundamente y señala que mientras el significado lingüístico sea equivalente, la relación entre un término desusado y uno usual será sinonímica y esto puede comprobarse a través de los abundantes ejemplos de palabras completamente vigentes en ciertas zonas del español de América que para la lengua estándar resultan casi desconocidas.

A partir de las definiciones del DRAE se confirma la relación sinonímica de dos de los términos que menciona Salvador:

entonado, da. (De <i>antenido</i>).	hijastro, tra. (Del lat. <i>filiaster, filiastra</i>).
1. m. y f. hijastro .	1. m. y f. Hijo o hija de uno solo de los cónyuges, respecto del otro.
flama. (Del lat. <i>flamma</i>).	llama¹. (Del lat. <i>flamma</i>).
1. f. llama¹ .	1. f. Masa gaseosa en combustión, que se eleva de los cuerpos que arden y despiden luz de vario color.

Además de la situación comunicativa y el contexto, Salvador también considera otros factores que intervienen en la selección de un sinónimo como lo son la competencia del hablante y su formación. Estos factores determinan el conocimiento que el hablante pueda tener de los sinónimos, así como ampliar su posibilidad de elección. En el mismo sentido:

La distinción entre usos, estilos y registros de los sinónimos, siempre que no afecten a su equivalencia de significado, seguirán siendo sinónimos, aunque el

hablante los utilice con cualquiera de los sentidos especiales que les puede atribuir en los contextos particulares y con las intenciones específicas que busca satisfacer (Regueiro, 1998:432).

3.3.1.6 Tarea pendiente

Salvador cierra su artículo dejando un trabajo pendiente para la Lexicología y la Semántica: la revisión de la sinonimia libre de prejuicios y partiendo de la afirmación, un trabajo conjunto en el que la lexicografía deberá ofrecer un completo inventario de sinónimos reales, obtenidos de hechos concretos de habla, para que con base en ello, la semántica pueda realizar un análisis de la sinonimia como relación lingüística dentro del sistema y describir sus efectos formales y semánticos en la lengua.

3.4 Riqueza tipológica de los sinónimos

Como hemos expuesto en los apartados anteriores, la sinonimia, como actividad del sujeto es un proceso onomasiológico, pero esto no anula su carácter de relación semántica lingüística semasiológica. La riqueza de la sinonimia demuestra que puede ser analizada desde ambos planos, el onomasiológico y el semasiológico. El contexto onomasiológico comprende la sinonimia intralingüística o interlingual, que es la que el hablante utiliza para localizar en el lexicón de su lengua un equivalente sinónimo al término que tiene en mente, empleando otro signo que represente el mismo significado sin repetir la misma palabra.

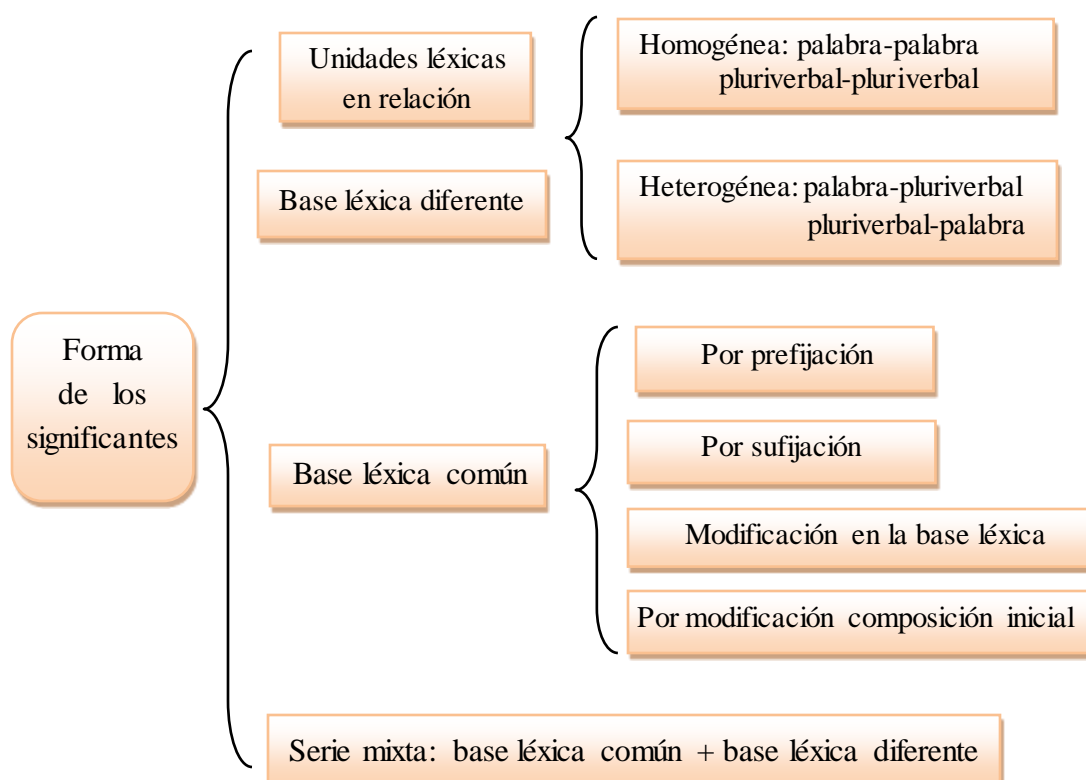
La sinonimia intralingüística, motivo de esta investigación, ha originado diversas catalogaciones y clasificaciones, como la muy destacada por su originalidad y su prioridad realizada por Duchaček. La clasificación que a continuación presentamos se realizó tomando como base el trabajo sobre sinonimia elaborado por Regueiro Rodríguez, que supuso la elaboración de su tesis doctoral (1989), y los resultados de sus investigaciones posteriores que han profundizado en el tema como son: “Sinonimia y argumentación” (2003); “Lexicografía sinónímica y sinonimia” (2004); “La clarificación diacrónica a propósito de un tema léxico-semántico polémico: sinonimia y fuentes españolas para su catalogación lexicográfica” (2005); *Sinonimia* (2010), entre otros.

La clasificación planteada por Regueiro es diferente y significativa porque parte de la afirmación de la sinonimia y de su existencia en el sistema como fenómeno léxico y semántico. El análisis que realiza Regueiro, a partir *del contenido lingüístico de los signos en relación*,³⁴ se concreta en una atractiva diversidad tipológica de los sinónimos. Las consideraciones que se han tendido en cuenta para esta catalogación las expone Regueiro, de la siguiente manera:

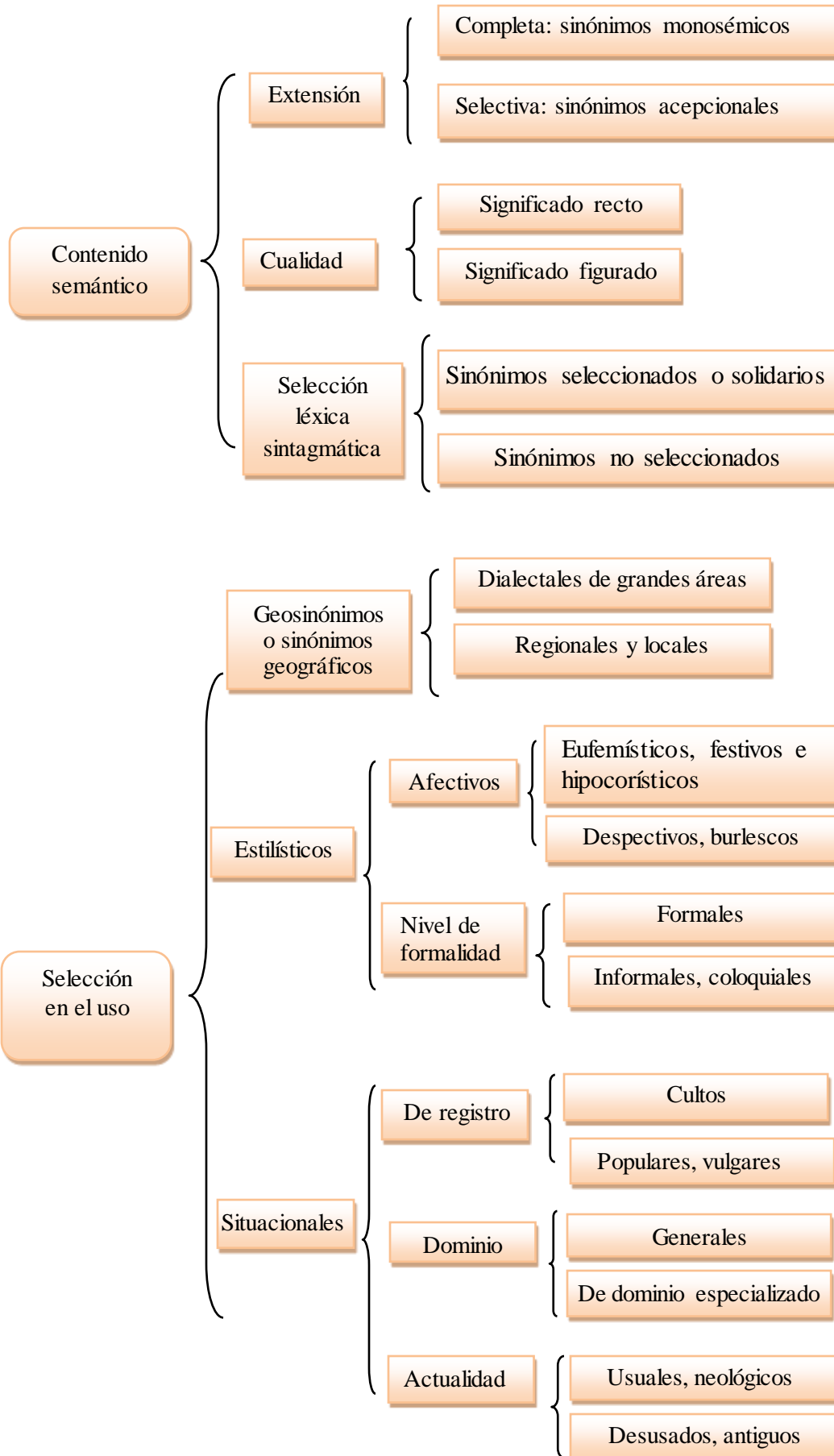
Hemos tenido presentes los dos aspectos esenciales para el estudio de unidades y relaciones léxicas:

- a) El formal, mediante el análisis de los significantes en relación sinonímica.
- b) El contenido semántico lingüístico, con especial atención a las acepciones de los términos polisémicos en relación sinonímica y a los sinónimos que ofrece al hablante el sistema como posibilidades expresivas adecuadas a los factores discursivos de situación comunicativa, de registro y estilo (2010:56).

Gráfica 14. Clasificación sinonímica (Regueiro, 2010)



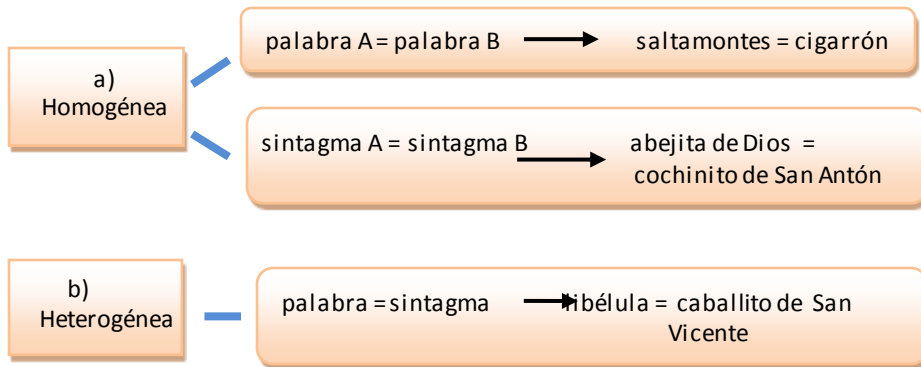
³⁴ Salvo indicación precisa, las definiciones de los ejemplos aportados corresponden a las dadas por el DRAE, 2001.



3.4.1 Por la forma de las unidades léxicas en relación sinonímica

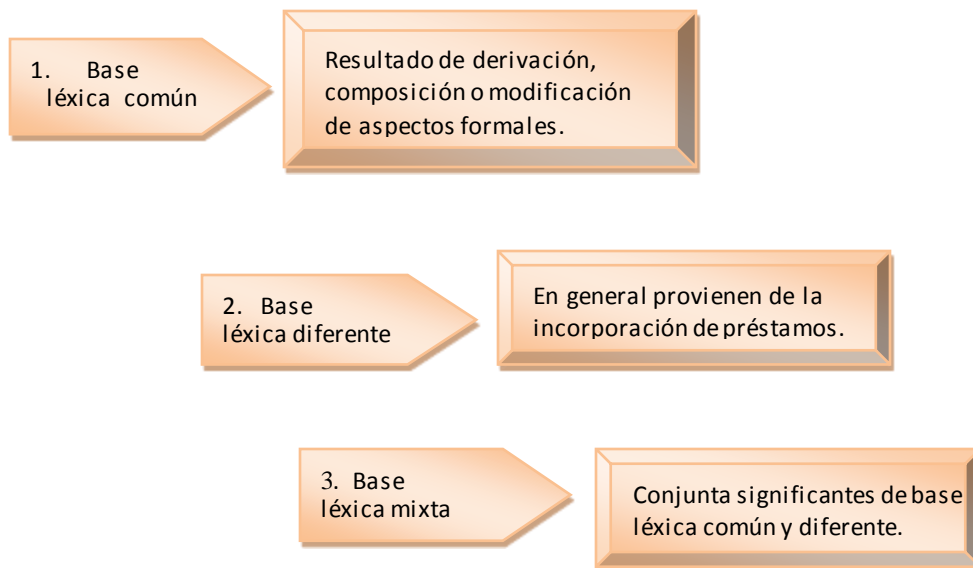
3.4.1.1 Series sinonímicas por su extensión

La relación sinonímica puede darse entre unidades léxicas de extensión variable: palabras y expresiones pluriverbales semánticamente equivalentes. Según el tipo de combinación, la relación sinonímica puede ser:



3.4.1.2 Sinónimos de base léxica común, diferente y mixta

La sinonimia puede producirse por la evolución de palabras que ya existen en el sistema, y también por la creación o incorporación de palabras nuevas. De acuerdo con estos parámetros, los sinónimos pueden clasificarse como:



1. Base léxica común

En la lengua española hay abundancia de términos que resultan en equivalentes semánticos sinónimos por diversos procedimientos léxicos previstos en el sistema que pueden ser:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| a) Prefijación | c) Sufijación |
| b) Cambios formales en la base léxica | d) Modificación de la composición inicial |

a) Sinónimos por prefijación (tres tipos):

A. Por supresión del prefijo o de fonemas o sílabas en posición inicial de la palabra
<p>1. aféresis</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>enagua/nagua</i>: `prenda interior femenina similar a una falda y que se lleva debajo de esta´
B. Por modificación o sustitución del prefijo original del lexema base
<p>2. oposición a- / en-</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>encandilado/acandilado</i>: `erguido´
<p>3. in-, dis-, des- con connotación negativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>inconforme/disconforme/desconforme</i>: `no conforme´
<p>4. alternancia de prefijación latina o griega</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>exoesqueleto/dermatoesqueleto</i>: `piel o parte de ella engrosada y muy endurecida, ya por la acumulación de materias quitinosas o calcáreas sobre la epidermis´
C. Por prótesis de fonemas, sílabas o prefijos
<p>1. a + base léxica verbal o nominal</p> <p><i>barajar/abarajar</i>: `recoger o recibir algo en el aire´</p>
<p>2. a+ adjetivos, adverbios o sustantivos</p> <p><i>cobijo/acobijo</i>: `amparo, protección´</p>
<p>3. en-, em-, des-, hipo-</p> <p><i>centauro/hipocentauro</i>: `monstruo fingido por los antiguos mitad hombre y mitad caballo´</p>
<p>4. d-</p> <p><i>espabilarse/despabilarse</i>: `sacudirse el sueño o la pereza´</p>

b) Sinónimos por cambios formales en la base léxica

1. Diptongación
• <i>desamoblar/desamueblar</i> : `dejar sin muebles un edificio o parte de él´
2. Síncopa
• <i>floristería/florería</i> : `tienda donde se venden flores y plantas de adorno´
3. Cambios consonánticos (antitescon)
• <i>engatusar/encatusar</i> : `ganar la voluntad de alguien con halagos para conseguir de él algo´

c) Sinónimos por sufijación

De este proceso derivativo resulta una larga serie de sinónimos, entre ellos presentamos estos ejemplos:

<p>1. <i>-miento, -dura, -ada, -ón, -ato, -e, -o, etc.</i></p> <p><i>chivo — chivato</i></p>	<p>2. <i>alomorfía de sufijos y prefijos en diminutivos y afectivos -ito, -ico, -illo, -ín</i></p> <p><i>abejorro — abejorrillo</i></p>
<p>3. <i>Subfijación -ata, -ete</i></p> <p><i>atún — atunete</i> <i>chivo — chivata</i></p>	<p>4. <i>derivación regresiva: acortamiento fonológico, añadiendo a la raíz verbal una vocal, -a, -e y -o.</i></p> <p><i>cuy — cuye</i> <i>cocuy — cocuyo</i></p>

d) Sinónimos por modificación de la composición inicial

Son sinónimos que se forman por elipsis o acortamiento de la composición inicial, y que, regularmente, vienen de lenguas extranjeras. Aparecen generalmente cuando el término especializado se generaliza y pasa a la lengua común.

<p>1. Términos técnicos</p> <p><i>autobús = bus</i> <i>trolebús = trole</i></p>	<p>2. Términos juveniles</p> <p><i>progresista = progre</i> <i>fin de semana = finde</i></p>
<p>3. Términos cultos</p> <p><i>otorrinolaringólogo = otorrino</i> <i>narcotraficante = narco</i></p>	<p>4. Entre formas sintéticas y analíticas</p> <p><i>inmediatamente = de forma inmediata</i> <i>enseguida = en seguida</i></p>

2. Base léxica diferente

Se trata de términos de origen distinto que por causa del proceso evolutivo lingüístico y por cambio semántico llegan a compartir todos los semas de su significado lingüístico. Su pertenencia a distintos registros, estilos, áreas geográficas o lenguajes especializados no destruye la sinonimia entre ellos. Esta serie incorpora:

...préstamos de diversas lenguas, neologismos por desplazamientos semánticos (por metonimia, metaforización o antonomasia), arcaísmos y términos de antiguas y nuevas germanías, junto a derivaciones y composiciones originales (Regueiro, 2010:58).

Algunos ejemplos de sinónimos etimológicamente diferentes son:

acápite	/	párrafo	guajolote	/	pavo
<i>a capite</i> , 'desde el principio'		del latín <i>paragraphus</i>	del náhuatl <i>huexolotl</i>		del latín <i>pavus</i>

Los vocabularios especializados también presentan ejemplos de identidad semántica sinonímica con sinónimos de base léxica diferente que pueden usarse indistintamente, como por ejemplo: *alcoholismo* y *dipsomanía* que comparten el mismo significado: 'enfermedad ocasionada por el abuso habitual y compulsivo de bebidas alcohólicas'.

3. Series sinonímicas mixtas

En general, las series sinonímicas de más de dos unidades se constituyen por sinónimos de base léxica común y de base léxica diferente. Regueiro denomina a este grupo como *serie sinonímica mixta* y destaca que suele ser "la más frecuente en la designación de plantas, frutos y animales, con distribución geográfica especializada, es decir geosinónimos" (2010:67).

maní	/	cacahuete	/	cacahuate
de or. taíno		del nahua <i>cacáhuatl</i>		
conejillo de indias	/	cuy	/	cui / cuye
dim. frec. de <i>conejo</i> (aunque no es ni un conejo ni tampoco es de Indias)		del quechua <i>quwi</i>		

3.4.2 Por la extensión del contenido semántico

Un segundo nivel de clasificación de los sinónimos se da en razón del contenido semántico. La relación sinonímica que se establece a partir de la extensión del contenido semántico puede clasificarse como completa o selectiva:

Completa: se da entre sinónimos monosémicos cuyo contenido semántico tiene una identificación total. En este grupo de sinónimos se encuentran los tecnicismos. Dentro de la lingüística tenemos por ejemplo:³⁵*agudas/oxítonas*,

³⁵ Es la relación sinonímica que podemos identificar que está formada por sinónimos absolutos, porque ambos términos son monosémicos y sólo se relacionan por esa única acepción.

graves/llanas/paroxítonas, esdrújulas/proparoxítonas. Y entre los términos de zoología encontramos varios ejemplos:

<p>escatófago, ga.</p> <p>(Del gr. σκῶρ, σκατός, excremento, y -fago).</p> <p>1. adj. Zool. coprófago.</p>	<p>coprófago, ga.</p> <p>(Del gr. κόπρος, excremento, y -fago).</p> <p>1. adj. Que ingiere excrementos.</p>
<p>anfibio</p> <p>adj. y n. m. Zool.</p> <p>Se aplica a los *animales de la clase a la que pertenece la *rana, que son *vertebrados con la piel desnuda, es decir, sin escamas, húmeda y provista de glándulas mucosas; viven, en su mayoría, en ambientes húmedos.</p> <p>1 Batracio.</p>	<p>batracio, -a</p> <p>(del lat. <i>batrachium</i>, del gr. <i>batrácheios</i>, propio de las ranas)</p> <p>adj. y n. m. Se aplica a los animales de la clase de los *anfibios; en particular, a la rana y el sapo</p>
<p>cnidario</p> <p>m. pl. Zool.</p> <p>Grupo de metazoos de simetría radial, diploblásticos o diblásticos, es decir, que poseen solamente dos capas embrionarias (<i>endodermo</i> y <i>ectodermo</i>) y de vida planctónica, como las medusas.</p>	<p>celentéreo</p> <p>(Del gr. κοῖλος, hueco, y ἔντερον, intestino).</p> <p>1. adj. Zool. Se dice de los animales con simetría radiada, cuyo cuerpo presenta una cavidad única gastrovascular, que comunica con el exterior por un orificio que es a la vez boca y ano; p. ej., los pólipos, las medusas y los ctenóforos.</p>

De extensión selectiva o acepcional: es la relación sinonímica que se establece solo con una de las varias acepciones de un término polisémico y no con todas ellas. Esta condición se ha utilizado como argumento para negar la sinonimia; sin embargo, solo se trata de otro tipo de sinónimos, respecto de los cuales Regueiro aclara que:

Un mismo término puede tener relación sinonímica selectiva o acepcional simultáneamente con una o más acepciones de la unidad léxica con la que se relaciona: la sinonimia selectiva o acepcional será **bilateral** cuando se trate de la relación del término A con una única acepción del término B; y **multilateral** cuando se relacione con dos o más acepciones de B (Regueiro 2010:68).

Aquí citamos el ejemplo de **asno-burro** que utiliza Regueiro por ser relevante para nuestro tema. La sinonimia entre los términos *asno/burro* (*equus asinus*) presenta una relación multilateral porque afecta a más de dos acepciones de cada uno de ellos.

asno (del lat. <i>asinus</i>)	burro (de <i>borrico</i>)
sinonimia con su primera acepción	
1. m. Animal solípedo, como de metro y medio de altura, de color, por lo común, ceniciento, con las orejas largas y la extremidad de la cola poblada de cerdas. Es muy sufrido y se le emplea como caballería y como bestia de carga y a veces también de tiro.	1. m. asno (animal solípedo).
sinonimia con otras de sus acepciones	
2. m. Persona ruda y de muy poco entendimiento. U. t. c. adj.	6. m. Hombre o niño bruto e incivil. 7. m. coloq. asno (hombre rudo). U. t. c. adj.

Cabe señalar que la multilateralidad de la sinonimia puede presentarse también entre más de dos términos y con todas o solo algunas de sus respectivas acepciones.

3.4.3 Cualidad del contenido semántico relacionado: sinónimos de significado recto y de significado figurado

En la relación sinonímica entre términos polisémicos se debe tener en cuenta el contenido semántico relacionado, pues la sinonimia puede deberse a un desplazamiento metafórico, metonímico, etc., porque “el significado recto del término A puede coincidir con el figurado de B y viceversa” (Regueiro, 2010:69).

bautizar / cristianar		
En sentido <i>recto</i> son sinónimos con el significado de:		
1. tr. Administrar el sacramento del bautismo.	1. tr. coloq. bautizar (administrar el bautismo).	
En sentido <i>figurado</i> bautizar posee otras sinonimias:		
bautizar / llamar, nombrar, denominar		
2. tr. Poner nombre a algo.	1. tr. Dar nombre a alguien o algo.	
puerco / marrano / cochino		
En sentido <i>recto</i> son sinónimos con el significado de:		
1. m. cerdo (mamífero artiodáctilo).	6. m. cerdo (mamífero artiodáctilo).	1. m. cerdo (mamífero artiodáctilo).
En sentido <i>figurado</i> cerdo posee otras sinonimias:		
2. m. coloq. Hombre desaliñado, sucio, que no tiene limpieza. U. t. c. adj.	3. m. y f. coloq. Persona sucia y desaseada. U. t. c. adj.	3. m. coloq. Hombre muy sucio y desaseado. U. t. c. adj.
3. m. coloq. Hombre grosero, sin cortesía ni crianza. U. t. c. adj.	5. m. y f. coloq. Persona que procede o se porta mal o bajamente. U. t. c. adj.	

3.4.4 Por selección léxica sintagmática: sinónimos seleccionados o solidarios y no seleccionados

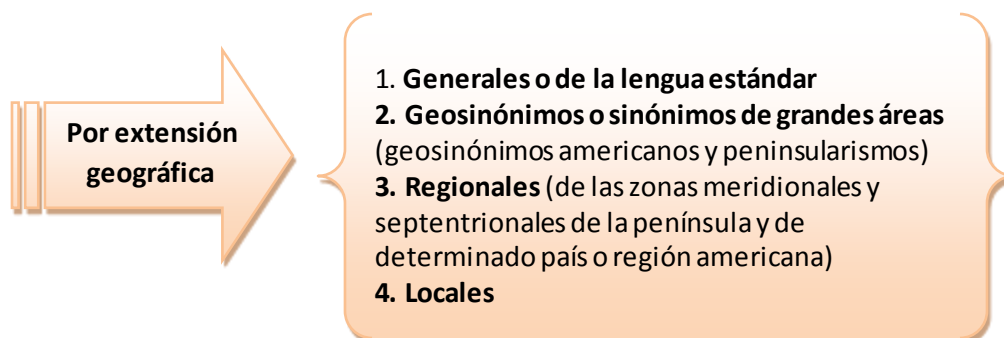
Las relaciones sintagmáticas lingüísticas que se producen en el discurso, tales como las solidaridades (léxicas y semánticas) y las colocaciones, permiten la relación sinonímica. Los sinónimos derivados de estos procedimientos se clasifican como *seleccionados* o *solidarios*.

Regueiro presenta el ejemplo del adjetivo *rico*: “seleccionado por los campos léxicos de ‘comida y bebida’ con el significado de ‘muy gustoso y agradable’” que mantiene sinonimia con sabroso y delicioso; pero *rico* a su vez posee otras solidaridades y otros sinónimos por selección léxica, como cuando se refiere a un terreno, entonces su relación sinonímica se establece con los términos *fértil* y *feraz*. Los sinónimos que no participan de estas relaciones se definen aquí como *no seleccionados* (2010: 70).

3.4.5 Por la selección sinonímica en el uso lingüístico

La sinonimia existe en el sistema, pero se produce en el discurso donde intervienen múltiples variantes que determinan qué unidades léxicas son más idóneas de acuerdo con los matices y valores que el hablante desea imprimir a su mensaje. Una serie sinonímica puede constituirse de sinónimos que reflejen distribución geográfica, estilo, registro, etc.

...el significado, que es lo que importa para la sinonimia léxica, se mantiene independiente de las referencias al uso que puedan condicionar la elección de uno u otro sinónimo (Regueiro 2010:71).



1. Sinónimos generales o de la lengua estándar

Son las relaciones sinonímicas que se utilizan en todo el área geográfica que abarca el español y que integran el llamado léxico básico de la lengua. Estos sinónimos sirven de base para determinar por oposición los sinónimos geográficos.

Piscina (España)	Alberca (Méx.)
(Del lat. <i>piscīna</i>).	(Del ár. hisp. <i>albirka</i> , yeste del ár. clás. <i>birkah</i>).
1. f. Estanque destinado al baño, a la natación o a otros ejercicios y deportes acuáticos. (DRAE)	1. s f Depósito artificial de agua construido para nadar, practicar algunos deportes, jugar y divertirse, etc. (DEM)
<p>* En España <i>alberca</i> tiene otros valores que no son normalmente sinónimos de <i>piscina</i>. alberca. (Del ár. hisp. <i>albirka</i>, yeste del ár. clás. <i>birkah</i>). 1. f. Depósito artificial de agua, con muros de fábrica, para el riego. 2. f. poza (balsa para empozar el cáñamo). 3. f. <i>Méx.</i> Piscina deportiva. (DRAE)</p>	

Regueiro, a partir de Salvador, señala los *polos de atracción sinonímica* como evidentes ejemplos de sinónimos generales.

[...] serie sinonímica de uso común es la constituida por los verbos empezar, comenzar, principiar, sinónimos absolutos, y con reacción sintáctica diferenciada iniciar, intercambiable con los otros en múltiples contextos. Su opuesto campo antonómico consta aún de una serie más nutrida de sinónimos: acabar, terminar, concluir, finalizar, rematar. Del último tal vez pueda decirse que tiene un uso más localizado geográfica y socialmente, pero los otros se utilizan constantemente, sin limitaciones, y resultan absolutamente intercambiables en todos los contextos (Salvador, 1985a:64).

2. Geosinónimos o sinónimos de grandes áreas

La amplia variedad de geosinónimos que se dan en una región tan extensa del español como lo es América hace necesario aclarar que también existen formas comunes, los llamados *panamericanismos*, unidades léxicas que por lo general tratan de realidades o actividades de la vida cotidiana y que son de uso amplio y frecuente en todo el territorio americano. Los panamericanismos son sinónimos de los correspondientes usados en la lengua estándar. La dicotomía que se establece entre

los *sinónimos generales / geosinónimos americanos* presenta múltiples ejemplos de pares sinónimos; respectivamente, *zumojugo, cerillas/cerillos/fósforos, extintor/extinguidor, patata/ papa, pizarra/pizarrón, conducir/manejar, tomate/jitomate*, etc.

3. Geosinónimos regionales y locales

Algunos geosinónimos se utilizan solo dentro de una región, comunidad o país y por ello, en muchas ocasiones el mismo significante tiene otra acepción que le permite establecer relación con otra serie sinónima.

Las *vidrieras* son los *escaparates* de Argentina, Cuba, Chile, México, Paraguay y Uruguay; los mismos que los mexicanos llaman *aparadores*, pero a su vez, *escaparate* es sinónimo de *armario* en Cuba y Venezuela (Regueiro, 2010: 74).

Por su parte, Lapesa señala que en América existe una serie de geosinónimos de perífrasis verbales de carácter incoativo, como *echarse o ponerse a + infinitivo* y presenta varios ejemplos: *se echó a gritar, agarró a caminar, se largó a llorar, se largó a insultarme* (Lapesa, 1981:592). También en América, se dan relaciones sinónimas con términos indígenas que se utilizan en el habla cotidiana de ciertas regiones de este continente. Los Atlas lingüísticos son una importante fuente de información léxica para ubicar las zonas de uso de los geosinónimos locales y conocer su variable distribución. Estos geosinónimos suelen dar series sinónimas de base léxica diferente.

armadillo (De armado). <i>Dasyus novemcinctus</i>		
cachicamo. (De or. tamanaco)	cusuco. (De or. nahua)	quirquincho. (Del quechua <i>qquirquinchu</i> , armadillo)

Regueiro señala que los *sinónimos* locales pueden estar asociados a un registro popular muy concreto y presenta el ejemplo de *borracho* que en el habla popular rioplatense tiene una larga serie de sinónimos en lunfardo:³⁶ *chuco, curda,*

³⁶ Habla que originariamente empleaba, en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, la gente de clase baja. Parte de sus vocablos y locuciones se introdujeron posteriormente en la lengua popular y se difundieron en el español de la Argentina y el Uruguay.

curdela, curdele, curdo, entrancado, mamado, pedo, tomado, los cuales han pasado a formar parte de la riquísima serie sinonímica que exhibe este término.

3.4.6 Por la intencionalidad del emisor y la situación comunicativa



1. Sinónimos afectivos

Regueiro señala que los sinónimos “son seleccionados en el discurso por razones estilísticas, y la intencionalidad y el saber lingüístico del hablante juegan un papel fundamental en la elección” (2010:76). El sistema ofrece una variedad de sinónimos que brindan al hablante diferentes posibilidades para expresar un mismo concepto y es el hablante el que elige uno de ellos en relación con su intención expresiva y de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentra.

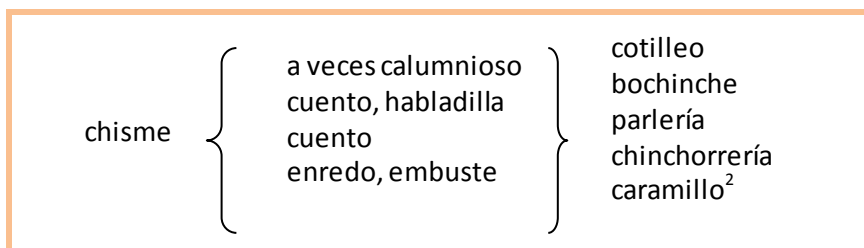
Los sinónimos estilísticos están vinculados a la intencionalidad afectiva y expresiva del hablante, mientras que los sinónimos situacionales dependen de los diferentes factores y circunstancias que se presentan en un acto comunicativo, como son, el registro, el nivel de formalidad, etc. Los sinónimos afectivos se dividen en dos grandes grupos:

a. Sinónimos eufemísticos o hipocorísticos

En muchas situaciones comunicativas el hablante sustituye una palabra violenta o malsonante por otra más delicada: este cambio es motivado por razones sociales, afectivas y de cortesía, pero estas consideraciones no producen ningún cambio en el significado lingüístico.

chisme. (Quizá del lat. *cimex*, chinche).

1. m. Noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna.



b. Sinónimos despectivos, jocosos, festivos, burlescos

Este tipo de sinónimos se refiere a nombres calificativos de defectos, en los que se incluyen rasgos festivos, burlescos y despectivos. El hablante tiene un abanico de opciones que le permite seleccionar el sinónimo más apropiado dependiendo de la situación de que se trate y de su intención de emplear un mayor o menor grado peyorativo. En México, por ejemplo, el término *policía* presenta una serie de sinónimos despectivos:

Policía
poli, polizonte, gendarme, uniformado, policleto (no figura en el DRAE), tecolote, tira (DEM), mordelón.

Algunos de los sinónimos de este grupo surgen de la derivación y la composición. Regueiro (2010:78) presenta la serie, *medicastro, mediquillo, medicucho, matasanos* como sinónimos despectivos de 'mal médico'.

2. Nivel de formalidad

Estos sinónimos resultan de las relaciones entre los interlocutores y del nivel de formalidad del texto, y se subdividen en dos grupos:

a. Sinónimos formales

Las relaciones jerárquicas, entre otros factores, determinan el nivel de formalidad que puede requerir una situación comunicativa. Algunas de ellas, como es el caso de los discursos, las conferencias, los artículos, etc., demandan un alto grado de formalidad; y para este tipo de situaciones la lengua ofrece una variedad sinonímica muy amplia: eufemismos, tecnicismos, sinónimos literarios, etc., dentro

de los cuales, el hablante puede seleccionar el término que se ajuste al tono formal y expresivo que desea imprimir a sus palabras.

La formalidad del discurso repercutirá en las preferencias del hablante para utilizar formas léxicas con mayor o menor prestigio social.

Entre *comadre*, *comadrona*, *matrona* o *partera*, no existe diferencia de significado lingüístico sino de preferencia estilística formal: *comadre* es de uso popular, familiar e informal; *comadrona* es general; pero *matrona* y sobre todo *partera* se perciben como formas más prestigiadas socialmente y por consiguiente suelen emplearse en situaciones de comunicación más formales (Regueiro, 2010:79).

b. Sinónimos informales, coloquiales

El español es rico en sinónimos informales y coloquiales relacionados con nombres calificativos de significado negativo. No hay más que consultar el diccionario de María Moliner para obtener una amplia gama de sinónimos de *cojo*, muchos de ellos peyorativos, a la que hemos añadido un sinónimo más, muy usual en México.

cojo, -a (del lat. *coxus*)

1 adj. y n. (*Andar, Ir, Estar, Ser; de: 'de la pierna derecha'*) Se aplica a una persona o animal al que le falta un *pie o *pierna o los tiene defectuosos, por lo que anda imperfectamente. **5 adj.** Se aplica por extensión a un *mueble u objeto cualquiera que, por no tener completamente iguales las patas, se balancea. **5** También al pie o pata que es más corto o defectuoso.

2 Se aplica al razonamiento, frase, etc., que queda *incompleto.

no ser alguien **cojo ni manco** inf. Ser muy competente en una actividad. **1** No ser **manco**. V. antes se coge al **embustero** que al cojo, a la **pata coja**, cojear del mismo **pie**, saber de qué **pie** cojea.

■ Catálogo

Choco, cojitranco, paticojo, patituerto, patojo, rengo, rengo.
Pata chula, pata galana, (pata corta o paticorta)

Claudicación, cojera, recancanilla, renguera.

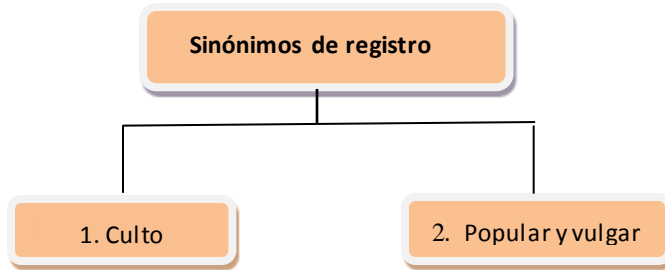
Claudicar, cojear, coxquear, renguear, renquear.

Coxcojilla, coxcojita, coxcox, a la **pata** coja.

Bastón, muleta, muletilla.

Encojar. *Andar. *Inválido. *Pie. *Pierna.

3.4.7 Por la competencia lingüístico-comunicativa del hablante



1) Sinónimos de registro culto

Para mantener la coherencia y adecuación de cualquier situación comunicativa es necesario realizar una selección léxica acorde con las circunstancias del acto del habla. Si la situación comunicativa requiere de un uso formal, para que el discurso resulte adecuado, la importancia de la elección apropiada es fundamental. Regueiro observa al respecto que el diccionario de sinónimos ideal “debería precisar en la misma serie, las variantes que en el uso lingüístico determinan los condicionantes de las situaciones y de registro” (1998:523). Presentamos como ejemplo, la serie de *comer* que aparece en el DUE.

comer (del lat. *comedĕre*)

1 tr. o abs. En sentido amplio, tomar alimentos por la boca: ‘Sin comer no se puede vivir. No ha comido más que unas galletas y una taza de caldo’. Se puede usar con un partitivo: ‘No comas de esa carne’. **5 tr.** (con un pron. reflex.) Comer una cosa determinada, particularmente cuando se trata de un manjar sabroso o cuando se quiere sugerir cierta glotonería: ‘Se comió él solo un pollo’. **5** Puede usarse en sentido hiperbólico: ‘En esta playa te comen los mosquitos’.

Abocadear, alimentar[se], hacer [o no hacer] **ascos**, asimilar, atiborrar[se], atizarse, atracar[se], batear, *beber, menear el **bigote**, hacer [o abrir] **boca**, llevarse a la **boca**, bocezar, botanear, *cebar[se], comer como un **cerdo**, echarse al **colete**, comerse, comichear, comiscar, consumir, echarse al **cuerpo**, despachar, devorar, digerir, embaular, embuchar, empajarse, *empapuzar[se], engañar el **hambre**, engolliparse, engullir, ensilar, entriparse, gandar, jalar, jamar, matar el **gusanillo**, matar el **hambre**, *hartar[se], hinchar[se], hacer los **honoros**, ingerir, jamar, llenar[se], malcomer, manducar, mascar, *masticar, morfar, comer con los **ojos**, paladear, papear, echar entre **pecho** y espalda, hacer **penitencia**, picar, promiscuar, repapilarse, saciar[se], soplarse, echarse un **taco**, tapear, dar un **tiento**, tomar, *tragar, tripear, ventilarse, darse un **verde**, yantar, zamparse.

La selección de uno de estos sinónimos en particular dependerá del hablante, en razón de su deseo de ajustarse a la situación comunicativa que se le presenta, así como de su cultura y su conocimiento léxico sinonímico.

2) Sinónimos populares y vulgares

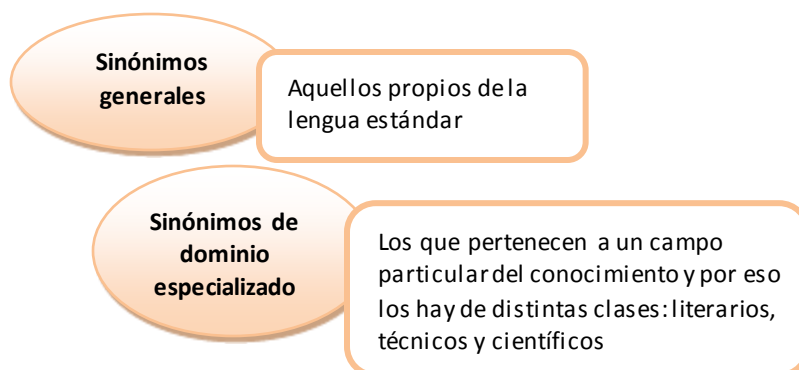
Las series sinonímicas se enriquecen con términos de las hablas populares y las jergas de la marginalidad, que se caracterizan por su carácter jocosos y peyorativo.

En relación con este tema, Martinell (1994:336) citando a W.P. Alston, refiere que, “dos elementos son sinónimos si contribuyen de la misma manera al ‘potencial perlocutivo’ de las oraciones. Dicho de otro modo, si el receptor, a través de los dos, interpreta el mismo mensaje (no la misma intención, que esto derivaría del ‘potencial perlocutivo’)” Presenta como ejemplo el término *chivato* como sinónimo de *informante de la policía*, donde el valor peyorativo de *chivato* no afecta su significado. Otros ejemplos similares:

<p>perro</p> <ul style="list-style-type: none"> chucho pulgoso saco de pulgas saco de huesos 	<p>6. Yo tengo un chucho pequeño y siempre le saco atado para que no asuste a nadie.</p> <p>1. Un saco de pulgas vegetaba a sus pies, el perro lazarillo...</p> <p>4. Protegiéndolo ante la proximidad piojosa de este este despellejado saco de huesos. Su mirada lastimera se cruza con la del perro, ciertamente muy viejo y casi ciego y matado de reuma, admite David, pero muy bueno y obediente, ya verás, madre, lo vas a querer mucho.</p>
<p>fiesta</p> <ul style="list-style-type: none"> reventón pachanga guateque juerga jolgorio 	<p>49. Es como la expectativa de una fiesta; no una ceremonia, no, una fiesta, un reventón.</p> <p>7. O sea, motivos para la pachanga y el retozo en la pista de baile.</p> <p>11. Se entiende toda vez que los australianos no son tan dados al "guateque" como los latinos, quienes hacemos celebraciones hasta porque voló la mosca.</p> <p>7. Hasta que ella se da cuenta de que su hombre es un borrachín empedemido que cada noche se va de juerga con sus amigos.</p> <p>50. Hoy Diario del Sur está de celebración, de fiesta, de jolgorio por sus 21 años, de los cuales nos sentimos muy orgullosos.</p>

*ejemplos tomados del CREA

3.4.8 Por el dominio y el género textual



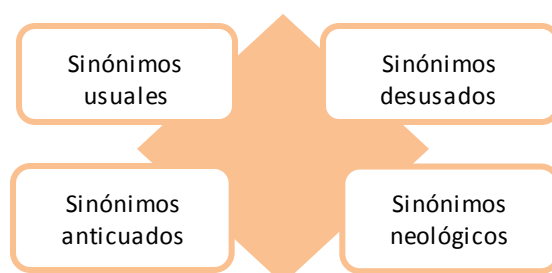
Como hemos mencionado, una serie sinonímica puede estar compuesta por sinónimos de distintos tipos y es el hablante quien decidirá la opción más adecuada al estilo y la situación comunicativa.

Dentro del campo literario varias figuras retóricas, por motivos etimológicos, presentan diferentes denominaciones que forman pares sinonímicos: *sinonimia-metábole*, *comparación-símil*, *prosopopeya-personificación*, *hipérbole-superlación*, *concatenación-clímax*, *paréntesis-interposición*...entre muchos otros.

Asimismo, entre los nombres de plantas y animales es frecuente que las series sinonímicas presenten términos populares y tecnicismos. Si el hablante conoce estas distintas posibilidades podrá escoger el término más adecuado a su deseo expresivo, sin que esto altere en nada el contenido semántico lingüístico del término en el sistema.

atún (del ár. and. <i>attúnn</i> , cl. <i>tunn</i> , del gr. <i>thýnnos</i>)
<p>m. *Pez perciforme comestible, de gran tamaño, hasta de 3 m, negro azulado por el lomo y blanquecino por el vientre. Varias especies del género <u>Thunnus</u>, especialmente el <u>Thunnus thynnus</u>. 2 Cordila. 4 Albacora, *bonito. 4 Pretor. 4</p> <p>*Almadraba, atunara. 4 Buche, cinta, cintagorda, cloque, coarcho, cobarcho, mascarana. 4 Mojama, sangacho. <u>atún claro</u> (<u>Thunnus albacares</u>, <u>Thunnus obesus</u>, <u>Euthynnus pelamis</u>, etc.).</p>

3.4.9 Por la actualidad de los signos en relación, en el sistema y en el uso



Además de todas las variantes que determinan la amplia tipología de los sinónimos es necesario agregar el elemento diacrónico. El factor temporal que afecta a todos los términos de una lengua nos lleva a calificar a los sinónimos como usuales, desusados, anticuados o; si son adquisiciones nuevas, como neologismos.

Si definimos a los sinónimos usuales como aquellos que, sin importar su tiempo de incorporación a la lengua, se mantienen vigentes dentro del sistema y se usan a lo largo de toda la amplia geografía del español, esta pauta nos permitiría clasificar al resto de los sinónimos. Si embargo, hay que tener en cuenta otros criterios de clasificación a fin de determinar con certeza si un término es usual o desusado, pues es habitual que algunas formas que en la Península se califican como arcaísmos, gozan de total vigencia en algunas zonas de América.

<p>panteón. (Del lat. <i>Panthēon</i>, templo dedicado en Roma antigua a todos los dioses, y este del gr. Πάνθειον).</p> <p>1. m. Monumento funerario destinado a enterramiento de varias personas.</p>	<p>cementerio (Del lat. <i>coemeterium</i>, y este del gr. κοιμητήριον).</p> <p>1. m. <i>And. y Am</i> Terreno, generalmente cercado, destinado a enterrar cadáveres.</p>
<p>vereda. (Del b. lat. <i>vereda</i>, camino, vía).</p> <p>1. f. Camino angosto, formado comúnmente por el tránsito de peatones y ganados.</p>	<p>acera. (De <i>hacera</i>).</p> <p>1. f. <i>Am. Mer.</i> Orilla de la calle o de otra vía pública, generalmente enlosada, sita junto al paramento de las casas, y particularmente destinada para el tránsito de la gente que va a pie.</p>

Respecto de los sinónimos neológicos, Regueiro indica que “la adopción y adaptación de términos foráneos referidos a realidades nuevas lleva también a la creación de geosinónimos neológicos”, y señala que “*Personal Computer* es *ordenador personal* en España; y *computadora personal*, en América” (2010:85). En este grupo también encontramos la pareja *móvil* y *celular* para referirse al término inglés *Movil Phone*.

3.5 Algunas implicaciones de la afirmación de la sinonimia

En síntesis, podemos referir que por largo tiempo se ha rechazado la existencia de los sinónimos intentando sostener un ideal de lengua equivocado, confundiendo lo propio del significado con el sentido y de la lengua con el habla, y

finalmente, alegando que cada signo léxico posee matices propios que involucran significados diferentes. No obstante, hemos visto que existe una base semántica que permite una identidad de significado entre los diferentes términos sinónimos de una lengua.

Por otro lado, hemos comprobado que las diferentes variantes diastráticas, diafásicas y diatópicas a las que se adscriben los vocablos y que, con frecuencia, determinan los distintos usos discursivos de los sinónimos, no alteran en nada su significado. Tal como afirma Regueiro:

La relación sinonímica no deja de ser tal por [...] condicionantes contextuales lingüísticos o situacionales, estilísticos o geográficos que pertenecen al plano del habla, del uso, del discurso (1998:403).

Tal vez la principal problemática que plantean los sinónimos deriva de la combinatoria sintagmática que cada uno de ellos exige, pues como ya lo hemos mencionado, los sinónimos se encuentran en el sistema, pero es el uso el que condiciona la selección de una determinada unidad. Por lo tanto, y a pesar de que existe una equivalencia semántica, en el acto concreto del habla el hablante deberá elegir el vocablo más adecuado a lo que desea transmitir y en relación con el contexto en que se encuentra.

La lengua proporciona varias formas de significar un mismo objeto o ser, y es el hablante, desde su particular situación comunicativa, su intención expresiva, su competencia lingüística y comunicativa, quien –si conoce estas posibilidades– escoge la forma más adecuada a estas condiciones de uso (Regueiro, 1998:453).

Por ello es importante señalar que la enseñanza de los sinónimos no puede consistir en la simple búsqueda e identificación de equivalentes. Se trata más bien de capacitar al alumno para que desarrolle un sistema de asociaciones semánticas que le permitan relacionar los diferentes sinónimos, lo cual le facilitará hallar y utilizar el más adecuado ante una determinada situación de habla.

Creemos firmemente que el estudio y la enseñanza del uso de los sinónimos es imprescindible para el estudiante de una LE, pues este conocimiento le proporcionará una riqueza léxica que le evitará problemas de inadecuación léxica y lo ayudará a conseguir una competencia estilística precisa y libre de repeticiones.

Consideramos que el diseño de las actividades destinadas a desarrollar la práctica de los sinónimos debe partir de una selección coherente y precisa de las unidades implicadas, proporcionar referencias gramaticales y la adecuada contextualización de cada vocablo, a fin de que el alumno pueda percibir los diferentes matices y la particular combinatoria sintagmática de cada sinónimo, con la intención de que pueda usarlos con corrección y propiedad.

En la segunda parte de esta investigación, presentaremos nuestro proyecto de trabajo, el *corpus*, los materiales y las propuestas de ejercicios para la enseñanza de los sinónimos.

4.

Corpus de investigación

4 Importancia de los sinónimos en ELE

This neglect [to lexis] is the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems (Meara 1982:100).³⁷

Sabemos que un estudiante de una LE se enfrenta a muchas limitaciones que le impiden desenvolverse adecuadamente en la lengua que está aprendiendo, en

³⁷ “Esta falta de atención [al léxico] es aún más sorprendente cuando los propios alumnos admiten que experimentan muchas dificultades con el vocabulario, y una vez que han superado las etapas iniciales del aprendizaje de la L2, la mayoría de ellos identifican la adquisición de vocabulario como su mayor fuente de problemas”.

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

especial en lo referente al nivel léxico. Como bien lo indica Mora Sánchez, “A cualquier profesor de español como lengua extranjera le resultará familiar esta queja de los alumnos: *Ya conozco casi toda la gramática, pero me faltan las palabras para hablar*” (2006:1). Es normal que conforme el estudiante va desenvolviéndose en la LE, se le presenten situaciones comunicativas orales, y especialmente escritas, que le exigen un vocabulario más amplio; no obstante, su exigua competencia léxica provoca que sus producciones presenten numerosos errores de inadecuación y falta de precisión.

Las últimas investigaciones en psicolingüística, así como los recientes estudios sobre el desarrollo de la competencia léxica (Meara, 1996a, 2004; Nation, 2001; Singleton, 1999; Coady y Hutckin, 1997) han demostrado que los aprendientes de L2 tienen dificultades para incorporar a su lexicón mental las nuevas palabras que están aprendiendo. Las múltiples conexiones que un hablante nativo mantiene con una determinada palabra, relaciones que parecen obvias y sencillas, no se establecen con la misma facilidad cuando se trata de un estudiante de LE, pues su organización léxica es muy básica y se encuentra restringida a unas pocas conexiones. De acuerdo con esto, las palabras que el aprendiente desconoce son aquellas que no tienen ninguna conexión con su lexicón mental; mientras que las que conoce e identifica están conectadas.

Como hemos analizado en los capítulos anteriores, entendemos que para superar las deficiencias léxicas es necesario que el estudiante tome conciencia y control del significado de las nuevas palabras que se le van presentando. Para lograrlo es preciso aprovechar al máximo su competencia semántica pues, por medio de ella, podrá conectar la nueva palabra a la organización léxica que posee (lexicón mental) y agruparla con aquellas otras que presentan rasgos semánticos comunes, lo cual facilitará la adquisición del nuevo ítem léxico.

Todo el valor comunicativo del lenguaje, en todas las lenguas, se basa en la capacidad de asociar formas con funciones y significados para darles un sentido. Por ello, la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos, aunque aquí solo nos interesa, particularmente, la semántica en interfaz con la competencia léxica (Baralo, 2005b:46).

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

Por lo tanto, podemos afirmar que al favorecer la organización del material léxico a través de las diversas clases de relaciones semánticas como son: la sinonimia, la antonimia, la hiponimia, etc. facilitamos y aceleramos el proceso de adquisición, lo cual hace indiscutible la necesidad de instruir al alumno en las habilidades que le permitan beneficiarse de estos recursos léxicos.

Esta investigación parte de la afirmación de que la sinonimia es un instrumento fundamental de acceso léxico en el aprendizaje de lenguas, ya que a través de ella es posible adquirir más fácilmente diferentes unidades léxicas nuevas que entren en relación sinonímica con otras ya existentes en el lexicón mental. El enlace semántico-sinonímico entre las palabras agiliza el aprendizaje porque el estudiante requiere de un menor trabajo cognitivo para conocer y retener de manera permanente los nuevos términos. Por lo tanto, parece razonable considerar de esencial importancia capacitar al alumno en cómo utilizar la sinonimia para enriquecer su vocabulario y perfeccionar sus producciones. Las palabras de Martínez Marín son muy claras al respecto:

...el estudio y el adiestramiento en el manejo de los sinónimos resultan totalmente necesarios en la enseñanza del léxico a estudiantes extranjeros... sobre todo, por un lado, *para* evitar las repeticiones características del mal estilo y, por otro, para conseguir la precisión que requieren los textos cuando así lo exige la comunicación (1994:352).

No obstante, y aunque la sinonimia figura como un instrumento facilitador para el aprendizaje del léxico, consideramos que aún no se ha conseguido aprovechar todo su potencial en la clase de ELE, por lo que se vuelve un reto para el profesor orientar adecuadamente a los estudiantes respecto a este enlace semántico, en primer lugar, capacitándolos en el uso de las estrategias que facilitan las conexiones entre los sinónimos; y en segundo término, elaborando actividades y tareas enfocadas a favorecer la utilización de este recurso léxico, a fin de que consigan un dominio más amplio del vocabulario y valoren la utilidad de los sinónimos en sus diferentes actos comunicativos.

En conclusión, el desequilibrio entre lo que el aprendiz desea expresar y lo que le permite decir su limitado vocabulario, puede superarse en menor tiempo y más

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

eficazmente si lo capacitamos en la utilización de los sinónimos como una herramienta útil que enriquecerá su vocabulario y le permitirá dar variedad y exactitud a sus producciones. De modo que si pretendemos que el estudiante consiga un verdadero dominio de nuestro idioma, debemos instruirlo en el conocimiento y uso de los sinónimos y preocuparnos porque pasen a formar parte de sus producciones ya que, como bien señala Quintiliano según Carneado:

Todos los objetos tienen diferentes nominaciones- más exactas, más lindas, más expresivas- debemos conocerlas todas y estar preparados para, en caso de que sea necesario, saber elegir la mejor de todas (Carneado, 1980:113).

4.1 Selección del corpus, ¿Porqué los términos sobre animales?

El animal forma parte del universo imaginario y literario del hombre, le permite la interpretación del mundo (de la naturaleza de la sociedad) y del sentido de su existencia (Gumpert, 2000: IV).

El léxico relacionado con el mundo animal aparece en la mayoría de los actuales manuales de ELE, aunque con diferencias. En general, cuando se trata de programas dirigidos a niños, este campo léxico presenta más interés; sin embargo, aquellos planes dirigidos a estudiantes adultos siempre dedican un apartado muy reducido a este tema e incluso, en ocasiones, llega a ser omitido. Consideramos que el campo semántico del mundo animal no puede estar ausente de las clases de ELE y que es posible explotar mucho más su utilidad didáctica en beneficio de los estudiantes sin importar su edad.

El léxico referente al mundo animal es uno de los temas léxicos que resulta interesante para la clase de ELE, en primer lugar, porque los animales forman parte de nuestro entorno cotidiano, nos sirven de compañía y nos son necesarios para alimentarnos y vestirnos; en segundo término, los animales son elementos emblemáticos de la cultura y las tradiciones de cada pueblo; y finalmente, la actual preocupación por el medio ambiente y la naturaleza ha propiciado que los términos específicos relacionados con estos temas se requieran en un mayor número de interacciones comunicativas.

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

Nuestra elección del campo semántico del mundo animal se debe a nuestra intención de contribuir a la ampliación del conocimiento del alumno de ELE asociado al tema específico del medio ambiente y también porque consideramos que forma parte de las necesidades comunicativas cotidianas en una medida mayor de lo que cabría esperarse. Además el léxico animal es una parte del vocabulario que posee diversas posibilidades didácticas pues al tratarse de seres animados: pueden funcionar como agentes, es posible asignarles rasgos de carácter, estudiar las partes de su cuerpo, explicar las relaciones de contenido (sinónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos, etc.) y trabajar las relaciones formales (homonimia, polisemia, entre otras). Finalmente, es un ámbito léxico abundante en unidades fraseológicas y metáforas, que permiten un acercamiento al componente cultural de la lengua, y por tratarse de actividades lingüísticas breves y divertidas resultan muy atractivas para los alumnos extranjeros.

Utilizando las posibilidades que nos brinda el campo léxico relativo al mundo animal, pretendemos demostrar la importancia que para el acceso léxico y la ampliación del lexicón enciclopédico del alumno de ELE, tienen la sinonimia y el acceso léxico sinonímico en los procesos de adquisición y aprendizaje léxico.

4.2 Formato y descripción de las fichas

Trabajamos con 40 términos de animales, de cada uno de ellos se elaboró una ficha de análisis para registrar todos sus sinónimos y geosinónimos con el propósito de comprobar y confirmar si realmente lo eran. En seguida presentamos el formato que utilizamos para realizar las fichas que se compone de varios apartados:

1. Denominación
2. Nombre científico y descripción
3. Definiciones
4. Sinónimos/geosinónimos
5. Colocaciones & Solidaridades
6. Acepciones y usos metafóricos
7. Frases hechas & Refranes
8. Ubicación geográfica de las zonas de uso de los sinónimos/geosinónimos
9. Ejemplos de uso tomados del CREA
10. Análisis del contenido semántico de los términos sinónimos

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

En cada sección de las fichas se expone diferente información relativa a la denominación animal. A continuación detallamos los contenidos y las fuentes que se consultaron:

1. Figuran la imagen del animal, la denominación por la que se ha realizado la búsqueda y el número de apariciones que de ella se registran en el Corpus de referencia del español actual (CREA)
2. Registra el nombre científico y la descripción del animal, obtenidos de:
 - a) Atlas de animales
 - *Gran Vox: Diccionario de Botánica y Zoología*
 - *Atlas de zoología: El mundo de los animales*
 - *La gran enciclopedia de los insectos*
 - *Nombres vernáculos y científicos de organismos marinos*
 - *El género de los géneros: una guía para formar y coordinar nombres científicos en zoología*
 - b) Enciclopedias virtuales
 - *De las aves de España* <http://www.encyclopediadelasaves.es/>
 - *Deanimalia* <http://deanimalia.com/articulos.html>
 - c) Otros recursos electrónicos
 - Mamíferos terrestres y voladores de Colombia
<http://www.fundacionbiodiversa.org/pdf/libropaginafundacion.pdf>
 - Base de datos de las aves de Venezuela
http://www.avesvenezuela.net/html/lista_aves_v.php?fam=45&num=44
 - Aves de Chile
<http://www.avesdechile.cl/>
 - Aves de México
<http://www.birdlist.org/nam/mexico/veracruz/veracruz.htm>
 - Reserva Ecológica Costera Sur (Argentina)
<http://www.reservacostanera.com.ar/>
 - Fauna WebEcuador
<http://zoologia.puce.edu.ec/Vertebrados/Vertebrata.aspx>
 - Aves (aves de Uruguay)
<http://averaves.fcien.edu.uy/>
 - Fotos de aves de argentina
<http://www.avesdelchaco.com.ar/1paginave/fotosp8.htm>
 - Base de datos terminológicos y de identificación de especies pesqueras de las costas de Cádiz y Huelva
<http://www.ictieterm.es/>
 - Términos criollos
<http://www.folkloredeinorte.com.ar/vocabulario.htm>
 - Los anfibios de Ciudad Real (Centro de Estudios de Castilla -La Mancha)
<http://www.uclm.es/ceclm/anfibios/index.htm>
 - Fauna Ibérica
<http://www.faunaiberica.org/>
 - Sistema de Información de Biodiversidad
<http://www.sib.gov.ar/index.php>

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

- Especies de Costa Rica
<http://darnis.inbio.ac.cr/ubis/FMPro?-DB=ubipub.fp3&-lay=WebAll&-error=norec.html&-Format=default2.htm&-SortField=nombre%20cientifico&-Op=eq&nueva=S&-Max=3&-Find>
 - Colecciones Bilógicas del Instituto de Biología de la UNAM
<http://unibio.unam.mx/collections/specimens/urn/>
 - Catálogo de la biodiversidad de Colombia
<http://www.siac.net.co/sib/catalogoespecies/welcome.do>
3. Ofrece la definición de la denominación animal que presentan:
- a) *El Diccionario de la Real Academia* (DRAE)
 - b) *El Diccionario de usos del español* (DUE)
4. Figuran todos los sinónimos y geosinónimos que se han recabado de:
- a) *El Diccionario de la Real Academia* (DRAE)
 - b) *El Diccionario de usos del español* (DUE)
 - c) Diccionario de Americanismos
 - *Diccionario de Americanismos de la ASELE*
 - *Breve Diccionario Ejemplificado de Americanismos* (BREDEDA)
 - *Diccionario de Americanismos* dirigido por Humberto López Morales
 - *Ensayo de un diccionario Ecuatoriano* de Fausto Díaz
 - *Diccionario del Español Usual de México del Colegio de México*
 - *Diccionario del Español de México* (DEM) [en línea]
 - *Diccionario de Peruanismos de Martha Hilderandt*
 - *Diccionario de Venezolanismos de la Universidad Central de Venezuela*
 - *Diccionario cubano de términos populares y vulgares*
 - *Diccionarios de Variantes del español* (Proyecto VARILEX) [en línea]
 - d) Diccionarios de sinónimos
 - *Diccionario de sinónimos y antónimos de la Real Academia Española*
 - *Diccionario de uso del español actual* (CLAVE)
 - *Diccionario electrónico de sinónimos y antónimos de la lengua española* (DESALE)
 - e) Atlas lingüísticos de España
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias* (ALEICan)
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (ALEA)
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja* (ALEANR)
 - *Atlas lingüístico de la Península Ibérica* (ALPI)
 - f) *Atlas lingüístico- etnográfico de Colombia* (ALEC)
 - g) *Atlas lingüístico de México* (ALDEM)
 - h) *Variación léxica del español en el mundo* (Proyecto VARILEX) [en línea]
5. Aparecen algunas colocaciones y solidaridades recabadas de:
- a) *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA)
 - b) *El Corpus del español* (CdE) [en línea]
 - c) *Diccionario Combinatorio del español contemporáneo* (REDES)
 - d) *Diccionario de colocaciones del español* (DICE)

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

- e) *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*
 - f) *Diccionario de ideas afines* [en línea]
6. Figuran acepciones y usos metafóricos obtenidos de:
- a) *Diccionario de Hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia.*
 - b) *Diccionario CLAVE*
 - c) *Diccionario de la Real Academia (DRAE)*
 - d) *Diccionario de usos del español (DUE)*
 - e) *Diccionario Combinatorio del español contemporáneo (REDES)*
7. Se presentan frases hechas y refranes que se han recopilado de:
- a) *Diccionario fraseológico documentado del español actual*
 - b) Recursos en línea
 - *Refranero castellano*
 - *Refranes de Chile*
 - *Refranero mexicano*
8. Se detalla la distribución geográfica de los geosinónimos a partir de:
- a) Diccionarios de americanismos
 - b) Atlas lingüísticos de España
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias (ALEICan)*
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía (ALEA)*
 - *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR)*
 - *Atlas lingüístico de la Península Ibérica (ALPI)*
 - c) *Atlas lingüístico- etnográfico de Colombia (ALEC)*
 - d) *Atlas lingüístico de México (ALDEM)*
 - e) *Mapas del proyecto VARILEX* [en línea]
9. Se exponen algunos ejemplos de uso obtenidos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)
10. Ofrece el análisis del contenido semántico de los términos sinónimos
- Para demostrar y verificar la relación semántica sinonímica entre términos monosémicos, y especialmente polisémicos, realizamos un detallado estudio del contenido semántico de cada acepción y también revisamos las diferentes relaciones semánticas por las que puedan estar vinculadas (hiperonimia, homonimia, hiponimia, etc.).
11. Colores y claves utilizadas para destacar aspectos de interés dentro de los cuadros de análisis:
- ** Señala que la denominación se encuentra en el DRAE, pero ninguna de las definiciones que presenta tiene relación con el mundo animal.

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

- Destaca las definiciones sinonímicas.
- Indica que el nombre científico correspondiente no pudo ser confirmado con precisión.

Finalmente, debemos indicar que no todas las unidades dadas como sinónimos en los *corpora* analizados, lo son realmente, por ejemplo, “cachorro” no es sinónimo de perro, porque tiene un sema añadido, ‘de poca edad o similar’. Nuestro estudio ha tenido como razón fundamental destacar estas discrepancias, las cuales han servido de motivo para la elaboración de estas fichas, material que constituyó la base de la aplicación práctica y que consideramos es una de las aportaciones más importantes de esta investigación en la medida en que suponen la determinación de las verdaderas sinonimias mediante el contraste de todas las fuentes consultadas, y sobre todo, de la confirmación a través de la nomenclatura científica y del procedimiento de análisis semántico que esta compleja relación demanda (Regueiro 1998, 2010; López Morales 2010).

4.3 Fichas de animales

De las 40 fichas realizadas, se seleccionaron 12 para trabajar en la prueba experimental. A continuación presentamos la ficha de *buéy* como ejemplo del trabajo de investigación que se desarrolló con cada denominación animal:³⁸

1. BUEY doméstico (CREA 639 casos)



³⁸ Las doce fichas escogidas figuran en el apartado A de los anexos (como presentación en PP), mientras que las 28 fichas restantes figuran en el anexo I.

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

Nombre científico y descripción

Bos taurus

Buey es el nombre que se le da al macho bovino (toro) castrado, dedicado específicamente al engorde y sacrificio, y antiguamente también a la realización de tareas agrícolas como tirar de arados y carros.

Se trata de un mamífero artiodáctilo rumiante. Por término medio mide unos 2.5m de long., incluida la cola, y pesa unos 650 kg. Las razas actuales del buey doméstico derivan de, por lo menos, dos especies salvajes ya desaparecidas. Existen gran variedad de razas, seleccionadas por sus especiales cualidades: productoras de carne, de leche, y formas de trabajo.

Gran Vox: *Diccionario de Botánica y Zoología, s.v. buey, p.67.*

Definiciones

buey¹.

(Del lat. *bos, bovis*).

1. m. Macho vacuno castrado.

2. m. buey de mar.

3. m. *despect. Taurom.* Toro de lidia mansurrón.

4. m. *Guat., Méx. y Nic.* Persona tonta, mentecata. U. t. c. adj.

5. m. pl. germ. baraja (|| conjunto de naipes).

~ de **cabestrillo**.

1. m. **buey** del que se sirven los cazadores atándole una trailla a los cuernos y a una oreja para gobernarlo, y escondiéndose detrás de él para tirar a la caza.

2. m. Armazón de arcos ligeros y de lienzo pintado, dentro de la cual se mete el cazador para tirar desde allí a la caza.

~ de **carga**.

1. m. *coloq. Cuba.* Persona fuerte, capaz de cargar grandes pesos.

~ de **caza**.

1. m. buey de cabestrillo.

~ de **mar**.

1. m. Crustáceo decápodo marino, más grande que el cangrejo de mar, con pinzas gruesas y cinco dientes redondeados en el borde del caparazón.

~ de **marzo**.

1. m. marzadga.

~ **marino**.

1. m. vaca marina.

álzalas, ~.

1. *expr. Méx.* U. para dirigirse a alguien que ha tropezado.

con estos ~es hay que arar.

1. *expr. coloq.* U. para indicar que hay que arreglárselas con lo que se tiene.

hablar de ~es perdidos.

1. *loc. verb. coloq. Arg. y Ur.* Hablar de cosas baladíes o inconexas.

saber alguien con qué ~, o ~es, ara.

1. *locs. verbs. coloqs.* Conocer bien a las personas con las que puede o

debe contar.

sacar alguien **el~ de la barranca**.

1. loc. verb. *Méx.* Ejecutar algo difícil.

□ V.

día de bueyes

herradura de buey

lengua de buey

nervio de buey

ojo de buey

pimiento de hocico de buey

buey¹ (del lat. *bos, bovis*)

1 **m.** Toro castrado, que se emplea especialmente como animal de tiro y para *carne.

2 **Buey** de mar.

3 **adj. y n. m.** *Méx.* *Tonto, estúpido.

buey de cabestrillo 1 *Caza Buey empleado por los cazadores para tirar desde detrás de él, para lo cual lo conducen con una trailla al sitio conveniente.* 2 *Caza Armazón ligera cubierta con una tela pintada, dentro de la cual se meten a veces los cazadores.*

b. de caza *Buey de cabestrillo.*

b. de mar Crustáceo de caparazón ovalado, con cinco patas y grandes pinzas de color negro. Es un marisco muy apreciado. *Cancer pagurus*. 1 Masera, meya, noca, nocla.

b. marino **Manatí (mamífero sirenio)*. 1 **Vaca** marina.

el buey suelto bien se lame Expresa que la *libertad es agradable.

hablar de bueyes perdidos R. Pl. Hablar de nimiedades.

habló el buey y dijo mu Comentario cuando alguien que, de ordinario, no dice nada, dice de pronto una tontería.

sacar el buey de la barranca *Méx.* Hacer algo *difícil. 2 *Conseguir.

V. **día** de bueyes, **lengua** de buey, **ojo** de buey, a **paso** de buey.

■ Catálogo

Otras formas de la raíz, *bov-*: 'bovático, bovino'; *boy-*: 'aboyado, boyada, boyal, boyera, boyeriza, boyerizo, boyero, boyuno'.

Boe, boy, búa, bué, cabestro, cotral, cutral, güey, manso, vaco.

Bragado, sacadizo, toruno.

Yunta. Suelta. Fanón.

Callo, cernaja, melenera, terigiela.

Agujada, carreta, yugo.

Bostar. Boalaje. Torna. Carretearse.

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

✓ Sinónimos/ geosinónimos		
1. güey	6. manso	11. búa
2. novillo	7. vaco	12. bué
3. toruno	8. boe	13. cabestro
4. búfalo	9. boy	14. bragado
5. capón	10. boyazo	15. sacadizo

→ DREA no registra: boe, boy, boyazo, sacadizo.

Colocaciones & Solidaridades

Castrar, arar, arrear, resoplar, rumiar, mugir, bramar, uncir, desuncir, aguijar

Salvaje, almizclero, manso, fiel, castrado, uncido

Yunta, yugo, arado, carreta, cencerro, establo,

Signo del, año del, ojos de, cola de, rabo de, (a) paso de,

Suelta: sitio a propósito para soltar los bueyes de las carretas y darles pasto

Fanón: pliegue que tienen en el cuello el buey y el camero

Callo/ cernaja/ melenera/ terigueta: especie de fleco con borlitas que se les pone a los

bueyes en el testuz para que les espante las moscas

Boalaje: dehesa donde pastan bueyes.

Día de Bueyes: medida de superficie de ámbito rural y a en desuso, correspondía a la extensión de terreno que podían arar una pareja de bueyes en un día. Equivale a unos 1.250 metros cuadrados

[Davies, Mark. (2002-) Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX). Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org>. [20 Mayo 2011]

[REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [20 Mayo 2011]

Acepciones y usos metafóricos

Güey , buey: (Méx) imbécil, testarudo

Lomo de buey: (Varilex, serie A180) pieza que se coloca en el camino para detener la velocidad de un automóvil.

Ojo de buey: ventana o claraboya circular.

Frases hechas & Refranes

Entre bueyes no hay cornadas

Buey solo, bien se lame

A paso de buey

Al que es buey hasta del cielo le caen cuernos

A buey viejo, cencerro nuevo

El agua para los bueyes y el vino para los reyes

El que por su gusto es buey hasta la yunta lame

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

Zonas de uso

AMÉRICA

Méx., Arg., Ven., Perú, Ch., Cuba, Ec.: buey, güey

Colombia (ALEC, Tomo II, mapa 60): güey, novillo, toruno, búfalo, capón (cuando se macetea).

ESPAÑA

I. Canarias (ALEICan)

Andalucía (ALEA), Tomo II, mapa 471): manso, vaco

Aragón, Navarra y Rioja (ALEANR)

Ejemplos de uso CREA

- 1) 6. Todo muy mono. Exquisito. Pero, por favor, ¿hay alguien aquí todavía que hable de Jesús, María y José, del **buey** y la mula, de musgo, de ríos de plata y montañas de corcho?
1994, PRENSA, La Vanguardia, 17/12/1994: Publitax y Banesto-Barcelona, ESPAÑA, 02.Testimonios varios, T.I.S.A (Barcelona), 1994.
- 2) 7. En todo el mundo, las comunidades chinas festejaron, brindaron y encendieron fuegos artificiales para llamar a la buena suerte cuando la luna nueva inauguró el año del **buey**, que abre una temporada de asueto en China, Taiwan y Hong Kong.
1997, PRENSA, El Universal, 10/02/1997: Chinos celebran la llegada del año VENEZUELA, 02.Astrología y ciencias ocultas, Electronic Publishing Group (Caracas), 1997.
- 3) 49. A pie, en camioneta, a lomo de **buey** y con el sonido salvaje de la Amazonia boliviana como compañera durante 80 días, llegó a las entrañas de la tierra donde descansaba el cristal.
2004, PRENSA, Revista Escape. Suplemento del diario La Razón Digital, 23/1 BOLIVIA, 04.Artesanía, (La Paz), 2004.
- 4) 19. Entre las piezas hay una colección de botones, un ojo de **buey** de una cabina de tercera clase, un billete de cinco libras esterlinas, un par de calcetines de seda y botellas de perfume.
2004, PRENSA, Revista del Domingo. Domingo en Viaje, 18/07/2004: Inglaterra, CHILE, 05.Actualidad, El Mercurio S.A.P. (Santiago de Chile), 2004.
- 5) 158. Trabajaba como **buey** y me sacaban el jugo pero pude botar el yugo en el Gobierno de Frei él fue quien nos dio la ley campesina sindical y pudimos organizar un gran número de gente y me nombraron dirigente del sindicato comunal.
1986, VV.AA., Vida y Palabra Campesina, CHILE, 02.Testimonios varios, GIA (Santiago de Chile), 1986.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [04 de Mayo 2011]

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación
animales comunes de España y América

Tabla 1 de 2. Buey

güey. <i>Bos taurus</i>	novillo. (Del lat. <i>novellus</i> , nuevo, joven). <i>Bos taurus</i>	toruno. <i>Bos taurus</i>	búfalo. (Del lat. tardío <i>bufālus</i> , este del lat. <i>bubālus</i> , y este del gr. βούβαλος, gacela). <i>Bubalus bubalis</i>	capón¹. (Del lat. vulg. * <i>cappo</i> , por <i>capo</i> , - <i>ōnis</i>). <i>Bos taurus</i>
<p>1. m. <i>Méx.</i> Persona tonta. U. t. c. adj. álzalas, ~.</p> <p>1. loc. interj. <i>Méx.</i> U. para dirigirse a alguien que ha tropezado.</p>	<p>1. m. Res vacuna macho de dos o tres años, en especial cuando no está domada.</p>	<p>1. m. <i>Chile y Ur.</i> Toro que ha sido castrado después de tres o más años.</p>	<p>1. m. Bisonte que vive en América del Norte.</p>	<p>1. adj. Dicho de un hombre o de un animal: castrado. U. t. c. s.</p>
	<p>2. m. coloq. Hombre cuya mujer comete adulterio.</p>	<p>2. m. <i>Ur.</i> Macho castrado que conserva un testículo por defecto de castración. U. t. c. adj.</p>	<p>2. m. Bóvido corpulento, con largos cuernos deprimidos, de cuyas dos especies principales una es de origen asiático y otra de origen africano.</p>	
<p>1 m. <i>Méx., Ven.;</i> pop. *Buey.</p>	<p>3. m. <i>Arg., Cuba, Ur. y Ven.</i> Toro castrado que se destina para la alimentación humana.</p>			
	<p>4. m. <i>Chile, Hond. y Méx.</i> ternero.</p>			
	<p>5. m. pl. Lidia de novillos.</p> <p>hacer ~s alguien, especialmente un escolar.</p> <p>1. loc. verb. coloq. Dejar de asistir a alguna parte contra lo debido o acostumbrado.</p>			

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América




Tabla 2 de 2. Buey

manso², sa. (Del lat. vulg. <i>mansus</i> , por lat. <i>mansuētus</i>).	vaco¹. (De <i>vaca</i>). <i>Bos taurus</i>	búe. <i>Bos taurus</i>	bue o bué. (Del lat. <i>boem</i> , por <i>bovem</i> , de <i>bos, bovis</i> , buey). <i>Bos taurus</i>	cabestro. (Del lat. <i>capistrum</i>). <i>Bos taurus</i>	bragado, da.
1. adj. De condición benigna y suave.	1. m. coloq. buey (l macho vacuno).	1. m. desus. buey¹.	1. m. desus. buey¹. U. en Salamanca.	1. m. Buey manso que suele llevar cencerro y sirve de guía en las toradas.	1. adj. Dicho del buey o de otros animales: Que tienen la bragadura de diferente color que el resto del cuerpo.
2. adj. Dicho de un animal: Que no es bravo.					2. (Por alus. a las mulas bragadas, que, por lo común, son falsas). adj. Dicho de una persona: De dañada intención.
3. adj. Dicho de una cosa insensible: Apacible, sosegada, tranquila. <i>Aire manso. Corriente mansa.</i>					
4. m. En el ganado lanar, cabrío o vacuno, carnero, macho o buey que sirve de guía a los demás.					

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

4.4 Compendio de los resultados obtenidos

El resultado del análisis semántico de las definiciones y el cotejo de los nombres científicos realizados en cada una de las fichas nos permitieron extraer los sinónimos y geosinónimos correspondientes de cada denominación animal y su lugar de uso, información que a continuación presentamos a modo de resumen.

Nombre animal ----- Frecuencia en el CREA	Geosinónimo	Lugar de uso
buey 639/338 	güey toruno cabestro capón vaco	AMÉRICA Méx.: güey Col: güey, toruno, capón ESPAÑA: cabestro Andalucía: vaco
búho 147/90 	tecolote carancho cuscungo	AMÉRICA: Guat., Hond. y Méx.: tecolote Bol. y Perú: carancho Ec.: cuscungo ESPAÑA: búho
burro 962/479 	asno borrico pollino jumento rucho rozno	AMÉRICA Col.: asno, pollino, jumento Guat. y Bol.: borrico, asno, jumento Hond.: pollino Ven.: asno, burro ESPAÑA: rucho, rozno Andalucía: burro, borrico Aragón, Navarra y Rioja: burro, asno, jumento

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

<p>caballo 7990/2129</p> 	<p>corcel jamelgo penco rocín trotón cuaco</p>	<p>AMÉRICA Méx., Guat. y Ven.: corcel, cuaco ESPAÑA: corcel, rocín, trotón Aragón, Navarra y Rioja: penco, jamelgo</p>
<p>cerdo 2463/703</p> 	<p>puerco cochino chancho guarro marrano gorrino gocho cebón coche cocho cuchí cuino tocino</p>	<p>AMÉRICA Méx. y Guat.: puerco, marrano, cochino, coche, cuchí, cuino Col.: marrano, cochino, puerco Centro Amé., Ur., Ch., Perú y Ec.: chancho Arg.: chancho, tocino Cuba: puerco, cerdo, cebón, gorrino ESPAÑA Asturias: cuino, gocho I Canarias: cochino Andalucía: guarro, cochino, marrano, gorrino Aragón, Navarra y Rioja: cochino, tocino, gorrino, puerco, cebón</p>
<p>colibrí 84/57</p> 	<p>chupamirto chuparrosa quinde tentenelaire chupaflor gorrión gurrión</p>	<p>AMÉRICA Méx.: chupaflor, chuparrosa, chupamirto, gorrión, gurrión Hond., P. Rico, Parg., Pan., Nic., Col., Bol. y Ven.: chupaflor C. Rica y Hond.: gorrión, gurrión Ec. y Perú: quinde Arg. : tentenelaire ESPAÑA: colibrí</p>

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

<p>conejillo de indias 14/14</p> 	<p>cuy cobaya cobayo cui cuis corí curí cuin cavia cuye curiel cuyo cuilo</p>	<p>AMÉRICA Par y Arg: cobayo Col.: curí, cuy, cui Cuba: curiel Zona del Caribe: corí Ar., Bol., Ur. y Chile: cui, cuis Centro Amé., Ec, Bol. El Salv. y Méx.: cuy, cuyo, cuye Ch.: cobaya, cuy, cuye C. Rica: cuilo Ven.: curiel, cuis Perú: cobaya, cuy, cavia ESPAÑA: cobaya Andalucía: cuin</p>
<p>gato 3556/1206</p> 	<p>minino micifuz morrongo micho michino micifú mizo morroño</p>	<p>AMÉRICA Méx: minino, micifuz, morrongo Col.: morrongo, micifú ESPAÑA: minino, micifú, michino, micho, morroño</p>
<p>mariquita 88/57</p> 	<p>catarina catalina cochinito/a (de San Antón) sananica chinita santanita vaca/ vaquita (de San Antón) cochinilla (de San Antón) gallinita sanantón sarantontón</p>	<p>AMÉRICA Méx.: catarina, catalina, cochinilla, cochinita, gallinita, vaquita Arg.: vaquita, gallinita Chile: chinita ESPAÑA Andalucía: vaquita, cochinito de San Antón I Canarias: sanantón, sarantontón Aragón, Navarra y Rioja: santanica, catalina León: sananica Burgos, Córdoba y Rioja: gallinita</p>

Capítulo 4: Selección sinonímica de la denominación animales comunes de España y América

<p>oveja 739/384</p> 	<p>borrega cordera carnera</p>	<p>AMÉRICA Méx.: borrega, cordera, carnera Chile: borrega, cordera Col.: cordera, carnera, borrega ESPAÑA: cordera, borrega</p>
<p>pavo 653/363</p> 	<p>pisco guajolote guanajo gallipavo chompipe chumpe chumpipe total cócono jolote mulito</p>	<p>AMÉRICA Méx.: guajolote, gallipavo, jolote, total, cócono, chompipe, chumpe, chumpipe, mulito. Col. y Ven.: pisco Cuba y R. Dom.: guanajo Centro Amé. (C. Rica, El Salv. y Hond.): chompipe, chumpe, chumpipe, guajolote, jolote ESPAÑA: pavo</p>
<p>perro 6489/1645</p> 	<p>can chucho quiltro chusco tuso</p>	<p>AMÉRICA Méx.: can Bol. y Ch.: quiltro, can Ec., Ch., Perú, y Bol.: chusco, chucho, can ESPAÑA: can Aragón, Navarra y Rioja: chucho</p>

La información aquí presentada constituyó el material fundamental para la demostración de nuestras hipótesis y el desarrollo del proyecto experimental que se detalla en el siguiente capítulo.

PARTE II: APLICACIÓN PRÁCTICA/ MATERIALES Y MÉTODOS

5.

Aproximación experimental

5 Propósitos de la investigación

Como hemos visto, el interés por entender la organización mental de la información lingüística ha motivado investigaciones desde múltiples perspectivas, las cuales han propuesto diferentes modelos de representación para explicar y analizar los procesos cognitivos que se producen en nuestra mente. Aunque aún quedan algunos detalles por resolver pues los conocimientos con los que contamos son todavía limitados, existen dos hechos que parecen indiscutibles: la organización de los conceptos en nuestro cerebro se basa en la interconexión, y el significado de los elementos se define por las diversas relaciones que establecen con otros conceptos (Marslen-Wilson, 1989; Garnham 1996; Aitchison, 2003, entre otros).

Por lo tanto, cuanto más relacionada se ofrezca una palabra más fácilmente podrá ser activada y recuperada, lo que nos permite afirmar que podemos facilitar la adquisición del nuevo vocabulario si durante el aprendizaje presentamos la información de forma estructurada, es decir, procurando establecer diversos tipos de relaciones y valiéndonos de una combinación de distintos formatos (textos, imágenes, sonidos, etc.) y situaciones de aprendizaje para exponer la nueva información.

Corroboran esta declaración, Nation y Newton (1997) y Jackson (1995), que señalan que es preciso enriquecer el conocimiento que se tiene de una palabra con el propósito de incrementar la diversidad y la cantidad de asociaciones relacionadas con ella. A este respecto, entendemos que los vínculos más importantes que permiten una buena organización mental del léxico son las relaciones lógicas, es decir, aquellas que informan acerca de la identidad (sinonimia), la oposición (antonimia), la inclusión (holonimia-meronimia), etc.

También, Ullman (2006) en su hipótesis semántica indica que el cerebro está organizado anatómicamente de acuerdo con diferencias semánticas conceptuales. De lo cual deriva que las relaciones lógicas sirven como eje de las distintas vinculaciones semánticas que se establecen entre las palabras, y por lo tanto, es no solo posible, sino necesario diseñar estrategias para el aprendizaje del vocabulario, utilizando este tipo de asociaciones.

El ejercicio de sinónimos pretende desarrollar la habilidad de buscar la palabra que exprese en su matiz preciso una idea, huyendo de vagas aproximaciones o generalidades. La sinonimia o procedimiento de afinidad semántica y la antonimia o de significación contrastante ayudan al aprendizaje del vocabulario y contribuyen a crear lo que se ha denominado "sentido de la propiedad idiomática" (Becerra Hiraldo, 1994:321).

Desde otras perspectivas también se resalta la importancia de estas asociaciones lógicas. Los estudios de disponibilidad léxica han demostrado que las palabras a las que el hablante accede con más facilidad son aquellas que están más relacionadas, y que éstas a su vez activarán otras palabras similares en forma y significado (Samper Padilla y Bellón 2003; Hernández, 2005; Nation, 2006). Por su parte, las investigaciones en semántica lingüística también han confirmado que

cuando una palabra se activa, también lo hacen otras que tienen forma y significado parecidos (Goldinger y otros, 1989; Luce y otros, 1995).

Todo lo anteriormente mencionado destaca a la sinonimia como una relación léxica que influye de manera determinante en la estructura del lexicón mental; no obstante, ha recibido poca atención como instrumento de acceso léxico. Tal vez esto último se deba a la problemática que aún se mantiene sobre ella y que solo concede dos posibilidades: alegar que no existen los sinónimos; o bien, admitir que los hay, pero que son una parte del léxico difícil de manejar por lo que es mejor evitarlos en los niveles elementales y solo presentarlos a los alumnos cuando éstos posean un dominio más avanzado de la L2.

Entre estas opiniones se destaca la de Laufer (1990a, 1994) quien, considerando los factores de frecuencia y rentabilidad, especificó tres regularidades intraléxicas que, en su opinión, pueden entorpecer el aprendizaje de léxico nuevo: las semejanzas formales entre palabras, la falta de transparencia morfológica y los sinónimos e hiperónimos. Según Laufer, existen tres razones por las que la enseñanza de los sinónimos representan dificultad para los estudiantes: en primer lugar, porque los alumnos de nivel básico requieren aprender muchas palabras que aún desconocen y por ello tienen poco o escaso interés por aprender palabras con significados similares; en segundo término, porque los estudiantes suelen cometer errores utilizando sinónimos, debido a que no pueden sustituirlos de manera efectiva en los diferentes contextos; y finalmente, porque enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente para el proceso de aprendizaje, en especial si se trata de un nivel elemental, pues estos términos solo generan una sobrecarga cognitiva para el estudiante.³⁹

...Il semblerait qu'une fois une forme acquise pour un concept, l'acquisition d'une deuxième forme pour le même concept apparaît superflue, demandant trop de temps et d'efforts (Laufer, 1994:109).⁴⁰

³⁹ Aunque es necesario matizar estas afirmaciones pues Laufer no niega la utilidad de los sinónimos solo enfatiza la necesidad de otorgarles una atención especial en el nivel elemental, con el fin de prevenir o reducir los errores de los alumnos y sugiere presentarlos contextualizados y practicarlos en ejercicios donde aparezcan junto a referentes diversos Laufer (1990b: 151).

⁴⁰ ...una vez que un estudiante de L2 ha adquirido una forma y la asocia con un determinado concepto, la adquisición de más etiquetas para el mismo término parece una pérdida de tiempo y esfuerzo.

Por su parte Tinkham (1993) y Waring (1997) apoyan el argumento de que el vocabulario que se enseña a través de una organización semántica es más difícil de aprender que aquel que no está vinculado por el significado. Pero en cuanto a los sinónimos, su razonamiento es que el aprendizaje de varios de ellos produce un exceso cognitivo y reduce las posibilidades de lograr su adquisición. Haciéndose eco de estas apreciaciones, Singleton declara que:

Enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente en términos de aprendizaje; así si se enseñan sinónimos o especificaciones de hiperónimos, al menos a un nivel principiante, se crea una carga cognitiva innecesaria (Singleton, 1999:145).

Singleton argumenta que los sinónimos solo significan un exceso de información para el estudiante y por ende solo tienden a obstaculizar el aprendizaje del léxico. Pero, a diferencia de Laufer, considera que la dificultad de los sinónimos no deriva de cuestiones intraléxicas sino del manejo de estrategias, pues para aprenderlos el estudiante necesita utilizar estrategias específicas que se enfoquen en la distinción y correcta contextualización de los términos (1999:145).

... the case of synonymy is comparable to that of specificity of meaning, in the sense that what appears to be involved is less a matter of an intralexical difficulty than that of a learning strategy.⁴¹

Nuestra opinión va en contra de estas posturas, juzgamos que la sinonimia es un fenómeno que actúa de forma sustancial en la estructura del conocimiento léxico y por consiguiente en la capacidad de recuperación léxica del aprendiz, motivos por los cuales, su enseñanza debe ser considerada en todos los niveles de aprendizaje de LE (Fernández-Sevilla, 1983; González Martínez, 1989; Becerra Hiraldo, 1994; Martínez Marín, 1994).

Por otro lado, una investigación reciente (Webb, 2007) demostró que aprender sinónimos de palabras conocidas no representa mayor dificultad para el estudiante, ya que el conocimiento que tiene de un determinado término le sirve de ayuda para usar y comprender sus sinónimos. El estudiante puede aprovechar su

⁴¹ ... el caso de la sinonimia es comparable a la de la especificidad del significado, en el sentido de que lo que parece estar involucrado no es tanto una cuestión de dificultad intraléxica como de estrategias de aprendizaje.

conocimiento de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, colocaciones y gramática del término que conoce y aplicarlo con los sinónimos que está conociendo. Webb citando a Nation alude a este argumento y resalta su utilidad para evitar una sobrecarga cognitiva.

The general principle of learning burden is that the more a word represents patterns and knowledge that the learners are already familiar with, the lighter its learning burden. These patterns and knowledge can be from the first language, from knowledge of other languages, and from previous knowledge of the second language. So, if a word uses with roughly the same meaning, fits into roughly similar grammatical patterns [...] with similar collocations and constraints, then the learning burden will be very light (2007:122).⁴²

Nuestra investigación pretende demostrar que, aunque existen muchas formas de favorecer el acceso léxico, los sinónimos son una de las primeras opciones (o posiblemente la primera) que los estudiantes utilizan en su búsqueda por conocer el significado de una palabra o acceder a ella. Creemos que nuestro experimento pedagógico nos permitirá obtener evidencia a favor de la sinonimia como un activador semántico que facilita la recuperación de una palabra. Pues como bien señala Meara (1996a), las palabras que desconoce un aprendiz son aquellas que no tienen ninguna conexión en el lexicón; en cambio las palabras que conoce están conectadas y aunque el número de vínculos puede variar, a mayor número de conexiones más facilidad para acceder a esa palabra. Por lo tanto, podemos afirmar que la enseñanza de la sinonimia es importante, no solo porque los sinónimos son símbolo de riqueza de vocabulario, sino porque el léxico sinonímico ayuda a crear y consolidar conexiones entre las palabras, lo que finalmente posibilita un mejor acceso léxico.

⁴² “El principio general sobre la carga de aprendizaje indica que en cuanto más una palabra presenta los patrones y se relaciona con los conocimientos que los alumnos ya tienen, se aligera su aprendizaje. Estos patrones y conocimientos pueden ser de la LM, de otras lenguas o previos a la L2. Por lo tanto, si una palabra se usa con más o menos el mismo significado, se ajusta a patrones gramaticales parecidos [...] con similares colocaciones y limitaciones, entonces la carga de aprendizaje será más ligera”

5.1 Enseñanza a través de redes léxicas

...una de las metas de la enseñanza del léxico es favorecer la construcción de relaciones semánticas ya que es uno de los instrumentos más poderosos de la recuperación de palabras (Lahuerta y Pujol, 1993:130).

Como hemos analizado en capítulos anteriores, uno de los objetivos más importantes de la psicolingüística es el estudio de la adquisición del conocimiento léxico y de cómo éste se organiza en la memoria de un hablante para lograr su acceso y utilización. De entre los diferentes modelos de organización léxica que se han diseñado, el de las redes semánticas desarrollado por Collins y Quillian (1969) es considerado el más satisfactorio para describir y explicar cómo la información se almacena de modo económico en el cerebro a través de diferentes tipos de relaciones semánticas básicas. Dentro de las investigaciones psicolingüísticas se destaca el hecho de que en el proceso de selección de una palabra, ya sea para su producción o comprensión, el hablante inicia su búsqueda por el componente semántico, ya que se enfoca en seleccionar la palabra que mejor se ajuste al significado que quiere expresar (Miller, 1986, 1991; Aitchison, 2003).

Las teorías de adquisición vinculadas a las propuestas y los métodos de enseñanza/aprendizaje del léxico del español como L2/LE tienen su fundamento en las afirmaciones de la investigación psicolingüística, que defienden que los principios organizativos del léxico se rigen por criterios esencialmente semánticos. Asimismo sabemos que durante el transcurso de la adquisición del léxico el alumno realiza una serie de procesos y operaciones cognitivas para las que es preciso organizar la información recibida y que, por encima de la clasificación alfabética, gramatical o categorial, la organización semántica es la que facilita considerablemente estas tareas ya que permite vincular las palabras nuevas a las ya existentes (Baralo, 2005a).

Entendemos que el primer paso en el complejo proceso de aprender una palabra se inicia cuando el estudiante intenta establecer una relación de identidad o similitud semántica entre la nueva unidad léxica que se le presenta y aquellas que conoce, es decir, cuando intenta vincular esta palabra con el léxico que ya posee sobre la base de su significado. Esta organización semántica se exhibe entonces

como una red de relaciones existentes entre todas las unidades léxicas, las cuales pueden ser de semejanza, oposición, inclusión, dependencia, etc.

En síntesis, el proceso de aprender palabras comprende ordenarlas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática con el propósito de procesarlas, memorizarlas y recuperadas en el momento en que se necesiten. Si este procedimiento no se realiza, las nuevas unidades léxicas se olvidarán a corto plazo, pues se encuentran a la deriva, carentes de lazos que las afiancen a la red léxica.

El léxico existe como tal, es posible comprenderlo, desarrollarlo o emplearlo, porque es estructurable. Esta estructuración, que podríamos concebir como una especie de inmensa familia, es la que permite que las palabras (o unidades léxicas) funcionen en la lengua representando significados (...) Por eso si en el aula de ELE pretendemos enseñar el léxico sin ninguna estructuración o sistematización, el resultado será que nuestros alumnos apenas retendrán unas pocas palabras, pues no serán capaces de integrarlas en una red que las enlace, que les aporte sentido (Arzamendi, 2004:5).

De todo lo anterior se desprende que la forma más apropiada para favorecer y facilitar el acceso léxico en nuestros alumnos es a través de una organización y presentación desde lo semántico. Ya que a partir de una organización semántica y con actividades diseñadas para favorecer los vínculos entre palabras, los estudiantes podrán llevar a cabo los procesos cognitivos que les permitan apropiarse del nuevo material léxico.

5.1.1 El esquema del signo lingüístico como eje de conexiones semánticas

Primero. La fijación de una palabra en el lexicón es más duradera en función de los lazos que la conectan con otras palabras o grupos de palabras.

Segundo. La riqueza lingüística de un individuo viene dada, en su vertiente cuantitativa, por el número de palabras almacenadas en el lexicón, y, cualitativamente, por el número de relaciones entre las palabras del mismo.

A tenor de ello, la tarea del profesor consistirá en ayudar al alumno a desarrollar su lexicón en ambas vertientes: aumento de palabras y conexiones (Miranda García, 1993:99).

La información que actualmente tenemos sobre el lexicón mental, su estructura y la forma como se almacenan las unidades léxicas, suscita la necesidad de diseñar material pedagógico y actividades que favorezcan el desarrollo de estrategias léxicas de tipo semántico. Dichos materiales deberán estar encaminados al reconocimiento del significado léxico, así como a facilitar y agilizar la incorporación de nuevas unidades a la red semántica, en nuestro caso, los sinónimos y geosinónimos, al respecto Rodríguez-Piñero explica que:

Los estudios de psicolingüística efectuados en torno a la adquisición del léxico indican que se recuerdan y se recuperan mejor los elementos léxicos pertenecientes a un mismo campo semántico. Esta idea encuentra su adaptación práctica más inmediata en la presentación de parejas de elementos léxicos, ya sean sinónimos o antónimos, pertenecientes al mismo paradigma para ampliar el vocabulario (, 2004:755).

Dado que nuestro interés es demostrar que el léxico sinonímico es un material útil para facilitar el acceso y la recuperación del léxico, creemos que después de realizar una cuidadosa selección de nuestro *corpus* con el propósito de asegurarnos de que todo lo que presentamos a los estudiantes son verdaderos sinónimos, lo siguiente será favorecer la creación de redes entre palabras mediante:

- a) Asociación de significados (sinónimos, geosinónimos y en algún caso, antónimos)
- b) La relación entre palabras (hipónimos / hiperónimos y holónimos / merónimos).
- d) Clasificación de unidades léxicas por campos semánticos o asociativos.
- e) Asociación de registro, utilización del nuevo material léxico en diferentes contextos y en actividades de creación y resolución de problemas.
- c) Combinación en el eje sintagmático (capacitación y uso de colocaciones).
- h) Instrucción sobre expresiones idiomáticas para enriquecer su vocabulario y a la vez incorporar contenidos socio-culturales de la comunidad de la LMT. (Gómez Molina 1997; Baralo, 2000; Peña Calvo, 1999; Higuera, 2009).

En el mismo sentido y en relación con los participantes de nuestro experimento, conviene tener en cuenta la recomendación de Higuera:

...en el caso de una L2, en la que la mayoría de los aprendientes son adultos y ya dominan al menos otra lengua, podemos defender que desde el primer momento del aprendizaje intentarán organizar ese léxico de alguna manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez. Nuestra tarea como profesores es potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente (Higueras, 2009:111).

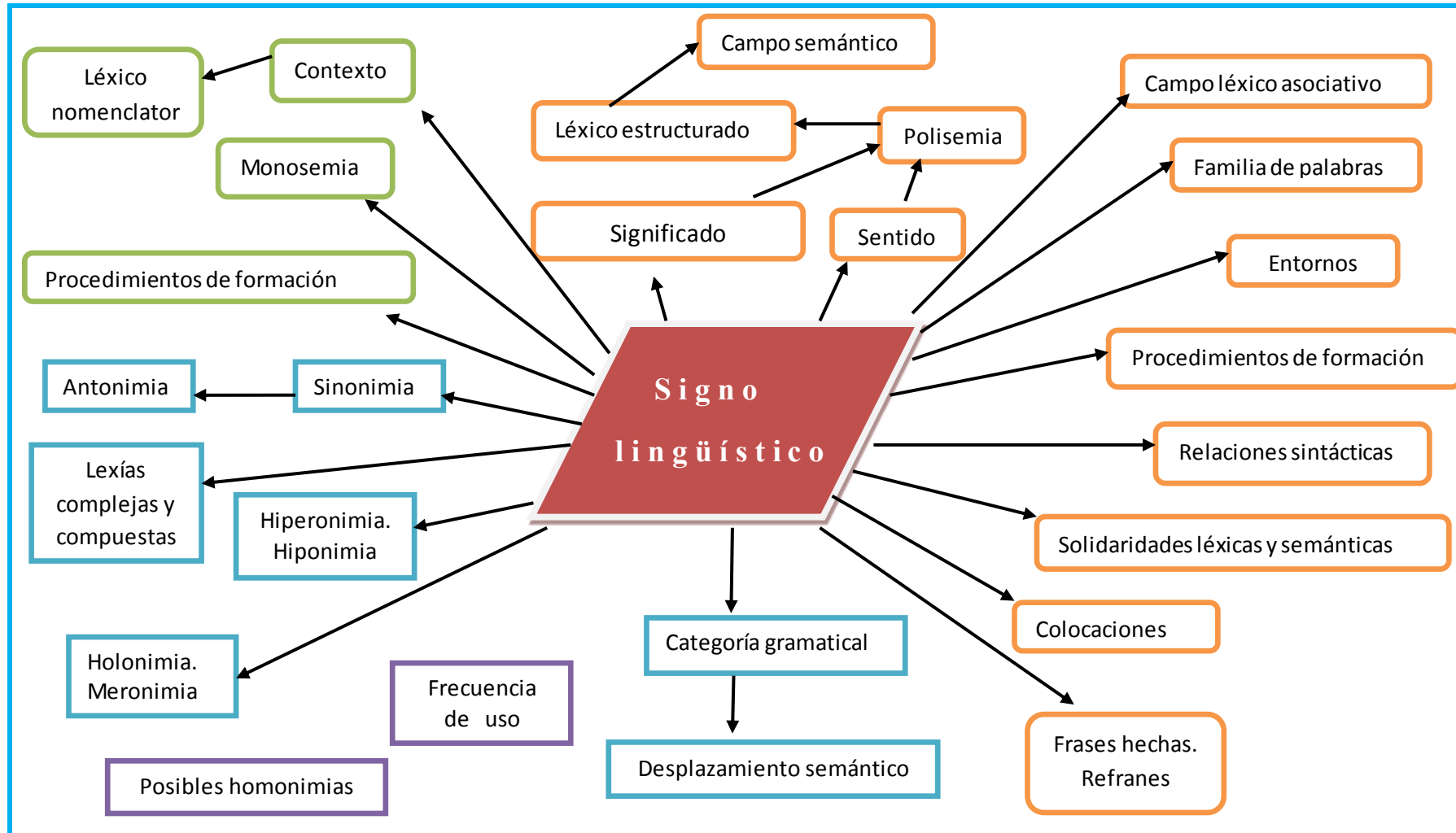
Con base en estos parámetros Regueiro (García y Regueiro 2012:36) ha desarrollado un esquema que nos permite trabajar el signo lingüístico de forma estructurada y en orden, de modo que es posible ir desentrañando las conexiones de una palabra con todas aquellas con las que es posible vincularse, así como distinguir las relaciones semánticas que comparten, todo lo cual nos posibilita conseguir una más exitosa retención, fijación y reutilización de las unidades léxicas enseñadas.

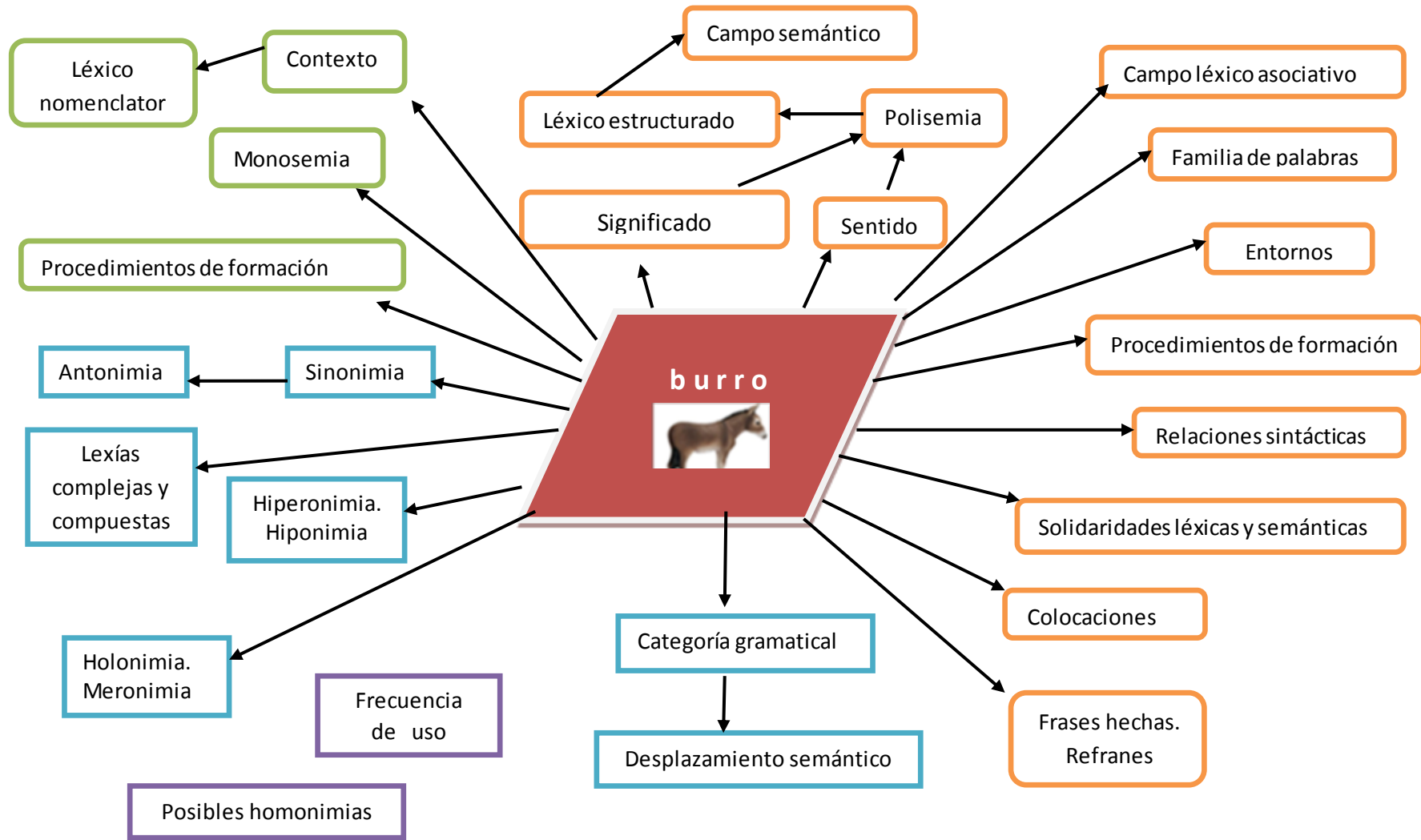
5.1.2 Esquema del signo lingüístico

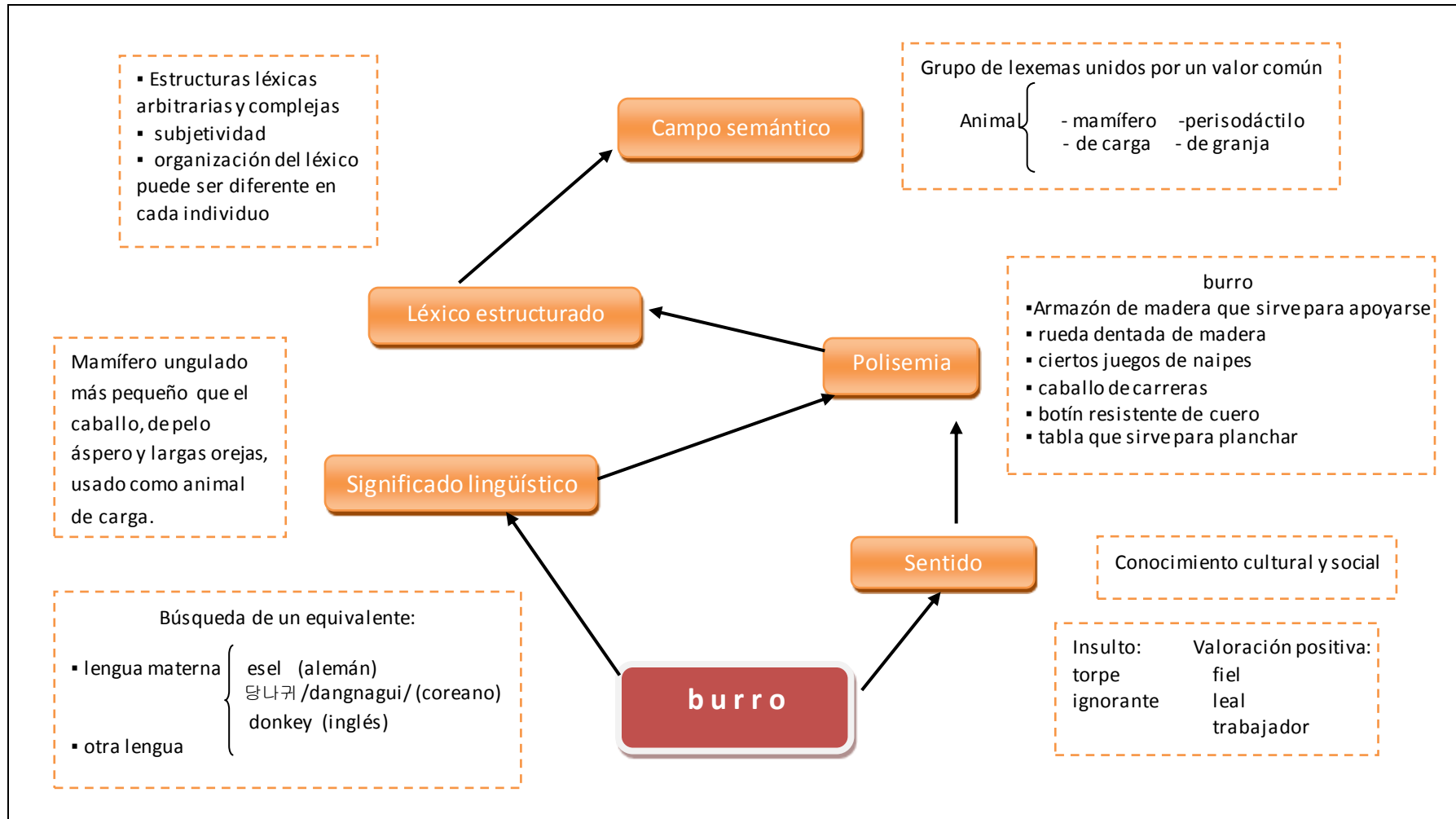
A continuación presentamos el esquema del signo y a manera de ejemplo, exponemos el desarrollo del esquema utilizando la unidad léxica *burro*, y dado que en el esquema se despliega variada e importante información, la exposición del término *burro* se presenta en un desglose de varias páginas.

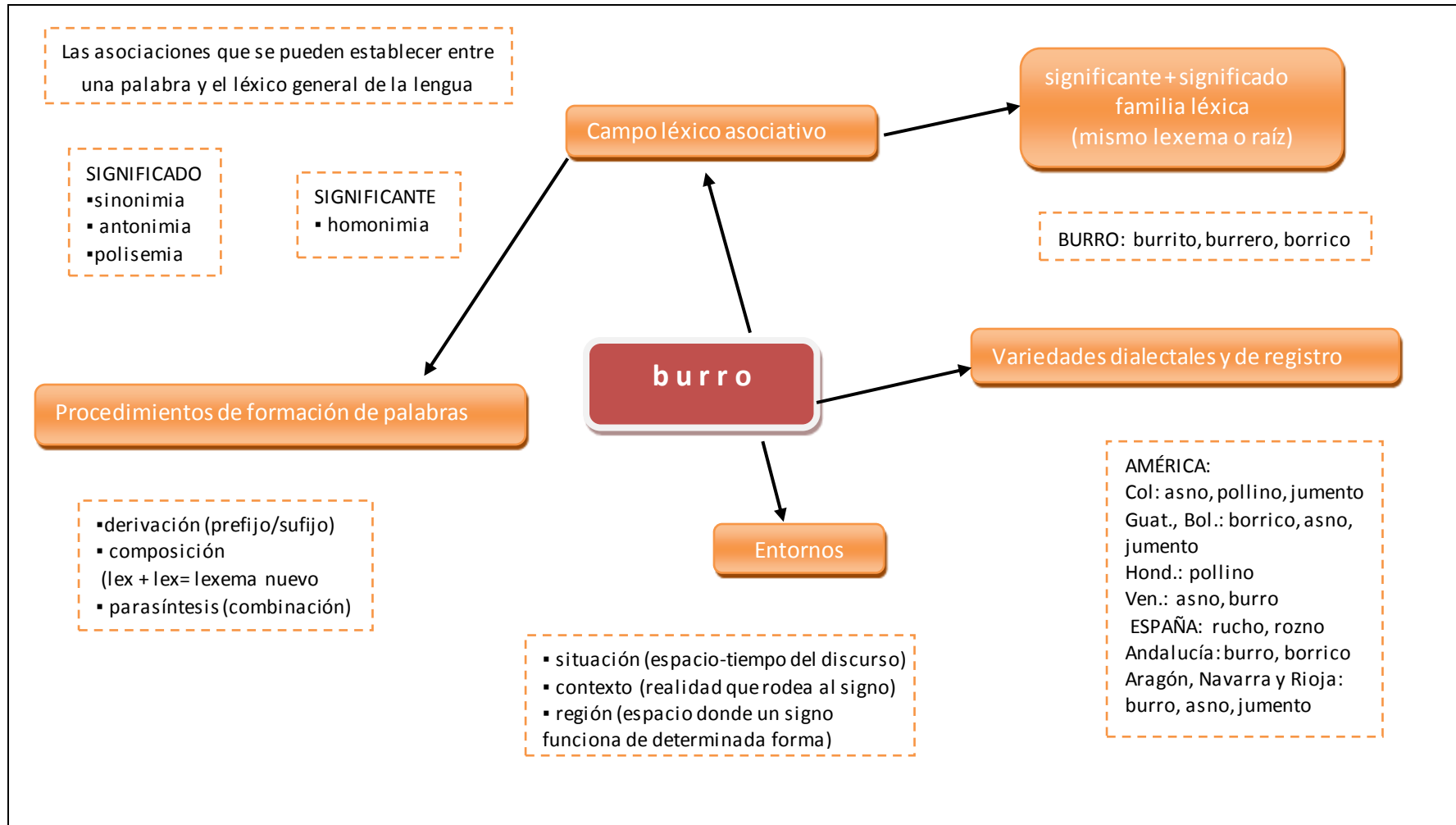
Finalmente, quisiéramos mencionar que los doce términos de animales seleccionados para la aplicación de la prueba se enseñaron a los estudiantes desarrollando el esquema de la misma manera y figuran como el anexo A de este trabajo.

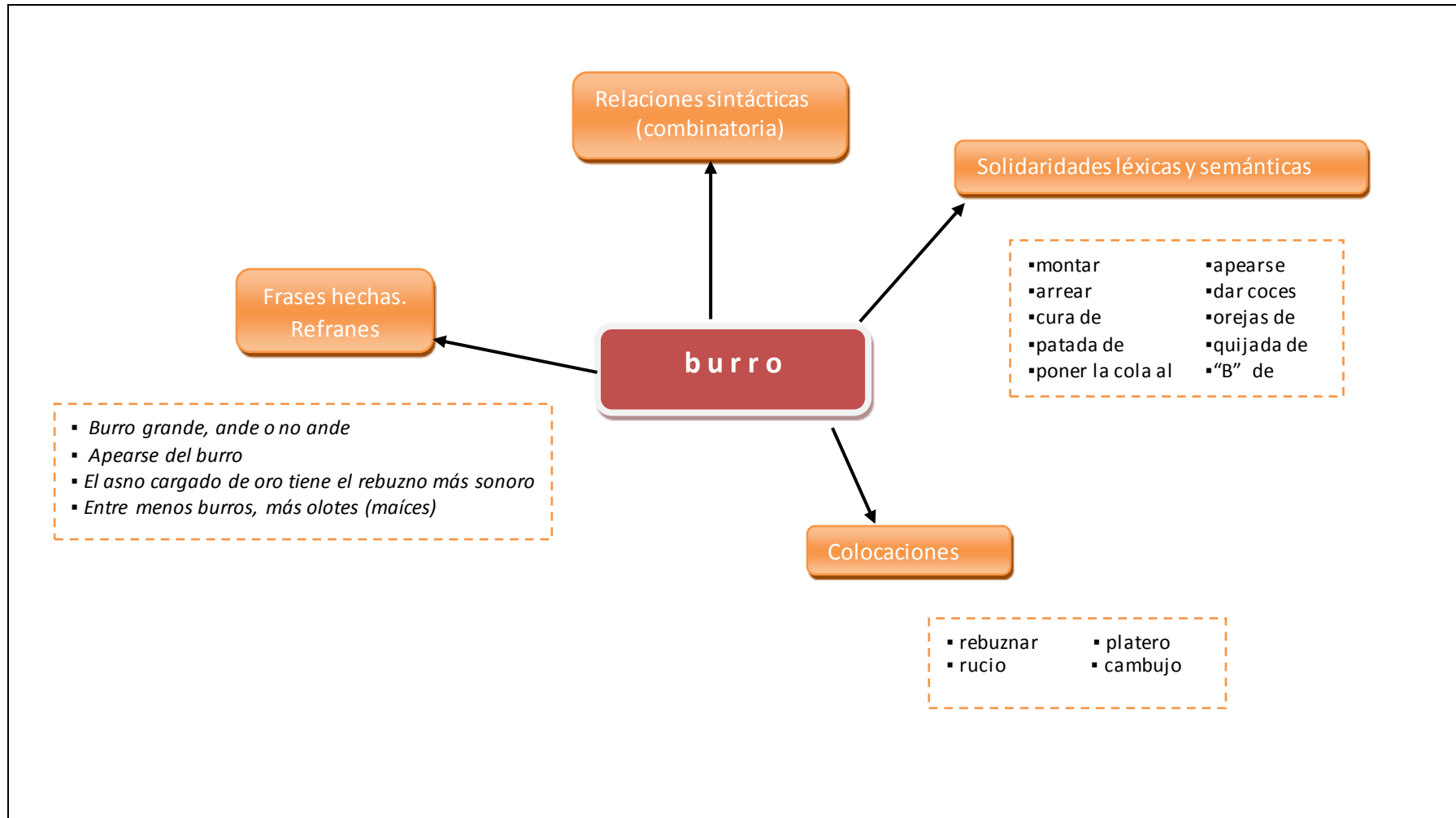
Gráfico 15. Esquema del signo lingüístico (Regueiro, 2012)

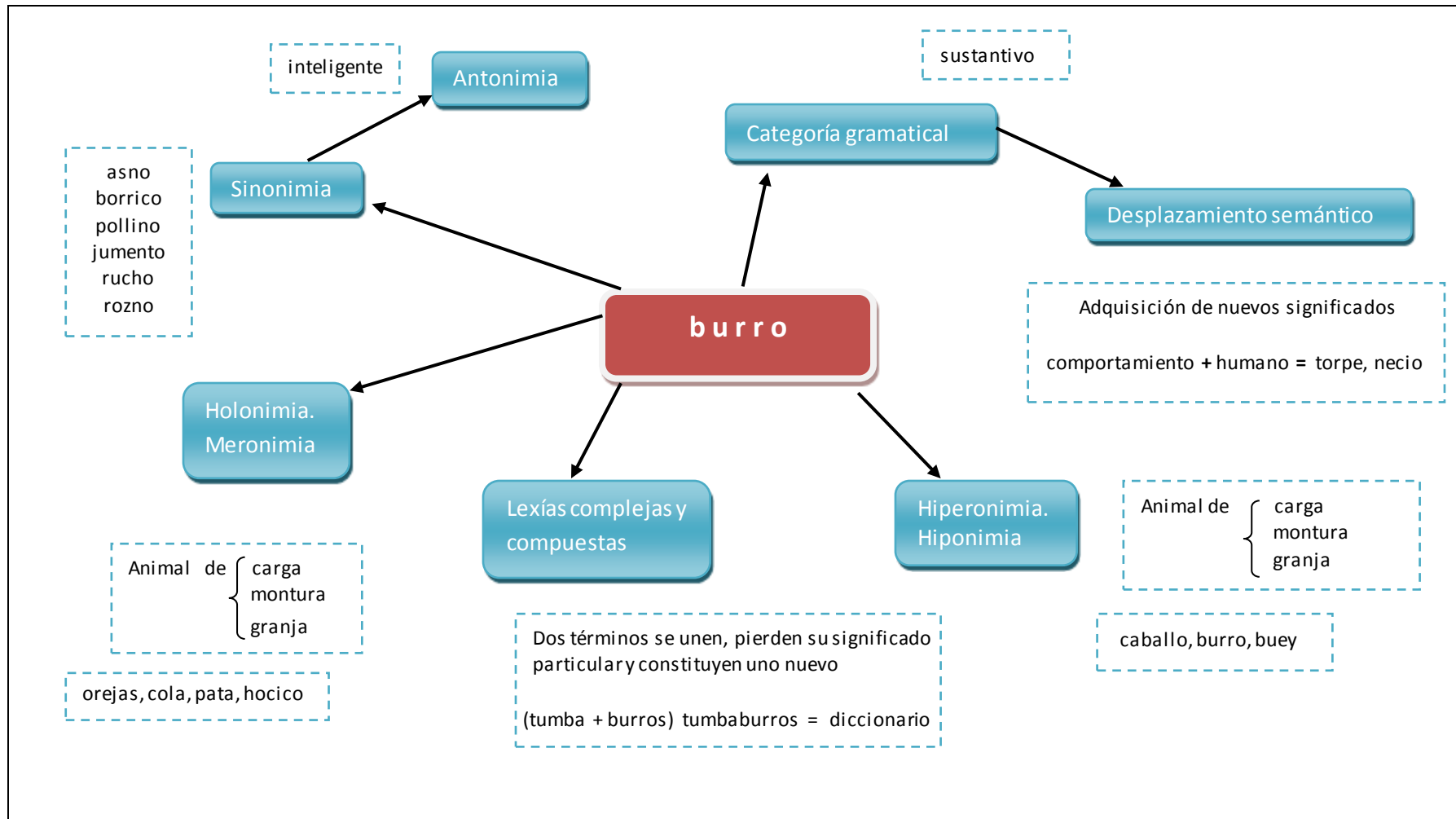


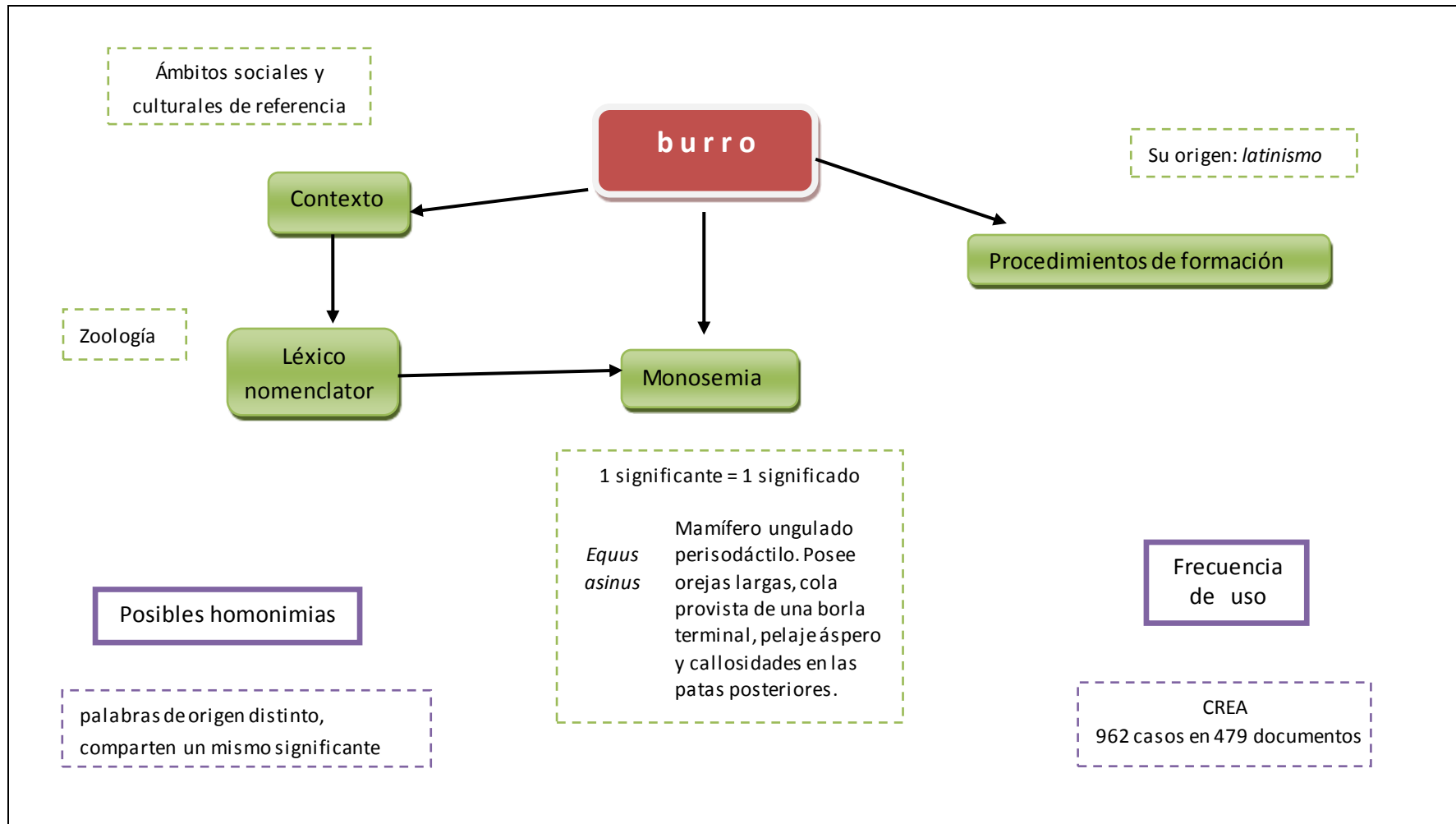












5.2 Hipótesis de investigación

Los objetivos del experimento pedagógico realizado consisten en sustentar la veracidad de nuestras dos hipótesis principales:

Hipótesis # 1: El acceso léxico sinonímico favorece, y tal vez, es el primer paso en el proceso de acceso léxico en general.

De todas las formas posibles de reconocimiento, la que se intenta responder primero es la de acceso sinonímico. Después del reconocimiento de forma, el no nativo busca equivalencias semánticas sinonímicas en sentido amplio, a través de ensayos sucesivos de respuesta:

- búsqueda en su lexicón del sinónimo interlingüístico (cognados)
- lo intenta resolver con una paráfrasis equivalente (si acierta la definición)
- si no acierta, busca hiperónimos, merónimos o holónimos, campos semánticos de pertenencia, asociaciones varias
- busca la forma gramatical (“es un verbo”, “es un sustantivo”)
- pregunta si pertenece a un léxico especial.

Hipótesis # 2: Enseñar mediante el esquema del signo como unidad y partiendo del acceso sinonímico favorece la formación de redes, la memorización y la fijación del léxico nuevo.

Planteamos que si trabajamos desde estas premisas y apoyamos el estudio del léxico utilizando el esquema y todas sus vinculaciones y en ese orden de reconocimiento (a partir de sinonimias de todos los países hispanoamericanos, y de paráfrasis sinonímicas) obtendremos mejores resultados y un refuerzo en la memorización al cabo de una semana que si simplemente trabajamos como se hace habitualmente a través de ejercicios tradicionales.

Por lo tanto, los resultados de la prueba deberán presentar una clara diferencia en la recuperación de las palabras asumiendo que los términos aprendidos a través del esquema permitirán operaciones cognitivas diferentes y más eficientes que facilitarán su recuperación. La efectividad en la recuperación de las palabras y sus sinónimos deberá reflejarse en cuanto al número de palabras recordadas y

también en un menor número de errores cometidos en los ejercicios de reconocimiento o producción propuestos. De modo que los resultados de la prueba deberán reflejar que:

- El diferente desarrollo de relaciones de una palabra, así como de sus sinónimos y su familiaridad a través de las actividades realizadas influye en su recuperación.
- La información explícita brindada respecto de las relaciones entre palabras derivadas del esquema de vinculaciones, mejora su recuperación; tanto en el número de palabras correctamente recordadas así como en la cantidad de aciertos.
- La influencia en el proceso de recuperación de la relación intralingüística entre la palabra y sus respectivos geosinónimos debería repercutir en la ampliación del sistema léxico de la L2/LE, de lo que derivará que las palabras que posean un mayor número de relaciones semánticas deberán propiciar menos errores y se tendrá a ellas un acceso más rápido.
- Los resultados del postest aplicado a una semana de distancia de las clases, deberán brindar resultados favorables en cuanto a las palabras correctamente recuperadas y el número de las mismas, pese a la pérdida normal de una fracción de memoria por el tiempo transcurrido.
- El léxico presentado desde una perspectiva semántico-cognitiva, que implica la concepción psicolingüística del lexicón mental y las relaciones entre palabras, favorece en el sujeto el desarrollo de su competencia léxica.
- Los alumnos que reciben entrenamiento específico y planificado sobre los sinónimos incrementan significativamente su dominio y el desarrollo de su léxico.

5.3 Participantes

Tres grupos con diferentes características participaron en nuestro proyecto, el primer de ellos estuvo constituido por 15 estudiantes universitarios de nacionalidad alemana, cuyas edades oscilaban entre los 21-23 años y que estudiaban un nivel C1 de español como parte del programa de *Lengua Española Superior*, del grado de Estudios Hispano-alemanes de la Universidad Complutense de Madrid, y al cual nos

referiremos a partir de ahora con las siglas GEA (Grupo de Estudiantes Alemanes). El segundo grupo estuvo conformado por 10 alumnos americanos y 5 coreanos, todos adultos profesionales que cursaban un nivel B1 de español para extranjeros en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, al cual identificaremos como GEM (Grupo de Estudiantes Mixto). Finalmente, el tercer grupo estuvo integrado por 20 estudiantes coreanos, adolescentes de 16 y 17 años que estudiaban un nivel A1 de español en el Colegio Chongju de lenguas extranjeras. La diversidad lingüística de los participantes puede ofrecer datos de interés referidos a la incidencia de la LM en la propuesta planteada.

Como lo hemos señalado, consideramos que el conocimiento de los sinónimos es útil en todos los niveles de aprendizaje de una LE, por ello incluimos tres grupos con diferente nivel de conocimiento del español con el propósito de confirmar nuestra afirmación y obtener evidencia de la utilidad de los sinónimos desde los niveles elementales. Muchos autores señalan la necesidad de la enseñanza de los sinónimos en el aprendizaje de una LE, pero enfatizan la necesidad de este conocimiento en los niveles medio y superior por considerar que estos alumnos poseen una mayor conciencia léxica:

[...] la enseñanza del léxico a estudiantes extranjeros, a partir de determinados niveles -especialmente el intermedio y el avanzado- el estudio y el adiestramiento en el manejo de los sinónimos resulta totalmente necesario. Y ello debido al interés que la sinonimia presenta, de un lado por su propia naturaleza de fenómeno lingüístico relacionado con el léxico, y de otro por la gran importancia desde el punto de vista de sus aplicaciones (Martínez Marín, 1994: 352).

Previamente a la realización de las actividades, se aclaró a los alumnos participantes que, aunque la información que se manejaría sería útil en su aprendizaje del español, no formaba parte de su programa de enseñanza por lo que su participación activa en las clases y los resultados de las evaluaciones realizadas no serían consideradas dentro de su evaluación general y que los datos conseguidos se utilizarían para fines estadísticos y para uso exclusivo de la investigación.

Se pidió a los alumnos que contestaran dos cuestionarios, el primero de ellos para recabar sus datos personales, y a su vez, manifestar su consentimiento para realizar las actividades experimentales y permitir la utilización de los datos

obtenidos; y el segundo para determinar su estilo de aprendizaje. Ambos cuestionarios aparecen como los anexos B y C de esta investigación.

5.4 Estilos de aprendizaje

Como sabemos, no todos los aprendices emplean con igual eficiencia los diferentes sentidos, por lo que se han definido distintos tipos de aprendizaje dependiendo del canal perceptual predominante mediante el cual se realiza la apropiación de los contenidos, ya sea visual, auditivo, táctil o cinestético (Reid,1995).

Aunque se entiende que todos empleamos una combinación de los varios estilos, siempre hay cierta preferencia por alguno, lo que propicia una forma específica de captar, recordar y entender la información. Y dado que, como lo señalamos anteriormente (apartado 2.2.6), la manera cómo la información se aprende es tan importante para la memorización del conocimiento como para su recuperación, el estilo de aprendizaje elegido es un factor que interviene en el aprendizaje de una palabra, dado que determinados estímulos podrán facilitar (o dificultar) la memorización de léxico nuevo.

Conocer el estilo de aprendizaje que utilizan nuestros alumnos es importante porque esta información nos permitirá proporcionarles actuaciones pedagógicas más eficaces en relación con las tareas de aprendizaje por las que se inclinan, la modalidad de interacción con la que trabajan más cómodamente, las estrategias cognitivas que prefieren y las actividades a las que responden más eficientemente, lo cual repercutirá en el desarrollo de su capacidad cognitiva y en el incremento de su memoria.

Entendiendo la importancia de los estilos de aprendizaje, solicitamos a los estudiantes que contestaran el test de estilos de aprendizaje diseñado por la Dra. Joy Reid (Richards y Lockhart, 1998:73-75), el cual figura como el anexo C de este trabajo.

A continuación presentamos los resultados recabados de la aplicación del cuestionario, en primer lugar se detalla la puntuación conseguida por el grupo de estudiantes alemanes (GEA).

	visual	auditivo	cinestético	táctil	social	individual
1	38	38	38	42	32	42
2	44	34	30	34	40	28
3	34	40	32	34	26	32
4	38	30	30	26	38	20
5	32	28	44	48	22	36
6	34	36	42	40	26	32
7	42	24	32	38	40	20
8	34	42	30	34	30	30
9	32	32	30	28	42	32
10	36	36	34	24	44	14
11	42	34	30	38	32	42
12	40	30	42	42	34	26
13	44	34	30	38	24	36
14	46	34	30	38	32	32
15	40	32	34	26	24	28
resultados	576	504	508	530	486	450

Tabla 1. Estilos de aprendizaje estudiantes alemanes

De acuerdo con los resultados conseguidos, es posible distinguir en el gráfico una proporción bastante equilibrada de los cuatro estilos, con una leve preponderancia del aspecto visual.

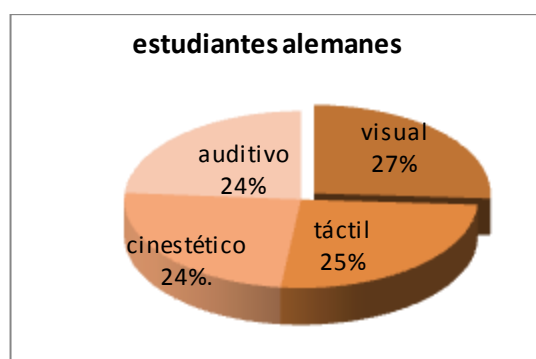


Gráfico 16. Porcentajes de los estilos de aprendizaje

Como el segundo grupo de estudiantes (GEM), se compone de alumnos con dos muy diferentes lenguas maternas, decidimos realizar su análisis por separado, con la intención de destacar aún más el estilo que fomenta cada sistema educativo. Los resultados obtenidos entre los estudiantes americanos:

	visual	auditivo	cinestético	táctil	social	individual
1	40	42	44	40	46	40
2	28	34	36	36	30	38
3	16	34	44	38	40	10
4	38	34	40	38	38	28
5	34	40	34	34	44	24
6	34	34	40	38	34	34
7	26	38	30	30	38	26
8	28	32	44	28	32	40
9	34	34	40	36	34	35
10	28	24	38	38	42	35
resultados	306	346	390	356	378	310

Tabla 2. Estilos de aprendizaje estudiantes americanos

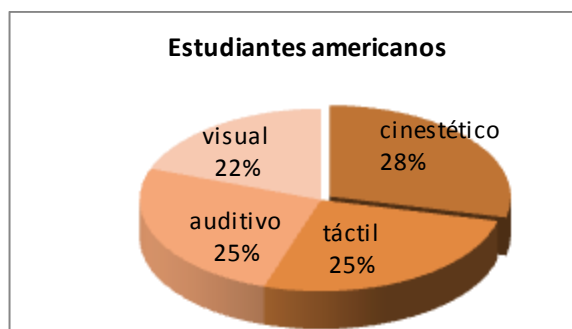


Gráfico 17. Porcentaje de los estilos de aprendizaje

Gracias al gráfico es posible apreciar la relevancia del estilo cinestético, mientras que el auditivo y táctil presentan similitud de porcentajes.

Finalmente, los resultados recabados entre los estudiantes coreanos:⁴³

	visual	auditivo	cinestético	táctil	social	individual
1	34	32	36	34	24	28
2	26	42	34	38	26	34
3	46	42	30	32	30	38
4	24	36	34	36	10	50
5	22	42	38	28	32	40
6	34	34	32	26	34	42
7	32	42	44	34	28	38
8	36	42	46	36	46	42

⁴³ Los 5 primeros puestos son los datos de los estudiantes adultos del GEM y los 20 restantes de los alumnos del GEC.

9	32	32	30	28	32	42
10	42	32	38	38	30	32
11	34	30	38	34	34	34
12	30	34	38	40	26	32
13	26	32	42	32	34	34
14	38	36	34	34	30	38
15	28	36	40	38	7	21
16	30	34	40	34	28	44
17	30	28	38	32	34	26
18	24	36	34	36	14	44
19	34	30	32	20	24	28
20	28	32	30	30	28	28
21	34	26	48	40	32	46
22	26	42	38	32	30	32
23	32	32	40	32	36	34
24	38	38	48	44	32	36
25	32	40	40	40	26	46
resultados	792	882	942	848	707	909

Tabla3. Estilos de aprendizaje estudiantes coreanos

Los resultados destacan el estilo cinestético y muestran igualdad para los aspectos táctil y auditivo.

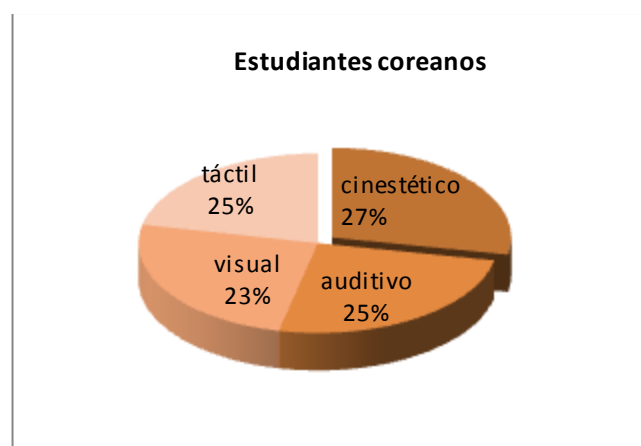


Gráfico 18. Porcentaje de los estilos de aprendizaje

En las respuestas ofrecidas por los tres grupos se puede apreciar que los estudiantes de la misma nacionalidad responden de forma muy parecida y que, aunque trabajamos con tres nacionalidades muy diferentes, los alumnos americanos y coreanos muestran un mayor predominio del estilo cinestético.

La información recabada nos indica que los estudiantes alemanes obtienen mayor información de los estímulos visuales, por lo tanto, requieren de tableros informativos, imágenes, videos, películas, palabras escritas en la pizarra y el uso de su cuaderno de notas, ya que recordarán y comprenderán mejor la información y las instrucciones que reciban a través del canal visual.

Por su parte, los alumnos americanos y coreanos señalaron que logran un mejor aprendizaje a través de la experiencia, por ello es conveniente fomentar su participación activa en diferentes tareas que requieran acción física, juegos de roles, simulaciones, actividades dramáticas e incluso excursiones o paseos, pues estas actividades les ayudarán a recordar mejor la información.

La divergencia más importante se presentó entre las modalidades de estudio social e individual. Los estudiantes alemanes y americanos mostraron una preferencia por la interacción grupal, señalando que el aprendizaje compartido, socializado y entre iguales les permite aprender más fácilmente y comprender mejor la información nueva. Mientras que los aprendices coreanos anteponen el trabajo individual indicando que obtienen más provecho del tiempo de estudio en soledad y aprenden mejor cuando trabajan solos.

5.5 Diseño de la actuación didáctica y actividades empleadas

Detallamos a continuación la actuación educativa que sirvió de guía a los alumnos para que pudieran realizar el experimento pedagógico. Los tres grupos que participaron (referidos como GEA, GEM y GEC) recibieron cinco clases relacionadas con el léxico. Los contenidos que se estudiaron en cada una de ellas son los siguientes:

- 1a. El acceso léxico y la importancia de los recursos léxicos (sinonimia, hiponimia, meronimia, holonimia, etc.)
- 2ª. Creación de redes para aprender, retener y acceder al léxico nuevo a través del esquema del signo lingüístico (tomando como ejemplo el término *burro*).
- 3ª Estudio de términos de animales *sin* utilizar sinónimos.

4ª. Enseñanza de términos de animales y sus geosinónimos utilizando el esquema del signo lingüístico.⁴⁴

5ª. Clase de repaso sobre los sinónimos y geosinónimos estudiados.⁴⁵

Teniendo en consideración que los procesos cognitivos que lleva a cabo el estudiante de español LE le permiten ir incrementando el grado de dominio de los ítems léxicos, se intentó incluir en cada clase:

- Identificación de la forma léxica.
- Compresión e interpretación de su significado (intensión).
- Utilización de la palabra para resolver alguna necesidad comunicativa.

Con el propósito de favorecer:

- Retención (memoria a corto plazo).
- Fijación (memoria a largo plazo).
- Recuperación y utilización del término.

Esto último, a través de diversas actividades tales como: lectura analítica, prácticas comunicativas, juegos para construir un campo semántico, mapeado semántico, método de la palabra clave, ejercitación de vocablos, etc. Además de incluir ejercicios específicos para el uso de los sinónimos y geosinónimos como son:

- asociación de palabras ofrecidas en dos listas,
- eliminación de términos no sinonímicos en grupos dados de palabras sinónimas,
- identificación de series o parejas de sinónimos,
- sustitución en texto de palabras por sus sinónimos,
- enriquecimiento de un texto repetitivo con sinónimos y
- rellenado de crucigramas con sinónimos.

Todas las actividades partieron de los conocimientos y capacidades de los alumnos, a fin de permitirles establecer relaciones relevantes entre lo que ya sabían y el material nuevo que les presentamos. Finalmente es necesario aclarar que los modelos de actividades que hemos seleccionado son propuestas de trabajo individual que exigen toma de contacto, análisis y aplicación.

⁴⁴ El material de las clases tres, cuatro y cinco figuran como los anexos D, E y F respectivamente.

⁴⁵ Teniendo en cuenta el amplio número de unidades léxicas estudiadas en la clase *con* sinonimia se considero oportuno una presentación de refuerzo al día siguiente (Gómez Molina, 2004a:497-498).

5.6 Materiales para el postest

Como se ha señalado, los tres grupos de alumnos participaron en dos clases de enseñanza del léxico relacionado con términos de animales. En la primera de ellas se estudiaron solo 6 nombres de animales sin ninguna instrucción de sus sinónimos.

Términos estudiados en la primera clase					
▪ avispa	▪ cuervo	▪ ganso	▪ jaguar	▪ topo	▪ zorro

Para la segunda clase se eligieron, de entre las 40 fichas elaboradas de denominaciones de animales, 12 términos con sus correspondientes geosinónimos (94), además de incluir las palabras relacionadas con ellos por medio del esquema del signo lingüístico, lo cual incrementó el número de palabras enseñadas llegando a ser un total de 152.

En la selección de los 12 términos de animales, se intentó que se tratara de un grupo conformado por animales familiares para los alumnos, animales distintivos de diferentes regiones de Latinoamérica, animales representados en los Atlas lingüísticos y cuya frecuencia en el CREA destacara su importancia en el habla cotidiana.

A continuación presentamos un desglose de las palabras asociadas a cada denominación animal, información que se enseñó a los alumnos utilizando el esquema del signo lingüístico.

Términos asociados estudiados en la segunda clase (58)			
hiperónimos		merónimos	sonidos que produce
animales	domésticos	manchas	rugir
mamíferos	de carga	pico	graznar
aves	carnívoros	aguijón	chillar
peces	herbívoros	hocico	zumbar
anfibios	omnívoros	patas	rebuznar
reptiles	ovíparos	orejas	ladrar
insectos	vivíparos	bigotes	maullar
vertebrados		alas	gruñir
invertebrados		ojos	cantar
mascotas		piel	balar
salvajes		cuernos	relinchar
de granja		crin	
		cola	

lugar donde habita	crías	hembras
nido	cachorro	pípila
establo	polluelo	yegua
madriguera	pollo	
pocilga	lechón	
corral	cordero	
caseta	potro	
panal		

5.7 Descripción del postest

El postest de evaluación se diseñó tomando en consideración todas las palabras estudiadas en las dos sesiones de clases. La primera parte de la evaluación se compone de varias actividades de recuperación y aplicación de los términos estudiados, sus geosinónimos y demás palabras relacionadas con ellos (derivados, hipónimos, hiperónimos, merónimos, etc.). En esta sección se utilizaron:

a) **Ejercicios de definiciones.** Se utilizaron las definiciones del DRAE utilizadas en clase como desencadenantes de la recuperación de un término preciso. Proporcionamos definiciones concisas y detalladas a fin de tener constancia de la información que los estudiantes han adquirido en relación con cada denominación animal.

b) **Estímulos visuales.** Se presentaron imágenes conocidas por los alumnos para favorecer la recuperación de las palabras relacionadas.

La razón de la inclusión de estímulos visuales como parte de nuestros materiales radica en que contribuyen a la motivación, mejoran la memoria y activan el significado de una palabra o frase. En el caso específico de los términos de animales, facilitan considerablemente su aprendizaje.

c) **Utilización de frases hechas, refranes y adivinanzas** para conocer cuánto de la relación metafórica pueden inferir los estudiantes a través de ellas.

Todas las lenguas cuentan con un rico repertorio de refranes y frases hechas que “de forma directa o figurada expresan una enseñanza u opinión de tipo moral o práctico” (Peñate, 1996:289). Los hemos incluido porque forman parte de la conversación cotidiana como respuesta ante determinadas situaciones por lo que es necesario que los estudiantes estén familiarizados con su contenido metafórico y su respectivo significado. Asimismo, porque nos permiten conocer las coincidencias y

diferencias que se dan en las distintas lenguas, en nuestro caso, en referencia a un determinado animal.

Incorporamos también las adivinanzas por tratarse de una actividad lingüística breve y divertida que funciona como un excelente recurso para poner en práctica el vocabulario y agilizar la mente. En ellas se condensa el uso del lenguaje metafórico y la polisemia de las palabras, lo cual permite jugar con el significado y poner a prueba al estudiante de forma amena. Además de que frases hechas, refranes y adivinanzas son un medio idóneo para el acercamiento cultural.

d) *Estímulos visuales* para completar un ejercicio de huecos.

En este ejercicio se proporciona una mayor contextualización, lo que también delimita la respuesta correcta a la frase dada.

La segunda parte del postest consiste en dos cuestionarios de reflexión metalingüística que intentan respaldar el carácter experimental de la prueba. De acuerdo con las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, es recomendable fomentar la reflexión consciente (explícita) acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso dentro del proceso de aprendizaje de una LE, ya que las actividades que motivan la introspección del conocimiento adquirido favorecen un aprendizaje más rápido y eficiente.

[...] la reflexión metalingüística se halla especialmente presente en todo proceso de aprendizaje de lenguas; porque uno de los modos en que aprendemos consiste en hablar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua, darles nombres a formas y funciones... (Pastor, 2005: 639).

Con los cuestionarios metalingüísticos que incluimos en el postest pretendemos obtener información que nos permita comprender (y verificar) el proceso de acceso léxico que conduce a nuestros estudiantes a la identificación de una palabra nueva o desconocida. En concreto, intentamos proporcionar a los alumnos una oportunidad para reflexionar sobre cómo realizan inferencias, cómo sucede el proceso de búsqueda y eliminación a fin de deducir el significado de elementos nuevos a partir de la información disponible, en este caso sus sinónimos.

A través de estos cuestionarios metalingüísticos pretendemos motivar, la reflexión explícita de los alumnos, para verificar si de todas las formas posibles de

reconocimiento, la que se contempla en primer lugar es la de acceso sinonímico. Las dos preguntas seleccionadas que se exponen a los alumnos tienen la intención de recabar información que nos permita comprobar y corroborar que los aprendices buscan equivalencias semánticas sinonímicas en sentido amplio, a través de ensayos sucesivos de respuesta.

Este ejercicio de introspección tiene un doble valor para la aproximación experimental: por un lado, nos permite conocer un poco más sobre las actividades interactivas y cognitivas que realizan los estudiantes en su búsqueda del significado de una palabra; y por otro, es de utilidad para los estudiantes pues incentiva una reflexión sobre los procesos que utilizan y también les permite repasar el uso de los conocimientos adquiridos, lo cual propicia un conocimiento más estable a la vez que facilita y acelera la adquisición. El postest completo figura en el anexo G.

5.8 Evaluación del postest

La evaluación de la competencia léxica adquirida por los estudiantes, después de las clases recibidas, se realizó aplicando seis ejercicios que, desde distintas condiciones (palabras no contextualizadas, oraciones y textos), pretendían la recuperación de las palabras estudiadas. La evaluación estuvo centrada en la recuperación léxica, pero también se incluyeron dos cuestionarios para valorar las estrategias y habilidades utilizadas por los estudiantes para lograr este objetivo.

Debido a que el postest se compone de diferentes actividades, aclaramos cómo se han valorado:

1. Las cuatro primeras actividades, a saber:
 - *recuperación de palabras precisas* (como los ejercicios de definiciones, adivinanzas y huecos);
 - cuadro de *estímulos visuales*;
 - ejercicios con *frases hechas y refranes* y
 - cuadros de *recuperación de palabras relacionadas a través del esquema del signo*.

Se evaluaron considerando dos variables: acierto y error/omisión.

2. Con relación a los dos *cuestionarios metalingüísticos*:

- el primero se evaluó tomando en cuenta las respuestas positivas a fin de presentar un porcentaje que refleje cuál es el o los métodos más utilizados para acceder a una palabra y
- en el segundo se consideró el orden de las respuestas obtenidas.

5.8.1 Análisis cuantitativo de los errores en el postest

A continuación exponemos los resultados (entendidos como error y acierto) de cada grupo, iniciamos con los estudiantes alemanes, seguimos con el grupo mixto y finalizamos con el grupo de estudiantes coreanos. Posteriormente se realiza una comparación de los errores cometidos por los tres grupos, presentando una distribución general de los errores así como un porcentaje de la recuperación de información general con base en el esquema del signo lingüístico.

Como hemos señalado, todos los términos enseñados en las dos clases de léxico fueron considerados para la prueba de recuperación léxica. En cada actividad se destacan en rojo las unidades léxicas enseñadas *sin* sinonimia, mientras que los términos *con* sinonimia aparecen escritos en negro.

5.8.1.1 Estudiantes alemanes (GEA)

Tabla 4. Ejercicios de definiciones y adivinanzas (150 ocurrencias)

alumno	pavo	cuervo	avispa	conejiillo de indias	topo	buey	búho	mariquita	zorro	ganso	resultados**		
											E	A	Ø
1	√	×	√	√	√	√	√	√	√	√	1	5 -4	
2	√	×	√	√ *	√	√	√	√	×	√	2	5 -3	
3	√	×	×	√	×	√	√	√	×	√	4	5 -1	
4	√	√	Ø	√	√	√	√	√	√	×	1	5 -3	1
5	√	×	√	√	√	√	√	√	×	√	2	5 -3	
6	√	√	×	√	×	√	√	√	√	×	3	5 -2	
7	√	×	×	√	√	√	√	√	√	×	3	5 -2	
8	√	√	×	√	√	√	√	√	√	×	2	5 -3	
9	√	√	×	√	√	√	√	√	√	×	2	5 -3	
10	√	×	×	√	√	√	√	√	√	Ø	2	5 -2	1
11	√	×	×	√	×	√	√	√	√	×	4	5 -1	
12	×	√	√	√	√	√	√	×	Ø	Ø	2	3 -3	2
13	√	√	Ø	√	√	×	×	√	Ø	Ø	2	3 -2	3

Capítulo 5: Aproximación experimental

14	∅	∅	∅	v	∅	v	∅	∅	∅	∅		2-0	3-5
15	x	v	∅	v	∅	v	v	x	v	∅	2	3-2	3
* Todos los estudiantes indicaron <i>conejillo de indias</i> , mientras que esta estudiante escribió el geosinónimo <i>cobaya</i> .											6-26	66/34	3-15
											32	100	18

Tabla 5. Cuadro de Estímulos visuales

El número de errores y el de omisiones se subdivide, destacando en rojo aquellos que provienen de los términos enseñados sin sinonimia. (Nº. total de incidencias 540)

alumno	Nombre del animal			Lugar donde vive			Sonido que produce			Merónimos			Hipónimos			Sentidos posibles		
	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅
1		6		1	4	1		4	1/1	2	3	1		6			4	1/1
2		6			6			4	2	1	5			6			4	2
3		6		1	4	1		4	1/1	1/1	4			5	1		4	1/1
4		6		2	4		2	4		1	5		1	5		1/1	4	
5		6		1/1	4		1	3	1/1	2	4			5	1	1	5	
6		6		2	3	1		4	2	2/1	3		1	5			6	
7		6		2	3	1		3	2/1	1/1	4		1	5			4	1/1
8		6			4	1/1	1	3	1/1	1	4	1		6		1	5	
9		6		2/1	3			3	2/1	1	4	1		5	1	1	5	
10	1	5		2/1	3		2	3	1	1	2	2/1		3	2/1		3	2/1
11		6		1	5		1	3	2	1	5		1	4	1		4	1/1
12		5	1	2	3	1		2	3/1	1	4	1		5	1	1	5	
13		5	1	2	3	1	2	4		1/1	4		1	5		2/2	2	
14		4	2	2	3	1	2	1	1/2	1	3	2		3	2/1		2	2/2
15		5	1	2	4		2	1	3	1	5		1/1	4			2	2/2
1		5	22/3		7/2	11/2		22/9	18/4		6/3	5/2		8/3	6/4		12/9	
1	84	5	25	56	9	13	46	31	22	59	9	7	72	11	10	59	21	

	Errores	Omisiones	Aciertos
	78	86	376
totales	164		376

Tabla 6. Frases hechas y refranes (60 ocurrencias)

alumno	sentirse como un conejillo de indias			hablar por boca de ganso			perro que ladra, no muerde			poner al zorro en el gallinero		
	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅
1		■				■		■			■	
2		■			■			■				■
3		■				■		■			■	

4		■			■			■				■
5		■				■		■		■		
6		■				■		■				■
7	■				■			■		■		
8		■			■			■			■	
9		■				■		■				■
10	■			■				■		■		
11		■		■				■				■
12		■			■			■				■
13		■			■			■				■
14	■					■		■				■
15		■		■				■				■
	3	12	-	3	6	6	-	15	-	3	3	9

	errores	omisiones	aciertos
	3-6	15	36
totales	24		36

Tabla 7. Actividad de huecos

En este ejercicio se incluyeron 5 nombres de animales enseñados *sin* sinonimia y el doble de términos *con* sinonimia. (Nº. total de ocurrencias 225).

alumno	establo	burro	buey	corral	caballo	gatos	conejillo	pavo	ganso	topo	colibrí	cuervo	mariquitas	avispa	panal	resultados		
1	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2-1	8-4	
2	×	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓*	✓	✓	×	✓	1-2	8-3	1
3	✓	✓*	✓	✓	✓	✓	∅	✓	∅	✓	✓	✓	✓	∅	∅		9-2	1-3
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	2	10-3	
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	✓		15	
6	✓	✓*	✓	×	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	∅	✓	×	∅	2-2	8-1	2
7	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	∅	1	9-3	1-1
8	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	1-3	9-2	
9	×	✓	✓*	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	∅	2-1	8-3	1
10	×	✓*	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	∅	✓	✓	×	∅	3-2	6-2	1-1
11	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	∅	✓*	∅	∅	1	9-1	1-3
12	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	×	∅	2-3	8-1	1
13	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	×	×	✓	∅	3-2	7-2	1
14	×	✓	✓	∅	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	∅	2-3	7-1	1-1
15	✓	✓	∅	∅	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	∅	✓	∅	∅	1-1	7-1	2-3
																19-24	157	8-17
* Se utilizaron geosinónimos																43	157	25

Tablas 8 y 9. Recuperación de información general

- Se evaluaron los aciertos y el número de palabras recuperadas en cada apartado.
- En cada sección se especifica un número de respuestas solicitadas, aunque era posible escribir más. (Nº. total de palabras requeridas 525 por denominación)

CERDO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	3	2	3	3	5°	3	3	2	2	26
2	6	5	4	3	4°	3	3	2	1	31
3	5	3	2	1	4°	4°	3	2	1	25
4	3	2	3	2	3	2	2	1	1	19
5	6	5°	3	3	3	3	1	1	∅	25
6	5	3	2	2	3	2	2	2	1	22
7	3	3	2	1	3	2	3	∅	∅	17
8	3	3	3	3	5°	3	2	2	2	26
9	4	2	3	2	3	2	3	2	1	22
10	3	3	2	2	2	1	1	∅	1	15
11	3	3	4	3	3	2	3	1	2	24
12	4	3	2	1	2	∅	1	∅	∅	13
13	3	3	2	2	2	1	∅	∅	∅	13
14	5	3	1	1	1	∅	∅	∅	∅	11
15	3	3	1	1	2	∅	1	∅	1	12
° Se escribió más información de la requerida.										301

CUERVO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	∅	∅	∅	∅	5	3	3	∅	∅	11
2	∅	∅	3	∅	4	∅	3	∅	∅	10
3	∅	∅	∅	∅	2	∅	∅	∅	∅	2
4	∅	∅	2	2	1	∅	∅	∅	∅	5
5	∅	∅	∅	∅	2	∅	∅	∅	2	4
6	∅	∅	∅	∅	3	∅	∅	∅	∅	3
7	∅	∅	1	1	2	1	1	1	∅	7
8	∅	∅	∅	1	2	1	1	1	∅	6
9	1	∅	2	1	3	2	1	1	1	12
10	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	0
11	∅	∅	2	∅	3	2	1	∅	∅	8

12	∅	∅	∅	∅	2	1	1	1	∅	5
13	∅	∅	∅	∅	3	∅	∅	∅	∅	3
14	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	0
15	∅	∅	2	2	1	∅	∅	∅	∅	5
										81

Tablas 10 y 11. Cuestionarios de reflexión metalingüística

1. ¿Cómo has reconocido las palabras *asno*, *topo*, *búho* y *cuervo*?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra L	equivalente en otra lengua	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1							b				a t c		a t b c	
2	t b			a c									a t b c	
3		b									a t b c	a t b c	a t b c	a
4	b	b	a t c									a t b c	a t b c	a
5												a t b c		a
6									a t b c			a t b c	a t b c	a
7	a t b c	b							a c				a t b c	a
8	a t b c											a t b c	a t b c	a
9		b									a t b c	a t b c	a t b c	a
10	t b			a c									a t b c	
11	a t b c	b							a c				a t b c	a
12	t b			a c								t b	a t b c	
13											a t c		a t b c	
14											a t b c			
15	t b			a c									a t b c	a
	21	5	3	8	-	-	1	-	8	-	18	22	52	9

*todos los estudiantes señalaron *burro* como sinónimo de referencia.

2. ¿Cómo accedes a una palabra nueva, desconocida en español, en orden de prioridad?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra lengua	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1♦			3	5							4	2	1	
2♦	1				4	5						3	2	
3□	3	8	9	10	2	11	11	11	11	11	6	5	4	7
4	3	4	2	1	7	13	10	11	9	12	5	8	6	14
5*♦	1	1	2	2	2	4						1	3	2
6	5	6	8	7	9	10	14	13	12	11	2	4	3	1
7	2	1	4	3	8	11	12	13	7	14	5	6	10	9
8	2	1	3	4	8	14	11	10	12	13	9	6	7	5
9	1	3	7	9	10	14	8	13	12	11	5	4	2	6
10	3	2	6	7	9	10	13	14	11	12	8	5	4	1
11*	4	4	4			2	2	3		2	1	1	1	1
12*	2	1	4	3	5	5	6	6	7	7	3	1	2	4
13*♦	4	4	5			5	3	3		2	1	1	2	2
14	1	3	4	2	10	14	8	13	12	11	5	6	9	7
15	3	2	4	5	9	10	13	14	11	12	8	7	6	1

□ Esta estudiante indicó el contexto como su primera prioridad.

* Se seleccionaron varias opciones para los dos primeros lugares.

♦ Se señalaron solo las 5 primeras opciones más importantes y se obviaron las demás.

5.8.1.2 Estudiantes grupo mixto (GEM) ⁴⁶

Tabla 12. Ejercicios de definiciones y adivinanzas (150 ocurrencias)

alumno	pavo	cuervo	avispa	conejiillo de indias	topo	buey	búho	mariquita	zorro	ganso	resultados**		
											E	A	∅
1	v	x	v	v	x	v*	v	v	v	x	3	5-2	
2	v	x	∅	v	v	v	v	v	v	v	1	5-3	1
3	v	x	x	v	x	x	v	v	v	x		4-1	1-4
4	v	v	∅	v	∅	v	v	x	v	x	1-1	4-2	2
5	v	v	v	v*	v	v	v	v	x	x		5-2	3
6	v	v	x	v	v	v	v	v	v	x	2	5-3	

⁴⁶ Los estudiantes del 1 al 10 son americanos y del 11 al 15 coreanos.

Capítulo 5: Aproximación experimental

7	√*	√	×	√	√	√	√	√*	∅	∅	1	5-2	2									
8	√	√	∅	√	√	×	√	√	∅	∅	1	4-2	3									
9	√	∅	∅	√	√	√	×	√	∅	∅	1	4-1	4									
10	√	∅	×	√*	√	√*	√	√	√	∅	1	5-2	2									
11	√*	×	√	√	√	√	√	√	√	×	2	5-3										
12	√	√	×	√	√	√	√	√	√	×	2	5-3										
13	√	√	∅	√*	∅	∅	√	√*	√	∅		4-2	1-3									
14	√	√	∅	√	√	√	√	√	√	√		5-4	1									
15	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	1	5-4										
*Estos estudiantes escribieron un geosinónimo del término señalado.											3-14	70-36	2-25									
											17	106	27									
											<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr><th>Errores</th><th>Omisiones</th><th>Aciertos</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>17</td><td>27</td><td>106</td></tr> <tr><td>totales</td><td>44</td><td>106</td></tr> </tbody> </table>			Errores	Omisiones	Aciertos	17	27	106	totales	44	106
Errores	Omisiones	Aciertos																				
17	27	106																				
totales	44	106																				

Tabla 13. Cuadro de Estímulos visuales

El número de errores y el de omisiones se subdivide, destacando en rojo aquellos que provienen de los términos enseñados sin sinonimia. (Nº. total de incidencias 540)

alumno	Nombre del animal			Lugar donde vive			Sonido que produce			Merónimos			Hipónimos			Sentidos posibles						
	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅				
1		6			6			5	1		5	1		6			5	1				
2		6			5	1	2	3	1	1/1	4			6			4	2				
3		6		1	4	1		4	2	1	4	1		5	1		3	2/1				
4		6		2	3	1	2	3	1	2	3	1		4	2	1	3	2				
5		6			6			4	2	1	5			6			4	2				
6		6		2	4		2	3	1	2	3	1		4	2		4	2				
7		6			6			4	2	1	5			6			4	2				
8		6		1	3	1/1		4	1/1	1/1	4			4	1/1		4	1/1				
9		6		3	3		2	4		1	5		1	4	1	1/1	4					
10		6		1/1	4		1	3	1/1	2	4			5	1	1	5					
11		6		2	4			3	3	1	4	1		5	1	1	4	1				
12		6			4	2	2	3	1		5	1	1	5			2	2	1/1			
13		6		1	5		2	3	1	1	4	1		5	1		4	2				
14		6			5	1		4	2	1	5			6			1	4	1			
15		6			6		1	4	1		6			6			1	5				
				13/1		7/1	14		14/8	15/2		6/1	2		10/1	8/1		19/3				
		90		14	68	8	14	54	22	17	66	7	2	77	11	9	59	22				
											<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr><th>Errores</th><th>Omisiones</th><th>Aciertos</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>56</td><td>70</td><td>414</td></tr> <tr><td>totales</td><td>126</td><td>414</td></tr> </tbody> </table>			Errores	Omisiones	Aciertos	56	70	414	totales	126	414
Errores	Omisiones	Aciertos																				
56	70	414																				
totales	126	414																				

Tabla 14. Frases hechas y refranes (60 ocurrencias)

alumno	sentirse como un conejillo de indias			hablar por boca de ganso			perro que ladra, no muerde			poner al zorro en el gallinero		
	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅	E	A	∅
1		■				■		■			■	
2		■		■				■				■
3		■				■		■			■	
4			■			■		■				■
5		■			■			■		■		
6		■		■				■			■	
7		■			■			■				■
8		■				■		■		■		
9	■				■			■		■		
10		■		■				■			■	
11		■			■			■				■
12		■		■				■				■
13		■				■		■		■		
14		■			■			■		■		
15		■			■			■			■	
	1	13	1	4	6	5	-	15	-	5	5	5

	errores	omisiones	aciertos
	8	13	28-11
totales		21	39

Tabla 15. Actividad de huecos

En este ejercicio se incluyeron 5 nombres de animales enseñados *sin* sinonimia y el doble de términos *con* sinonimia. (Nº. total de ocurrencias 225)

alumno	establo	burro	buey	corral	caballo	gatos	conejillo	pavo	ganso	topo	colibrí	cuervo	mariquitas	avispa	panal	resultados		
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	10-4	
2	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2	8-5	
3	✓	✓*	✓	∅	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	∅	1-1	8-3	1-1
4	∅	✓	✓	✓	✓	✓	∅	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	∅	2	8-2	2-1
5	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	∅	1	9-3	1-1
6	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	1-2	10-2	
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	2	10-3	
8	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	2-2	8-3	

9	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	∅	1-1	9-3	1
10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	×	✓	1	10-3	1
11	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓*	×	✓	✓	×	✓	✓	∅	2-2	8-2	1
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓		10-4	1
13	×	✓	✓	∅	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	1-1	8-4	1
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	∅		10-4	1
15	✓	✓*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		15	
* Se utilizaron geosinónimos																		
10-16																		
26																		
186																		
5-8																		
13																		

Tablas 16 y 17. Recuperación de información general

- Se evaluaron los aciertos y el número de palabras recuperadas en cada apartado.
- En cada sección se especifica un número de respuestas solicitadas, aunque era posible escribir más. (Nº. total de palabras requeridas 525 por denominación).

CERDO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	6	3	5	3	6°	3	4	3	2	35
2	5	1	2	2	5°	3	3	2	2	25
3	5	3	3	3	7°	3	2	2	1	29
4	5	1	2	∅	4°	4°	3	2	1	22
5	6	∅	4	3	6°	3	3	2	1	28
6	6	5°	3	2	3	3	1	1	∅	24
7	4	3	3	2	5°	3	3	2	1	26
8	4	1	2	∅	3	∅	2	1	1	14
9	3	2	1	1	3	2	2	∅	2	16
10	3	1	3	2	2	1	1	∅	1	14
11	4	3	2	1	4°	3	3	2	1	23
12	4	3	2	2	4°	3	1	1	1	21
13	5	3	3	2	5°	3	3	2	1	27
14	5	3	3	1	6°	4°	1	1	2	26
15	7°	3	5	3	5°	3	3	3	3°	35
° Se escribió más información de la requerida.										365

CUERVO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	1	1	2	2	4	3	2	2	1	18
2	∅	∅	2	1	1	1	2	1	∅	8
3	∅	∅	1	∅	1	1	1	1	∅	5
4	∅	∅	2	∅	1	∅	∅	∅	∅	3
5	∅	∅	∅	∅	2	2	∅	∅	∅	4
6	∅	∅	2	2	1	∅	∅	∅	∅	5
7	∅	∅	∅	∅	2	1	∅	∅	2	5
8	∅	∅	∅	∅	2	1	∅	∅	∅	3
9	∅	∅	∅	∅	2	∅	1	∅	∅	3
10	∅	∅	2	∅	1	∅	∅	∅	∅	3
11	1	∅	1	1	2	1	1	2	1	10
12	∅	∅	1	1	2	2	2	1	∅	9
13	1	1	1	1	2	2	1	∅	∅	9
14	∅	∅	3	3	3	2	1	∅	2	14
15	1	2	2	2	3	2	2	2	1	17
116										

Tablas 18 y 19. Cuestionarios de reflexión metalingüística

1. ¿Cómo has reconocido las palabras *asno*, *topo*, *búho* y *cuervo*?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra L	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1	a	b										t c	a t b c	a
2	a	b										t c	a t b c	a
3	b	b			t c						a t c	t c	a t b c	a
4	b	a t											b c	a
5	b	b			t c						a t c	t c	a t b c	a
6	b	b			t c						a t c	t c	a t b c	a
7	b	b	a t c									a t b c	a t b c	a*

Capítulo 5: Aproximación experimental

8	b	b									a t c	t c	a t b c	a
9	b				t c						a c	t c	a t b c	a
10	b	t c			t						a t c	t c	a t b c	a
11		t	a						a t b c			a t b c	b c	a
12	b		a								a t c		a t b c	a
13	b	t	a									t c	a t b c	a
14		t	a c								t	a t b c	a t b c	a
15		t	a c						a t b c		t	a t c	a t b c	a
	12	15	10	-	9	-	-	-	8	-	22	33	56	15

*todos los participantes señalaron *burro* como sinónimo de referencia, excepto este estudiante que señaló *jumento*.

2. ¿Cómo accedes a una palabra nueva, desconocida en español, en orden de prioridad?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra lengua	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1	3	4	7	8	9	12	13	14	11	10	5	2	1	6
2	1	2	4	5	4	5	6	7	6	7	3	2	1	3
3□*	2	2									3	1	1	3
4□*	1	2	3	4	4	5					1	3	2	1
5	5	7	3	8	7	11	12	13	9	14	4	1	2	6
6	4	5	7	9	8	10	11	13	12	14	3	2	1	6
7	3	8	6	9	7	10	13	14	11	12	4	2	1	5
8 □*	1	1	4	4	5	5					3	2	2	3
9 □*	1	2									2	1	3	3
10 □*	2	3	3	4	4							1	1	2
11□	5	7	3	8	7	11	12	13	9	14	4	1	2	6
12	2	5	4	7	6	8						3	1	9
13	4	8	5	9	7	10	13	14	11	12	3	2	1	6
14	3	4	5	8	7	10	11	12	13	14	5	1	2	7
15	6	5	4	9	8	10	11	13	12	14	7	2	1	3

□ Estos alumnos obviaron algunas opciones

* Se seleccionaron varias opciones para los primeros lugares.

5.8.1.2 Grupo Estudiantes Coreanos (GEC)

Tabla 20. Ejercicios de definiciones y adivinanzas (200 ocurrencias)

alumno	pavo	cuervo	avispa	conejiillo de indias	topo	buey	búho	mariquit	zorro	ganso	resultados**		
											E	A	Ø
1	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	2	5-3	
2	✓	✓	×	✓	×	×	✓	✓*	✓	Ø	1-2	4-2	1
3	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	2	5-2	1
4	✓	✓	Ø	×	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	1	4-3	2
5	✓	×	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	1-2	3-3	1
6	✓	×	Ø	✓	✓	✓*	✓	×	✓	×	2	4-2	1-1
7	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	5-3	1
8	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	×	Ø	3	5-1	1
9	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	×	×	Ø	1-1	4-2	2
10	✓	×	✓	✓*	✓	×	✓	✓	×	✓		4-3	1-2
11	✓*	✓	×	✓*	✓	✓*	✓	✓	Ø	×	2	5-2	1
12	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	2	5-3	
13	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	1	5-3	1
14	✓	×	×	×	✓	Ø	✓	✓	✓	×	3-1	3-2	1
15	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	Ø	2	5-2	1
16	✓	×	✓	✓	×	Ø	✓	✓	Ø	Ø	2	4-1	1-2
17	✓	✓	×	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	×	2	4-3	1
18	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	×	×	1-3	4-2	
19	✓*	✓	Ø	✓*	✓	✓*	✓*	✓*	✓	✓		5-4	1
20	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	2	5-3	
*Estos estudiantes escribieron un geosinónimo del término señalado.											6-34	88-49	6-17
											40	137	23
		Errores		Omisiones		Aciertos							
		40		23		137							
totales		63				137							

Tabla 21. Cuadro de Estímulos visuales

El número de errores y el de omisiones se subdivide, destacando en rojo aquellos que provienen de los términos enseñados sin sinonimia. (N°. total de incidencias 720)

alumno	Nombre del animal			Lugar donde vive			Sonido que produce			Merónimos			Hipónimos			Sentidos posibles		
	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø
1		6			6			5	1	1	5			6		1	5	
2		6		2	4		1	4	1	1	5		1	5			4	2
3		6		2	4			4	2	1	4	1		5	1	1	5	

Capítulo 5: Aproximación experimental

4	6		5	1		4	2	1	5		1	5		1	4	1
5	6	2	4		1	5		1	4	1		5	1		4	2
6	6	1	5			5	1	1	5		1	5			5	1
7	6		4	2	1	4	1	1	4	1	2	4		2	4	
8	6	1	5		1	5			5			4	2	1	5	
9	6	1-2	3			4	1-1	1	4	1		4	2	2	3	1
10	6		5	1	1	5			5		1	5		1	5	
11	6	1	5		1	4	1		5	1	1	5		2	4	
12	6	1	5			5	1	1	4	1	1	4	1		4	2
13	6	1	4	1		5	1		4	2	1	5		1	5	
14	6	1	4	1		4	2	1	4	1		4	2		3	3
15	6		6		1	5			6			6		1	5	
16	6		4	2		4	2	1	4	1		4	2		4	1-1
17	6		6			4	2	1	5		2	4			5	1
18	6	1	5			6			5	1	1	5			5	1
19	6		6		1	5		1	5			6			6	
20	6	1	5		2	4			6		1	5		1	5	
	120	15-2	95	7-1	9-1	91	15-4	12-3	94	9-2	11-2	96	11	12-2	90	14-2
	120	17	95	8	10	91	19	15	94	11	13	96	11	14	90	16

	Errores	Omisiones	Aciertos
	69	65	586
totales	134		586

Tabla 22. Frases hechas y refranes (80 ocurrencias)

alumno	sentirse como un conejillo de indias			hablar por boca de ganso			perro que ladra, no muerde			poner al zorro en el gallinero		
	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø	E	A	Ø
1		■			■			■				■
2		■			■			■		■		
3		■				■		■			■	
4		■			■			■				■
5		■			■			■		■		
6	■				■			■			■	
7		■			■				■			■
8		■				■		■				■
9		■				■		■		■		
10		■				■		■				■
11		■		■				■				■
12		■		■				■			■	
13		■				■		■				■
14		■		■			■		■		■	
15		■			■			■				■
16		■			■		■		■			■
17		■			■			■				■
18		■				■		■			■	

Capítulo 5: Aproximación experimental

19		■			■			■			■	
20	■				■			■			■	
	2	18		3	11	6	2	17	1	4	6	10
	errores			omisiones			aciertos					
	11			17			52					
totales	28			52								

Tabla 23. Actividad de huecos

En este ejercicio se incluyeron 5 nombres de animales enseñados *sin* sinonimia y el doble de términos *con* sinonimia. (Nº. total de ocurrencias 300)

alumno	establo	burro	buey	corral	caballo	gatos	conejillo	pavo	ganso	topo	colibrí	cuervo	mariquitas	avispa	panal	resultados		
																E	A	Ø
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø		10-4	1
2	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	1-1	9-4	
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	Ø	✓	✓*	✓	✓	✓	✓		9-4	1-1
4	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓*	✓	✓	2	8-4	1
5	x	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓*	Ø	✓	1	8-3	1-2
6	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	x	x	Ø	✓	✓	✓	✓	Ø	1-1	8-2	1-2
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	✓		15	
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	Ø	1	10-3	1
9	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	Ø	2-2	8-2	1
10	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓		9-4	1-1
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓*	✓	✓	Ø	✓*	✓	✓	✓	✓		10-4	1
12	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	Ø		9-3	1-2
13	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9-4	1-1
14	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	x	Ø	Ø	✓	✓	Ø	✓	✓	Ø	1	6-3	2-3
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		15	
16	x	x	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	Ø	✓	✓	✓	✓	✓	Ø	2	7-3	1-2
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓*	✓	✓	1	10-4	
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	1	10-4	
19	✓	✓*	✓*	✓	✓*	✓*	✓*	✓*	✓	✓	✓*	✓	✓*	✓	✓		15	
20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		15	
																10-7	255	9-19
* Se utilizaron geosinónimos																17	255	28

Tablas 24 y 25 Recuperación de información general

- Se evaluaron los aciertos y el número de palabras recuperadas en cada apartado.
- En cada sección se especifica un número de respuestas solicitadas, aunque era posible escribir más. (Nº. total de palabras requeridas 700 por denominación).

CERDO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	4	3	2	2	3	3	4	3	2	26
2	3	2	2	1	3	2	3	3	1	20
3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	21
4	3	2	2	1	2	1	3	2	1	17
5	2	1	2	1	3	2	1	2	1	15
6	4	3	2	2	3	3	1	1	1	20
7	5	3	3	3	3	2	3	2	2	26
8	4	3	2	1	3	3	3	2	1	22
9	3	2	2	2	2	2	2	2	1	18
10	4	2	3	2	3	3	3	2	2	24
11	6	3	3	3	2	2	2	2	1	24
12	4	3	2	2	3	2	3	2	1	22
13	5	3	4	3	3	3	2	1	1	25
14	3	1	2	2	3	2	2	1	1	17
15	5	3	4	2	3	3	3	3	1	27
16	3	2	1	1	2	2	2	2	1	16
17	5	3	3	1	3	3	2	1	2	23
18	5	3	2	1	3	3	2	1	1	21
19	6	3	4	2	5	4	4	3	2	33
20	5	3	3	2	3	2	2	1	2	23
° Se escribió más información de la requerida.										440

CUERVO

alumno	geosinónimos (6)	oraciones (3)	verbos (6)	oraciones (3)	sust./ adj. (3)	oraciones (3)	hiperónimos (6)	oraciones (3)	frases hechas o refranes (2)	Resultados Palabras/frases recuperadas
1	∅	∅	1	1	2	2	1	1	∅	8
2	∅	∅	1	1	1	1	2	1	∅	7
3	∅	∅	2	1	1	1	∅	∅	1	6
4	∅	∅	∅	∅	1	1	1	1	∅	4
5	∅	∅	1	∅	1	1	1	1	∅	5
6	∅	∅	1	1	2	1	2	2	∅	9
7	∅	∅	1	1	2	1	1	∅	1	7
8	∅	∅	1	∅	1	1	1	1	1	6
9	∅	∅	1	1	1	∅	∅	∅	∅	3

10	∅	∅	1	1	1	1	1	1	∅	6
11	∅	∅	2	1	1	1	∅	∅	∅	5
12	∅	∅	1	1	1	1	1	1	∅	6
13	∅	∅	1	1	1	∅	1	1	∅	5
14	∅	∅	1	∅	1	1	1	∅	∅	4
15	∅	∅	1	∅	2	1	1	1	∅	6
16	∅	∅	2	1	1	1	∅	∅	∅	5
17	∅	∅	1	1	∅	1	1	2	1	7
18	∅	∅	∅	2	2	1	1	1	1	8
19	1	1	2	2	2	2	1	1	1	13
20	∅	∅	2	2	1	1	1	1	∅	8
128										

Tablas 26 y 27 Cuestionarios de reflexión metalingüística

1. ¿Cómo has reconocido las palabras *a*sno, *b*úho y *c*uervo?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra L	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1	b	t									a t		b c	b
2		t									a t c		a t c	a
3	b		c		t b						a t c	t c	a t b c	a
4	b		a								a t c		a t b c	a
5		t	a						a t b c			a t b c	b c	a
6		t	a								a t c			
7			c		t b								a t b c	a
8	b		a								a t c		a t b c	a b
9		b	a c		b				a t			a t	b c	a
10	b		a								a t c		a t b c	a
11	b	t	a									t c	a t b c	a
12		t	a c		t b						t	a t b c	a t b c	a b
13		t	a c						a t b c		t	a t c	a t b c	a
14	t	a c								t	a t b c	a t b c	a	b
15	b	t	a									t c	a t b c	a
16	b		a		t c							a t	b c	a
17	b	t	a c									t c	a t b c	a
18	t	a c								t	a t b c	a t b c	a	b
19	t	a c										t c	a t b	a

Capítulo 5: Aproximación experimental

													c	
20	t	a c							t	a t b	a t b c	a t b c	a t b c	b
	13	18	18		9			10	3	33	37	61	21	

* Todos los estudiantes señalaron *burro* como sinónimo de referencia.

Los alumnos que indicaron un sinónimo de búho, mencionaron *tuco* y *tecolote*.

Y en parecido de forma con palabras de otra lengua se mencionó la palabra inglesa *crow*

2. ¿Cómo accedes a una palabra nueva, desconocida en español, en orden de prioridad?

alumno	equivalente en mi LM	Parecido de forma palabras de LM	parecido de forma palabras de otra lengua	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico al que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo en mi LM	sinónimo en español
1	5	3	4	8	9	10	11	12	13	14	6	1	2	7
2	3	4	5	8	7	10	11	12	13	14	6	2	1	7
3 [□]	4	8	5	9	7	10	13	14	11	12	3	2	1	6
4 [□]	2	5	4	7	6	8						3	1	9
5	2	3	4	7	8	10					6	5	1	9
6	5	7	3	8	7	11	12	13	9	14	4	1	2	6
7 [□]	4	3	5	7	6	8						2	1	9
8*	4	8	5	9	7	10	13	14	11	12	3	2	1	6
9	3	4	5	8	7	10	11	12	13	14	5	1	2	7
10 [□]	3	2	5	7	6	8						4	1	9
11	5	7	3	8	7	11	12	13	9	14	4	1	2	6
12	1	2	2	3	5	6	7	8	9	10	4	3	1	4
13	3	4	5	8	7	10	11	12	13	14	5	1	2	7
14	4	3	6	9	8	10	13	14	11	12	5	2	1	7
15	3	4	5	8	7	10	11	12	13	14	5	1	2	7
16 [□]	2	5	4	7	6	8						3	1	9
17 ^{□*}	1	3	3	3	5						2	2	1	4
18	6	1	3	8	9	10	11	13	12	14	7	2	4	5
19	6	5	4	9	8	10	11	13	12	14	7	2	1	3
20	2	3	4	7	8	10	11	12	13	14	6	5	1	9

□ Estos alumnos obviaron algunas opciones

* Se seleccionaron varias opciones para los primeros lugares.

5.8.2 Resultados globales y análisis cualitativo comparativo

5.8.2.1 Revisión de los cuatro primeros ejercicios

Después de contabilizar detalladamente cada uno de los ejercicios realizados por los tres grupos, procedemos a efectuar un análisis cuantitativo y cualitativo comparativo. Iniciaremos con las primeras cuatro actividades siguiendo el orden en que aparecieron en la prueba que es el mismo de las tablas presentadas. Tomaremos como primer referente, la recopilación de los resultados entendidos como *aciertos* y *errores* cometidos a fin de apreciarlos en un solo bloque y realizar algunos análisis y observaciones.

	Ejercicios de definiciones y adivinanzas		Cuadro de estímulos visuales		Frases hechas y refranes		Actividad de huecos	
	A	E	A	E	A	E	A	E
GEA	100	50	376	164	36	24	157	68
GEM	106	44	414	126	39	21	186	39
GEC	137	63	586	134	52	28	255	45

Tabla 28. Errores y aciertos generales cuatro primeros ejercicios

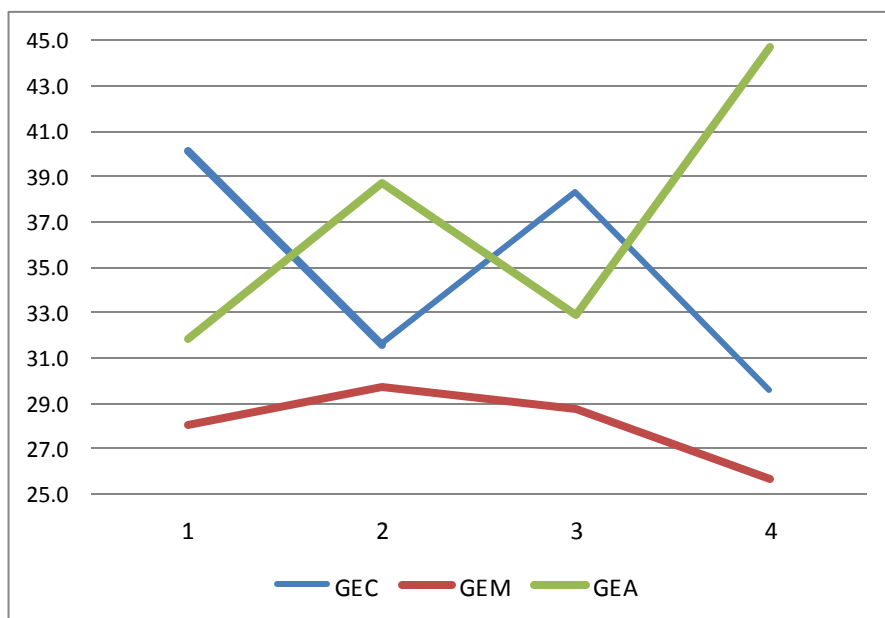


Gráfico 19. Porcentaje de errores realizados por cada grupo.

Como puede apreciarse en el gráfico 19, los alumnos de nivel intermedio (GEM) cometieron menos errores que los de los otros niveles. Mientras que los estudiantes del nivel avanzado (GEA), no sólo realizaron más errores que los del nivel intermedio, sino que también superaron en número los errores del grupo de nivel principiante (GEC). Estos datos se analizan con detalle en el apartado 5.10.

A fin de comprobar si las proporciones de *error* y *acierto* realizadas por los diferentes grupos en cada uno de los ejercicios resultan estadísticamente significativas, se aplicó un Test de Fisher, considerado un intervalo de confianza de 0.05.⁴⁷

Ejercicios de definiciones y adivinanzas	Cuadro de estímulos visuales	Frases hechas y refranes	Actividad de huecos
0.19304	0.03105	0.00098	0.08463

Tabla 29. Diferencias entre errores y aciertos realizados por los tres grupos

Los resultados expuestos en la tabla 29 indican que el único resultado que no es significativo ni a un 90 o 95%, es el de la primera actividad.

1º. Ejercicio de definiciones y adivinanzas

El mayor número de los *errores* cometidos por los alumnos se concentró en los términos enseñados *sin* sinonimia. El número total de aciertos fue de 344 de un total de 500 ocurrencias. La discrepancia porcentual entre el número de **aciertos con** sinonimia y los errores es significativa al tratarse de un 31.2%.⁴⁸

2º. Cuadro de estímulos visuales

En cada uno de los seis apartados de este ejercicio se contabilizaban 48 ocurrencias para cada grupo, y solo en el primer apartado el número de errores cometidos fue nulo para los grupos GEM y GEC. El mayor número de errores se localizó en los términos enseñados *sin* sinonimia.

⁴⁷ La aplicación de los diferentes test se realizó a través del sistema IBM SPSS, todas las operaciones estadísticas realizadas aparecen en detalle en el ANEXO H.

⁴⁸ El contraste entre los porcentajes de las diferentes estadísticas, se realizó a través de la fórmula de variación porcentual.

3°. Frases hechas y refranes

El análisis de los resultados muestra que el número total de errores y de aciertos efectuados por los tres grupos fue muy similar. No obstante, el dato más importante a destacar se encuentra entre los errores realizados, ya que existe una diferencia sustancial entre los cometidos entre los términos enseñados *sin* sinonimia y con ella, lo cual motiva una amplia discrepancia porcentual del 84.1%.

4°. Actividad de huecos

En este ejercicio hay que hacer una importante aclaración que tiene que ver con la diferencia numérica de los términos involucrados ya que se incluyeron 5 denominaciones estudiadas *sin* sinonimia y 10 *con* sinonimia, por ello consideramos necesario incluir un gráfico que exponga en detalle los resultados obtenidos para cada palabra. Pese a que esta desigualdad numérica podría favorecer que se cometieran más errores entre los términos *con* sinonimia, los resultados mostraron lo contrario. No obstante, es necesario mencionar que la confusión que se apreció en los tres grupos entre las unidades léxicas *establo* y *corral* propició un importante número de errores.

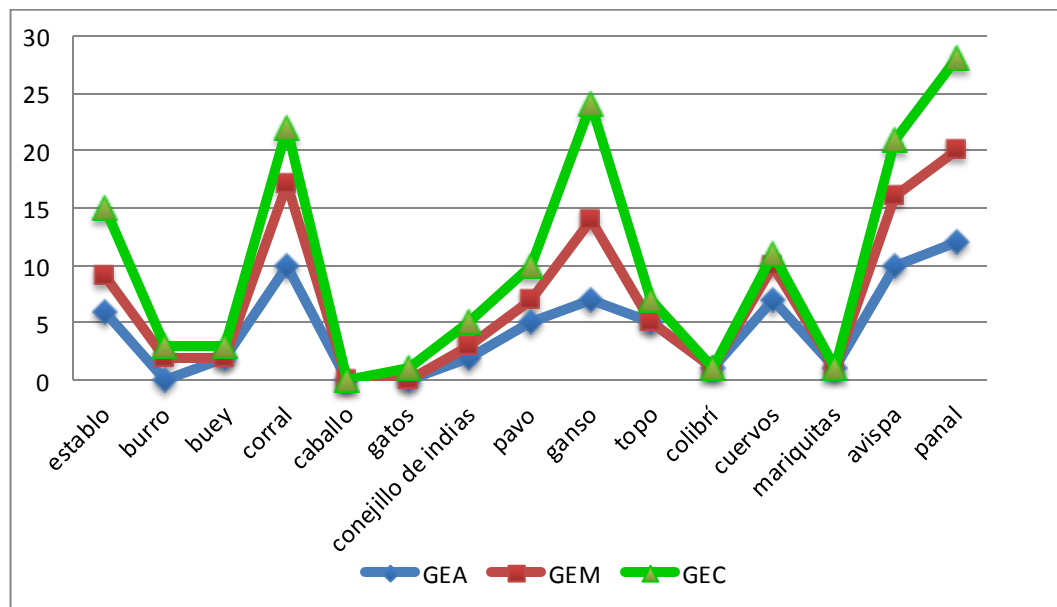


Gráfico 20. Número de errores en la actividad de huecos por palabra y por grupo.

Capítulo 5: Aproximación experimental

En razón de que la base de nuestra hipótesis es la diferencia que propicia la enseñanza del léxico *con* y *sin* el uso de la sinonimia, a continuación exponemos un desglose de aciertos y errores cometidos considerando esta variable, donde puede apreciarse con detalle la disparidad numérica entre los resultados obtenidos y que tiende a favorecer en todos los ejercicios a la categoría *con* sinonimia.

	Ejercicios de definiciones y adivinanzas				Cuadro de estímulos visuales				Frases hechas y refranes				Actividad de huecos			
	ACIERTOS		errores		ACIERTOS		errores		ACIERTOS		errores		ACIERTOS		errores	
	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>	<i>con</i>	<i>sin</i>
GEA	66	34	9	41	218	158	41	123	27	9	3	21	128	29	27	41
GEM	70	36	5	39	252	162	18	108	28	11	2	19	141	45	15	24
GEC	88	49	12	51	340	246	19	115	35	17	5	23	201	54	19	26
	224	120	26	130	810	566	84	340	90	37	10	63	470	128	61	91

Tabla 30. Resultados generales de los cuatro primeros ejercicios, desglose de aciertos y errores *con* y *sin* sinonimia

Debido a que señalamos que la influencia en el proceso de recuperación de la relación semántica intralingüística entre la palabra y sus respectivos sinónimos y geosinónimos repercute en la ampliación del sistema léxico del estudiante y que esto propicia un menor número de errores, consideramos necesario presentar, a partir de la tabla anterior, la diferencia numérica de las cifras totales de **errores** cometidos por los tres grupos considerando la variable *con* y *sin* sinonimia a fin de realizar un análisis comparativo.

OCURRENCIAS	1750	1500
	Errores CON	Errores SIN
GEA	80	226
GEM	40	190
GEC	55	215

Tabla 31. Cifras totales de errores cometidos *con* y *sin* sinonimia

Dicho análisis se realizó a través de la aplicación de un test Chi al cuadrado donde el valor obtenido de $p= 0.041842$ resulta significativo al 95%, mientras que la diferencia porcentual entre ambas cifras resultó ser del 72%.

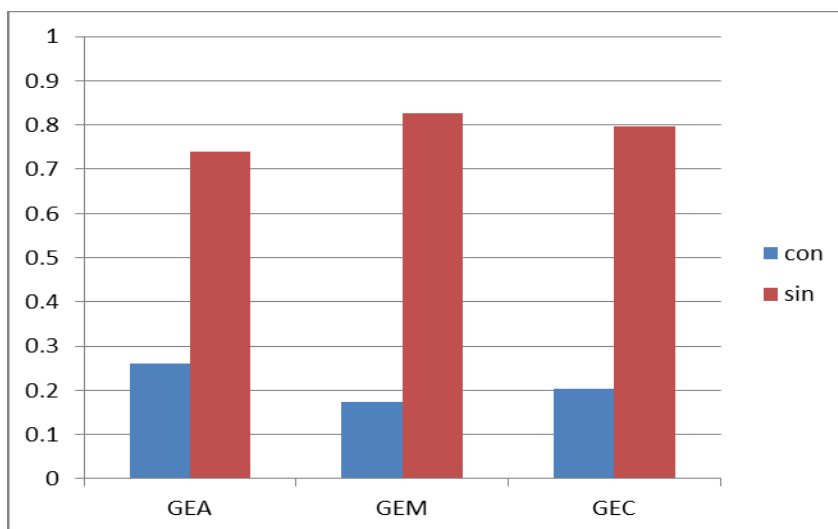


Gráfico 21. Comparación de los porcentajes de errores cometidos *con* y *sin* sinonimia por cada grupo.

5.8.2.2 Evaluación del ejercicio de *Recuperación de información general*

Como se especificó anteriormente (apartado 5.6), la prueba presentó una importante diferencia en cuanto al número de palabras enseñadas *sin* y *con* sinonimia pues, mientras que para el primer caso, *sin* sinonimia, solo se trabajó con 6 términos de animales, se seleccionaron 12 términos para la enseñanza *con* sinonimia, cada uno de los cuales se trabajó utilizando el esquema del signo lingüístico, lo que vino a incrementar el número de palabras a un gran total de 152.

Destacamos este hecho pues podría inferirse que por tratarse de menos palabras, los términos enseñados *sin* sinonimia producirían un menor número de errores, pero los ejercicios realizados arrojaron datos contrarios a esta suposición. El análisis de los resultados demuestra que, aunque los alumnos recibieron una mayor carga de información respecto a los 12 términos enseñados con sinonimia (a saber sinónimos, geosinónimos y palabras relacionadas), esta información fue manejada adecuadamente por los alumnos, lo que se refleja en un menor número de errores u omisiones y un importante número de palabras recuperadas.

A continuación presentamos un desglose por apartados de los resultados de las tablas 8, 16 y 24 en las que se trabajó con el término *cerdo* a través del esquema del signo lingüístico (Gráfico 22). En este ejercicio se evaluaron las palabras recuperadas y se contabilizaron las omisiones. Como puede apreciarse el número total de palabras recuperadas por el GEM fue siempre mayor que el del GEA y el GEC (si consideramos que este último grupo presenta 5 participantes más).

Particularmente, es posible distinguir que en dos de los cinco apartados (*hiperónimos* y *verbos relacionados*), el número de omisiones del GEA supera por mucho la cifra de aciertos. En similar situación, y en los mismos apartados, se encuentra el GEC cuyo total de omisiones es mayor que el número de palabras recuperadas, aunque con una diferencia numérica menor. Por su parte el GEM sobrepasó el número de palabras requeridas en la sección de *sustantivos/adjetivos* relacionados y por ello en el gráfico figura una extensión positiva.

Pese a los detalles anteriores, el total de aciertos (palabras recuperadas) de los tres grupos es sustancialmente mayor que el número de palabras omitidas en relación con este término, como podrá apreciarse en la Tabla N° 32 y los Gráfico N° 24 y 25 que se exponen en la página 198 y 199 respectivamente.

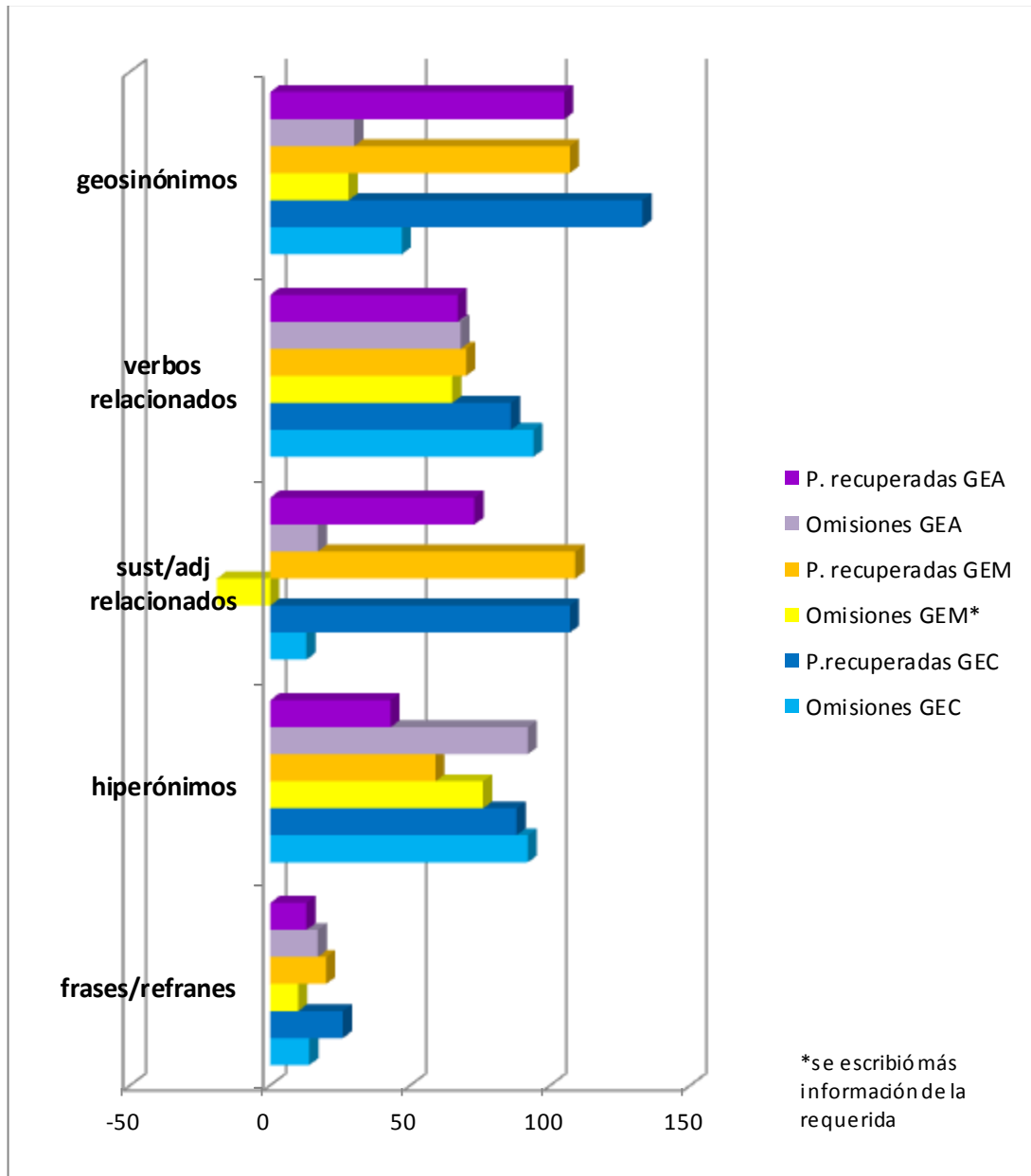


Gráfico 22. Porcentaje de palabras recuperadas y omisiones del término *cerdo* enseñado con sinonimia.

A continuación introducimos el Gráfico 23 en el que figuran los resultados obtenidos de la búsqueda de información general del término *cuervo* enseñado *sin* sinonimia, que corresponden a las tablas 9, 17 y 25. Como podemos apreciar a simple vista, los tres grupos incurrieron en un número de omisiones que supera de forma considerable al número de palabras recuperadas en todos los apartados, excepto en el de *sustantivos y adjetivos relacionados*.

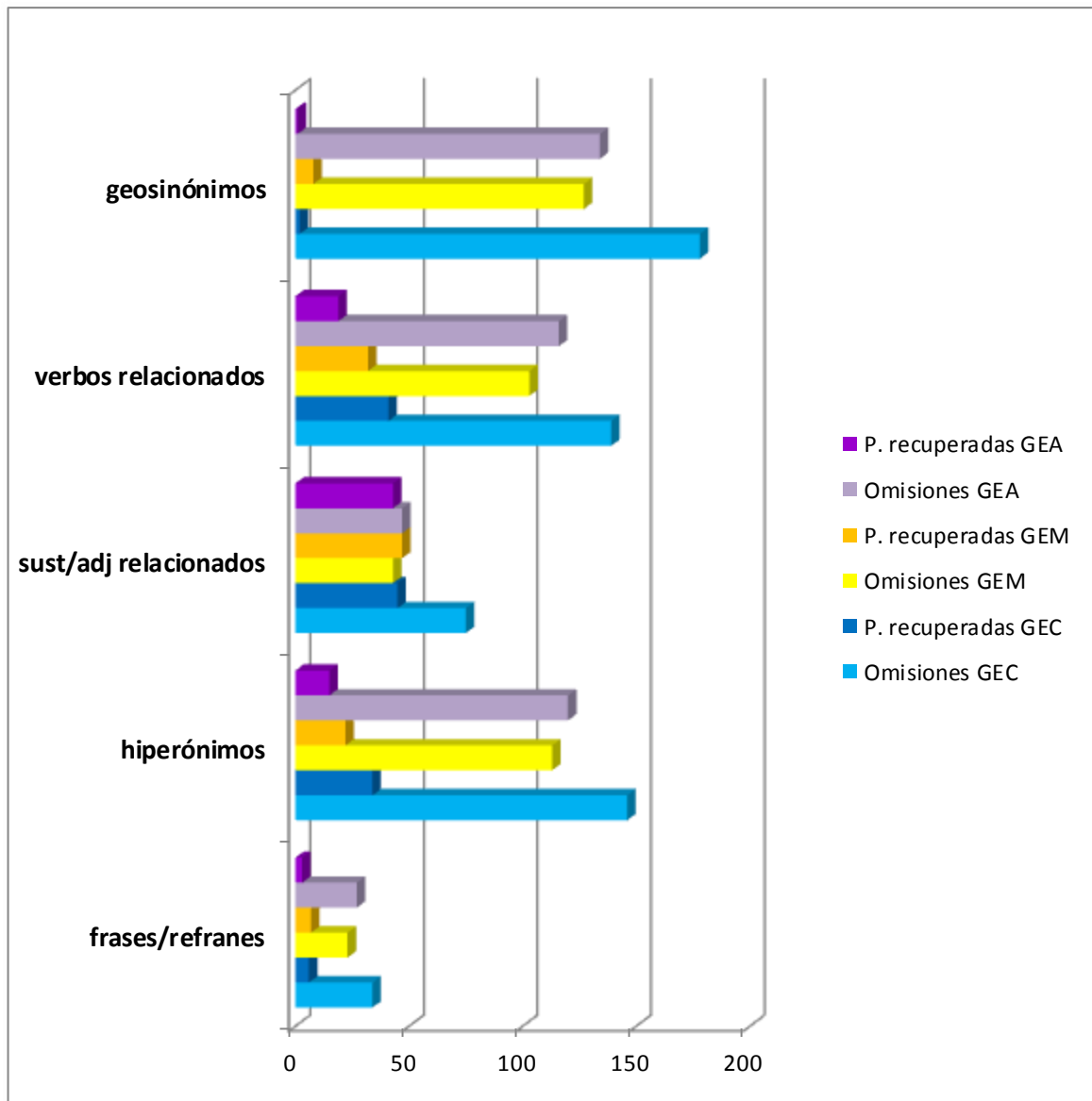


Gráfico 23. Porcentaje de palabras recuperadas y omisiones del término *cuervo* enseñado *sin* sinonimia.

Debido a que en nuestra hipótesis de trabajo proyectamos que los resultados del posttest, deberían brindar resultados favorables en cuanto a las palabras correctamente recuperadas, así como a obtener un amplio número de ellas, consideramos necesario concentrar la información extraída de estos dos últimos gráficos en la Tabla 32 a fin de apreciar las diferencias significativas entre el número total de **omisiones** y **palabras recuperadas** por los tres grupos.

	<i>cerdo</i> <i>con</i> sinonimia		<i>cuervo</i> <i>sin</i> sinonimia	
	omisiones	palabras recuperadas	omisiones	palabras recuperadas
GEA	224	301	444	81
GEM	160	365 ⁴⁹	409	116
GEC	260	440	572	128
resultados	644	1106	1425	325

Tabla 32. Compendio de los datos obtenidos en el ejercicio de recuperación de información general.⁵⁰

Es posible distinguir que el número de palabras recuperadas por los tres grupos respecto al término *cerdo* es considerablemente mayor que en el caso del vocablo *cuervo*, pese a la pérdida normal de una fracción de memoria por el tiempo transcurrido. A fin de verificar si los contrastes entre las medias de las palabras recuperadas *con* y *sin* sinonimia son significativos, se aplicó un test “T” de Student para muestras emparejadas con coeficiente de correlación Pearson, el test mostró un valor de $p=0.000000$ que resulta significativo al 99%. Mientras que la discrepancia porcentual entre ambas cifras de totales arrojó un 70.6%.

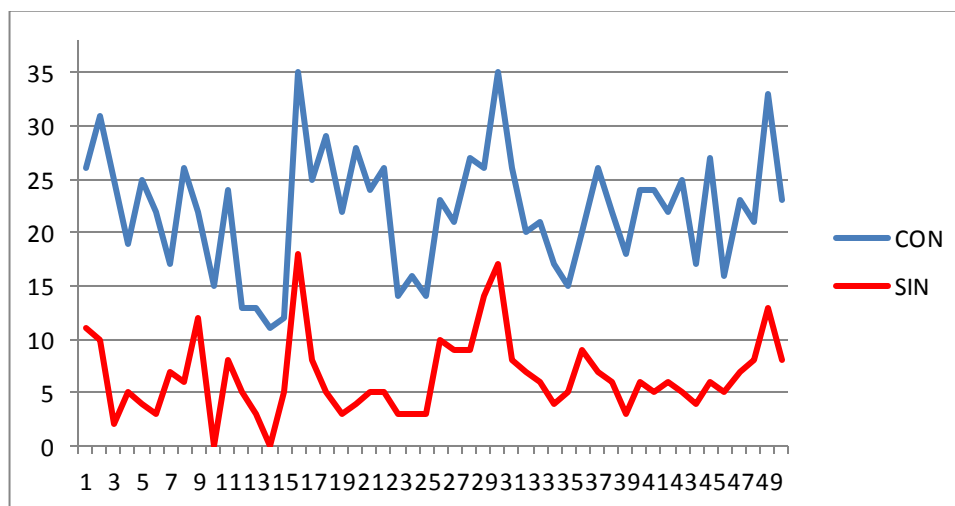


Grafico 24. Comparativo de palabras recuperadas con y sin sinonimia

Por último, presentamos en forma de estadística la comparación de los resultados para apreciar la diferencia entre los porcentajes de errores y aciertos cometidos (palabras recuperadas) por los tres grupos con relación a los dos términos.

⁴⁹ En este apartado se dio más información de la solicitada.

⁵⁰ El número total de ocurrencias solicitadas para cada término fue de 1750.

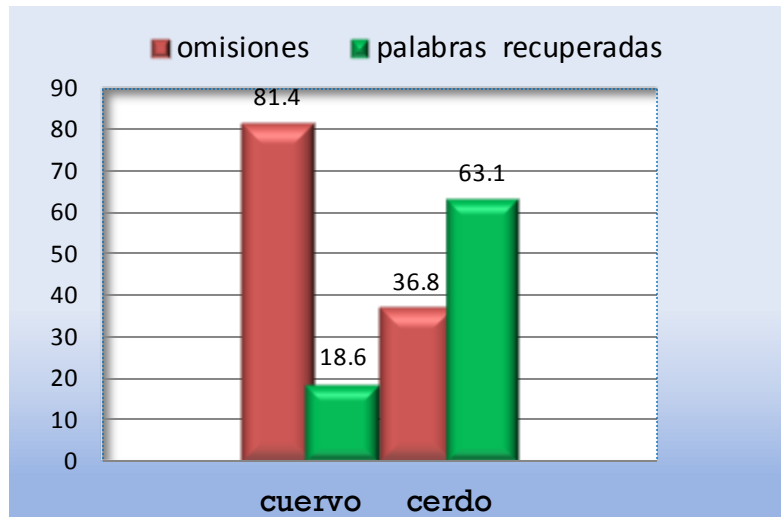


Gráfico 25. Porcentaje de los resultados conseguidos en el ejercicio de *recuperación de información general* con base en el esquema del signo lingüístico.

5.8.2.3 Análisis de los cuestionarios metalingüísticos

En seguida exponemos los datos extraídos de los cuestionarios a fin de darnos una idea de qué lugar ocupa el léxico sinónimo (intra lingüístico e interlingüístico), de acuerdo a las respuestas de nuestros informantes, dentro del proceso de acceso léxico en general. En el gráfico 26 aparecen los datos en porcentajes.

	equivalente en mi LM	parecido de forma con palabras de mi LM	parecido de forma con palabras de otra lengua	equivalente en otra lengua conocida	palabra relacionada de cualquier manera	campo semántico que pertenece	holónimo	merónimo	hiperónimo	hipónimo	definición en español	definición en mi LM	sinónimo de mi LM	sinónimo en español
GEA	21	5	3	8	-	-	1	-	8	-	18	22	52	9
GEM	12	15	10	-	9	-	-	-	8	-	22	33	56	15
GEC	13	18	15	-	9	-	-	-	10	3	33	37	61	21
	46	38	28	8	18	-	1	-	26	3	73	92	169	45
	4°	6°	7°	10°	9°				8°		3°	2°	1°	5°

Tabla 33. Posición del léxico sinónimo en el proceso de acceso léxico.

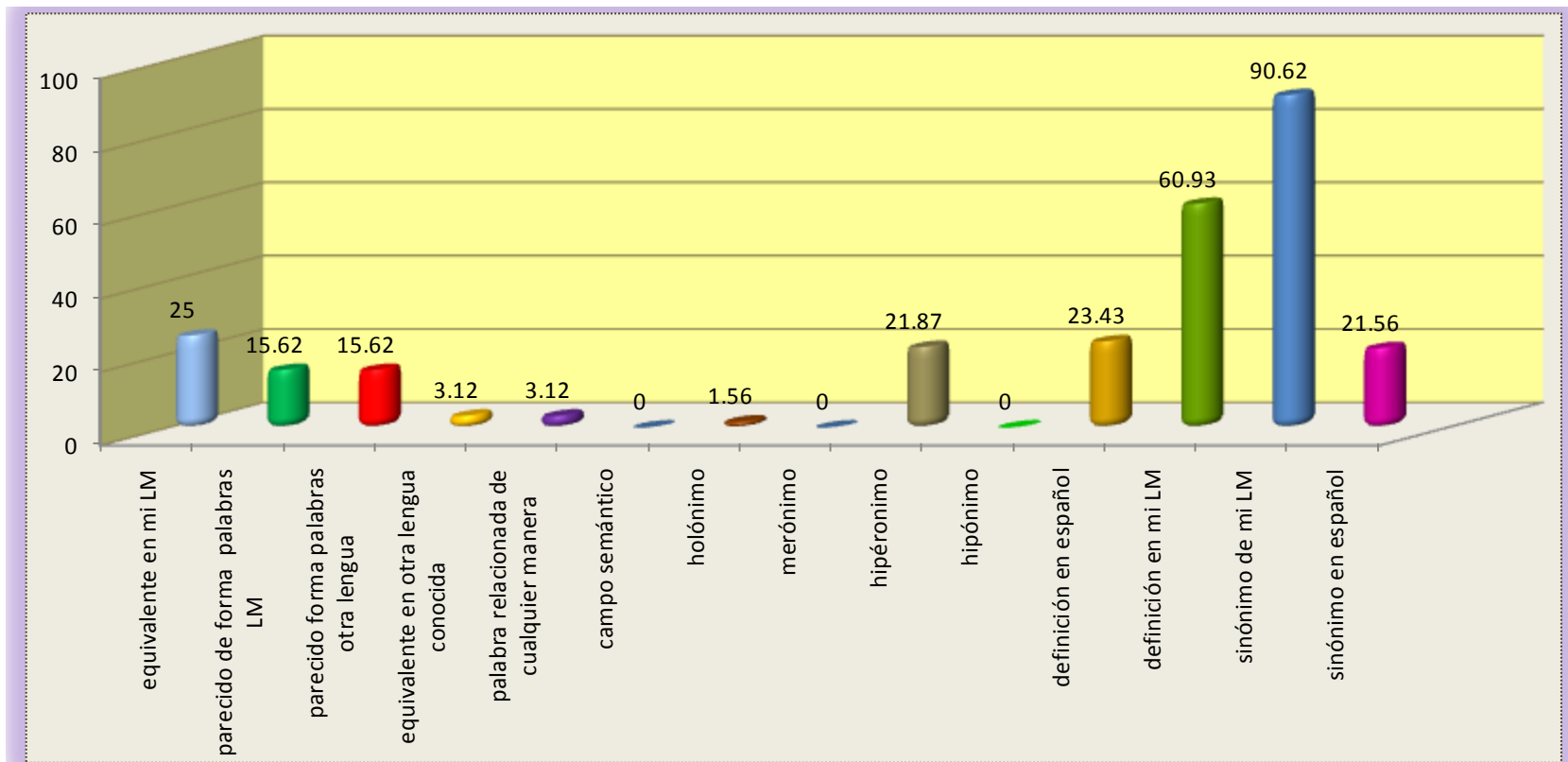


Gráfico 26. Importancia del léxico sinonímico (intralingüístico e interlingüístico) en el proceso de acceso léxico.

Finalmente, realizamos un cotejo de los errores y aciertos realizados por cada estudiante teniendo en consideración su LM.

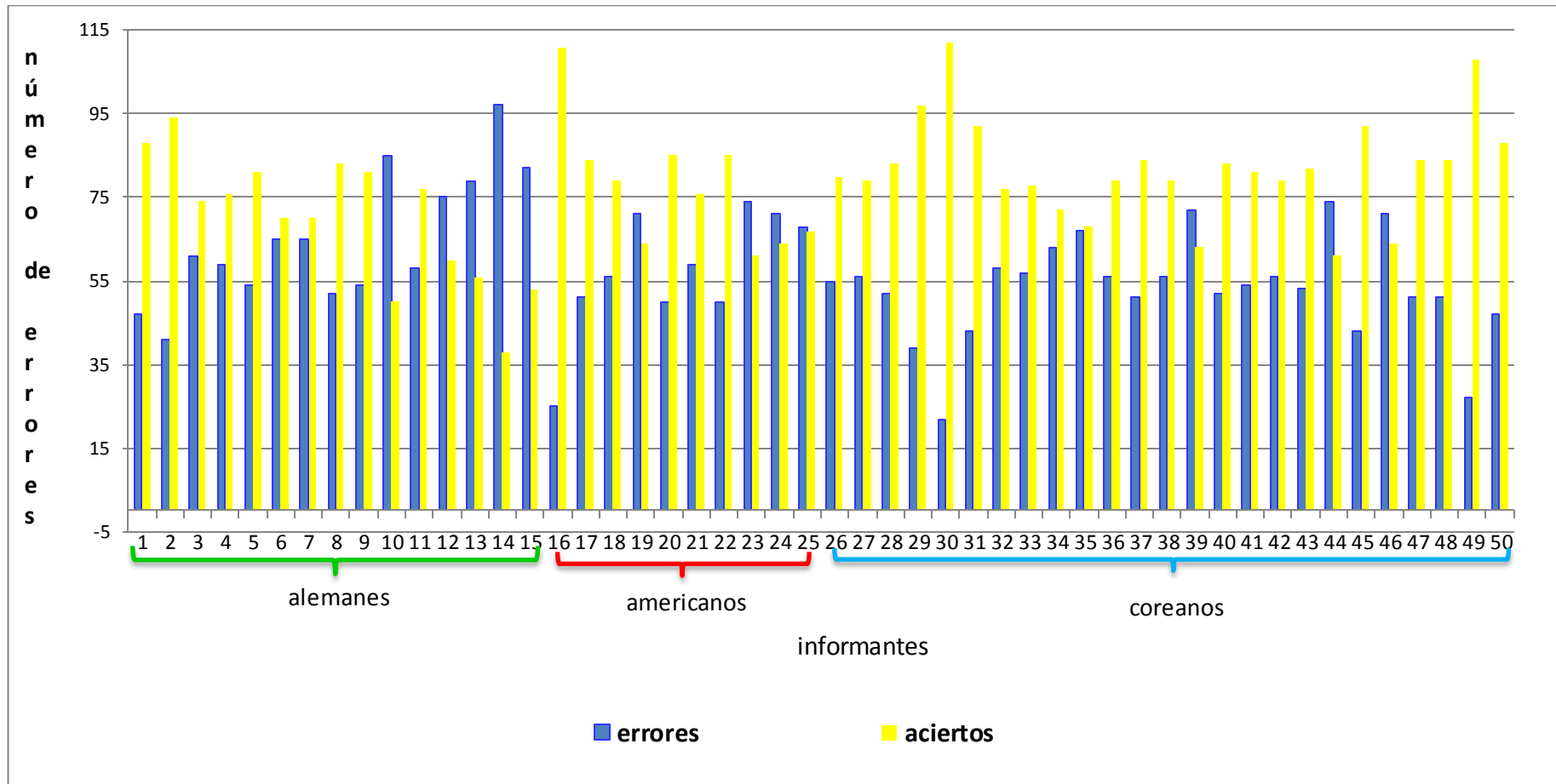


Gráfico 27. Número de errores *sin* y *con* sinonimia por informante y lengua materna.

5.8.2.1 Comentarios sobre algunos puntos centrales de nuestra investigación

- El gráfico 26 [acceso léxico] expone una selección de los diferentes elementos que un alumno puede emplear para reconocer una palabra que se le presenta como desconocida. Este repertorio se conformó sobre la base de un cuidadoso trabajo pedagógico que consideró los diferentes aspectos del conocimiento léxico que pueden intervenir en el proceso de acceso léxico. Con este cuestionario intentamos recopilar información a partir de los propios estudiantes y hacer que los alumnos tomen conciencia de los recursos y estrategias que emplean para acceder a una palabra nueva.

Como puede apreciarse en el gráfico, los alumnos recurrieron a información de dos fuentes: sensorial (gráfica y acústica) y lingüística (gramatical y semántica). El parecido de forma, tanto en la LM o en otra lengua, resultó ser uno de los recursos más utilizados, datos que van acorde a lo sugieren la mayor parte de los modelos de reconocimiento de palabras de que el contacto léxico inicial comienza con la identificación sonora o gráfica y su transformación produce una búsqueda interna de entradas léxicas.⁵¹

No obstante, el aspecto semántico se destacó en las respuestas ofrecidas: los estudiantes señalaron las opciones de una palabra relacionada, un significado similar y sobre todo de un sinónimo para acceder a una palabra desconocida, lo que coincide con los planteamientos de la psicología cognitiva y los señalamientos de nuestra hipótesis de investigación acerca de que el conocimiento semántico favorece las conexiones léxicas en la memoria a la vez que reduce el tiempo de reconocimiento y favorece la activación por asociaciones de entradas léxicas que posean el mismo significado.

Como lo hemos señalado en el cap. 2, las unidades léxicas que el estudiante ya conoce se encuentran almacenadas en su lexicón y organizadas a través de redes semánticas ya establecidas; por ello es natural que ante una palabra desconocida, el aprendiz busque establecer asociaciones semánticas, es decir, conexiones de semejanza,

⁵¹ Como lo hemos señalado anteriormente (apartado 3.2.4) la búsqueda de cognados o sinónimos interlingüísticos se utiliza para facilitar el reconocimiento del léxico, además de que las palabras así relacionadas se adquieren mucho más rápido que las demás unidades léxicas.

dependencia, oposición, etc. ligadas al significado, que le faciliten el reconocimiento y acceso del *ítem* léxico que desconoce. La búsqueda de contrastes y semejanzas semánticas entre las unidades léxicas se vuelve necesaria para agilizar la incorporación del léxico nuevo al lexicón mental y a medida que el sistema léxico se amplía, este procedimiento se vuelve más necesario y ágil.

- Respecto al gráfico 27 (influencia de la LM) queremos recordar que en este experimento pedagógico trabajamos con estudiantes de tres lenguas maternas diferentes, a saber: alemán, inglés y coreano. Mientras que las dos primeras presentan más similitudes tanto en vocabulario como en estructura, el coreano no tiene ninguna relación con ellas por tratarse de una lengua que pertenece al grupo ural-altaico.⁵²

El análisis de los resultados obtenidos nos permite observar que solo 12 de los 50 estudiantes presentan un número de errores que supera al de aciertos y que estas ocurrencias se reparten entre las tres LM. El resto de los informantes (34) presenta cifras superiores de aciertos que van desde un 5 hasta un 79% respecto a los errores. No obstante, y debido a la equilibrada distribución de los dos casos mencionados, debemos señalar que la LM no significó una diferencia significativa en la producción de errores ni en una mayor recuperación de palabras.

Con relación a la LM solo podemos mencionar que produjo variaciones en las respuestas a los cuestionarios metalingüísticos, pues a la pregunta *¿Cómo has reconocido las palabras asno, topo, búho y cuervo?*, los estudiantes de LM coreana destacaron la búsqueda de parecido de forma con otras lenguas que conocen como uno de los recursos más empleados para reconocer estas palabras, en contraste con los alumnos alemanes y americanos que resaltaron la búsqueda de un equivalente o parecido de forma en su propia lengua. Este resultado puede entenderse ya que la diferencia gráfica del idioma coreano provoca que los aprendices busquen parecido de forma en otro idioma conocido y cuyo léxico tiende a tener similitudes con el español, ya sea el inglés o el francés.

A la segunda cuestión de *¿Cómo accedes a una palabra nueva, desconocida en español, en orden de prioridad?* La selección de las tres primeras opciones para todos

⁵² Este grupo lingüístico incluye al turco, mongol, japonés y coreano. Desde el punto de vista morfológico, el idioma coreano es una lengua aglutinante, cuya sintaxis presenta un orden básico de SOV.

nuestros estudiantes fue similar y solo varió el orden de importancia. Las opciones más elegidas fueron: parecido de forma con palabras de mi LM, equivalente en mi LM y sinónimo de mi LM.

5.9 Panorama general de las hipótesis nulas en relación con los resultados obtenidos

A continuación se presentan las hipótesis de investigación (positivas y negativas) y se comparan con los resultados del experimento pedagógico

Hipótesis alternativa	Hipótesis nula	Resultados obtenidos
1. La utilización del esquema del signo lingüístico en la enseñanza de léxico mejora los resultados en términos de número de palabras correctamente recordadas.	El tratamiento de las relaciones de una palabra, así como su familiaridad a través de actividades, no influye de forma determinante en su recuperación.	<u>Se rechaza la hipótesis nula.</u> El análisis cuantitativo demuestra que el total de palabras correctamente recuperadas por los tres grupos es significativamente más alto que los errores cuando se trató de un término animal enseñado con el esquema de vinculaciones.
2. La relación intralingüística entre la palabra y sus respectivos geosinónimos repercute positivamente en la ampliación del sistema léxico de la L2/LE y permite un acceso más rápido a ella.	La extensa información de sinónimos, y más aún de geosinónimos, representa una carga cognitiva extra para los aprendices, lo cual repercute negativamente en el conocimiento del léxico al propiciar confusiones y dificultar la recuperación debido a que se tiene diferentes palabras para designar una misma realidad.	<u>Se rechaza la hipótesis nula.</u> Los participantes de la prueba demostraron un conocimiento mucho más extenso de los términos animales que se enseñaron con sinonimia. Y aunque se trató de una importante cantidad de sinónimos y geosinónimos, los alumnos manejaron y recuperaron correctamente estos términos, presentando un porcentaje sustancialmente alto de aciertos.
3. Es posible comprobar, a corto plazo que enseñar mediante el esquema del signo como unidad y partiendo del	La vasta información que proporciona el esquema de vinculaciones entorpece la memorización y recuperación de palabras, debido al número	<u>Se rechaza la hipótesis nula.</u> Los resultados del postest demostraron que, pese a la pérdida normal de memoria a una semana de distancia, los

acceso sinonímico favorece la formación de redes, la memorización y la fijación del léxico nuevo.	de elementos nuevos a integrar y la pérdida normal de una fracción de memoria trascurrida una semana.	alumnos lograron recuperar de forma correcta un importante número de palabras. (Términos de animales, sinónimos, geosinónimos y palabras relacionadas).
4. El léxico sinonímico favorece, y tal vez, es el primer paso en el proceso de acceso léxico en general.	El aprendiz utiliza diferentes formas para reconocer el significado de una palabra desconocida, sin que se destaque ninguna en particular.	<u>Se rechaza la hipótesis nula.</u> De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los alumnos, la gran mayoría de ellos, destaca la búsqueda de un sinónimo en su LM como su primera opción en el reconocimiento de una palabra nueva.
5. Existe una relación entre la LM de los aprendices y el proceso de reconocimiento de una palabra desconocida.	La LM no representa una diferencia significativa para el acceso y reconocimiento de unidades léxicas nuevas.	<u>Se acepta la hipótesis nula.</u> Las respuestas ofrecidas por los aprendices (de tres LM distintas) a los cuestionarios metalingüísticos presentaron coincidencias en relación al acceso del léxico nuevo.

5.10 Discusión de los resultados

Los resultados muestran que en todos los ejercicios el GEM (compuesto por alumnos americanos y coreanos en edad adulta que participan de un curso de español intermedio) logró un mayor número de palabras recuperadas y cometió un menor número de errores, respecto a los grupos GEA (formado por estudiantes alemanes universitarios que cursan un nivel superior de español) y GEC (conformado por estudiantes coreanos adolescentes que estudian un nivel básico de español).

Se debe entender que el alcance del acceso léxico, en este trabajo, se encuentra limitado por tratarse de un léxico de reciente adquisición y porque no formaba parte del programa de enseñanza que cursaba cada grupo de estudiantes. El mayor de número de errores presentado por el GEA puede tener relación con el hecho de que para los estudiantes de un nivel avanzado, que manejan ya un léxico más amplio, es más difícil

incluir material léxico nuevo, a diferencia del GEM que posee un lexicón en español medio o incluso con el GEC que posee un léxico muy básico pero cuyos resultados generales fueron mejores que el GEA.

Como ya hemos advertido, los estudiantes tomaron las clases de léxico relativas a la prueba una semana antes de la realización de ésta, por lo que entre las clases y la prueba medió una semana de tiempo en la cual los estudiantes prosiguieron con su curso normal y no practicaron los términos de animales estudiados. Los resultados demuestran que la información ofrecida a los estudiantes por medio del esquema del signo lingüístico sobre los 12 términos de animales enseñados con sinonimia redujo de forma importante el número de errores como se ha sugerido en los estudios que señalan la importancia de las relaciones semánticas entre las palabras (Craik y Tulving, 1975; Baralo, 2007; Coady y Hutckin, 1997; Gómez Molina, 1997, entre otros).

En las clases de léxico los alumnos manejaron un importante número de sinónimos y geosinónimos (94) que se convirtieron en una serie de segundas opciones o palabras disponibles para designar a un determinado animal. Y aunque en un primer acercamiento los alumnos carecían de suficiente información para establecer una fuerte conexión entre los términos, la presentación del material léxico a través del esquema del signo lingüístico permitió ir fortaleciendo la red de asociaciones, lo cual propició mejores condiciones para su adquisición y posterior recuperación, lo cual se corrobora en los resultados obtenidos.

En relación al reconocimiento, la utilización del esquema favoreció la activación de la información previa que nuestros estudiantes tenían sobre los animales estudiados, lo cual permitió un reconocimiento más rápido y efectivo al relacionar la información nueva con la que ya formaba parte de su lexicón mental. Este proceso resultó especialmente eficiente en el caso de los sinónimos y geosinónimos.

Los resultados corroboran que la presentación de la información atendiendo al proceso de adquisición del léxico, favorece la semantización de la nueva unidad léxica y sus asociaciones con otras palabras, a la vez que evita sobrecargar la memoria a corto plazo, incluso al tratarse de una cantidad de palabras tan importante (152) como fue el caso de las palabras relacionadas con los 12 términos de animales seleccionados.

De modo que la comprensión y la retención del léxico no se complican por una cuestión de cantidad, más bien tiene que ver con el hecho de cómo se realiza la presentación del *input* (Lahuerta y Pujol, 1993; Thornbury, 2002). Por lo tanto, resulta primordial diseñar con anticipación la presentación que se hará del material léxico, de modo que se favorezca la creación de nuevas asociaciones e interconexiones en las diversas redes del lexicón mental.

Los resultados nos permiten destacar la importante cantidad de palabras recuperadas, así como reconocer el conocimiento que los alumnos demostraron tener de su valor semántico, de sus diferentes acepciones y también de sus posibles extensiones metafóricas. Los ejercicios de *frases hechas* y *refranes* presentaron un alto nivel de aciertos, en esta parte de la prueba los alumnos manejaron adecuadamente las metáforas conceptuales que subyacen a los términos de los animales estudiados y forjaron una coherencia léxico-semántica al buscar una conexión entre el concepto abstracto y el principio común que ejemplifica (Gutiérrez Pérez, 2005; Gibbs, 1994).

Respecto a otros estudios experimentales, nuestros alumnos recuperaron un porcentaje de palabras muy alto, si se considera que las recuperaciones se realizaron a una semana de distancia. (De la Fuente, 2006; Kroll & Stewart 1994; Talamas, Kroll y Dufour, 1999). Los resultados arrojados indican que la enseñanza basadas en la red de relaciones léxico-semánticas probó ser más eficaz al lograr una mayor retención y recuperación del léxico tanto a un corto (1 día después) como a un medio plazo (una semana de distancia): la utilización del esquema del signo lingüístico fundado en las redes asociativas léxicas, gramaticales y semánticas propició el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo (semánticas) en nuestros estudiantes, las cuales les permitieron lograr un procesamiento de las palabras más profundo, así como elevar su nivel de retención. Así lo demuestran los promedios de palabras recuperadas en todos los ejercicios de la prueba, cuyas cifras fueron de 51.9%, GEA; 60.5%, del GEM y 59.2%, para el GEC de un total de 2025 ocurrencias para los dos primeros grupos y 2700 para el último de ellos. Estos promedios confirman, a grosso modo, que la enseñanza a través de nexos semánticos es un recurso de enseñanza léxica que resulta eficiente, tanto en cuestión de palabras correctamente recuperadas como en el número de las mismas, pese a

la pérdida normal de una fracción de memoria por el tiempo transcurrido. Podríamos señalar entonces que la diferencia de resultados obtenidos (entiéndase entre términos enseñados *con* y *sin* sinonimia) en relación a su almacenamiento y recuperación depende, en gran parte, de la planeación y presentación de los contenidos así como de las condiciones experimentales.

Considerando una perspectiva de enseñanza centrada en el alumno, intentamos que los estudiantes tomaran conciencia de sus propios estilos de aprendizaje y sus personales recursos para acceder a una palabra. Lo primero se realizó mediante la evaluación de estilos de aprendizaje que reveló qué estilo era el predominante en cada uno de nuestros estudiantes; lo segundo, se llevó a cabo mediante la reflexión metalingüística que se propició a partir de los cuestionarios. Las respuestas ofrecidas por los participantes nos permitieron detallar y analizar qué actividades interactivas y cognitivas realizan los aprendices al reflexionar sobre *cómo acceden a una palabra nueva, desconocida en español* de modo explícito. Los resultados obtenidos por los tres grupos de informantes demuestran que de todas las formas posibles de reconocimiento, la que se intenta responder primero es la de acceso sinonímico. Después del reconocimiento de forma, nuestros estudiantes señalaron buscar equivalencias semánticas sinonímicas en sentido amplio, a través de ensayos sucesivos de respuesta: primero, la búsqueda en su lexicón del sinónimo interlingüístico o de un equivalente en su LM y si con esto no se logran resultados, recurren a hiperónimos, merónimos o holónimos, campos semánticos de pertenencia y asociaciones varias.

Como pudimos apreciar, los alumnos del nivel avanzado han cometido un número de errores mayor que los de nivel medio y básico; no obstante, si consideramos que el procesamiento cognitivo más profundo puede darse a medio y largo plazo, es posible que nuestros alumnos de nivel avanzado consigan un conocimiento más estable de los términos estudiados a largo plazo (Jiang, 2000; Bogaards, 2001). Por otro lado, es importante considerar las peculiaridades de las palabras aprendidas y su efecto en el lexicón general del alumno.

Las observaciones respecto a que las actividades que se enfocan en la elaboración semántica entre palabras son de mayor utilidad para los alumnos de nivel

avanzado quedan cuestionadas, pues los resultados aquí obtenidos muestran que aun poseyendo diferentes niveles de competencia del español, los tres grupos implicados mejoraron sus resultados cuando se utilizaron relaciones semánticas. Lo que nos indica que la información explícita que reciben o elaboran nuestros estudiantes respecto a las relaciones entre sinónimos y geosinónimos (sin importar el nivel de español en el que se encuentren) facilita y mejora el proceso de recuperación y por ende, reduce la ocurrencia de errores, como sugieren algunos estudios (Webb, 2007; Qing, 2009).

En relación con la reestructuración (apartado 2.3.5), hemos intentado ayudar a nuestros estudiantes a lograr la reestructuración del conocimiento léxico, aportando información sobre cómo aprenden (estilos de aprendizaje), favoreciendo el desarrollo de estrategias léxicas de tipo semántico y finalmente, contribuyendo al establecimiento de nexos semánticos entre la nueva unidad léxica y el lexicón. De acuerdo con McLaughlin (1990a) la nueva información léxica proporcionada a nuestros alumnos no estará disponible para usarse en todas las condiciones de actuación, pero se mantendrá almacenada; y la práctica constante permitirá que se realice un proceso mental de reestructuración para, finalmente, llegar a automatizarse, lo cual constituirá una estructura mental más completa, unificada y durable.

Los resultados muestran que la diferencia entre recuperar palabras a través de una actividad sin contexto (denominación) y con contexto (huecos) no es significativa en relación al número de errores cometidos. No obstante, los resultados también reflejan que los porcentajes de palabras recuperadas aumentan cuando se proporciona un contexto de aprendizaje y de recuperación de las palabras. En nuestra prueba, casi no se producen omisiones en los ejercicios de huecos, mientras que en el ejercicio de denominación (recuperación de información general) se presenta un importante número de ellas.

En síntesis, podemos señalar que las hipótesis propuestas en esta investigación se han validado en el marco concreto del experimento a través de los resultados obtenidos por los tres grupos participantes.

6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes en la adquisición de la lengua y, por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno, y de la planificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas. (MCER, 2003: 149).

Al iniciar esta investigación, nuestro objetivo central fue realizar una serie de verificaciones empíricas acerca de cómo afecta a la competencia léxica de los alumnos la enseñanza de los sinónimos y geosinónimos. Se partía de los antecedentes de que la mayor parte de la bibliografía referida a la enseñanza de la sinonimia la presenta como un exceso de información que solo viene a crear una sobrecarga cognitiva para el

estudiante, en especial en los primeros niveles de estudio. Paralelamente, comprobamos en la bibliografía específica que la sinonimia ha sido un tema controversial por largo tiempo y que, aunque tras la afirmación de su existencia ha habido un renovado interés por su estudio, son todavía pocos los planteamientos que intentan explotar su potencial en la enseñanza del léxico a estudiantes extranjeros. Esta situación nos llevó a plantearnos varias preguntas de investigación:

En qué medida

- la enseñanza de las diferentes relaciones que establece una palabra (incluyendo sus sinónimos) influye en su recuperación.
- la sinonimia funciona como un activador semántico para facilitar el acceso léxico de una palabra.
- la relación intralingüística entre la palabra y sus respectivos geosinónimos repercute en la ampliación del sistema léxico de la L2/LE.

Nuestro estudio pretende ser una modesta aportación a esta problemática, para lo cual revisamos los modelos de adquisición y los procesos de acceso léxico y los relacionamos con la enseñanza de los sinónimos. Nuestra hipótesis de base consistió entonces en que, aunque hay varias formas de favorecer el acceso léxico, los sinónimos pueden constituirse en una de las primeras opciones (o posiblemente la primera) que los estudiantes utilizan en su búsqueda por conocer el significado de una palabra o acceder a ella. En este sentido, consideramos fundamental como punto de partida teórico el modelo de redes semánticas y léxicas (Baralo 1997, 2006, 2007) en especial en el reconocimiento de la relevancia de la semántica en el proceso de adquisición léxica, como una categoría transversal en relación con los niveles fónico, fonológico, morfológico, sintáctico y pragmático. Por lo que el objetivo central de nuestro experimento pedagógico es obtener evidencia a favor de la sinonimia como un activador semántico que posibilita y mejora la recuperación de una palabra, lo cual vendría a resultar en un diferente modo de valorarla y aprovecharla en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Ahora bien, pese a que los resultados conseguidos en esta aproximación experimental son significativos, debemos manifestar que deben ser considerados con precaución, dado que el número de informantes que participó en nuestro proyecto no fue tan alto como sería recomendable en investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la recuperación del léxico. No obstante, queda abierta la posibilidad de ampliar la muestra para constatar las hipótesis planteadas y profundizar aún más en un tema de valioso interés lexicológico y lexicográfico.

En la sección metodológica de este estudio, se seleccionaron como variables experimentales: el tipo de palabra, el método de aprendizaje, el diferente nivel de competencia y la diferencia de la lengua materna. A continuación se presentan, siguiendo el orden de las variables, las conclusiones a las que llega este trabajo, sus límites experimentales y las posibles líneas de investigación que quedan abiertas.

En cuanto al *ESTADO DE LA CUESTIÓN*, algunos autores señalan que la dificultad para aprender una palabra depende del **tipo de palabra** de que se trate. Con relación a los sinónimos se alega que presentan un mayor grado de dificultad por requerir de un esfuerzo cognitivo extra de parte de los aprendices para distinguir un vocablo de otros que tiene el mismo significado, afirmaciones que resultan contrarias a la hipótesis que respaldamos: los sinónimos no solo no representan un exceso cognitivo para el aprendiz, dado que resulta más fácil procesar unidades léxicas semánticamente similares, si no que además funcionan como facilitadores de acceso léxico.

En relación al **material lexicográfico** con el que nos propusimos trabajar, debemos señalar que el primer paso, la búsqueda y presentación de verdaderos sinónimos a los estudiantes, resultó ser el más difícil. Esta cuestión, que podría considerarse sencilla, dada la vasta cantidad de diccionarios de sinónimos que existen, resultó muy ardua, como pudimos comprobar al iniciar este proyecto. Entre otras razones, cabe señalar:

1. La fuerza del tópico de la negación de la existencia de los verdaderos sinónimos, en teorías lingüísticas, semánticas e incluso en los propios catálogos lexicográficos sinonímicos, nos llevó a revisar la extensa bibliografía sobre el tema, en

especial la que permite confirmar la existencia y la variedad de la sinonimia desde una perspectiva semántica y lingüística carente de prejuicios históricos (Salvador, 1985a, Regueiro, 1998, 2005; Martínez Marín 1990).

2. Los diccionarios de sinónimos pasados y recientes, presentan muchas palabras que no son sinónimas por lo que la definición del *corpus* sinónimo, de verdaderos sinónimos para la aproximación experimental supuso una profunda revisión semántica siguiendo los criterios fundados en su afirmación (Regueiro 2010) y seguidos por López Morales, para la elaboración del *Índice sinónimo del Diccionario de Americanismos* de la RAE (2012). Dado que no existe un diccionario o estudio específico que se ocupe de los nombres de animales y su relación con sus sinónimos o geosinónimos, la determinación de la sinonimia en este campo ha establecido la necesidad de acudir a fuentes lexicográficas específicas de carácter terminológico.

3. La elección del *corpus* sinónimo referido a los nombres de animales de España y de Hispanoamérica, geosinónimos vivos en la expresión de ambos contextos, obedece a varias razones: su actualidad en el uso especialmente respecto del tema del medio ambiente, sus múltiples relaciones polisémicas y en entornos específicos, su presencia en diversos valores metafóricos lingüísticos y, en relación con estas características, en su rentabilidad productiva para el objetivo de enriquecimiento del léxico del aprendiz de español.

4. Como no disponemos de un diccionario o estudio específico que se ocupe exhaustiva y específicamente de los nombres de animales y su relación con sus sinónimos o geosinónimos, la determinación de las sinonimias para el corpus supuso el estudio de muchas unidades léxicas en un número muy superior al millar de ítems.

5. Conscientes de que una investigación específica respecto de los términos de animales y sus sinónimos y geosinónimos debe dar lugar a la confirmación indiscutible, presentando la coincidencia del nombre científico con las diversas denominaciones estilísticas y coloquiales, la investigación ha determinado la necesidad de consultar otras fuentes, lexicográficas y no lexicográficas.

Las causas arriba descritas propiciaron el desarrollo de un exhaustivo trabajo lexicográfico con el objetivo de localizar y determinar los verdaderos sinónimos de los

términos seleccionados para este proyecto. Los recursos de consulta fueron varios; entre los más productivos podemos mencionar:

- Atlas lingüísticos y etno-lingüísticos que, gracias a su perspectiva geolingüística, ofrecen referencias precisas y bien localizadas del empleo de las unidades léxicas de la lengua, constituyen el material que nos permitió confrontar el empleo de sinónimos y geosinónimos de los nombres de animales en diversas zonas del español y dar cuenta de su vitalidad.
- El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) presenta un conjunto de textos procedentes de todos los países de habla hispana en formato electrónico, lo cual nos permitió comprobar el uso de los sinónimos y geosinónimos más relevantes del español respecto de las denominaciones de animales que nos ocupan, así como su frecuencia de aparición y el país donde muestran mayor uso.
- Atlas y enciclopedias de animales, con el propósito de impedir ambigüedades y delimitaciones poco claras, se recurrió a los datos concretos y exactos ofrecidos por la zoología para diferenciar a cada animal, información que nos permitió cotejar la descripción física de cada uno de ellos y verificar si el nombre científico de los diferentes sinónimos y geosinónimos localizados mostraban equivalencia semántica sinonímica.

Se consultaron muchas más fuentes para recabar y verificar la autenticidad de los sinónimos y los geosinónimos presentados (apartado 4.2). El producto de dicha investigación se condensó en un catálogo de 40 fichas de denominaciones de animales de España y América (Anexos A e I de este trabajo) que despliegan por primera vez un listado de sinónimos y geosinónimos verídico y confiable respecto de los términos de animales seleccionados, a la vez que presentan un recopilación de datos semánticos y pragmáticos: colocaciones, solidaridades y palabras relacionadas, acepciones y usos metafóricos, frases hechas y refranes, así como ejemplos de uso tomados del CREA.

Datos todos que consideramos de interés tanto para la lexicografía sinonímica como para la lexicografía en general y que suponen un material útil de alcance didáctico

en cuanto a la revaloración de los sinónimos en la enseñanza del español como LM y como LE.

En cuanto a la *APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL* de la investigación, de las 40 fichas elaboradas según dichos criterios, se seleccionaron 12 como material de experimentación pedagógica. De acuerdo con los resultados experimentales obtenidos en este trabajo (que se detallan en el apartado 5.8.2.1), los alumnos organizan la información léxica nueva utilizando una serie de procesos y operaciones cognitivas muy similares; de entre ellos la más utilizada es la búsqueda de una relación de semejanza, imponiéndose sobre la forma o el sonido, la de afinidad semántica. Por lo que el aprendizaje de los sinónimos y geosinónimos de los términos estudiados no implicó una grave dificultad ni la supuesta “sobrecarga cognitiva” aducida por algunos investigadores. Por el contrario, la relación de identidad semántica que se estableció entre ellos y el léxico ya conocido facilitó su almacenamiento y posterior recuperación. Los resultados fueron muy claros y consistentes al respecto: la cantidad de palabras relacionadas y de sinónimos y geosinónimos recuperados fue muy alta en todas las actividades y la cantidad de errores cometidos fue mínima.

Estudios previos han llegado a consolidar planteamientos, que respaldan nuestras hipótesis y los resultados conseguidos:

1. La psicolingüística (apartado 5.2) ha declarado que los principios organizativos del léxico se rigen por criterios esencialmente semánticos.
2. Los modelos teóricos sobre el acceso léxico (apartado 2.2.5) advierten que acceder a una palabra determinada implica recurrir a toda la información que se tiene de ella, especialmente a su significado.
3. Las más recientes investigaciones sobre la sinonimia (apartado 5.1) proponen que el estudiante aprovecha el conocimiento que tiene de una palabra (asociaciones sintagmáticas, relaciones paradigmáticas, características gramaticales, etc.) para aplicarlo a los sinónimos que va conociendo de ella.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en consideración los datos positivos que aporta la investigación y el experimento llevado a cabo, creemos que es posible mencionar algunas líneas de trabajo para futuros proyectos:

1. Reconocer la necesidad de otros trabajos para la búsqueda y recopilación clara e incuestionable de sinónimos y geosinónimos de otros campos semánticos básicos para los programas de enseñanza de ELE.
2. Considerar medir el tiempo de reacción de los estudiantes para acceder y recuperar los sinónimos y geosinónimos requeridos, con el propósito de apreciar de manera más exacta los diferentes grados de dificultad que representa la recuperación de cada uno de ellos.

La segunda variable considerada en nuestro estudio fue el **método** por medio del cual los alumnos aprendieron los 18 términos de animales. Para la realización de la fase experimental se diseñaron dos grupos de actividades: la primera de ellas consistió en la presentación de 6 términos, sin el uso de vinculaciones léxicas o relaciones semánticas básicas. La segunda, por el contrario, se fundamentó en la presentación de 12 términos utilizando el esquema del signo lingüístico (apartado 5.1.2), destacando la relación de sinonimia y presentando los sinónimos y geosinónimos correspondientes (lo cual propició un incremento sustancial del *corpus*). Finalmente, debemos especificar que los ejercicios de recuperación para ambos tratamientos consistieron en ejercicios de huecos y contando siempre con la ayuda contextual.

El método utilizado para presentar y trabajar el léxico durante el aprendizaje tuvo una fuerte influencia en los resultados obtenidos, lo cual se hace evidente en el reducido número de errores y la alta cantidad de palabras recuperadas con el protocolo de enseñanza *con sinonimia*; a diferencia del método que careció de ella, que presentó una importante recurrencia de errores. Los resultados evidencian que el método que se aplica en la presentación y enseñanza del léxico resulta determinante para facilitar o entorpecer el proceso de aprendizaje del alumno.

La información obtenida puede orientarse a aplicaciones pedagógicas, por una parte en relación con la importancia de fomentar la reflexión metalingüística durante el proceso de adquisición; y por otra, a la creación de actividades que favorezcan la formación de redes semánticas entre las palabras, y que utilicen la sinonimia como una herramienta productiva para favorecer el **acceso léxico**.

El siguiente factor a considerar es el de **la competencia lingüística en español LE**, por lo cual en esta investigación incluimos tres niveles de conocimiento del español (A1, B1 y C1). Los resultados de la experimentación muestran que los estudiantes del nivel avanzado, que poseen una mayor competencia general y una aproximación de su habla más cercana a la de los nativo-hablantes, presentan un nivel de errores siempre más alto respecto al grupo de nivel intermedio y básico. Este resultado respalda las tesis acerca de que la incorporación de nuevas palabras produce una reestructuración del léxico de la L2 ya formado, tema que ameritaría un análisis más detallado.⁵³ En contraste, los alumnos de nivel intermedio demostraron tener un mejor control del material léxico nuevo al presentar un significativo número de palabras recuperadas y una mayor precisión en el uso del vocabulario recientemente adquirido. Por su parte, los estudiantes de nivel básico también obtuvieron mejores resultados que el GEA, pero al tener en consideración que este grupo era mayor en número de participantes, el cotejo de los porcentajes de los tres grupos demuestra que no superaron las cifras del GEM.

Parte fundamental de los materiales utilizados para el conocimiento y la evaluación de las estrategias que los sujetos no nativos participantes emplean para el reconocimiento y recuperación de una palabra nueva, es el cuestionario metalingüístico (Anexo G, pág. 65) Las respuestas obtenidas han permitido considerar la importancia de la percepción de las semejanzas léxico-semánticas de sentido sinónimo (con la búsqueda de sinónimos cognados, no cognados, definiciones, perífrasis equivalentes, etc.).

La investigación y los resultados del experimento sugieren la necesidad de diseñar actividades que logren familiarizar paulatinamente a los estudiantes con algunos conceptos y métodos necesarios para trabajar la interrelación entre las unidades léxicas y la relevancia que estas relaciones tienen para el significado. Aprender a apreciar estas características de las palabras resulta muy útil y revelador en el proceso de adquisición del vocabulario en la clase de lengua extranjera.

⁵³ Es necesario explorar con más detalle los componentes y los niveles de reflexión cognitiva y su influencia en el logro de autonomía del aprendiz.

En relación con la última variable experimental que consideramos, **la diferencia de lengua materna**, los resultados obtenidos indican que la LM no influyó de manera contundente en la producción, ya que no propició una cantidad diferente de errores o de palabras recuperadas, no obstante, sí parece afectar a los procesos de adquisición. Los alumnos demostraron manejar diferentes estilos de aprendizaje en correspondencia con su LM; y también se presentaron variaciones en la reflexión metalingüística ya que los estudiantes de LM coreana destacaron atender al parecido de forma con otras lenguas que conocen (inglés y francés) como uno de los recursos más empleados cuando se enfrentan a una palabra nueva, mientras que, los alumnos alemanes y americanos resaltaron la búsqueda de un equivalente o parecido de forma en su propia lengua como el primer paso para acceder a una palabra desconocida en español.

Consideramos que los objetivos que nos propusimos cuando empezamos este trabajo fueron conseguidos: presentar evidencias del valor de los sinónimos como activadores semánticos que facilitan la recuperación de una palabra, así como aportar datos que sustenten la confirmación definitiva de la sinonimia. Y aunque las aportaciones de este trabajo deben ser tomadas con reserva, dado que el número de participantes no es demasiado amplio, creemos que esto no les resta importancia como datos de interés para campos tan diversos como la enseñanza de ELE, el acceso léxico y la elaboración de un diccionario ideal de sinónimos, así como funcionar de incentivo para profundizar en el conocimiento de una entidad tan compleja como es la sinonimia. Reconocer su existencia, tanto de la sinonimia interlingüística como de la intralingüística, de sinónimos cognados y no cognados, sin los prejuicios del pasado, nos ofrece la posibilidad de avanzar en la comprensión de su valor en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bibliografía

Ainciburu, C. (2007) *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Nebrija.

Aitchison, J. (1992) *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza.

—— (2003) *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Alonso Ramos, M. dir. (1999) *Diccionario de colocaciones del español*. (Proyecto DICE). Universidad de La Coruña. Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas> [14 mayo 2011]

Alvar, M. (2008) *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco Libros.

Alvar, M. (1975) *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias*. Tomo I, Ediciones del Excmo., Cabildo Insular de Gran Canaria, Madrid: Ed. La Muralla.

- (1976) *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias*. Tomo II, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, Madrid: Ed. La Muralla.
- (1978) *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias*. Tomo III, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, Madrid: Ed. La Muralla.
- Alvar, M., Llorente A. y Buesa T. (1980) *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*. Tomo IV, Departamento de geografía lingüística, Madrid: Institución Fernando el Católico de la Excma. diputación provincial de Zaragoza.
- Alvar, M., Llorente, A. y Salvador, G. (1963) *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. Tomo II, Consejo superior de investigaciones científicas, Sevilla: Universidad de Granada.
- Anderson, J. R. (1985) *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Freeman.
- Appel, R. (1996) “The lexicon in second language acquisition”. En P. Jordens y J. Lalleman (eds.), *Investigating second language acquisition*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, *Coleccion studies on language acquisition*, 12, 381– 403.
- Arens, Hans (1976) *La lingüística: sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días*. Madrid: Gredos.
- Arzamendi, Jesús (2004) *La enseñanza del léxico. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Barcelona: Funiber.
- Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baldinger, K. (1970) “El problema de la sinonimia: valores simbólicos y valores sintomáticos”, *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna*. Madrid: Ediciones Alcalá, 205-235.
- Baralo, M. (1997) “La organización del lexicón en la lengua extranjera”, *Revista de Filología Románica*, 14 (1), 59–71. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM9797120059A/11865>
- (2000) “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 165-174
- (2001) “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. En S. Pastor y V. Salazar (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf
- (2004) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.
- (2005a) “Aspectos de la adquisición del léxico y sus aplicaciones en el aula”, *Actas del I FIAPE*. Disponible en:

- http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8 [18 abril 2011]
- (2005b) “La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea”, *Carabela*, 58, Madrid: SGEL, 27-49.
- (2006) “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”, *Tercer Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>
- (2007) “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf [29 abril 2011]
- Bartlett, Frederic C. (1967) *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Becerra Hiraldo, J. Ma. (1994) “En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario”, *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 313-323.
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berruto, G. (1979) *La Semántica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bialystok, Ellen (1978) “A Theoretical Model of Second Language Learning”, *Language Learning* 28, 69-84. (Traducido en J. M. Licerias (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor).
- (1990) *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use* Oxford: Basil Blackwell.
- Blanco, C. (2005) *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE*, Pamplona: EUNSA.
- Bloomfield, L. (1964) *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Blum-Kulka, Shoshana (1981) “Learning to use words: acquiring semantic competence in a second language” *Hebrew Teaching and Applied Linguistics*. Ed. M. Nahir. Nueva York: University Press of America, 243-251.
- Bosque, Ignacio (2001) “Sobre el concepto de colocación y sus límites”, *Lingüística española actual*, 23 (1), Madrid: UCM, 9-40.
- (2004) *Diccionario Combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

- Bogaards, P. (1996) "Lexicon and grammar in second language learning". En P. Jordens y J. Lalleman (ed.), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, *Coleccion studies on language acquisition*, 12, 357-379.
- (2001) "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary". *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 321-344.
- Bréal, Michel (1883) "Les lois intellectuelles du langage. Fragment de sémantique", *Annuaire de l'Association pour l'encouragement des études grecques en France*. Paris: Maisonneuve et Cie, Libraires-Éditeurs, p.132-142.
- (1897) *Essai de Sémantique*. Paris: Librairie Hachette.
 Disponible en:
<https://sites.google.com/site/espa4116lexicosemantica/proyectos/wereontarget>
- Brown, Dorothy F. (1974) "Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation", *RELC Journal*, 5(2), 1-11.
- (2001) "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (2), Cambridge Journals: Cambridge University Press, 321-343.
- Bustos, E. (2000) *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. España: FCE.
- Carneado Moré, Zoila (1980) "Entorno a los problemas de la sinonimia", *Colección de artículos de Lingüística*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 110-133.
- Carripio, F. (1985) *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Ed. Herder. Disponible en:
<http://www.scribd.com/doc/17757058/Corripio-Fernando-Diccionario-de-ideas-afines>
 [22 junio 2011]
- Cassany, D., Luna M., Sanz, G (1998) *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Cazanniga, N. J. (2010) *El género de los géneros: una guía para formar y coordinar nombres científicos en zoología*. Bahía Blanca (Arg.): Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Ceballos-Lascuráin, H. y otros (2000) *Aves comunes de México*. México: Diana.
- Cervero, Ma. J. y Pichardo Castro, F. (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Cenoz, J. (2004) El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez e I. Santos (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.
- Channell, J. (1981) "Applying semantic theory to vocabulary teaching", *English Language Teaching Journal*, 35 (2), Oxford: Oxford University Press, 115-122.

- (1988) “Psycholinguistic consideration in the study of L2 vocabulary acquisition”. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*. London, England: Longman, 83-96
- Chomsky, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- (1988) *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coady J. y Huckin, T (eds.) (1997) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colás Gil, J. (coor.) (1999) *Gran Vox: diccionario de Botánica y Zoología*. Barcelona: Bibliograf.
- Collins, A. M. y Quillian, R. M. (1969) “Retrieval time from semantic memory”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
Disponible en: http://cds.unibas.ch/~hills/cogscil/readings/Chapter25_Collins.pdf
- Consejo de Europa (2003) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning and Vocabulary Teaching*. London: Arnold.
- Corder, S. P. (1967) “The significance of learners’ errors” En *International Review Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), 161-170.
- Corpas, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corrales, C y Corbella, D. (2006) “El ALEICan en los diccionarios”. En Castañer, R. Ma. y Enguita, J. Ma. (eds.), *Archivo de Filología Aragonesa. In memoriam Manuel Alvar*, 2, (2002-2004), IFC. Disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/067corralescorbella.pdf>
- Coseriu, E. (1977) *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- (1981) *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.
- (1986) *Introducción a la lingüística general*. Madrid: Gredos.
- (1997) “Tesis acerca del significado”, *Lexis*, XXI (2), 83-86. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/60223486/EUGENIO-COSERIU-Tesis-acerca-del-significado>

- Cots, J. M. y L. Nussbaum (eds.) (2002) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Craik, F. y Lockhart, R. S. (1972) "Levels of processing: A framework for memory research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, F. y Tulving, E. (1975) "Depth of processing and the retention of words in episodic memory", *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-294.
- Crespo, J. (2003) *Nombres vernáculos y científicos de organismos marinos*. Madrid: Instituto Español de Oceanografía.
- Cruse, D. A. (1986) *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darmesteter, A. (1895) *La vie des mots. Étudiée dans leurs significations* (5ª.ed), Paris: Librairie Ch. Delagrave.
- Davies, Mark. (2002-) *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX)*. Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org> [Mayo y junio 2011]
- De la Fuente, M. J. (2006) "Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction", *Language Teaching Research*, 3 (10), 263-295.
- De la Mora, J. Joaquín (1885) *Colección de sinónimos castellanos*, Madrid: Imprenta Nacional. (Prefacio de J. E. Hartzenbusch). Disponible en: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hwsj26;seq=6;view=1up;num=iv>
- Dendo y Ávila, M. (1736) *Ensayo de los sinónimos*. Madrid, V. X. Mercurio de España, 1800, I-II, febrero-mayo. Viñaza, 1085, col. 1720-1721.
- Domínguez, A., Cuetos, F. y Seguí J. (2000) "Morphological processing in word recognition: A review with particular reference to Spanish data", *Psicológica*, 21, Universitat de València, 375-401.
- Doughty, C. (2000) "La negociación del entorno lingüístico de la L2". En Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 163-194.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois J. y C. (1971) *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. París: Larousse.
- Duchacek, O. (1964) "Contributions à l'étude de la sémantique: les synonymes". *Orbis*, 13 (1), 35-49.
- Ducrot, O. (1982) *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama.

- Echavarría, Isabel (2003) “Acerca del vocabulario español de la animalización humana”. *CLAC. Círculo de lingüística Aplicada a la comunicación*, 15.
 Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no15/echevarri.htm> [25 agosto 2010]
- Ellis, N. (1995) “Vocabulary acquisition: Psychological perspectives”, *The Language Teacher*, 19 (2), 2-16.
- Ellis, R., Tanaka, Y., y Yamazaki, A. (1994) “Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings”, *Language Learning*, 44, 449-491.
- Engelkamp, J. (1981) *Psicolingüística*. Madrid: Gredos.
- Escandell, Vidal M^a V. (2008) *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: Cuadernos UNED.
- Fernández Lanza, S. (2008) *Diccionario electrónico de sinónimos y antónimos de la lengua española*. Descargado el 30 de septiembre de 2010, de:
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/35523767.html
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (2004) “Las estrategias de aprendizaje”. En J. Sánchez, e I. Santos (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 411-433.
- Fernández-Sevilla, J. (1983) "Sinonimia y polisemia. Implicaciones didácticas", *Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato*, Granada: Ayuntamiento de Granada, 41-55.
- Fisher, U. (1994) “Learning words from context and dictionaries: an experimental comparison”, *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 551-574.
- Flórez, Luis (dir.) (1982) *Atlas lingüístico- etnográfico de Colombia*. Tomo II, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- García, Susana M. y Regueiro, M^a Luisa (2012) *Estudios gramaticales XIII. El mundo de la palabra*. Mar del Plata: Editorial Martín.
- García- Hernández, B. (1997) “La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica”, *Revista española de Lingüística*, 27 (2), 381-407.
- García Taracón, F. (1994) “El proyecto montaguiano de una filosofía formal: la lógica y el lenguaje de la filosofía”, *Agora*, 13 (2), España: Universidad de Santiago de Compostela, 179-189.
- Garnham, A. y Oakhill, J. V. (1996) “The Mental Models Theory of Language Comprehension”. En K. B. Britton y A. C. Graesser (eds.) *Models of Understanding Text*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 313-340.

- Gass, S. (1988) "Second language vocabulary acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Gauger, H. M. (1972) *Zum Problem der Synonyme. Avec un résumé en français: Apport au problème des synonymes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gibbs, R. W. (1994) *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*, New York: Cambridge University Press.
- Gili Gaya, S. (1965) "Concepto e historia de la sinonimia". *Diccionario de sinónimos*. Barcelona: Bibliograf.
- Girard, A. (1718) *Justesse de la langue Françoise, ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes*. París. Disponible en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50626b/fl.image>
- Goldinger, S. D., Luce, P. A. y Pisoni, D. A. (1989) "Priming lexical neighbors of spoken words-effects of competition and inhibition", *Journal of Memory and Language*, 28 (5), 501-518.
- Gómez Molina, J. R. (1997) "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, 69- 93.
- (2000) "La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE", *Mosaico*, 5, Dic. 2000. Revista de difusión para la promoción y apoyo de la enseñanza del español, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, 23- 29. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/19508753/mos5> [19 mayo 2011].
- (2004a) "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 491-510.
- (2004b) "Los contenidos léxico-semánticos". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 789-810.
- González Martínez, J. M. (1988-1989) "La sinonimia. Problema metalingüístico", *Anales de Filología Hispánica*, 4,193-210.
- González Pérez, R. (1994) "Sinonimia y teorías semántica en diccionarios de sinónimos de los siglos XVIII y XIX", *Revista Española de Lingüística*, 24 (1), 39- 48.
- Gray, Peter (1994) *Psychology*. New York: World Publishers.
- Groot, A. M. B. y Keijzer, R (2000) "What is Hard to Learn is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting", *Language Learning*, 50, 1, 1-56.

- Gumpert, C. (2000) *El Arca de las Letras. Una antología del animal en la literatura española*. Madrid: Ateles.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1996) *Introducción a la Semántica Funcional*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez Pérez R. (2005) “La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 444-448.
- Harley, B. (1992) “Patterns of second language development in French immersion”, *Journal of French Language Studies*, 2,159–183.
- Hakuta, K., Cancino, H. (1977) “Trends in second-language-acquisition research”. *En Harvard Educational Review*, Harvard: Harvard Education Press, 294-316.
<http://her.hepg.org/content/e03v062m64745872/?p=2d99e8ff373a4d2697535ac1a559e1&pi=4>
- Hernández Muñoz, N. (2005) *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Higueras, García M. (1996) “Aprender y enseñar léxico”. En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, Madrid: Fundación Actilibre, 111-126.
- (1997) “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *REALE*, 8, 35- 49.
- (2000) “Favorecer el aprendizaje del léxico”, *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 23,13-18.
- (2006a) *Las colocaciones y la enseñanza del léxico*. Madrid: Arco Libros.
- (2006b) Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera, *ASELE, monografía 9*, Málaga: Ministerio de Educación y ciencia.
- (2009) “Aprender y enseñar léxico” *Monográficos. MarcoELE*, 9,111-126.
Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- Hildebrandt, M. (1994) *Peruanismos*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Hoyos, J. C. de y García Pérez, R. (1997) “El sentido figurado de los nombres de animales en el DRAE”, *InterLingüística* 8, 209- 214.
- Hulstijn, J. (1997) “Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications”. En J. Coady y T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 203–224.

- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001) "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Instituto Cervantes (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva-Edelsa.
- Isuani de Aguilo, María E. (1999) El papel del léxico en los procesos de comprensión y producción lingüística. Tesis de Maestría. FFyL., UNCuyo.
- Izquierdo Gil, Ma Carmen (2004) *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral, Universitat de València. Disponible en: www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/
- Jackson, H. (1995) *Words and their Meaning*. New York: Longman.
- Jackson, H; Amvela, E. Z. (2000) *Words, Meaning and Vocabulary*. New York: Cassell.
- Jiang, N. (2000) "Lexical representation and development in a second language", *Applied Linguistics*, 21 (1), Oxford Journals: Oxford University Press, 47-77.
- Jiménez Catalán, R. M^a. (2002) "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas", *Atlantis*, 24 (2) junio, 149-162.
- Jonama, D. S. (1806) *Ensayo sobre la distinción de los sinónimos de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Real. Disponible en: http://books.google.co.kr/books?id=ZRYTAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ko&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Koriat, A. y Melkman, R. (1987) "Depth of processing and memory organization", *Psychological Research*, 49 (2-3), 173-181.
- Korta, Kepa (2002) "Conflictos territoriales entre la semántica y la pragmática" *Contextos*, XIX-XX/37-40, 2001-2002: Universidad de León, 185-208.
- Krashen, S. (1976) "The monitor model for second language performance". En J. M. Licerias (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- (2009) Una conversación con Stephen Krashen. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_00entrevista_Krashen.pdf?documentId=0901e72b80dd8824
- Krashen, S. y Terrell T. D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Kroll, J. y Stewart, E. (1994) "Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations", *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.

- Kroll, J., Michael, E., Tokowicz, N. y Dufour, R. (2002) "The development of lexical fluency in a second language", *Second Language Research*, 18, 137-171.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993) "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica". En N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 117-138.
- (1996) "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana, 117-129.
- Lapesa, R. (1981) *Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos.
- Lara, L. F. (dir.) (1996) *Diccionario del español usual de México*. México: El colegio de México.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Laufer, B. (1990a) "Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors which affect the learning of words", *International Review of Applied Linguistics*, 28 (4), 293-307.
- (1990b) "Ease and difficulty in vocabulary learning: some teaching implications", *Foreign Language Annals* 23, 147-156
- (1994) "Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles", *Acquisition et interaction en Langue Etrangere*, 3, 97-113.
- (1997) "What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition". En M. McCarthy y N. Schmitt, (eds.) *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.
- Laufer, B. y Hill, M. (2000) "What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention?", *Language Learning and Technology* 3/2, 58-76. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol3num2/lauffer-hill/index.html>
- Laufer, B. and T. S. Paribakht (1998) "Relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context", *Language Learning* 48 (3), 365-391.
- Lázaro Carreter, F. (2008) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Le Guern, M. (1985) *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- Levelt, Willem J. M. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Levenston, E. A. (1979) "Second language vocabulary acquisition: issues and problems", *Interlanguage Studies Bulletin* 4 (2), Universiteit Utrecht, 147-160.
- Lewis, M. (1993) *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- (1997) *Implementing the lexis approach*. London: Language Teaching Publications.
- (2000) *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Little, D. (1994) "Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar". En T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press, 99-122.
- Long, M. H. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 39-52.
- (1997) "Focus on form in task-based language teaching", *The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*. Disponible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>. [20 agosto 2010].
- Long, M. y Robinson, P. (1998) "Focus on form: Theory, research, and practice". En C. Doughty y J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.
- López de la Huerta, J. (1807) *Examen de la posibilidad de fixar la significación de los sinónimos de la lengua castellana*, 3a.ed., Valencia. Disponible en: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?u=1&num=9&seq=50&view=image&size=75&id=ucm.5325080277>
- López García, Á. (1990) "Sinonimia intralingüística e intralingüística", *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*, Valencia, 41-45.
- (2007) "Sinonimia y circuitos neuronales". En E.Serra Alegre (ed.) *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia: Universitat de Valencia. Disponible en: http://lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez_Garcia.pdf
- López Morales, H. (2010) *Diccionario de americanismos*. Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Madrid: Ed. Santillana.
- Luce, P. D., Pisoni, D. B. y Goldinger, S. D. (1995) "Similarity neighborhoods of spoken words". En G. Altmann (ed.) *Cognitive models of speech perception. Psycholinguistic and computational perspectives*. Cambridge, MA: MIT Press, 122-147. Disponible en: http://books.google.co.kr/books?id=2R7XTlebSF8C&printsec=frontcover&hl=ko&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Lucha Cuadros, R. M^a. (2006) “¿Por qué enseñar a escribir usando técnicas de *focus on form*?” *Revista de Didáctica Marco ELE*, 2, 1-22. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100203.pdf>
- Luque Durán, J de D. (2002) “Sobre el papel del lexicón y la evolución de los lenguajes naturales”, *Language Design*, 4. Disponible en: http://elies.rediris.es/Language_Design/LA/luque.pdf.
- Lyons, J. (1963) *Structural Semantics. An Analysis of Part of the Vocabulary of Plato*. Oxford: Blackwell.
- (1971) *Introducción a la lingüística teórica*. Barcelona: Teide
- (1980) *Semántica*. Barcelona: Teide.
- (1981) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- (1997) *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Maiguashca, R. Uslenghi (1993) “Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, present, and future directions”, *Canadian Modern Language Review*, 50 (1), Toronto: University of Toronto Press, 83-100.
- Maldonado, C. (2003) *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Ed.SM. Disponible en: <http://clave.librosvivos.net/> [26 mayo 2011]
- Marslen-Wilson, William (1989) *Access and integration: Projecting sound onto meaning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Martín Cid, Manuel (1998) *Sintaxis funcional básica del español: estratos, propiedades y operaciones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín Zorraquino, M^a A. (1986) “Sobre algunas expresiones fijas con nombres de animal en el español coloquial moderno”, *Estudios en homenaje al Dr. Antonio Beltrán Martínez*, Zaragoza: Universidad, 1259-1263.
- Martinell Gifre, E. (1994) “Los sinónimos: importancia de los matices distintivos”. En I. S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 335-344.
- Martínez Marín, J (1994) “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza de ELE: la sinonimia y cuestiones conexas”, *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE 351-361.
- Mayor J, (1994) “Adquisición de una segunda lengua” *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: ASELE 351-361. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- McCarthy, M. (1990) *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

- (1984) *Second language acquisition in childhood: preschool children*. Vol. 1, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1987) *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- (1990a) "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11(2), Oxford: Oxford Journals, 113-128.
- (1990b) "The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude". En B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (eds.) *Then development of second language proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press, 158-174.
- Meara, P. (1982) "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language Learning". En V. Kinsella (ed.), *Surveys I: Eight state-of-the-art articles on key areas in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 100-126.
- (1984) "The Study of Lexis in Interlanguage" En A. Davies, C. Cripser y A. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, 225-235.
- (1993) "The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary". En Robert Schreuder y Bert Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 279-297.
- (1996a) "The dimensions of lexical competence". En G. Brown, K. Malmkjaer, e Y. Williams, (eds.) *Performance and competence in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 33-53.
- (1996b) "The vocabulary knowledge framework" *Lognostics*, 1-11. Disponible en: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf>
- (1997) "Towards a new approach to modeling vocabulary learning". En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- (2004) "Modelling Vocabulary Loss", *Applied Linguistic*, 25 (2), Oxford University Press, 137-155.
- (2009) *Connected Words: word associations and second language lexical acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Melka, F. (1997) "Receptive vs. productive aspects of vocabulary". En N. Schmitt, y M. McCarthy, *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84-102.
- Miller, G. A. (1986) "Dictionaries in the Mind", *Language and Cognitive Processes*, 1 (3), 171-185.
- (1991) "Semantic Networks of English", *Cognition*, 41, 197-229.

- Miranda García, A. (1993) “Modelo teórico de lexicón mental”, *Cauce*, 16, Centro Virtual Cervantes, 92-100.
 Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_05.pdf
- Moeschler, J. y Reboul, A. (1999) “Sentido literal y sentido figurado: el caso de la metáfora”, *Diccionario enciclopédico de Pragmática*, Madrid: Arrecife, 435-461.
- Moliner, M. (1998) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
 — (2008) *Diccionario de uso del español* [edición en DVD]. Madrid: Gredos.
- Mora Sánchez, M. A. (2006) “La enseñanza del léxico en E/LE”, *redELE*, 7. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_res_Mora.pdf?documentId=0901e72b80df99e3
- Morante Vallejo, R. (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/ Libros.
- Morris, Charles (1946) *Signs, language and behavior*. Nueva York: Prentice Hall.
- Müller, W. (1965) “Problem und Aufgaben deutscher Synonymik”, *Die wissenschaftliche Redaktion*, 1, 90-110.
- Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Cambridge, Mass.: Heinle & Heinle.
- (1994) (ed.) *New Ways in Teaching Vocabulary*. Virginia: TESOL.
- (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006) Second language vocabulary. En K. Brown (ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 13, Oxford: Elsevier, 448-454.
- Nation, P. y Newton, J. (1997) “Teaching vocabulary” En J. Cody, y T. Huckin, (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, 238-254.
- Navarro, Tomás et Al. (1962) *Atlas lingüístico de la Península Ibérica Tomo I (Fonética)* Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.
- Nilsen, Don L. F. (1976) “Contrastive semantics in vocabulary instruction”, *TESOL Quarterly* 10 (1), 99-103.
- Ogden, C. K. y Richards, J. A. (1984) *El significado del significado: una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica*. Barcelona: Paidós.
- Odlin, T. (1989) *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oroz, R. (1966) "La animalización de objetos en las metáforas del habla hispanoamericana", *Boletín de Filología: Universidad de Chile*, 18, 213-234.
- Osgood, Ch, Suci, G. y Tannenbaum, P. H. (1976) *La medida del significado*. Madrid: Gredos.
- Oster, Ulrike (2009) "La adquisición del vocabulario en una lengua extranjera; de la teoría a la aplicación didáctica". *Porta Linguarum*, 11, 33-50. Disponible en: http://uji.academia.edu/UlrikeOster/Papers/1021652/La_adquisicion_de_vocabulario_en_una_lengua_extranjera_de_la_teoría_a_la_aplicacion_didactica
- O'toole, C. (2007) *La gran enciclopedia de los insectos*. Madrid: Libsa.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L., Holloway, M. E., y Horton-Murillo, D. (1992) "Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom", *System*, 20 (4), 439-456.
- Paez Pérez, C. (1994) *Diccionario cubano de términos populares y vulgares*. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Palencia de, A. (1491) *De synonymis elegantibus libri III*, Sevilla: Meynardo Ungut y Stanislao Polono.
- Pastor Cesteros, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- (2005) "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE", *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 638-645.
- Pastora Herrero, J. Fco. (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Penadés Martínez, I. (1999) *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- (2002) *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/libros.
- Peña Calvo, A. (1999) "El vocabulario que necesito. (Ejercicios para estudiantes avanzados)", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, I, Universidad de Cádiz, 991-1002.

- Peñalver, M. (1991) *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada: Comares.
- Peñate Rivero, J. (1996) “El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: Dime tus refranes y te diré quién eres”, *Actas del Sexto Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, 289-295.
- Pérez Basanta, C. (1999) “La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica”. En Ma. S. Salaberri (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, 262-306.
- Pérez Bernal, M (2005) “Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2”. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 646-654.
- Pla, Laura (1997) *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E., Universitat de Barcelona: Horsori
- Politzer, R. (1978) “Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German native speakers”, *Modern Language Journal* 62 (5-6), 253-61.
- Pottier, B. (1963) *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*, France: Nancy Université.
- (1967) *Presentation de la linguistique. Fondements d'une théorie*, Paris: Klincksieck
- (1968) *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.
- Pustejovsky, J. (1995): *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Qing Ma (2009) *Second Language Vocabulary Acquisition. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication*, 79, Germany: Peter Lang Publishing.
- Read, John (1993) “The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge”, *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: <http://www.rae.es> [Mayo, junio y julio 2011]
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. 22^a. ed. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [Mayo, junio y julio 2011]
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (1998) *Lexicografía Sinonímica: estudio crítico. Confirmación de la sinonimia*. UCM, Tesis doctoral inédita.
- (2003) “Sinonimia y argumentación”, *Actas del Congreso Internacional: La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Universidad de Buenos Aires, 247 -264. Disponible en: http://enj.org/portal/biblioteca/penal/fundamentacion_de_recursos/15/2.pdf

- (2004) “Lexicografía sinonímica y sinonimia”, *Anales del II Congreso Brasileño de Hispanistas*, 2002. Sao Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas.
 Disponible en:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100045&script=sci_arttext
- (2005) “La clarificación diacrónica a propósito de un tema léxico–semántico polémico: sinonimia y fuentes españolas para su catalogación lexicográfica”. En J. J. Bustos y J. L. Girón Alconchel (eds.) *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la lengua española*, Madrid: Arco/libros, 1603-1624.
- (2010) *La sinonimia*. Madrid: Arco/libros.
- Reid, Joy M. (1995) “Learning Styles: Issues and Answers”, *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers, 3-34.
- Renaud, R. (2008) *Diccionario de Hispanoamericanismos no Recogidos por la Real Academia*. Madrid: Catedra.
- Richards, Jack. C. (1976) “The Role of Vocabulary Teaching”, *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.
- Richards y Lockhart (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez González, M^a I. (2006) “Creación de un marco para la enseñanza del léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas”, *redELE*, 5, 1er. semestre. [16 junio 2011] Disponible en:
<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/MaribelRodriguez.shtml>
- Rodríguez Piñero A. I (2005) “La parasinonimia y su implicación en la enseñanza del léxico del E/LE”, *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 754-761
- Rubin, J. (1975) “What the ‘good language learner’ can teach us”, *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubio, F. (2005) “El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español”. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 547-556.
- Ruiz-Vargas, J. Ma. (2002) *Memoria y Olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (comps.) (1988) *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Massachussets: Newbury House.

- Salvador, G. (1985a) "Sí hay sinónimos", *Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*, Madrid: Paraninfo, 51-66.
- (1985b) "Lexicografía y geografía lingüística", *Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*, Madrid: Paraninfo, 138-144.
- (1985c) "Estudio del campo semántico 'arar' en Andalucía", *Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*, Madrid: Paraninfo, 13-41.
- (2009) "Las solidaridades lexemáticas", *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 8-9, 339-365.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Samper Padilla, J. A.; Hernández Cabrera, C y Bellón, J. J. (2003) "Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba", *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de Canarias*, Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, II, 1077-1099.
- Schmitt, N. (1995) "The word on words: An interview with Paul Nation". *The Language Teacher*, 19 (2), 5-7.
- (1998) "Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study", *Language Learning*, 48, 281-317.
- (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N y Meara, P. (1997) "Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes", *Studies in Second Language Acquisition* 19, 17-35.
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. y Schmitt, D. (1995) "Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions", *ELT Journal* 49, 133-143.
- Seco, M. (1987) "Problemas formales de la definición lexicográfica", *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo, 15-34.
- Segoviano, C. (ed.) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- Sinclair, John M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford/Nueva York, Oxford University Press.
- Singleton, D. (1999) *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (1997) “Learning and processing L2 vocabulary”. *Language Teaching*, 30 (4), 213–225.
- Skehan, Peter (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Steel, B. (1999) *Breve Diccionario Ejemplificado de Americanismos*. Madrid: Arco libros.
- Swan, M. (1997) “The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use”. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 156–180.
- Talamas, A., Kroll, J. y Dufour R. (1999) “From Form to Meaning: Stages in the Acquisition of Second-Language Vocabulary”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1), 45-58.
- Tejera M^a. J. (1993) *Diccionario de Venezolanismos* (3 tomos). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Thornbury, S. (2002) *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tinkham, T. (1993) “The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary”, *System*, 21, 371–380.
- Ueda, H. coor. (2008) *Variación léxica del español en el mundo*. Universidad de Tokio. Disponible en: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/varilex/index.html> [Junio y julio 2011]
- Ueda, H. coor. (2008) *Mapas del proyecto VARILEX*. Disponible en: <http://lingua2.cc.sophia.ac.jp/varilex/php-atlas/lista3.php> [Junio y julio 2011]
- Ullmann, Michael T. (2006) “Language and the brain”. En J. Connor- Linton, y R. W. Fasold (eds.) *An Introduction to language and linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, 235-274.
- Ullmann, Stephen (1976) *Semántica. Introducción a la Ciencia del Significado*. Madrid: Aguilar.
- (1979) *Significado y estilo*. Madrid: Aguilar.
- Van der Meer, G. (1999) “Metaphors and dictionaries: The morass of meaning, or how to get two ideas for one”, *International Journal of lexicography* 12 (3), 195- 208.

- Vermeer, A. (2004) "The relation between lexical richness and vocabulary size in Dutch L1 and L2 children". En P. Bogaards y B. Laufer (eds.) *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*, Amsterdam: Benjamins, 173-190.
- Vignola, M. J. y Wesche, M. (1991) "Le savoir écrire en langue maternelle et en langue second chez les diplomes d'immersion française". *Estudios de linguistique appliquee*, 82, 94-115.
- Vilar Beltrán, E. (2007) "Analysing EFL classroom transcripts: The codification of Incidental Focus on Form Episodes", *Porta Linguarum*, 1, 119-134.
- Vizcaíno Serrano, C. (2010) *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje léxico*, Memoria de Máster Lingüística aplicada en EELE: Universidad de Jaén. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_01CristinaVizca%C3%ADno.pdf?documentId=0901e72b8125b5bd
- VVAA (2004) *Carabela nº. 56, Monográfico dedicado a la enseñanza del léxico español como segunda lengua*, Madrid: SGEL.
- VVAA (2002) *Atlas de zoología: El mundo de los animales*. Madrid: Cultural.
- VVAA (2009) *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Gredos.
- VVAA (2007) *Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española*. Barcelona: Vox.
- VVAA (1985) *Diccionario terminológico de ciencias médicas*. Barcelona: Salvat
- VVAA *Diccionarios de variantes del español*. Repertorio de diccionarios y glosarios accesibles a través de Internet que se ocupan de registrar variantes diatópicas o dialectales del español. Disponible en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm> [Mayo y junio 2011].
- Waring, R. (1997) "The negative effects of learning words in semantic sets: A replication", *System*, 25, 261-274.
- Wanner, Leo. (ed.) (1996) *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Webb, Stuart (2007) "The effects of synonymy on second-language vocabulary", *Learning Reading in a Foreign Language online journal*, 19 (2), University of Hawai'i, 120-136. Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2007/webb/webb.pdf>
- Wenden, A. L. (1985) "Learner Strategies", *TESOL Newsletter*, 19 (5), Octubre, 1-7.
- Widdowson, H. G. (1979) *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- Wilkins D. (1972) *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

- Willis, Dave (1990) *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins CoBuild.
- Willoughby, T., Motz, M., Wood, E. (1997) "The impact of interest and strategy use on memory performance for child, adolescent and adult learners", *Alberta Journal of Educational Research*, 43(2-3), 127-141.
- Wolf, L. (1982) "Signo lingüístico y estructuras semánticas". *La lexicografía. De la Lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 350-351.
- Wray, Alison (2002) *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarco Tejada, M.Á. (1996-97) "Codificación en el lexicón de las relaciones de concurrencia", *Philologia Hispalensis*, 11 (2), 83-93.