

Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE

Some reflections on the teaching and learning of vocabulary in ELE

Resumen

Reflexión sobre aspectos y estrategias del proceso de aprendizaje de léxico en ELE que incluye la propuesta de combinación de la enseñanza incidental y de la programada con un enfoque constructivista y de pedagogía sistémica, e integración del tratamiento del léxico en unidades didácticas sistémicas en torno al texto en contexto y en situación, al lenguaje como actividad. La propuesta incluye la consideración de la complejidad neuropsicológica de los procesos cognitivos implicados en la comprensión de una unidad léxica nueva de LE, el papel fundamental del acceso léxico sinonímico, la activación de redes formales y semánticas en todos los niveles del sistema y en algunas características relevantes del español como la polisemia o la productividad de la derivación. Se destaca la importancia de la multifuncionalidad de la memoria para estimular la conectividad y facilitar la recuperación léxica.

Palabras clave

Aprendizaje léxico, ELE, estrategias, unidades didácticas sistémicas.

Abstract

Reflection on aspects and strategies of the learning process of the lexicon in ELE, which includes the proposal combination-incidental teaching and of the scheduled with a constructivist approach and the systemic pedagogy, with integration of the treatment of the lexicon in systemic teaching units around the text in context and situation, the language activity. The proposal includes the consideration of complex Neuropsychological cognitive processes involved in the understanding of a unit new lexical, the fundamental role of synonymic lexical access, the activation of formal and semantic networks in all levels of the system and some features of the Spanish as polysemy or the productivity of the derivation. It stresses the importance of the multifunctionality of the memory to stimulate the connectivity and facilitate the lexical retrieval.

Key words

Learning lexicon, ELE, strategies, systemic educational units.

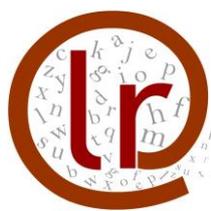
Introducción¹

Cuando nos disponemos a diseñar la programación del curso ELE como parte del análisis de necesidades, y preguntamos a los alumnos qué consideran más importante para mejorar su dominio de la LE/L2, la mayoría contesta que la ampliación de su vocabulario. Paradójicamente, en muchas programaciones y hasta en la mente de algunos docentes la enseñanza del léxico no constituye una prioridad porque se piensa que su adquisición se irá dando a medida que se desarrollen otros contenidos, con aclaración incidental de las unidades nuevas que surjan en cada clase, la consulta del diccionario y algunos ejercicios complementarios de otros contenidos. El tratamiento incidental del léxico debe ocupar un lugar destacado en la clase, pero puede y debe enriquecerse sustancialmente mediante un trabajo sistemático, con estrategias y técnicas didácticas específicas aunque integradas en el desarrollo de unidades didácticas sistémicas en torno al texto y al lenguaje como actividad.

En la unidad didáctica sistémica (UDS) el léxico constituye un contenido fundamental, integrado en los referidos a la competencia lingüístico- comunicativa, en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, culturales, socioculturales e interculturales. Si la enseñanza-aprendizaje del léxico es un contenido fundamental –que lo es, porque el conocimiento de las unidades léxicas condiciona la comprensión del mensaje y más aún la expresión-, cabe preguntarse: ¿cómo podemos favorecer su aprendizaje? Responder a esta pregunta implica, a su vez, otros interrogantes como qué procesos permiten la incorporación de una unidad léxica al lexicón del alumno de ELE/L2, y qué contenidos y estrategias didácticas pueden contribuir a su aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Es obligado reflexionar sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje y de adquisición del léxico, y en ciertas estrategias didácticas que encuentran su sentido en las características de nuestro sistema, la lengua meta, el español.

Sin afán de exhaustividad, presentaremos como punto de partida algunos principios teóricos mínimos sobre acceso léxico, estructura del lexicón, competencia léxica, redes semánticas y formales de cada unidad léxica en el sistema y en la actividad lingüística. Reflexionaremos sobre el lugar que ocupa el léxico en la UDS - de enfoque constructivista y sistémico- y en relación con los procesos de comprensión y expresión según algunas aportaciones recientes de las neurociencias. No afrontaremos otras cuestiones como los criterios de selección léxica, de lo que existe amplia bibliografía; pero sí apuntaremos algunas observaciones sobre cómo potenciar ciertas características del léxico español, como su rica geosinonimia propia de su realidad pluricéntrica, o el papel de la derivación en la formación de nuevas palabras en una lengua flexiva como el español. Agradezco a Manuel Martí Sánchez y a Inmaculada Penadés Martínez la oportunidad de reflexionar en voz alta sobre algunos de los muchos interrogantes que plantea el léxico en ELE, en estas *V Jornadas de Lengua y Comunicación*.

¹ El presente artículo se enmarca en el Grupo de Investigación "Relaciones entre Léxico y Sintaxis del español" (nº 930590 UCM-CM), y en el "Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente-UCM-131/ 2013".



1. Algunos conceptos básicos de punto de partida

1.1. Adquisición y aprendizaje del léxico

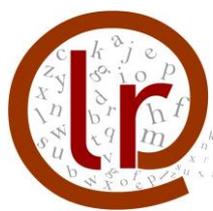
Uno de los pares de conceptos más ampliamente difundidos en el ámbito de la Lingüística aplicada es el de *adquisición* (Krashen y Terrell 1983) con el Modelo de Monitor (Krashen 1981, Krashen 1982, Krashen 1989), frente a *aprendizaje*. Aunque desarrollos teóricos posteriores (Baralo 1999/2010) prefieren la denominación más general de *adquisición*, la enseñanza del léxico en el aula ELE nos lleva a hablar de *aprendizaje*. Todo aprendizaje, incluido el de unidades léxicas, supone un proceso consciente. En una perspectiva neurocientífica consiste en "[...] el proceso mediante el cual diferentes grupos neuronales de diferentes áreas cerebrales se conectan al unísono para crear una red estable temporalmente hasta que el ejercicio y la repetición conviertan dicha red en estable permanentemente" (Ortiz 2009: 109).

Aitchison (1994) emplea varias expresiones metafóricas para designar las tareas que hacen posible la adquisición del vocabulario por parte del hablante nativo o aprendiz de una LE, tareas diferentes pero interconectadas: *etiquetan* (ponen una etiqueta –forma de la palabra- a un concepto); *empaquetan* (categorizan las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y *construyen una red* (realizan las conexiones de diferentes niveles entre las palabras). Son fases generales del proceso, que exigen reutilización y memorización: de lo contrario, el ítem léxico no se integra en el lexicón de modo definitivo ni se puede recuperar en una actividad distinta. De ahí que sean los estudios sobre memoria los que más datos aporten actualmente a esta cuestión.

El concepto de aprendizaje léxico nos remite a una dualidad referida a su tratamiento didáctico: incidental o implícito, cuando la atención del alumno se centra en actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje de léxico y sus unidades se recuperan sin memorización deliberada; y explícito o intencional, mediante ejercicios y actividades específicas, con memorización consciente. Aunque algunas propuestas abogan por el primero (Schmitt 2000), en la actualidad se prefiere la combinación de ambos (Tréville y Duquette 1996, Coady 1997, Nation 2001, Izquierdo Gil 2005), con un creciente interés por la didáctica del léxico².

El estudio del léxico en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y específicamente la didáctica derivada de sus planteamientos evidencia notables avances en los últimos tiempos, superados los tradicionales que suponían que el estudiante debía limitarse a la repetición de largas series de palabras sin contextualización, sin relación. Hoy estamos mucho más cerca de entender cómo se comprende una palabra nueva y cómo se almacena para su posterior recuperación y uso en la expresión oral y escrita. Aún no conocemos en su totalidad dicho proceso, ni su estructura neurológica, pero las neurociencias y la investigación aplicada nos van proporcionando datos muy útiles y prometedores.

² Para una síntesis de la evolución del tratamiento didáctico del léxico en LE, en especial en relación con las diversas y sucesivas teorías y métodos de enseñanza-aprendizaje, cfr. Morante Vallejo (2005).



1.2. La palabra como unidad léxica

Como bien decía Vigotski, la palabra como unidad léxica básica es el centro de la actividad cognitiva; y su componente semántico, de su análisis. Tanto en el lenguaje interior como en la comunicación con los demás, la palabra adquiere sentidos concretos en situaciones o contextos determinados. En el proceso de adquisición, la palabra nueva comienza siendo una mera señal para la acción del niño, que la interpreta todavía de una forma difusa en relación con el entorno; luego se convierte en referente de los objetos, adquiere vínculos asociativos con otras palabras, y solo posteriormente puede llegar al significado conceptual generalizador. Similares percepciones pueden suscitarse en un hablante no nativo cuando intenta comprender una palabra desconocida de la lengua meta. Incluso podrá acceder a uno de estos niveles y no llegar a la conceptualización; por lo que debemos reflexionar y hacer reflexionar sobre los tres niveles de significación de cada palabra: *referencia* (vínculo con el ente, objeto, realidad que designa); *significado* (propiedad generalizadora, *concepto*) y *sentido* (suma de todos los contenidos y sucesos psicológicos que la palabra despierta en nuestra conciencia). El aprendizaje de una nueva unidad léxica por el aprendiz de ELE implica esta generalización tras una serie de procesos complejos que es necesario considerar:

En cualquier edad un concepto formulado en una palabra representa un acto de generalización. [...] El desarrollo de los conceptos, o el del significado de las palabras presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar. Estos procesos psicológicos complejos no pueden ser denominados a través del aprendizaje aislado. La experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril (Vigotski 1934/1995: 119).

La conceptualización de palabras que designan objetos concretos puede ser inmediata si se presenta el referente – es fácil saber qué significa *mesa* con la imagen de una mesa-; pero las que designan sentimientos, procesos internos, palabras como *amor*, *miedo*, *bondad*, etc. suponen un nivel de abstracción/generalización superior porque no contamos con referencias evidentes. En este último caso, la mediación docente para que el no nativo se apropie del concepto abstracto resulta imprescindible, con estrategias didácticas de asociación inferencial y contextualización especial. El sentido puede ser aún de más difícil accesibilidad, por ejemplo cuando la palabra forma parte de un texto literario, como nos advierte Luria:

[...] la comprensión de un texto literario de creación (que a primera vista puede parecer insignificante) supone el proceso más complejo de desciframiento del sentido general o de la ley general al análisis profundo del sentido y de las motivaciones, que a veces han de apoyarse no en el simple proceso de desciframiento lógico, sino también en los factores del descifrado emocional denominados conocimiento *intuitivo* (Luria 1985: 100).

Por todo ello, entre otras estrategias didácticas cabe señalar la importancia de seleccionar cuidadosamente el léxico de acuerdo con sus niveles de comprensión: partir de unidades que puedan representarse referencialmente (de lo concreto a lo abstracto); promover la conceptualización a través del contexto adecuado; y trabajar secuencialmente con la referencia, la significación y finalmente el o los sentidos posibles.

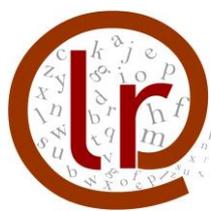
1.2.1. Límites y percepción de la palabra

La palabra como unidad léxica ha recibido en la lingüística teórica múltiples interpretaciones, pero en general se acepta que en español es fácilmente perceptible. Sin embargo, cuando nos referimos a hablantes no nativos su distinción no resulta tan clara. En el discurso oral, los sirremas, agrupaciones de palabras que se pronuncian normalmente de forma conjunta, sin pausas intermedias, son en buena parte responsables de problemas de comprensión para el no nativo. Los sirremas (*Determinante- sustantivo, Sustantivo- adjetivo, Sustantivo- complemento determinativo, Verbo- adverbio, Verbo- complemento directo, Verbo- atributo, Enlace (preposición/ conjunción/ relativo)- término, Verbo auxiliar- verbo principal en perífrasis verbal*) no siempre facilitan al no nativo la comprensión diferencial de sus componentes léxicos. Cuando, por ejemplo, decimos *los niños* (det. + sust.), sin pausa intermedia, la dificultad es notoria, y se incrementa si el hablante representa una variedad dialectal que tiende a la relajación fonética y la lengua materna del alumno no cuenta con artículo ni con flexión de género y número que permita la distinción. Llevar a la reflexión sobre la incidencia de los sirremas en la percepción y la delimitación de la palabra en la comunicación oral es imprescindible.

1.2.2. La palabra como eje de relaciones formales y semánticas

La unidad léxica no existe nunca de modo aislado, ni en la expresión textual, ni en el sistema, ni menos aún, como demuestran las neurociencias, en nuestro cerebro. Todo signo lingüístico (palabra o unidad fraseológica) es el centro de un conjunto de relaciones sistemáticas, contextuales, sintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas que pueden activarse en mayor o en menor medida según la capacidad y el conocimiento de la LE del hablante. Se toma como centro la palabra por constituir un universal en prácticamente todas las lenguas, pero sin olvidar que las unidades léxicas pueden ser complejas formaciones pluriverbales fijas³, como las propias del discurso repetido o las denominadas *colocaciones*. El siguiente esquema (García y Regueiro 2012: 36) representa múltiples relaciones en el sistema, en el uso y en el léxico –que pueden establecerse según el grado de dominio del hablante–; y que podemos y debemos activar en la mente del aprendiz a través de nuestras propuestas didácticas, para favorecer el acceso léxico y el desarrollo de su competencia léxico-semántica.

³ Para el tratamiento específico de unidades fraseológicas, *cfr.* Penadés Martínez (1999).



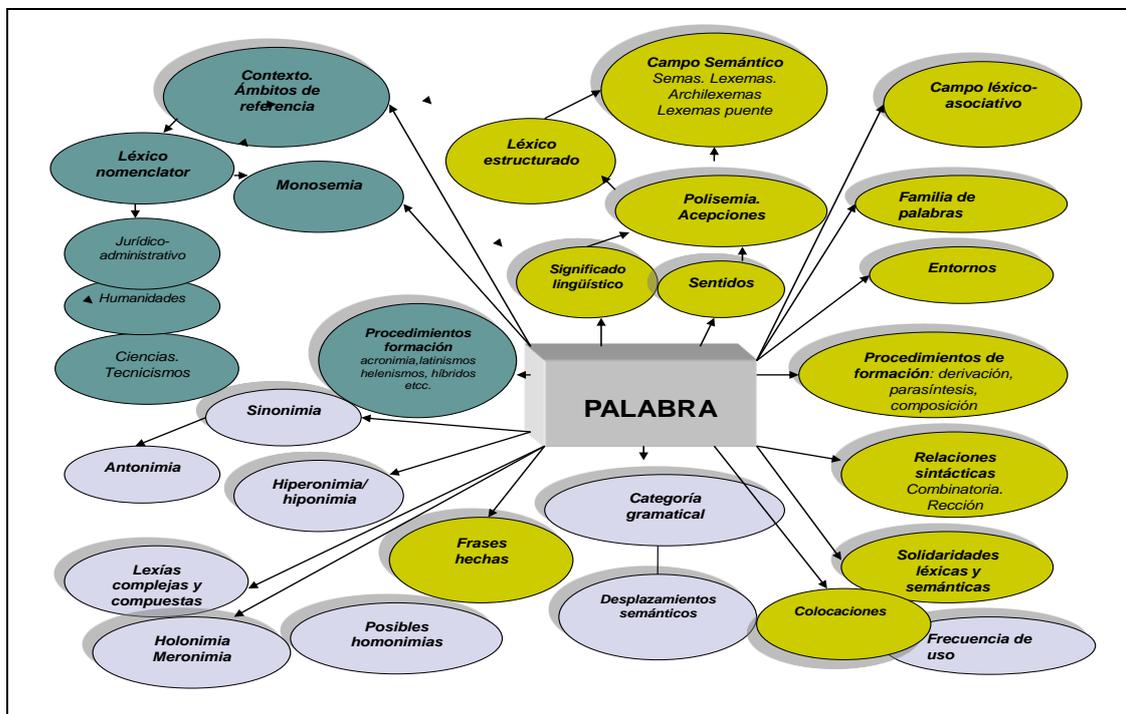


Fig. 1. El signo léxico como unidad relacional (García y Regueiro 2012: 36)

Las relaciones léxico-semánticas son múltiples e incluyen información semántico-sintáctica y morfológica, lo que determina y condiciona otros procesos cognitivos:

[...] los procesos psicolingüísticos del aprendizaje léxico contienen información para la construcción de redes semánticas, en interfaz con otros dominios cognitivos, como la forma morfológica, la proyección sintáctica, la forma léxica, la variación de uso, el conocimiento experiencial y el conocimiento enciclopédico (Baralo 2007: 51).

Además de las relaciones semánticas propiamente dichas, como sinonimia/antonimia, holonimia/meronimia, hiperonimia/hiponimia, polisemia/ homonimia, que se basan fundamentalmente en el conocimiento experiencial o enciclopédico, las unidades léxicas contienen información semántica en relación con sus valores gramaticales, su combinatoria con otras palabras, e incluso en su estructura interna. La distinción entre *léxico estructurado*, en la terminología del siempre añorado maestro Coseriu, y *léxico nomenclátor* determina poner el foco, respectivamente, en la polisemia y en la monosemia tanto como en sus modos específicos de significación y referencia. La comprensión del léxico nomenclátor solo puede alcanzarse con la ampliación del conocimiento enciclopédico de la actividad respectiva. El aspecto semántico de la formación del léxico en ambos casos también cuenta con valores específicos: acronimia, latinismos, etc., en las nomenclaturas; campos asociativos, sentido, etc., en el estructurado, general. Cuantas más relaciones activemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más redes formales y semánticas, más conexiones

cerebrales contribuiremos a forjar, tanto en el tratamiento de las unidades del léxico general, polisémico y estructurado, como del léxico *nomenclátor* o terminológico; y más fácil será la recuperación posterior.

1.3. Competencia léxica y lexicón

¿Qué entendemos por competencia léxica y por lexicón? La respuesta condiciona en gran medida nuestra actuación didáctica respecto del léxico. Ambos conceptos han merecido múltiples definiciones; pero existe cierto acuerdo general:

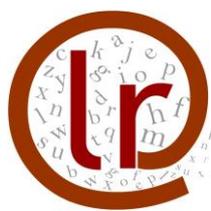
La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina *competencia léxica*, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina *lexicón* mental (Lahuerta y Pujol 1996: 121).

El MCER explicita los contenidos semánticos en interfaz con la competencia léxica en dos apartados: a) Relación de las palabras con el contexto general: referencia; connotación; exponencia de nociones específicas generales. b) Relaciones semánticas como, por ejemplo: sinonimia/antonimia; hiponimia/hiperonimia; régimen semántico; relaciones de la parte por el todo (metonimia); análisis componencial; equivalencia de traducción. Estos contenidos, más los desarrollados en el PCIC, sin embargo, no abarcan la complejidad relacional de la subcompetencia léxico-semántica incluida en la competencia lingüística, porque comprende otros aspectos y saberes; y hasta puede ser considerada una competencia transversal ya que las unidades léxicas tienen no solo significado, sino también forma gramatical, entidad discursiva, sociocultural y estratégica, implicando las restantes subcompetencias que conforman la comunicativa. Esta perspectiva múltiple, en parte avalada por recientes investigaciones de la actividad cerebral (González Álvarez 2006, Cuetos Vega 2012, Lieberman 2002) en la comprensión del signo lingüístico, y por las que abogan por el carácter relacional de la enseñanza del léxico (Tréville y Duquette 1996, Tréville 2000, Tréville 2001, entre otras) nos permitirá propuestas didácticas más efectivas. Es esencial concebir la competencia léxica como una capacidad relacional, dinámica y en continua modificación, que implica los restantes contenidos y unidades del sistema: gramaticales, contextuales, semánticos, asociativos. En definitiva,

[...] como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (Baralo 2007: 41).

En cuanto al concepto de *lexicón*, durante mucho tiempo se ha considerado como el almacén donde el hablante o el aprendiz guardan y disponen en listados los ítems léxicos para recuperarlos en el uso. Actualmente se piensa en el *lexicón* como un constructo relacional, dinámico y creativo:

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).

El carácter relacional y asociativo del lexicón comprende unidades y relaciones lingüísticas y no lingüísticas (DTELE 2012, s. v. *lexikón*). En el lexicón mental, un signo establece, total o parcialmente, asociaciones de carácter fónico, gráfico, morfológico, sintáctico, semántico, discursivo, cultural, de sentido y experienciales. Si activamos con cada nueva unidad léxica dichas asociaciones, contribuiremos no solo a la ampliación de vocabulario, sino también a su recuperación, que será también significativamente más rápida y efectiva si se propone su repaso, su activación. El conocimiento que posee un hablante de una palabra y de estas asociaciones así como su capacidad de comprensión y expresión determinarán si el vocabulario adquirido es receptivo (pasivo) o productivo (activo): el aprendiz de ELE necesita de ambos.

1.4. Comprensión y expresión léxica

La comprensión de una palabra y más aún su expresión ofrecen aún muchos interrogantes. Ambos procesos tienen una base psico-fisiológica cerebral que activa un número considerable de áreas cerebrales de forma simultánea. Los avances de las neurociencias y de sus modernos instrumentos de exploración por imagen (TEP, Tomografía Electrónica de Positrones; MEG, Magnetoencefalografía; etc.) no han desvelado en su totalidad la actividad cerebral subyacente, ni qué áreas se activan respecto del léxico pero se avanza poco a poco. Algunas investigaciones con estos instrumentos han demostrado que la comprensión de una única palabra escrita implica la activación conectiva simultánea de 17 áreas cerebrales; que dependiendo del tipo de concepto y designación, se activan distintos centros; y que según la lengua, hay mayor actividad cerebral unilateral o multilateral.



Fig. 2. Imagen de sesión de exploración por MEG

La diferencia de comprensión y expresión de una palabra también depende de si se refieren a la oralidad o al texto escrito; ante lo que caben otras preguntas: ¿se activan las mismas áreas cerebrales cuando leemos una palabra escrita y para comprender la que oímos?, ¿y si las expresamos oralmente o por escrito? Los

modelos teóricos y explicativos no llegan a un acuerdo definitivo; no obstante, nos aportan algunas conclusiones fiables respecto de su complejidad. Si nos centramos en la comprensión lectora (Regueiro Rodríguez 2011), diversos experimentos demuestran que las personas no alfabetizadas organizan la información de forma diferente que las alfabetizadas, que el tipo y forma de la escritura también son importantes en la organización cerebral y que cada lengua organiza las redes neuronales de forma diferente, por ejemplo, con utilización bilateral preferente en chino y árabe mientras que se da mayor lateralización izquierda en inglés y en español:

Los ingleses reconocen mejor las palabras enteras (activan más el área posterior-inferior del lóbulo temporal) mientras que los italianos o españoles reconocen mejor las letras y sus respectivos sonidos (activan más el área de Wernicke y la circunvolución angular) (Ortiz 2009: 101).

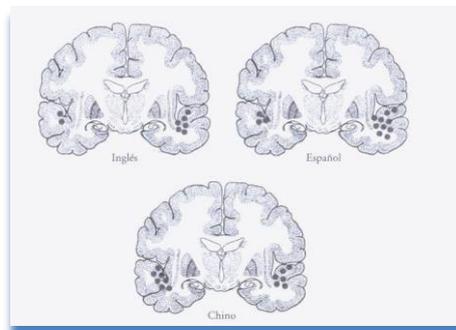


Fig. 3. Esquema de actividad cerebral en la comprensión de una palabra escrita (Ortiz 2009: 101)

Estas diferencias implicarían que no todas las lenguas demandan las mismas estrategias de comprensión (Tzeng y Singer 1981, Taylor y Taylor 1983); y que existe cierta especificidad idiomática en el procesamiento semasiológico de comprensión de palabras (Meara 1984, Salazar García 2001). La mayor parte de estas conclusiones –variadas, aproximadas, no definitivas– se apoyan en estudios sobre patologías del lenguaje y en lesiones. Las técnicas de neuroimagen no pueden ofrecer todavía respuestas definitivas respecto de la conectividad cerebral que sustenta el lenguaje en general en una dimensión textual y el léxico en particular, por la enorme complejidad del objeto, porque la producción tanto como la comprensión de una palabra activa simultáneamente áreas incluso lejanas, lo que confirmaría la realidad de la multiplicidad de la competencia léxico-semántica en redes funcionales.

Estudios de neuroimagen (González Álvarez 2007) confirmarían que la distribución cortical de las palabras depende también de su significado: por ejemplo, palabras como *ballena* o *cebra* encienden las áreas de procesamiento visual; *martillo* o *tenedor*, las motoras (Martin *et al.* 1995); las referidas al olfato (*ajo*, *café* o *canela*), las responsables del procesamiento de olores reales (González Álvarez *et al.* 2006); *correr*, *aplaudir* o *besar*, áreas corticales relacionadas con diferentes partes del cuerpo asociadas a estos verbos. Estos resultados confirmarían que el aspecto semántico es transversal en la competencia léxica a todos los contenidos lingüísticos, sistemáticos, discursivos, contextuales y pragmáticos:

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

2. Algunas propuestas didácticas de desarrollo del léxico

2.1. Enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico

Así como cada unidad léxica y el lexicón mental se definen por su carácter sistemático, relacional y asociativo, nuestras propuestas didácticas deben contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a los mismos principios. En tal sentido, el enfoque constructivista sociocultural del aprendizaje y la pedagogía sistémica permitirán tener en cuenta los múltiples aspectos del proceso de aprendizaje del léxico en ELE. El constructivismo constituye un marco teórico amplio acerca del aprendizaje humano con diversidad de perspectivas: epistemológica, cognitiva, psicolingüística, social y educativa. El concepto no es unívoco pero hay una idea común:

[...] la idea que mantiene que el individuo –tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano (Carretero 1993: 20-21).

El *constructivismo* sociocultural (Vigotski 1934/1995, Luria 1984, Luria 1985, Lantolf 2000, Lantolf 2002) se apoya en su *teoría de la actividad verbal* y en la estrecha relación pensamiento-lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo humano: "El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño" (Vigotski 1934/1995: 80). La palabra adquiere sentido en situaciones y contextos concretos: "...la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social" (Vigotski 1934/1995: 42). El aprendiz de LE *construye* su aprendizaje léxico porque los seres humanos tenemos "la capacidad de regular nuestros propios procesos cognitivos, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo" (Lantolf 2002: 84). Para este desarrollo es fundamental la *mediación*, porque es en la interacción con otros individuos donde se desarrollan los procesos cognitivos superiores.

Ausubel (1976 y 1983) -*constructivismo cognitivo*- plantea que los aprendizajes deben ser *funcionales* (que sirvan para algo) y *significativos* (basados en la comprensión) para incorporarse a la estructura mental constituyendo redes conceptuales, en un proceso en el que los conocimientos previos son relevantes para el nuevo. Insiste en la necesidad de proporcionar al alumno siempre información nueva comprensible y significativa; y en que el conocimiento de la LM y de otras lenguas es conocimiento previo por lo que cada aprendiz *construirá* el de la LE de forma distinta.

Entre los principios constructivistas comunes que orientan nuestra propuesta de tratamiento del léxico, señalamos:

- Todo aprendizaje supone un *proceso de construcción mental* del sujeto que aprende; por lo que el conocimiento de una palabra nueva no se recibe pasivamente: *se construye*.
- La adquisición de una unidad léxica supone la ampliación del mundo de referencia en la LE, su verbalización activa la *relación pensamiento/lenguaje* y contribuye a su almacenamiento y su posterior recuperación mediante actividades de memorización y aplicación procedimental comunicativa.
- El aprendizaje léxico *significativo* (basado en la comprensión), y *funcional*, útil para quien aprende, conlleva la posibilidad de desarrollar la competencia léxica para generalizarlo y aplicarlo a situaciones nuevas; supone la reconstrucción de *conocimientos léxicos previos* de la L1 en un proceso de asimilación, acomodación o reajuste de estructuras cognitivas. Como *actividad cognitiva compleja*, esencialmente comunicativa y sociocultural, es aconsejable la interacción del aprendiz con el *adulto-competente* (profesor y compañeros); así como la *mediación docente en la ZDP* (Zona de desarrollo próximo).

2.2. El léxico en la Unidad Didáctica Sistémica

La Unidad Didáctica que proponemos se inspira en los principios constructivistas mencionados y en el básico de la Pedagogía sistémica de interacción de los contenidos y de todas las fuerzas que operan en el aprendizaje:

Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero solo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor (Traveset Vilaginé 2007: 18).

El léxico es un módulo fundamental de la UDS, que se articula siempre en torno al texto como centro, en el género y en situación. El siguiente esquema representa de modo general su estructura: las flechas indican la transversalidad y la relación sistémica de los contenidos referidos a los módulos de léxico y comprensión y expresión oral, gramática, comprensión y expresión escrita, socioculturales.



Fig. 4. Esquema de UDS

La dimensión semántica, presente en todos los módulos, en situaciones comunicativas y contextos concretos y en los géneros respectivos, aconseja que la actuación didáctica la considere en su conjunto y en relación, para favorecer sinergias positivas ("acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales", DRAE 2014: s. v. *sinergia*) entre contenidos y procesos. El tipo textual central determinará los contenidos léxicos de la UDS, pero también la dimensión semántica de las unidades de los restantes módulos implicados (Regueiro Rodríguez 2014).

2.2.1. Léxico y procesos de comprensión y expresión

El núcleo de la UDS, el texto con su intencionalidad comunicativa específica en situación, implica el desarrollo de los procesos cognitivos de comprensión y expresión oral y escrita en las destrezas de *escuchar/hablar, leer/ escribir*; y la integración *significativa* y *funcional* de los contenidos léxicos, gramaticales, pragmáticos, socioculturales que cada tipo textual demanda. Al respecto, la UDS responde plenamente a la afirmación de Higuera referida a los contenidos léxicos y su enseñanza:

[...] la enseñanza del léxico tiene que estar relacionada con las cuatro destrezas, por eso no hay que caer en el error de pensar que este aspecto léxico se trabaja sólo en la expresión escrita, sino que hay que encontrar actividades que destaquen y practiquen este aspecto lingüístico en todas las actividades comunicativas de la lengua (Higuera 2006: 33).

Por ej., si el texto es narrativo, el léxico que permite su comprensión y su expresión será el que concierne a las nociones semánticas fundamentales, entre ellas, la temporalidad, omnipresente en ese tipo textual: adverbios, marcadores, verbos de acción, etc. En los casos de textos literarios, a estos elementos debemos añadir la necesaria distinción entre significado lingüístico y sentido estético, subjetivo, literario; entre denotación y connotación. Si el texto es descriptivo, será fundamental incorporar a la UDS el léxico que en

nuestra lengua permite expresar la cualidad, la cantidad, el grado, como adjetivos calificativos, procedimientos de comparación, verbos copulativos (*ser/estar/ parecer*), etc. El objeto de la descripción del texto también nos pide la inclusión de un léxico particular, que alcanzará pleno sentido en la comprensión y en la expresión: por ej., cuando se trata de una topografía o una toponimia, lo fundamental es el referido al lugar, al ambiente, como sustantivos, adjetivos, marcadores que expresen localización en el espacio, etc.; pero si es de una persona, según se trate de prosopografía, etopeya o patopeya, el léxico de la UDS debe seleccionarse según las necesidades expresivas, respectivamente, de la descripción física de personas –partes del cuerpo, funciones corporales-, de sentimientos y costumbres; o de pasiones.

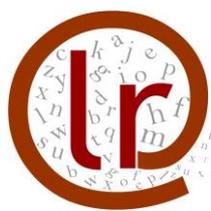
En la UDS que se centra en el texto expositivo, propio de un determinado ámbito de actividad –científico, académico, jurídico, etc.-,⁴ será imprescindible programar contenidos y actividades referidas al léxico terminológico específico, *nomenclátor*, a la búsqueda monosémica de la relación entre signo y significado en aras de la precisión terminológica exigida en la designación, sin sentidos personales añadidos. Además, requiere y supone la ampliación del conocimiento enciclopédico. Cuando programamos una UDS del texto argumentativo, es clave el tratamiento didáctico de los elementos léxicos que contribuyen a la expresión de la persuasión y de la refutación: marcadores justificativos, reformuladores, conclusivos, generalizadores, etc., por la exigencia de desarrollo lógico de la argumentación; y los expresivos de la duda, la hipótesis, el contraste; y de relaciones semánticas sutiles, como denotación/connotación, hiperonimia/hiponimia, holonimia/meronimia, sinonimia /antonimia, definición, etc.

2.2.2. Léxico y dimensión semántica de las unidades gramaticales

El constructivismo plantea que el aprendizaje debe ser significativo y funcional; y solo el léxico que se comprende puede ser significativo y adquiere funcionalidad únicamente en los textos y también en relación con contenidos estrictamente gramaticales. A veces somos los propios profesores los que ignoramos la estrecha vinculación entre léxico y gramática y cuando enseñamos los usos de los tiempos verbales, no solemos tener en cuenta que estos contenidos son semánticos: por ej., el presente histórico (*Cervantes nace en Alcalá*) y el presente habitual (*Todos los días corre en el parque*) son, ni más ni menos, resultado de un desplazamiento semántico de su uso canónico, por lo que el mismo verbo adquiere unos valores semánticos distintos de acuerdo con la textualidad. Una gramática significativa que se apoye en el valor léxico de las unidades gramaticales, su papel en el texto correspondiente, es posible; aunque este es un tema que requeriría de una más larga exposición.

El significado de cada unidad léxica determina también relaciones combinatorias léxico-sintácticas en el texto, que debemos incluir en la UDS. La unidad más rica en este sentido es el verbo: "Las unidades léxicas más complejas, como los verbos, contienen información suficiente para relacionarse con otras palabras mediante unas reglas combinatorias establecidas por su estructura semántica conceptual" (Baralo 2007: 51). Como ejemplo de pluralidad de estas relaciones, Baralo señala en torno a *golpear*:

⁴ Para léxico específico, *cfr.*, respectivamente, Martín Camacho 2004, Fernández Lagunilla 1999, Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera 2013/2015.



- Se almacena en el lexicón con la etiqueta categorial de [+verbo]. Esta categorización le permitirá a la pieza léxica someterse a todas las reglas de flexión propias de los verbos de la primera conjugación, de manera que el niño asignará el mismo significado léxico, con las especificaciones propias de persona, número, tiempo, modo y aspecto, a formas como *golpea*, *golpeamos*, *golpearían*, *habían golpeado*, *estaban golpeando*, etc.
- En la estructura semántica y conceptual de *golpear*, se encuentra el rasgo [+transitivo], que significa que el hablante reconoce dos argumentos para el predicado "golpear": uno, interno, correspondiente a lo golpeado (tema), y otro, externo, correspondiente al golpeador (agente). Esta red argumental léxico semántica tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración y organizar así una estructura transitiva en la que puede asignar función de sujeto sintáctico al agente y función de objeto directo al tema. En *Los policías golpearon al ladrón*, se puede interpretar claramente quién golpea y quién es el golpeado, gracias a que se procesa la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal (Baralo 2007: 51).

No se agotan aquí las posibles relaciones semánticas del verbo. Múltiples son los contenidos gramaticales en torno al verbo que exigen la consideración del significado léxico verbal, entre otros: su relación con las funciones semánticas y los argumentos que configuran la oración, la selección preposicional del complemento régimen; el desplazamiento semántico del auxiliar de las perífrasis verbales, etc. La descripción de valores y usos textuales de unidades y categorías de la morfología flexiva no puede prescindir de la referencia a su significado: la diátesis (activa, media y pasiva), el aspecto léxico, el modo y la modalidad, la temporalidad, el carácter de sus argumentos y las funciones semánticas, e incluso de los formantes flexivos, solo se pueden comprender desde y por el significado. En la actualidad se reconoce cada vez con mejores resultados en los estudios teóricos la estrecha relación entre léxico y gramática, y se destaca la importancia de la comprensión de las unidades gramaticales desde una dimensión semántica del significado, la referencia y el sentido.

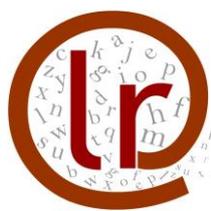
La morfología léxica también implica aprendizaje léxico-semántico y gramatical. Una unidad gramatical como un prefijo o un sufijo, tan aparentemente pequeño como para portar significado, cuenta con polisemia, sinonimia, establece relaciones semánticas especiales según la raíz o la categoría a la que se añade, etc. Enseñar léxico es también enseñar estas relaciones; por ej. (DRAE 2014):

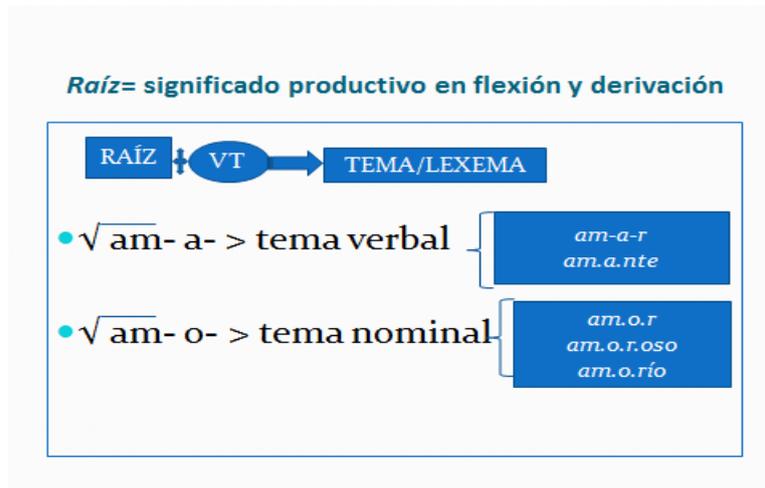
-al. (Del lat. *-ālis*). **1.** suf. En adjetivos, indica generalmente relación o pertenencia. *Ferrovial*, *cultural*. **2.** suf. En sustantivos, indica el lugar en que abunda el primitivo. *Arrozal*, *peñascal*.

-ar. (Del lat. *-āris*). **1.** suf. En los adjetivos significa condición o pertenencia. *Espectacular*, *axilar*. **2.** suf. En los sustantivos⁵ indica el lugar en que abunda el primitivo. *Pinar*, *palomar*.

Aquí hemos de decir que hay dos aspectos que podemos explotar de modo especial para favorecer la adquisición no de una palabra nueva, sino de varias, configurando así una red productiva, sobre todo por parte de nativos de lenguas indoeuropeas que comparten con el español carácter flexivo. La misma raíz semántica da lugar, por derivación -el proceso más productivo de formación léxica en español -, a un número considerable de unidades léxicas; por lo que el aprendizaje de un verbo puede significar el de los sustantivos, adjetivos y adverbios que la comparten.

⁵ El subrayado es nuestro.





De paso evitaríamos la tendencia a la hipergeneralización tan frecuente, por ej., en la sufijación por las restricciones propias del sistema (un sufijo no puede generalizarse en todas las unidades que comparten categoría: *ama-ble*, pero **sea-ble*). Estas asociaciones permiten también llamar la atención sobre la ortografía, descubrir sus reglas, y la fijación en familias de palabras. Por ej., si enseñamos la palabra *conocer*, propongamos la configuración de la red derivacional: *conocimiento*, *conocido*, *conociendo*; y de paso, el uso de la oposición grafemática *-sa*, *se*, *si*, *so*, *su/ za*, *ce*, *ci*, *zo*, *zu-* que tantos problemas ofrece al aprendiz que aprende español en un área seseante. A partir del adjetivo *brillante*, la identificación de la serie derivacional *brillo*, *brillar*, *brillando*, etc., puede conducir a la reflexión ortográfica sobre el uso de *-b-* en *-br-*. Lo importante es tratar de que el aprendiz adquiera el hábito mental de que ante cada palabra nueva busque la serie derivacional y sus respectivos significados, y reflexione en su forma ortográfica. Un ejercicio posible, siempre a partir de las palabras del texto de una UDS, podría ser el siguiente:

En las lenguas flexivas -como las indoeuropeas-, la misma raíz puede formar parte de diversas clases de palabras. A partir del léxico nuevo de los textos leídos, completar la tabla como en los ejemplos, buscar el significado en el diccionario y reflexionar sobre su ortografía.

Verbos	Sustantivos	Adjetivos	Adverbios
<i>enseñar</i>	<i>enseñanza, enseñante</i>		
<i>conocer</i>		<i>conocido</i>	
	<i>felicidad, felicitación</i>		
		<i>brillante</i>	
			<i>hablando</i>

2.3. Léxico y redes léxico- semánticas

Toda unidad léxica descansa en asociaciones cognitivas formales y de significado. Potenciar las redes semánticas en la mente del aprendiz es una estrategia didáctica fundamental. En el léxico estructurado,

trabajar las unidades en sus respectivos campos semánticos permite delimitar la relación hiperonimia/hiponimia, identificar sinonimias, y utilizar cada unidad en contextos adecuados⁶.

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).

2.3.1. Sinonimia y acceso léxico

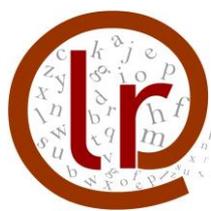
La primera relación semántica, fundamental para el acceso léxico en la adquisición y el aprendizaje, es la sinonimia. El análisis de las estrategias cognitivas empleadas por el hablante no nativo para el reconocimiento de una palabra nueva revela que la sinonimia es puerta fundamental de acceso léxico (Regueiro Rodríguez 2013, Ainciburu y Regueiro 2014). El *acceso léxico sinonímico*, convenientemente estimulado, favorecería el desarrollo de una *red semántica sinonímica* en el lexicón y de la *competencia léxico-semántica sinonímica* en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa en general.

La sinonimia, tan incomprendida por la tradición lingüística⁷ en parte por influencia de lexicógrafos sinonimistas del pasado, es el proceso fundamental de acceso léxico para LE y nos remite a otro tema, el de la cognición. Sin embargo, a pesar del tópico tradicional de la negación mediante la distinción de falsos sinónimos, la afirmación de la *sinonimia intralingüística* ha ido ganando adeptos progresivamente: en el sistema (Gili Gaya 1961, Salvador 1985, Ducháček 1964, Castillo-Peña 1992, Regueiro 2010); en el plano onomasiológico (Ullmann 1962/1976, Coseriu 1977, Coseriu 1977/1986, Coseriu 1978/1987, Coseriu 1981, Baldinger 1970, López García 1990, López García 2007, García-Hernández 1997a, García-Hernández 1997b), como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial en la Lingüística del Texto (Lyons 1997, Lyons 1981, Bernárdez 1983), o como condición de verdad proposicional en la lógica formal. Lentamente hemos pasado de la negación a la pluralidad de perspectivas (Regueiro Rodríguez 2010).

El tópico de la negación de la sinonimia ha influido en investigaciones de lingüística aplicada, como causante de "sobrecarga cognitiva" para el estudiante de lenguas extranjeras (Singleton 1997, Singleton 1999, Tinkham 1993, Laufer 1991, Waring 1997). No obstante, la afirmación va ganando terreno precisamente en el marco de la enseñanza de LE, en la traductología y a través de la geosinonimia en el campo de la sociolingüística. "La sociolingüística variacionista (...) se ha decantado a favor de su existencia" (López Morales 2009: 26), porque la sinonimia está presente en la variación lingüística (Regueiro 2009). Webb (2007) mostró que aprender sinónimos no representa mayor dificultad para el estudiante, ya que su conocimiento le ayuda a usar y comprender asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, colocaciones y gramática; Nation (2001)

⁶ Los diccionarios ideológicos y los combinatorios, que muestran la existencia de estructuras formales y conceptuales en el léxico, son herramientas muy útiles para el diseño de las unidades didácticas y para seleccionar el léxico de más uso, las palabras relacionadas semánticamente, a fin de fomentar la reflexión y la construcción de redes semánticas varias.

⁷ Para la historia de esta negación, cfr. Levy (1942), Salvador (1985), Regueiro (2010).



resalta su utilidad precisamente para evitar "sobrecarga cognitiva"; los estudios de disponibilidad léxica demuestran que las palabras a las que el hablante accede con más facilidad son las más relacionadas, que a su vez activan otras similares en forma y significado (Samper *et al.* 2003). Investigaciones en semántica lingüística confirman que la activación de una palabra conlleva la de otras de parecido significado (Goldinger *et al.* 1989, Luce *et al.* 1990, Meyer y Schvaneveldt 1971); y algunos estudios asignan a la sinonimia un valor didáctico idiomático decididamente positivo:

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 1990: 320).

2.3.1.1. Sinonimia y referencia

La sinonimia se sitúa en el plano del contenido del signo lingüístico, del significado léxico que se actualiza en el discurso; y no ha de confundirse con la referencia, que puede ser la consecuencia en el uso de esa equivalencia semántica. Son sinónimos, y por tanto intercambiables, *estatura-talla* en la común acepción de {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza}; y por esa razón sólo en dicha acepción, no en contextos referidos a otras de *talla* o *estatura* en las que no hay coincidencia de significado. Podemos representar esta relación sinonímica de dos maneras:

estatura {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza} *talla*

Signo 1	Significado común	Signo 2
Significante Talla	S ¹ altura S ² de una persona S ³ medida desde los pies a la cabeza	Significante Estatura

La coincidencia de significado y referente que puede darse –y desearse, en aras de la precisión– en un enunciado dentro de un contexto comunicativo singular, no debe llevar a confundir significado y referencia. En el uso, los dos sinónimos pueden, en virtud de sus comunes sememas, de su identidad de significado, designar la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia, (Regueiro Rodríguez 2010: 30-31):

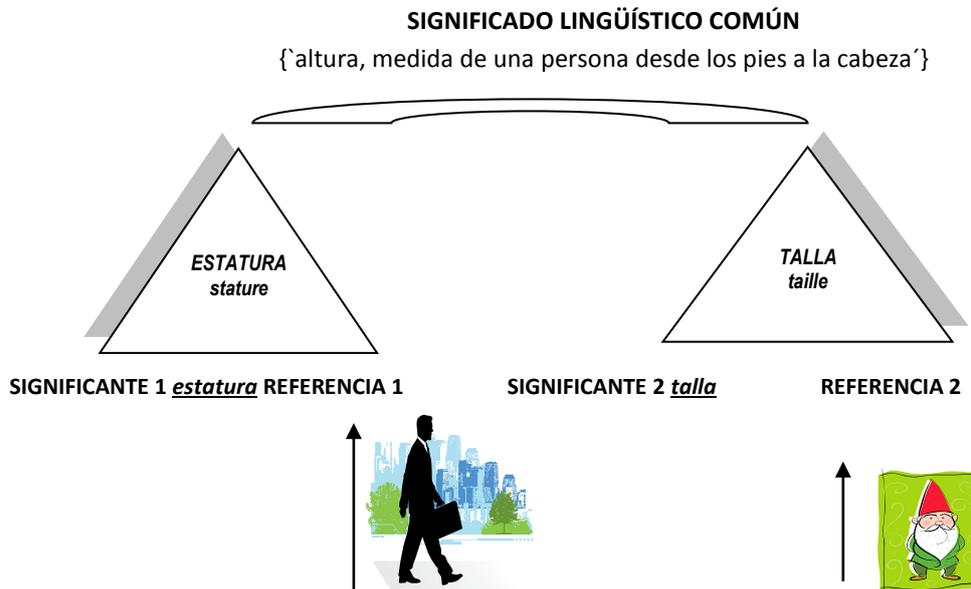
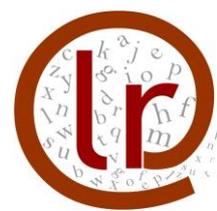
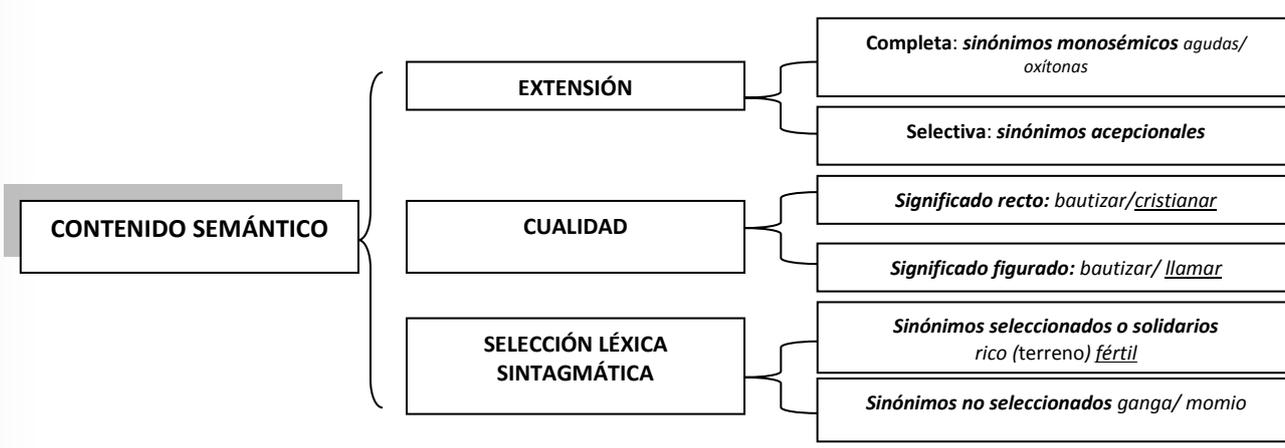
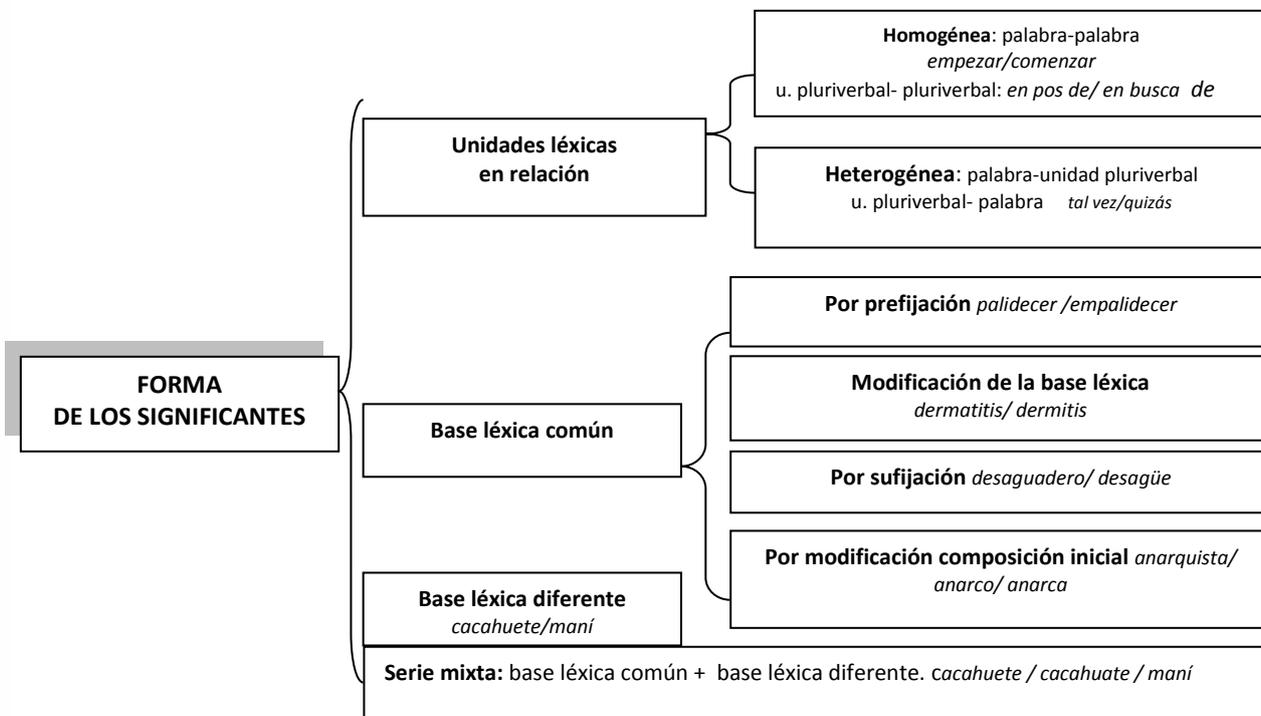


Fig. 5. Relación semántica sinónima inter- e intralingüística

2.3.1.2. Sinonimia y variedad léxica

La sinonimia, en su diversidad, es fundamental para el enriquecimiento del vocabulario. Los sinónimos más buscados por los aprendices de ELE en los diccionarios bilingües son los sinónimos interlingüísticos. Si se parte, sin los prejuicios del pasado, de la afirmación de la sinonimia como relación semántica lingüística en toda su variedad –sinónimos estilísticos, situacionales, monosémicos o acepcionales, solidarios y no seleccionados, geosinónimos, etc.- y de la definición precisa de sus límites semánticos en el sistema de una lengua –sinonimia *intralingüística*- y entre lenguas distintas –*interlingüística*-, así como en la consideración del papel de los sinónimos cognados como facilitadores del acceso léxico, estaremos más cerca de comprender su papel fundamental en dicho proceso. Lejos de asignarle un efecto negativo de “sobrecarga cognitiva”, la sinonimia está en el centro mismo del acceso léxico; facilita como red semántica fundamental, no accesoria ni secundaria, el desarrollo de la competencia léxica del estudiante de lenguas extranjeras. La variedad sinónima representa las múltiples relaciones formales –de morfología flexiva y léxica, y sintácticas- y léxico-semánticas del sistema y en el uso. Conocer su variedad y activarla permitiría favorecer la construcción cognitiva de redes formales, semánticas, socioculturales y pragmáticas. En el siguiente esquema se representa la diversidad de la relación sinónima intralingüística del español (Regueiro 2010: 85):



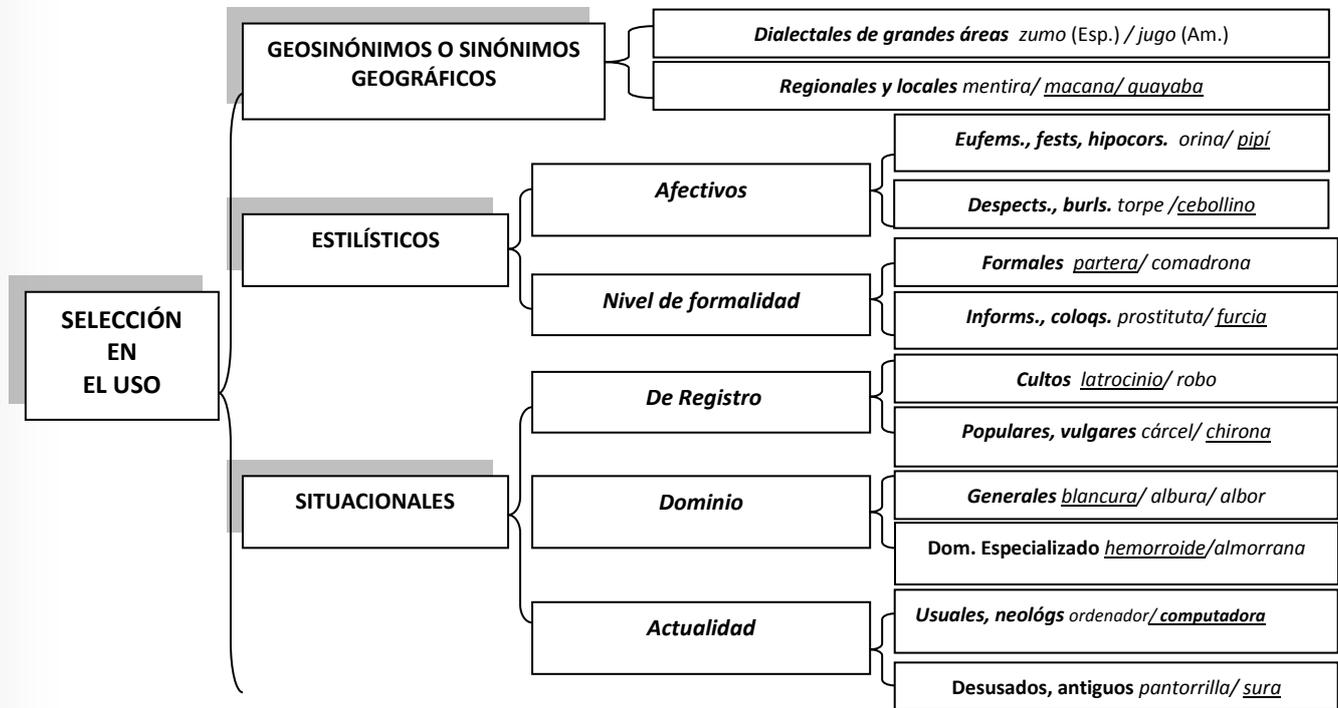


Fig. 6. Relación sinonímica intralingüística

2.3.1.3. Sinonimia y cognicidad

La cognicidad, lamentablemente no siempre considerada, es el contenido léxico que más facilita el acceso, pero en su lugar dedicamos tal vez demasiado tiempo a los falsos amigos o falsos cognados. Ni siquiera existen repertorios completos de cognados interlingüísticos de las lenguas indoeuropeas, que nos ayudarían muchísimo en nuestra labor. La cognicidad es más frecuente entre lenguas históricamente emparentadas; y en las románicas existe un número importante de cognados interlingüísticos, es decir, palabras del mismo origen y semejantes en forma y significado, más transparentes para sus hablantes y que, por tanto, pueden constituirse en aliados de nuestra selección léxica didáctica. Desde la década de los 90 del pasado siglo se han venido desarrollando en marcos contrastivos interesantes estudios sobre la cognicidad entre lenguas romances:

[...] los resultados de los proyectos Galatea [Debene, 1994 (b)] y Eurom4 [Blanche-Benveniste y Valli, 1997; Schmidely, 2002] han mostrado que los jóvenes de diversas lenguas románicas sometidos a la comprensión de textos escritos y orales en otras lenguas recurren a los parecidos interlingüísticos y establecen un sistema de correspondencias que les guía en las etapas de su aprendizaje. Según los investigadores de los dos proyectos, la proximidad lingüística posibilita una relativa intercomprensión entre los hablantes romanófonos y facilita el aprendizaje de otra lengua románica (Izquierdo Gil 2005: 45).

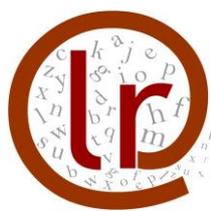
Los *sinónimos cognados interlingüísticos* son unidades transparentes que generan transferencias positivas, tanto los *homógrafos* (que presentan un significante gráfico idéntico en dos lenguas, aunque puedan pronunciarse de forma ligeramente diferente, por ej., *pantalón*, esp. /*pantalon*, fr.); *casi homógrafos* (*content/contento*, *rapide/rápido*, *comprendre/comprender*; con cambios de algún elemento, como *avril/abril*, *intelligent/inteligente*). También los denominados *parógrafos*, cognados con variaciones gráficas más o menos relevantes, pero muchas de ellas generalizables; p. ej. *éducation/educación*, *humanité/humanidad*, que permiten generalizar la regla -tion/ -ción, -té/-dad (Izquierdo Gil 2005). En las lenguas vecinas el problema del uso de un cognado como falso amigo suele citarse como una de las razones de dificultad del aprendizaje de una L2 afín (Villalba 2004). Sin embargo, en términos estrictamente estadísticos los estudios empíricos predicen una mayor cantidad de aciertos que de errores en la inclusión de un cognado interlingüístico en la comprensión por parte de un interlocutor nativo (Ainciburu 2008, Regueiro 2013, Ainciburu y Regueiro 2014).

2.3.1.4. Comprensión y acceso léxico sinonímico

En el proceso gradual y complejo que supone acceder a un nuevo ítem léxico, está siempre presente la relación cognitiva de igualdad y de semejanza, en el sentido de búsqueda de regularidades por el aprendiz, formales pero sobre todo semánticas, entre ellas y centralmente, la sinonimia (Regueiro 2013). Si el aprendiz desconoce el significado de una palabra, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perífrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia. Procede a la búsqueda y al reconocimiento de unidades léxicas del propio lexicón mental semejantes o semánticamente equivalentes, tanto en su lengua -sinónimos intralingüísticos- como con la lengua que está aprendiendo -sinónimos interlingüísticos-, sea LE, L2 o incluso en la L3. Tras la percepción de una palabra desconocida, generalmente el aprendiz despliega las siguientes estrategias cognitivas, en el orden que se indica⁸:

- 1.º Busca un equivalente sinonímico en su lengua materna (sinonimia interlingüística):
 - a. Un sinónimo cognado (por similitud de forma)
 - b. Un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 2.º Si domina una LE distinta de la lengua meta, busca el equivalente sinonímico en ella (L3):
 - a. Un sinónimo cognado (por similitud de forma)
 - b. Un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 3.º Busca un equivalente sinonímico en la lengua meta (sinonimia intralingüística):
 - a. Un sinónimo cognado (por similitud de forma)
 - b. Un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 4.º Busca en un diccionario bilingüe la definición (sinonímica o perifrástica)
- 5.º Si cuentas con un interlocutor hablante de la lengua meta, pregunta por la definición (¿Qué es?)
- 6.º Busca asociaciones de redes semánticas y pragmáticas:
 - a. Es un... (género-especie, relación causa-efecto, parte-todo, situación-estado, etc.)
 - b. Tiene... Sirve para... (de cualidades, forma, propiedades, instrumento-función, etc.)
 - c. Es lo contrario de... (antonimia)

⁸ El presente esquema ha sido contrastado, valorado y definido mediante encuestas y entrevistas dirigidas a treinta alumnos de ELE: 15 alemanes de nivel C1-C2 y 15 norteamericanos de nivel B1-B2. Naturalmente, la muestra debería ampliarse para validar el procedimiento.



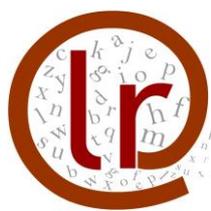
La búsqueda se detiene inmediatamente cuando el aprendiz encuentra en su lexicón un sinónimo interlingüístico, lo que revela la prioridad de la sinonimia en el proceso. En los sucesivos acercamientos, se buscan y se reconocen antes los sinónimos cognados⁹ por su semejanza de forma; y luego, los no cognados. Intuitivamente emplea las mismas estrategias el profesor que intenta que su alumno acceda a un ítem léxico nuevo: si es posible, ofrece el sinónimo interlingüístico cognado; o un sinónimo intralingüístico ya conocido en la lengua meta; pero si percibe que no se produce el reconocimiento esperado, apelará a diversos procedimientos de base sinonímica, como la paráfrasis equivalente, la definición, la consulta de las acepciones de los ítems polisémicos, la búsqueda de relaciones con otras unidades y etiquetas ya conocidas. El tiempo de reconocimiento y de procesamiento de las piezas léxicas sinonímicas está condicionado por la complejidad propia de la sinonimia en el sistema, en sus múltiples relaciones semánticas y en los contextos en los que se usa; lo que solo puede percibirse experimentalmente a través de la valoración y verificación comparativa del tiempo de procesamiento y de reconocimiento. La experimentación realizada utilizando una tarea de denominación (*namings*) con consecuente medición de los tiempos de reacción a estímulos visuales (imágenes de objetos) muestra que 206 estudiantes italianos de ELE de niveles básico, intermedio y avanzado reconocen los sustantivos concretos cognados más rápidamente que los heterosemánticos y heteromorfos (Ainciburu 2008). En una reciente investigación (Ainciburu y Regueiro 2014) se reveló que la hipótesis de nivel psicolingüístico de "sobrecarga cognitiva" (Singleton 1999, Tinkham 1993, Laufer 1991, Waring 1997) no parece hallar datos empíricos en que basarse.

2.3.2. Campos semánticos y campos asociativos

Cada lengua estructura sus propios campos semánticos¹⁰ de modo peculiar y distintivo, por lo que es una red especialmente valiosa para ELE. El ejemplo más difundido es el de *'asiento'* que presentó Pottier; pero la pérdida de prestigio del estructuralismo, no sin razones de peso, hizo que el concepto de campo semántico pasara a ser en muchas clases un desconocido. Las unidades del léxico estructurado, el general heredado y polisémico, conforman campos semánticos, y si los activamos, estamos frente a una de las redes de más efectiva vinculación cognitiva. En el campo semántico de *pared* propuesto por Salvador (1985: 47), algunas unidades pueden resultarnos ajenas, lo que nos lleva a preguntarnos en qué medida conocemos suficientemente el léxico que enseñamos, y a advertirnos de la necesidad de ampliación personal y de selección didáctica.

⁹ Al respecto, cfr. Ainciburu (2008) estudia pormenorizadamente la presencia de la cognición entre el español y el italiano y su influencia en el menor tiempo de reacción del reconocimiento y del acceso léxico.

¹⁰ En el léxico, cada palabra es el centro de una "constelación" asociativa, según Saussure. Por ej., la palabra *enseñanza* evoca la asociación formal con *enseñar, enseñamos*; pero también la semántica de contenido con *aprendizaje, educación*, etc. Meyer estudió el sistema semántico de los grados militares, definiendo su valor por posición; como primer intento de introducir los principios de Saussure en la Semántica moderna, Jost Trier inauguró el concepto de campo semántico, (de 'conocimiento' e 'inteligencia' del alemán); y añadió la idea de que una modificación conceptual lleva a la de los conceptos vecinos y de las palabras que los expresan. Pisen demostró la dependencia y el condicionamiento de los elementos que lo componen entre sí: se organizan de tal manera que se condicionan mutuamente; cada elemento delimita a los vecinos y se ve delimitado por estos.



	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
pared	+	+	+	+								
muro	+	+	+	+	+							
tabique	+	+	+	+		+	+					
tapia	+	+	+	+		+		+				
muralla	+	+	+	+				+		+		
barbacana	+	+	+	+				+	+	+		
colaña	+	+	+	+		+	+		+			
frontón	+	+	+	+	+						+	
paredón	+	+	+	+								+

Valor de los **semas**:

S1: obra

S2: de albañilería

S3: vertical

S4: para cerrar un espacio

S5: grueso

S6: delgado

S7: interior

S8: exterior

S9: bajo

S10: con carácter defensivo

S11: para jugar a la pelota

S12: en ruinas

Fig. 7. Campo semántico de 'pared'

Estas unidades forman un campo semántico porque comparten los semas de 'obra', 'de albañilería', 'vertical', 'para cerrar un espacio'. Pero hay semas diferenciales: 'grueso', en *muro*; 'delgado' e 'interior' en *tabique*; 'exterior' en *tapia*; los semas 'exterior', 'bajo' y 'con carácter defensivo' en *barbacana*; 'delgado', 'interior' y 'bajo' en *colaña*; 'grueso' y 'para jugar a la pelota' en *frontón*; y el sema 'en ruinas' para *paredón*.

Los campos semánticos se relacionan con otros a través de lexemas puente o unidades léxicas pertenecientes a más de un campo semántico y a más de un paradigma léxico. En relación con el de *pared*, el núcleo de S1, S3, S4 y S8 tiene correspondencia con el archilexema *cerca* y, dentro del campo semántico de *cerca*, pueden incluirse todas las unidades léxicas del campo *pared* que no posean el rasgo de 'interior': *tapia*, *muro*, *pared* y, además, *valla*, *valladar*, *empalizada*, *sebe*, *seto*, *alambrada*, *albarrada*, *duba*, *gallonada*. En definitiva, *tapia* y *muro* son unidades poliparadigmáticas, pertenecen a más de un paradigma léxico o campo semántico.

Los campos semánticos no son campos asociativos. Estos dependen del sentido que cada unidad puede sugerir con un componente cultural muy destacado. Por ej., en España, la palabra *toro* es el centro de un campo asociativo del que no faltarán las unidades *fiesta*, *tauramaquia*, *torero*; pero en otros contextos de

Hispanoamérica podrá sugerir otros, como *semental*, *peligro*, etc. Los campos asociativos constituyen una red muy útil para incorporar otros contenidos socioculturales, geolectales, etc.

2.3.3. Hiperonimia/Hiponimia

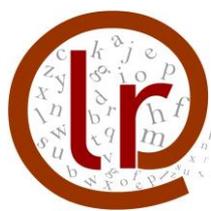
Otra relación fundamental por su frecuencia en español y presente en el campo semántico que también merece nuestra atención didáctica es la hiperonimia/hiponimia: un signo *extenso*, el *hiperónimo*, cubre semánticamente a otro, el *hipónimo*. Ejs: *piel* es archilexema de *cutis* por lo que se puede hablar de *piel* para referirnos a cualquier *piel*, incluida la de la cara que es *cutis*: *piel* es el signo extenso, el hiperónimo; *cutis*, el hipónimo, el signo intenso. La misma relación se da entre *cabello* y *pelo*; y son hipónimos de *alimento* todos los que incluye la pirámide alimenticia (carnes, fiambres, verduras, etc.), y *alimento* es su hiperónimo. En el campo semántico de *pared*, el hiperónimo, los nombres de las paredes que lo conforman son sus hipónimos. Conviene aprovechar las múltiples redes semánticas que ofrece esta estructura paradigmática, porque contiene un valor básico de todo el paradigma, una base de comparación, y elementos diferenciales propios de cada unidad. En la selección del léxico de la UDS debemos partir siempre del hiperónimo, de significado general y de uso más frecuente; para ir avanzando progresivamente con los hipónimos, más específicos, a los que podría sustituir en muchos usos.

2.3.4. Polisemia. Metáfora lingüística. Homonimia

Entre las relaciones semánticas universales, la polisemia es una de las características más destacadas del léxico español: la pluralidad de significados de una misma unidad depende en gran medida de las variantes geolectales y de uso, etc. Bastaría un simple contraste general de entradas (93.111) y de acepciones (195.439) del léxico catalogado por el DRAE (2014) para constatar esta evidencia, incluso sin distinguir las unidades monosémicas del léxico nomenclátor. En las unidades del léxico estructurado, general y heredado, la polisemia es incluso mucho más rica. Véase por ejemplo, el lema *blanco*, que cuenta no solo con 9 acepciones adjetivales, sino con otras tantas sustantivas, más de 30 locuciones y 85 lexías complejas.

Muchas de las acepciones que los diccionarios registran para un mismo lema responden a otras relaciones semánticas, entre ellas metáforas o metonimias lingüísticas que conviene analizar y explicar. La comprensión de estas relaciones permite al aprendiz mucho más de lo que habitualmente puede entender con la simple búsqueda lexicográfica. Los diccionarios no explican los desplazamientos semánticos que dan lugar a las múltiples acepciones, que el aprendiz no sabe seleccionar de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Las metáforas lingüísticas que dan lugar a la rica polisemia de las palabras que designan las partes del cuerpo han sido estudiadas con detenimiento por Masid Blanco (2014). P. ej., de las trece acepciones del lema *boca* recogidas en el DRAE –algunas geolectales– solo la primera se refiere al uso recto del término que proviene del latín *bucca*:

1. f. Abertura anterior del tubo digestivo de los animales, situada en la cabeza, que sirve de entrada a la cavidad bucal. También se aplica a toda la expresada cavidad en la cual está colocada la lengua y los dientes cuando existen.



Las otras doce acepciones se definen por desplazamiento semántico metafórico y/o metonímico:

ACEPCIONES DRAE	DESPLAZAMIENTO SINÓNIMOS	
1. f. Abertura anterior del tubo digestivo de los animales, situada en la cabeza, que sirve de entrada a la cavidad bucal. También se aplica a toda la expresada cavidad en la cual está colocada la lengua y los dientes cuando existen.		hocico, pico, morro
2. f. Órgano de la palabra. <i>No abrir, o no despegar, la boca. Buscarle a alguien la boca.</i>	Metonímico + Metafórico	pico
3. f. Entrada o salida. <i>Boca de horno, de cañón, de calle, de metro, de puerto, de río. Apl. a los ríos, u. m. en pl. Las bocas del Danubio, del Ródano.</i>	Metafórico	embocadura, entrada, salida
4. f. Abertura, agujero. <i>Boca de tierra.</i>	Metafórico	abertura, orificio, agujero, hueco, grieta, rendija, boquete, resquicio, raja, hendedura
5. f. Parte afilada con que cortan ciertas herramientas, como los escoplos, los cinceles, los azadones, etc.	Metafórico	
6. f. En algunas herramientas de percusión, como el martillo, la maceta, la martellina, etc., cada una de las caras destinadas a golpear.	Metafórico	
7. f. En los libros con lomo destacado, hueco entre este y el lomo de los pliegos cosidos.	Metafórico	
8. f. Gusto o sabor de un vino. <i>Este vino tiene buena boca.</i>	Metonímico + Metafórico	Gusto, sabor, paladar
9. f. Persona o animal a quien se mantiene y da de comer.	Metonímico + Metafórico	
10. f. Zool. Pinza con que termina cada una de las patas delanteras de los crustáceos.	Metafórico	
11. f. C. Rica, El Salv. y Hond. tapa (pequeña porción de alimento).	Metafórico	
12. f. pl. En el juego de la argolla, parte del aro que tiene las barras, las cuales ha de volver a deshacer quien mete la bola por ellas, para poder en adelante ganar raya.	Metafórico	
13. f. pl. C. Rica. En las carboneras, carbón grueso que se coloca sobre el menudo.	Metafórico	

Fig. 8. Acepciones- interpretación metafórica: boca. (Masid 2014: Anexo I, p. 23)

Esta diversidad exige de parte del docente una selección cuidadosa de las acepciones más frecuentes, más productivas; y en la UDS, el ajuste al texto y a su situación. La consulta del CORPES XXI y del CREA puede facilitar la tarea.

La homonimia no siempre se distingue de la polisemia en los diccionarios que consultan nuestros alumnos en ELE; sin embargo el DRAE, que tradicionalmente define su catalogación con criterios etimológicos, sitúa los homónimos en artículos diferentes con indicación de superíndice. Significantes originariamente diversos y de paradigmas distintos coinciden por evolución fonética (ej: el *sobre* de las cartas, la preposición *sobre*, *lo que sobre* del verbo *sobrar*) en una misma forma, por lo que suelen confundir homonimia con polisemia. Si bien no distinguirla puede acarrear algunos infortunios comunicativos, la reflexión sobre su categoría gramatical y sus respectivos significados los evita. Un buen número de homonimias son el resultado de diferencias dialectales: por ej., *solera*, de amplia polisemia en español en general, cuenta con acepciones como 'carácter tradicional de las cosas, usos, costumbres, etc.'; frente al homónimo *solera* que en Argentina y Uruguay designa el vestido femenino de una pieza, sin mangas y escotado. De especial atención para la expresión escrita son los *homófonos*, en los que los significantes solo coinciden en su pronunciación pero no en su grafía: *votar/ botar*, *sabia/savia*, *vasto/basto*, *varón/barón*, *vaca/ baca*, *herrar/errar*, *bello/vello*, etc. Las variantes dialectales de fonética relajada o seseante pueden multiplicar la ambigüedad por homofonía: *casar/cazar*, *caso/ cazo*, *paso/pazo*, etc. En todos los casos, la dimensión textual de la UDS evitará muchas de las posibles confusiones, pero la aparición de una de estas unidades podrá ser la ocasión de advertir sus posibles homonimias.

2.3.5. Holonimia/ meronimia

La oposición holónimo/ merónimo es la relación contextual de más productividad léxica, empleada no siempre de modo consciente en la clase. El merónimo representa a la unidad léxica que designa una parte integrante de una entidad ontológica, unidad que es designada con respecto a las partes que la integran mediante el holónimo. Por ejemplo, la palabra *dedo* es merónimo del sustantivo *mano*; y *mano* es merónimo de *brazo*; y a la inversa, *mano* es el holónimo de *dedo* y *dedo* es merónimo de *mano*. *Pedal*, *manillar*, *cuadro* y cada una de las palabras que designan una parte de la *bicicleta* son los *merónimos*; y *bicicleta*, el todo, su *holónimo*.

En las UDS, la selección de una textualidad central en su contexto y en su situación facilita sensiblemente la inclusión de esta red holónimo/merónimo. La programación por unidades didácticas en general y en diversos métodos proponen esta relación: por ej., con situaciones como "un viaje en tren", surge pronto el léxico correspondiente a esta esfera de interés (*tren* > *vagón*, *locomotora*, etc.).

3. La memorización y la recuperación léxica

El aprendizaje léxico no puede completarse sin memorización, sin activación de todas las dimensiones de la memoria como estructura dinámica cognitiva. Atkinson y Schiffrin (1968) distinguieron *memoria sensorial*, a corto plazo (MCP), que retiene los datos mientras se usan por lo que se la denomina *de funcionamiento u operativa*; y *memoria a largo plazo* (MLP), que se alimenta de la información que le proporciona la MCP, cuyas *huellas* pueden durar dependiendo del interés de los datos, de la motivación del sujeto, de la consolidación a través del repaso. El aprendiz de una LE/L2 debe conseguir que lo que percibe la MCP se integre en su MLP; y el profesor, utilizar los procedimientos que favorezcan su fijación, activando las distintas vías de aprendizaje. Poseemos un canal perceptivo predominante pero no exclusivo: aproximadamente un 80% de la población recuerda más y mejor lo que ve; otros, lo que oyen (especialmente dotados para adquirir una lengua en inmersión); y un tercer grupo, lo que supone ejercicio psicomotriz (hacer, manipular, etc.), con predominio, respectivamente, de la memoria *icónica o visual, ecoica o auditiva y psicomotriz*. Las tres son solidarias por lo que, si las activamos conjuntamente en una tarea, las múltiples conexiones cerebrales proporcionan sinergias positivas y favorecen la fijación.

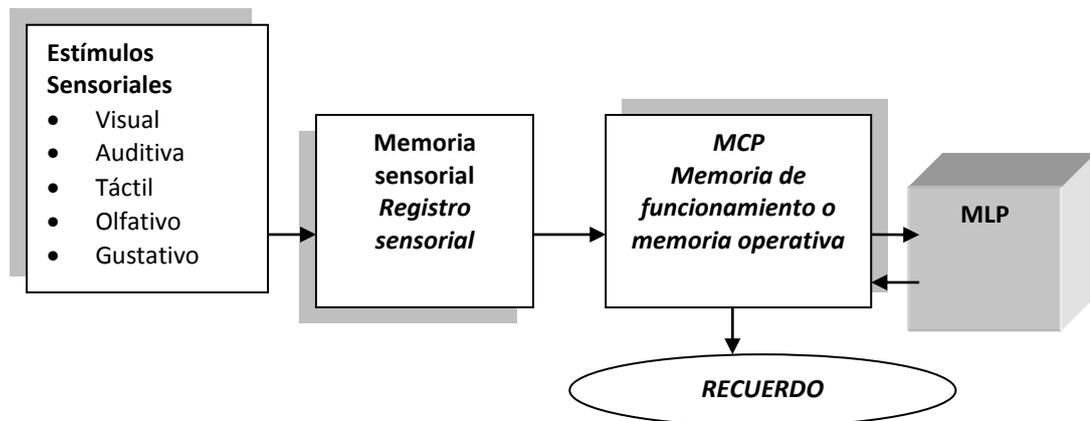


Fig. 9. Tipos de memoria (según Atkinson y Shiffrin 1968)

La psicología de la memoria ofrece diversas taxonomías de la MLP, “un sistema separable en diferentes subsistemas que se integran e interactúan en una unidad dinámica y sistémica que es la propia MLP” (Ruiz-Vargas 1991/1995:73). Tulving (1983) diferenció *memoria episódica retrospectiva*, que evoca sucesos vividos por el sujeto, y *prospectiva o de planes*, de lo que se tiene que hacer en el futuro; frente a la *semántica* de conceptos, símbolos, relaciones, vital para la adquisición de una LE pero sin excluir la episódica porque su relación activa el recuerdo por asociaciones vivenciales positivas. Squire (1986, 1987) ofrece una *taxonomía* de dos sistemas: *memoria declarativa* y *procedimental* “que incluye destrezas motoras, cognitivas, condicionamiento clásico simple, así como la habituación, la sensibilización, diversos aspectos perceptivos y

todos aquellos casos en que la facilidad para implicar operaciones cognitivas específicas mejora con la experiencia" (Ruiz Vargas 1995: 75).

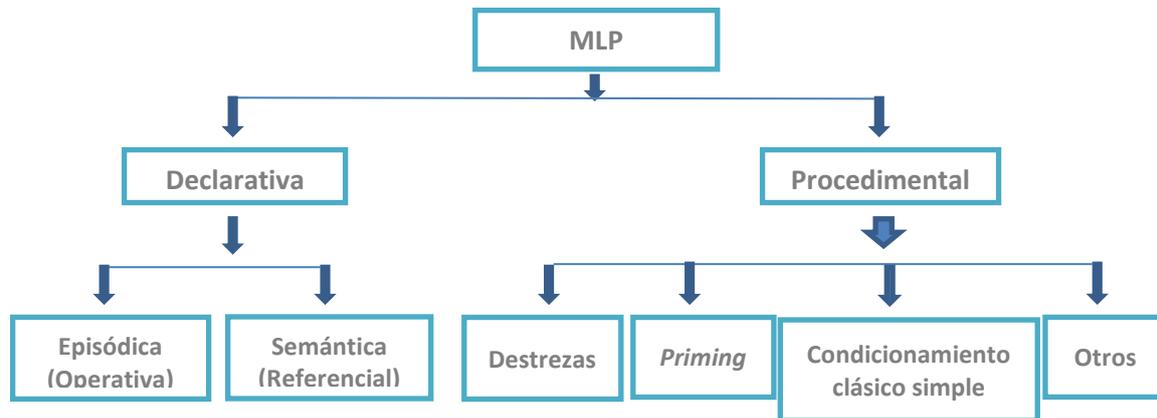


Fig. 10. Taxonomía de la MLP propuesta por Squire (1986 y 1987) (cit. por Ruiz Vargas 1995: 75)

Según la materia memorizada, la *declarativa* incluye contenidos descriptivos, integra los de la *memoria episódica* y la *semántica*. Es la memoria lingüística por antonomasia: los contenidos recordados pueden ser verbalizados, expresados oralmente y por escrito. El aprendiz de LE/L2 debe recordar *el qué* pero también *cómo decirlo*. La memoria *procedimental* se activa en una destreza, y permite la automatización de acciones. La transferencia de la información de la MCP a la MLP depende de los repasos (cuanto mayor sea su número, más probabilidades de transferencia a la MLP porque está más tiempo en la MCP); los procesos de selección, organización, ampliación, etc., que realiza el sujeto; y el tiempo transcurrido desde el último repaso (a mayor tiempo transcurrido, menor probabilidad de transferencia).

Entre otros muchos factores que influyen en la memorización y en el recuerdo, en el paso y recodificación de la MCP a la MLP, destacan el interés de la información para el sujeto, la utilidad y la utilización del dato, el refuerzo del repaso, especialmente efectivo si supone reelaboración de la información, la *implicación vivencial*, cuando el aprendiz memoriza con una actitud positiva -"me interesa, me sirve", "para comunicarme de forma competente necesito estos contenidos"- hacia el aprendizaje. La memoria del aprendiz es un complejo cognitivo, dinámico y variado que nos obliga a conocerlo y activarlo en la programación y en la clase en todas sus dimensiones.

4. A modo de conclusión, algunas estrategias didácticas generales

De acuerdo con estos principios cabe preguntarse qué estrategias generales podemos desplegar para favorecer el acceso léxico y la ampliación del vocabulario de nuestros alumnos. No pretendemos, por inalcanzable, la exhaustividad; pero de lo hasta aquí expuesto podemos inferir algunas sencillas recomendaciones que nos permitirán avanzar de forma algo más consciente en nuestra tarea docente en ELE:

- 1) Combinar el proceso programado, sistemático, de aprendizaje léxico, con el desarrollo incidental en la clase.
- 2) Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en relación y de acuerdo con el tipo textual, el texto en contexto y en situación, en la programación por unidades didácticas sistémicas.
- 3) Considerar cada unidad léxica como el centro de relaciones y redes semánticas, gramaticales, culturales y pragmáticas diversas y complejas; la competencia léxica como una competencia transversal e integradora de unidades, categorías, relaciones, contenidos lingüísticos y comunicativos; y el lexikón, como un conjunto dinámico en continua transformación.
- 4) Favorecer la formación de redes semánticas, mediante su activación consciente.
- 5) Aprovechar las posibilidades productivas de la derivación en español y de la cognicidad entre lenguas afines.
- 6) Aplicar el léxico nuevo y activar todas las vías de memorización para que se produzcan sinergias positivas para la fijación y la recuperación léxica posterior, estimulando nemotecnias profundas por *asociación*:
 - a. *Etimológica*: favorecer el recuerdo de una palabra por la imagen que evoca su raíz o su etimología y destacando el papel de la derivación en español *sustantivo-adjetivo-verbo* (asociar cada nueva palabra a sus formas derivadas en familias léxicas)
 - b. *De ideas*: relacionar conceptos generando redes semánticas de conceptos y unidades léxicas (sinonimia/antonimia, hiperonimia/hiponimia, holominia/meronimia, etc.).
 - c. *Analógica*: relacionar un nuevo concepto abstracto con otros "más visuales" que guarden cierta semejanza (p. ej., *blanco*, con las metáforas lingüísticas que dan lugar a su rica polisemia).
 - d. *Visualización*: representar palabras con imágenes concretas o experienciales (p. ej., de sustantivos concretos) para favorecer la conceptualización y la generalización léxica.
- 7) Potenciar la sinonimia interlingüística e intralingüística como medio de ampliación del mundo de referencia y del conocimiento de la variedad léxica, cultural, social del español, teniendo en cuenta que no produce sobrecarga cognitiva sino que se constituye en la relación semántica fundamental en la base del acceso léxico.
- 8) Aplicar siempre el léxico nuevo en actividades comunicativas para que se incorpore al lexikón, se transforme en vocabulario activo y se garantice la recuperación significativa y funcional en la comprensión y en la expresión oral y escrita.

- 9) Estructurar y ordenar los contenidos léxicos, las actividades y los recursos empleados según principios básicos de aprendizaje: conocimiento (de lo conocido a lo desconocido); complejidad (de lo más fácil a lo más complejo); proximidad (de lo próximo a lo distante); concreción (de lo concreto a lo abstracto).
- 10) Recordar al alumno en todo momento que "palabra que no se usa, palabra que se olvida", por lo que es fundamental el repaso que active periódicamente el recuerdo del léxico aprendido con anterioridad.

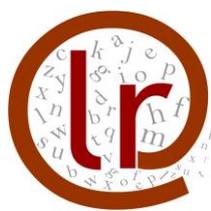
M^a Luisa Regueiro Rodríguez

Profesora Contratada Doctora

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura

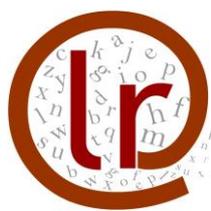
y Literatura Comparada Facultad de Filología. Universidad Complutense de Madrid

mlreguei@ucm.es

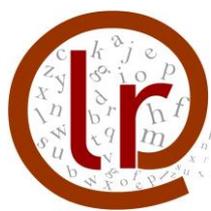


Referencias bibliográficas

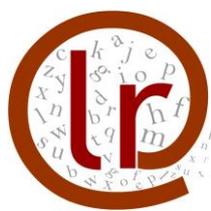
- Ainciburu, M^a C. (2008): *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ainciburu, M^a C. y Regueiro, M^a. L. (2014): "Sinonimia y carga de procesamiento. Investigación empírica sobre una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines", *Calidoscópico*, Vol. 12, n. 3, pp. 356-366.
- Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford / Nueva York: Basil Blackwell.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968): "Memoria humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control", Sebastián, Ma. V. (ed.), *Lecturas de psicología de la memoria*, Madrid: Alianza, 1991, pp. 23-56.
- Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa. Una perspectiva cognitiva*, México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Baldinger, K. (1970): "El problema de la sinonimia: valores simbólicos y valores sintomáticos", *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna*, Madrid: Ediciones Alcalá, pp. 205-235.
- Baralo, M. (1999/2010): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Baralo, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 5-40. Disponible: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf> [28-6-2015].
- Baralo, M. (2005a): "Aspectos de la adquisición del léxico y sus aplicaciones en el aula", *Actas del I FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua de futuro*, Toledo, 20-23/3-2005, pp. 1-12. [Disponible: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8>] [28-6-2015].
- Baralo, M. (2005b): "La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea", *Carabela*, 58, pp. 27-49.
- Baralo, M. (2006): "Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE", *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Wurzburg, 19-20 de mayo de 2006. [Disponible: <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>>] [28-6-2015].
- Baralo, M. (2007): "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", *Actas del Foro de Español Internacional: Aprender y enseñar léxico*. Munich, 15 y 16 de junio de 2007, pp. 384-399. [Disponible: <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf>] [28-6-2015].
- Becerra Hiraldo, J. M. (1990): "En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario", *Actas del II Congreso Internacional ASELE*, pp. 313-323. [Disponible: Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0311.pdf>]. [28-6-2015].
- Bernárdez, E. (1983): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.



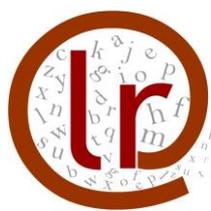
- Blanche-Benveniste, C. y Valli, A. (coords.) (1997): *L'intercompréhension: les cas des langues romanes*, n^o spécial, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Paris.
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Luis Vives.
- Castillo Peña, C. (1992): "La definición sinonímica y los círculos viciosos", *Boletín de la RAE*, LXXII, pp. 508-530.
- Coady, J. (1997): "L2 Vocabulary acquisition through Extensive Reading", Coady, J. y Huckin, T. (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-237.
- Consejo de Europa (2001/2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Coseriu, E. (1977): *El hombre y su lenguaje*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1977/1986): *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1978/1987): *Gramática, semántica, universales*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Cuetos Vega, F. (2012): *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*, Buenos Aires / Bogotá / Caracas / Madrid / México / Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana.
- Dabène, L. (1994): "Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes", *Recherches en linguistique hispanique, Etudes Hispaniques*, 22, pp. 41-45.
- DTELE. Atienza Cerezo, E. et. al. (1997-2012): *Diccionario de términos clave ELE. Biblioteca del Profesor*, Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. [Disponible: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm]. [28-6-2015]
- Duchaček, O. (1964): "Contributions à l'étude de la sémantique: les synonymes", *Orbis*, 13 (1), pp. 35-49.
- Fernández Lagunilla, M. (1999): *La lengua en la comunicación política II. La palabra del poder*, Madrid: Arco/Libros.
- García, S. M. y Regueiro, M^a L. (2012): *El Mundo de la palabra*, Mar del Plata: Ediciones Martín.
- García-Hernández, B. (1997a): "Sinonimia y diferencia de significado", *Revista Española de Lingüística*, 27(1), pp. 1-31.
- García-Hernández, B. (1997b): "La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica", *Revista Española de Lingüística*, 27 (2), pp. 381-407.
- Gili Gaya, S. (1961): "Concepto e historia de la sinonimia", *Diccionario de sinónimos*, Barcelona: Bibliograf.
- Goldinger, S. D, Luce, P. A y Pisoni, D. B. (1989): "Priming Lexical Neighbors of Spoken Words: Effects of Competition and Inhibition", *Journal of Memory and Language*, 28, pp. 501-518.
- González Álvarez, J. (2007): "Brain and Language: The Neural Representation of Words and their Meanings". *III Conference ALFAL-NE*, Oxford: Oxford University, Taylor Institution, 21-22 de junio de 2007. (Texto adaptado y ampliado, Castelló, Universitat Jaume I, pp. 1-12. [Disponible en <http://www3.uji.es/~gonzalez/Oxford%28texto%29.pdf>]. [28-6-2015].



- González Álvarez, J., Barros-Loscertales, A., Pulvermüller, F., Meseguer, V., Sanjuán, A., Bolloch, V. y Ávila, C. (2006): "Reading Cinnamon Activates Olfactory Brain Regions", *Neuroimage*, 32, pp. 906-912.
- Higuera, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de E/LE*, Madrid: Arco/Libros.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- Izquierdo Gil, M^a. C. (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, Col. Monografías nº 8.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1989): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Nueva York: Longman.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996): "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario", Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 117-129.
- Lantolf, J. P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural", Salaberri Ramiro, M^a S. (coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, pp. 83-93.
- Laufer, B. (1991): "The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Learner", *The Modern Language Journal*, 75 (4), pp. 440-448.
- Levy, B. (1942). "Libros de sinonimia española", *Hispanic Review*, Vol. X, pp. 285-313.
- Lieberman, P. (2002): "On the Nature and Evolution of the Neural Bases of Human Language", *Yearbook of Physical Anthropology*, 45, pp. 36-62.
- López García, Á. (1990): "Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística", Lépinette, B., Olivares Pardo, M. A. y Sopeña Balordi, E. (eds.), *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*, (2, 3, 4 de mayo de 1989), Valencia: Universidad de Valencia, pp. 41-45.
- López García, Á. (2007): "Sinonimia y circuitos neuronales", en Serra Alegre, E. (ed.), *La incidencia del contexto en los discursos*, Valencia / New York: Universitat de València / City University of New York, pp. 37-54.
- López Morales, H. (2009): "El estudio de la variación lingüística", Camacho Taborada, M. V., Rodríguez Toro, J. J. y Santana Marrero, J. (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, pp. 9-34.
- Luce, P. A., Pisoni, D. B., y Goldinger, S. D. (1990): "Similarity Neighborhoods of Spoken Words", Altmann, G. (ed.), *Cognitive Models of Speech Processing*. Cambridge: MIT Press. pp. 122-147.
- Luria, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.
- Luria, A. R. (1985): *Lenguaje y pensamiento*, Madrid: Martínez Roca.
- Lyons, J. (1981): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona: Paidós.



- Lyons, J. (1997): *Semántica lingüística*, Barcelona: Paidós.
- Martin, A., Haxby, J. V., Lalonde, F. M., Wiggs, CH. L., Ungerleider, L. G. (1995): "Discrete Cortical Regions Associated with Knowledge of Color and Knowledge of Action", *Science*, 270, pp. 102-105.
- Martín Camacho, J. C. (2004): *El vocabulario del discurso tecnocientífico*, Madrid: Arco/Libros.
- Masid Blanco, O. (2014): *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*, Madrid: UCM [Tesis doctoral].
- Meara, J. (1984): "Word Recognition in Foreign Languages", Pugh, A. K. y Ulijn, J. M. (eds.), *Reading for Professional Purposes: Studies in Native and Foreign Languages*, London: Heinemann, pp. 97-105.
- Meyer, D. E. y Schvaneveldt, R. W. (1971): "Facilitation in Recognizing Pairs of Words: Evidence of a Dependence between Retrieval Operations", *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 90, N.º 2, pp. 227-234.
- Morante Vallejo, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco/Libros.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortiz, T. (2009): *Neurociencia y educación*, Madrid: Alianza.
- Penadés Martínez, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española (2014, 23ª ed.): *Diccionario de la lengua española*, Barcelona: Espasa Calpe.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (2009): "Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica", *Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen / Intenational House / Instituto Cervantes, pp. 31-47. [Disponible: http://www.campusprofele.es/jornadasdidacticas2009/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=107].
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (2010): *La sinonimia*, Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (2011): "La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura", Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe, L. (eds.), *La lectura en Lengua Extranjera*, Londres / Vitoria / Buenos Aires: Portal Education, pp. 32-100.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (2013): "La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial – Actas de Congreso), *I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo*, Madrid. [Disponible: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numeros_anteriores]. [28-6-2015].
- Regueiro Rodríguez, M^a L. (2014): *La programación didáctica en ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. y Sáez Rivera, D. (2013): *El español académico*, Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz Vargas, J. M. (1995): *Psicología de la memoria*, Madrid: Alianza.



- Salazar García, V. (2001): "Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2", Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 153-176.
- Salvador, G. (1985): "Sí hay sinónimos", *Semántica y lexicología del español*, Madrid: Paraninfo, pp. 51-66.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera M. 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*, II, Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, pp. 1077-1099.
- Schmidely, J. (coord.) (2001): *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid: Arco/Libros.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. (1997): "Learning and Processing L2 Vocabulary", *Language Teaching*, 30(4), pp. 213-225.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Squire, L. R. (1986): "Mechanisms of Memory", *Science*, 232, pp. 1612-1619.
- Squire, L. R. (1987): *Memory and Brain*, Nueva York: Oxford University Press.
- Taylor, I. y Taylor, M. (1983): *The Psychology of Reading*, New York: Academic Press.
- Tinkham, T. (1993): "The Effect of Semantic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary", *System*, 21 (3), pp. 371-380.
- Traveset Vilagínés, M. (2007): *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Grao.
- Tréville, M. C. (1989): "Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde?", Leblanc, R., Compain, J., Duquette, L. y Seguin, H. (eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: Recherches et pratiques*, Québec: Université de Laval.
- Tréville, M. C. (2000): *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*, Québec: Les éditions Logiques.
- Tréville, M. C. (2001): "Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique", Cornaire, C. y Taymond, P. M., *Regards sur la didactique des langues secondes*, Québec: Les éditions Logiques, pp. 271-294.
- Tréville, M. C. y Duquette, L. (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Tulving, E. (1983): *Elements of Episodic Memory*, Oxford: Oxford University Press.
- Tzeng, O. y Singer, H. (eds.) (1981): *Perception of Print*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Ullmann, S. (1962/1976): *Semántica. Introducción a la Ciencia del Significado*, Madrid: Aguilar.
- Vigotski, L. S. (1934/1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Fausto.
- Waring, R. (1997): "The Negative Effects of Learning Words in Semantic Sets: A Replication", *System*, 25 (2), pp. 261-274.
- Webb, S. (2007): "The Effects of Synonymy on second-language Vocabulary", *Learning Reading in a Foreign Language online Journal*, 19 (2), pp. 120-136.

