

**EL ESTUDIO DE RASGOS SEMÁNTICOS EN
CUASISINÓNIMOS Y TÉRMINOS RELACIONADOS**
**Un modo de crear conciencia léxico-semántica
en una segunda lengua**

Paula Jullian R.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este artículo da a conocer una actividad para alumnos avanzados de inglés con el fin de crear en ellos conciencia léxico-semántica y así enriquecer su vocabulario activo. Esta actividad introduce a los alumnos al estudio del significado de la palabra, investigando toda la carga semántica de términos relacionados. La metodología consiste en la colección de conjuntos léxicos; el estudio de rasgos distintivos; la identificación de las colocaciones apropiadas, las restricciones contextuales y los posibles usos metafóricos de cada palabra del conjunto. Esta metodología será de especial interés para profesores preocupados del estilo y que esperan que el habla de sus alumnos avanzados gane en precisión y fuerza léxica.

Abstract

(This paper reports on an activity carried out with upper advanced learners to help them raise word meaning awareness and eventually expand their active vocabulary. The activity here described introduces learners to the study of word meaning, by looking into the full semantic contents of related words. The task consists in collecting lexical sets, the study of their semantic features, the identification of their appropriate collocations, contextual limitations, and possible figurative uses. This paper will be of special interest to teachers who wish their learners' discourse to gain in accuracy and lexical force.)

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los alumnos de nivel avanzado alcanzan un manejo de la segunda lengua que les permite comunicarse sin mayor dificultad; no cometen graves errores gramaticales y cuentan con las suficientes estructuras y vocabulario como para transmitir su mensaje con bas-

tante claridad. Pese a esto, sus habilidades lingüísticas en la segunda lengua son todavía muy pobres con respecto a su lengua nativa.

Parte del problema radica en que el vocabulario activo de estos alumnos está compuesto casi exclusivamente por términos centrales (o *core words*). Estas palabras son las más simples y frecuentes en cualquier lengua. Son generalmente aprendidas primero porque son universales en significado, fáciles de traducir, y no conllevan ninguna carga connotativa o emocional (Carter, 1987). Por esto, quedan profundamente grabadas en el vocabulario de quienes se enfrentan con un segundo idioma y son luego muy difíciles de reemplazar por otras más complejas o con una carga semántica diferente.

Ya que las palabras confieren la mayor carga semántica del mensaje, el abuso de estos términos básicos resulta en oraciones estándares, lo que resta fuerza y atractivo al discurso. Esto hace que el habla de adultos en un segundo idioma suene aburrido, inexacto e incluso infantil.

La pobreza léxica que presentan estos alumnos les causa problemas para comprender cualquier término que se aleja de la norma ordinaria y, por el lado de la producción, les dificulta la transmisión de mensajes con distintas cargas emocionales, la expresión de matices de intensidad, actitud, connotación, etc. Muchos alumnos avanzados nunca llegan a incorporar vocablos semánticamente más ricos, sino que siguen usando términos genéricos. Así, nos encontramos con alumnos avanzados que califican todo lo bueno, agradable o placentero como *nice*, cuando podrían usar palabras como *lovely*, *friendly*, *delicious* o *pleasant*. Así también ocurre con otras palabras, como *good*, que trasmite un significado tan amplio que no llega a comunicar el sentido deseado. Por ejemplo, en las oraciones siguientes de los alumnos el significado de *good* es muy impreciso:

My mother is good (¿Es una madre honrada, amable, cariñosa, responsable, preocupada...?)

A good kind of life (¿Es una vida cómoda, placentera, honesta, tranquila, entretenida...?)

Muchas de estas palabras tienen un equivalente en español, pero los alumnos suelen tener dificultad para usarlas en inglés. Por otro lado, el inglés presenta una variedad de términos alternativos para una palabra central, muy superior al castellano. La carencia de estos conceptos que existen en inglés pero no en castellano los lleva a prescindir de estos términos, ya que no tienen el concepto equivalente en su lengua madre.

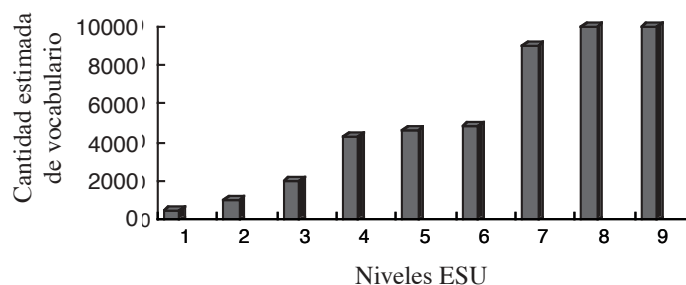
Los alumnos avanzados, pero muy especialmente los estudiantes de traducción, requieren de gran precisión léxica para poder

traducir fielmente los textos. Ellos se encuentran con una vasta gama de vocablos que no tienen un equivalente en castellano, lo que les dificulta la comprensión del texto y les impide hacer una traducción adecuada.

Ya que estos alumnos se manejan satisfactoriamente con el repertorio léxico que dominan, no se sienten forzados a incorporar nuevos términos. Por esto suelen sentir que ‘se han quedado estancados’ en un punto de su aprendizaje y que ya no logran hacer más progreso. La evidencia muestra que este sentir de los alumnos es justificado. En un artículo de Paul Meara (1993) publicado en el *Annual Report of the IATEFL Conference*, el autor da cuenta de los resultados de un estudio de densidad léxica en el que midió el número de palabras usadas por alumnos de inglés como segunda lengua usando el *English Speaking Union Framework* (Carroll & West, 1989). Este esquema divide a los alumnos en 9 niveles de dominio de la lengua y proporciona una detallada descripción de las conductas que deben alcanzar en cada uno de esos niveles.

Según el Esquema ESU y las pruebas de vocabulario de Meara (en el gráfico), la mayoría de los cursos básicos (niveles 1-3) descansan sobre la base de un vocabulario muy pequeño, alcanzando alrededor de 2.000 palabras al final del 3^{er} nivel. Después de eso hay un notorio aumento, llegando a alrededor de 5.000 términos en los niveles 4 a 6, y un nuevo aumento notorio hacia el nivel 7. Después de este nivel hay sólo un aumento gradual de vocabulario según el interés personal del alumno por afinar en su riqueza léxica. Meara señala que un alumno necesita alrededor de 3.500 palabras para pasar el *Cambridge First Certificate*, y unas 7.000 para aprobar el *Cambridge Proficiency Examination*¹. Aquellos alumnos que alcanzan un nivel de cuasi hablantes nativos, llegan a dominar unas 9.500 palabras.

CANTIDAD DE VOCABULARIO EN RELACIÓN A NIVELES



¹ Exámenes internacionalmente reconocidos y que sirven de patrón de medición del dominio de inglés en hablantes no nativos.

Los alumnos a los que me referiré en este artículo corresponden en su mayoría a los niveles 4 al 6 del esquema ESU. Es decir, sujetos que efectivamente están pasando por una etapa en que hay una demora en la adquisición de nuevos términos, y por lo tanto la sensación de frustración que suelen expresar tiene algún fundamento.

LA TOMA DE CONCIENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA

Para ayudarlos a salir de este estado (muchas veces estacionario) he introducido al estudio del significado de la palabra a alumnos del 3^{er} y 4^o año de Traducción y de Pedagogía en inglés, en un curso optativo de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. “Lexical Production” es un curso de semántica léxica aplicada, basada en el libro ‘Lexical Semantics’ (Cruse, 1986), que persigue crear conciencia lingüística en los alumnos, especialmente en lo que al significado de la palabra se refiere. Es un curso semestral para alumnos con un buen dominio del inglés, en el cual todas las actividades del curso contribuyen a abordar nuevos ítems léxicos, y a penetrar en su información semántica. Se persigue incorporar algunos de estos términos a su repertorio, y así ampliar el vocabulario activo de estas personas que aprenden el inglés como segunda lengua.

El estudio de rasgos semánticos en términos relacionados es sólo uno de los componentes del curso y no persigue solucionar el problema señalado anteriormente, sino que apunta a la creación de conciencia léxico-semántica por medio de la inmersión en los campos semánticos y en el análisis de componentes², ofreciendo a los alumnos la oportunidad de familiarizarse con términos de menor frecuencia que presentan una alternativa para los que ellos ya manejan.

La idea de fondo es ‘disectar’ cuasisinónimos identificando toda la carga semántica que hace que cada palabra lleve consigo un significado único, detectar las sutilezas que hacen cuasisinónimos diferentes entre sí, y según eso limitar las relaciones sintagmáticas que pueden establecer. El discernimiento del significado de las palabras facilita la creación de vínculos de palabras entre la lengua madre y el segundo idioma, combinando aquellas que tienen un equivalente en ambas lenguas, o percibiendo toda la carga semántica de las que son nuevas para el español. Para lograr comprender y usar estas nuevas palabras, en el curso miramos con atención sus contenidos

² Basado en el análisis componencial (Katz & Fodor, 1963) y el modelo de análisis de campos semánticos de Lyons (1977, 81), pero desarrollado con fines más pedagógicos por Carter & McCarthy (1988) and McCarthy (1990).

semánticos, de modo de adquirir el concepto y ‘crear la necesidad’ de esos términos en ciertos contextos.

En el curso se estudian términos relacionados simultáneamente por motivos pedagógicos, ya que una parte importante del trabajo léxico-semántico consiste en el análisis contrastivo de rasgos distintivos de palabras similares. Esto contribuye a un mejor manejo de los términos, ya que, según McCarthy, para comprender y usar apropiadamente una palabra nueva “lo que el estudiante necesita saber es cómo se relaciona con otras de significado similar, y con qué otras palabras puede ser usada” (1990:49).

McCarthy sostiene que el estudio del significado de las palabras, además de hacerse por medio de las relaciones contextuales (sintagmáticas), como lo propone Cruse, puede hacerse por medio del análisis de componentes; es decir, considerando sus relaciones paradigmáticas. Ambos modos de estudio comparten la idea de que el significado léxico puede ser descrito tanto internamente como en relación con otras palabras, pero McCarthy reconoce que si bien las palabras tienen un significado intrínseco, éste no es fácilmente perceptible estando descontextualizadas (McCarthy 1990:92-3).

Joanna Channell ha elaborado un método de estudio de descripción léxica en matrices y tablas de representación de significado representado en los dos vértices de las matrices³. Ella propone esta actividad como un método de aprendizaje, pero también como un medio para optimizar la producción de los hablantes, con el fin de habilitarlos para producir fielmente los significados deseados (Channell, 88, 90). Ella afirma que “Sabemos que en lo que a producción se refiere, el acceso es por la vía del significado, y hay evidencia para un modelo en el cual las palabras con significados semejantes ‘se encuentran cercanas’ en términos de acceso. Esto ha llevado a la idea, hoy en día ampliamente difundida, de que la enseñanza de vocabulario debiera incorporar actividades de asociaciones entre términos semánticamente relacionados.” (Channell 90:27).

Sobre la base de estas afirmaciones, en el curso estudiamos las relaciones paradigmáticas por medio del contraste de rasgos semánticos, y las sintagmáticas por la identificación de combinaciones con las que pueden establecer relaciones sintácticas. Esta metodología ayuda a considerar las palabras en todas sus dimensiones y su rango de cobertura semántica.

³ Channell desarrolla esta metodología en detalle en los libros *The Words you need* y *More words you need*, Rudzka et al. (1981 y 1984 respectivamente).

METODOLOGÍA

Ya que la mayoría de las palabras son nuevas para los alumnos, el estudio de ellas se hace en base a definiciones de diccionarios. La descomposición semántica se lleva a cabo según lo que Hudson establece en su estudio de significado léxico. Él propone ‘desempacar’ los elementos constitutivos construidos alrededor de un ‘clasificador’ que clasifica a un término en relación a un concepto más general y los ‘distintivos’ que ayudan a distinguir un término de otros hipónimos bajo una misma clase. Él sugiere que las definiciones reflejan tanto las semejanzas como las diferencias entre palabras similares (Hudson, 1995:26).

Para nosotros, el ‘clasificador’ de Hudson corresponde a nuestra *palabra guía*, que funciona como el hiperónimo del conjunto léxico, y sus ‘distintivos’ equivalen a nuestros *rasgos semánticos* que diferencian a los miembros del conjunto.

En la metodología que se detalla a continuación se estudia cada palabra con todas sus posibles relaciones. La primera fase este trabajo se lleva a cabo en conjunto en la clase, y luego cada alumno hace una investigación semejante por su cuenta. Los pasos a seguir se ejemplificarán con la palabra guía *hit*, con la que trabajamos en clase y que proporcionó abundante materia de discusión.

Recolectamos términos relacionados de una *palabra guía*, en este caso el clasificador *hit*, con el fin de crear un *conjunto léxico*. Los alumnos sugirieron un amplio número de términos relacionados, comenzando por cuasisinónimos, hasta llegar a aquellos más alejados del significado central. Para la obtención de dicho conjunto se recurrió a diccionarios de sinónimos, thesaurus, o hablantes nativos. Como resultado de este trabajo en conjunto, obtuvimos la siguiente lista.

hit	kick	collide	cuff	thwack
strike	spank	box	clout	cane
beat	smack	clump	swat	thrash
batter	whack	belt	thump	give (sb) a blow
knock	bash	clip	wallop	
bang	drum	flail	nudge	<u>Significados relacionados</u>
punch	pat	clobber	bump (into)	accomplish
tap	rap	flog	crash (against)	attain
hammer	bat	smite	smash (into)	arrive at
slap	pound	sock	clash	reach
slam	run (into)	club	clap	strike

Los alumnos de este nivel conocen y usan con bastante confianza las primeras palabras de la lista, pero pocos usarían las demás del

conjunto con la misma seguridad. Estas últimas eran nuestro objetivo, de modo que intentamos detectar la peculiaridad semántica que hace de cada una de ellas un ítem léxico único. Dada la precisión semántica que este trabajo persigue, cada palabra debió ser buscada en más de un diccionario, hasta llegar a obtener el cuadro completo de la singularidad semántica de cada término.

En nuestro conjunto léxico el significado central es la idea de golpear, por eso *hit* contiene a todas las demás, pero además cada una agrega la noción de que se pega de un modo en particular. Estos rasgos semánticos (el modo de pegar, el lugar donde se pega, el agente, la intención con que lo hace, etc.) permiten distinguir aquellos rasgos que los términos comparten y los que los diferencian entre sí.

Todas se podrían definir en términos de la *palabra guía* (*hit*) + una frase adverbial, pero sería inexacto definir *hit* en referencia a cualquiera de las otras. Así *punch* se puede definir haciendo relación a *hit*, pero *hit* no necesariamente lo haría en relación a *punch*, ya que ésta contiene peculiaridades que no están contenidas en *hit* (ver Carter 1986:35-6).

A continuación las clasificamos según rasgos semánticos compartidos y fueron agrupadas en categorías bajo los ‘subclasificadores’ que las unían. Estas divisiones presentaron marcadas diferencias de alumno en alumno, ya que dependieron de los atributos que ellos quisieron enfatizar. En el caso de *hit*, los alumnos crearon las siguientes categorías:

- | | | |
|------------------------------|-------------------------|---|
| 1. Una vez | 11. Con los puños | 21. Suavemente |
| 2. Repetidamente | 12. Con mano abierta | 22. En movimiento |
| 3. Con instrumento | 13. Cariñosamente | 23. Con rabia |
| 4. Fuerte | 14. Con un fin práctico | 24. Con fuerza |
| 5. Suavemente | 15. En un deporte | 25. Con ritmo |
| 6. Con ruido fuerte | 16. Contra o sobre algo | 26. Chocar contra algo |
| 7. Casualmente | 17. A alguien | 27. Al caer contra el suelo |
| 8. Deliberadamente | 18. A algo | 28. Exige agente humano |
| 9. Como castigo | 19. A uno mismo | 29. Uso formal |
| 10. Con una parte del cuerpo | 20. Violentamente | 30. Uso informal |
| | | 31. Sin especificaciones
(en diccionarios) |

Esta actividad presenta dificultades ya que muchas palabras caben bajo más de una categoría, y la vez las categorías se traslapan y tienden a intersectarse, de modo que los ítemes ocurren en varios subconjuntos a la vez. En esta lista se pueden apreciar traslapos, repeticiones, e incluso hasta contradicciones, pero revelan el modo

en que este grupo de alumnos descompuso la información semántica contenida en este conjunto.

Luego, procedieron a ‘dibujar’ toda esta información en redes semánticas, con la idea de poder apreciar las categorías que ellos habían creado en una forma gráfica.

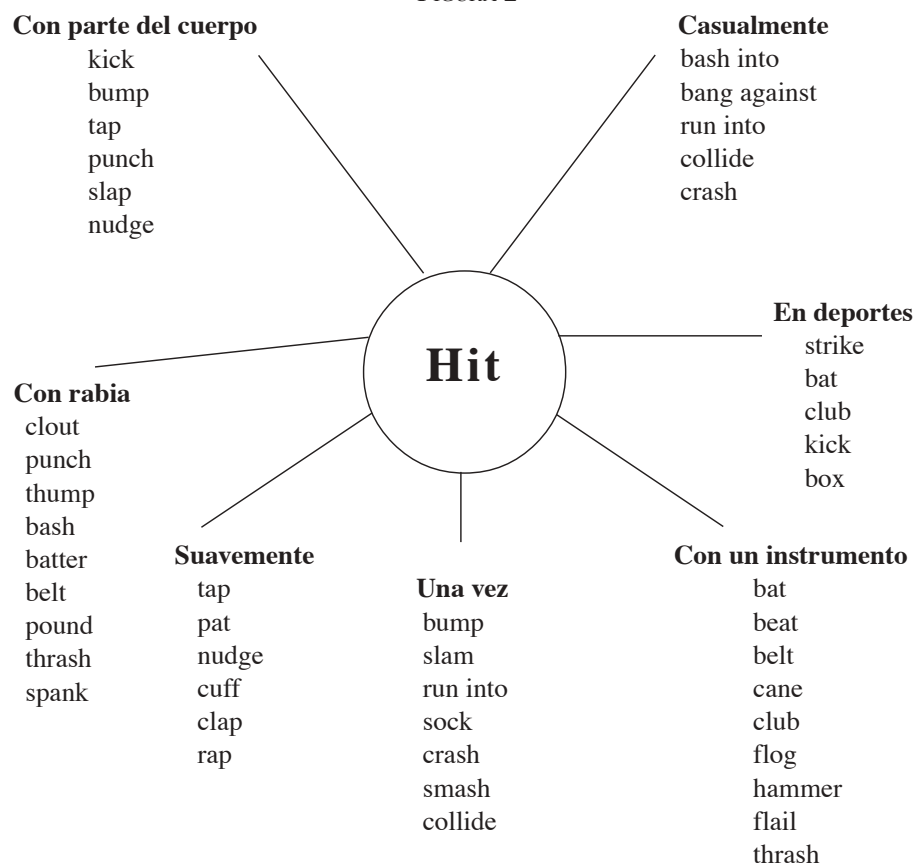
Las variaciones de las redes radican en los criterios con que las palabras fueron juzgadas y a los atributos a que se les asignó mayor relevancia. Si bien hubo un alto porcentaje de semejanza, muchas redes presentaron algún aspecto peculiar que no aparecía en otras redes. El resultado de esta actividad nos proporciona una valiosísima información sobre el modo en que cada alumno organiza la información lingüística en su mente.

Habiendo considerado hasta aquí las relaciones paradigmáticas, pasamos a observar las sintagmáticas, atendiendo a las diferencias de uso y estilo. En el uso real de la lengua, la diferencia entre términos

FIGURA 1



FIGURA 2

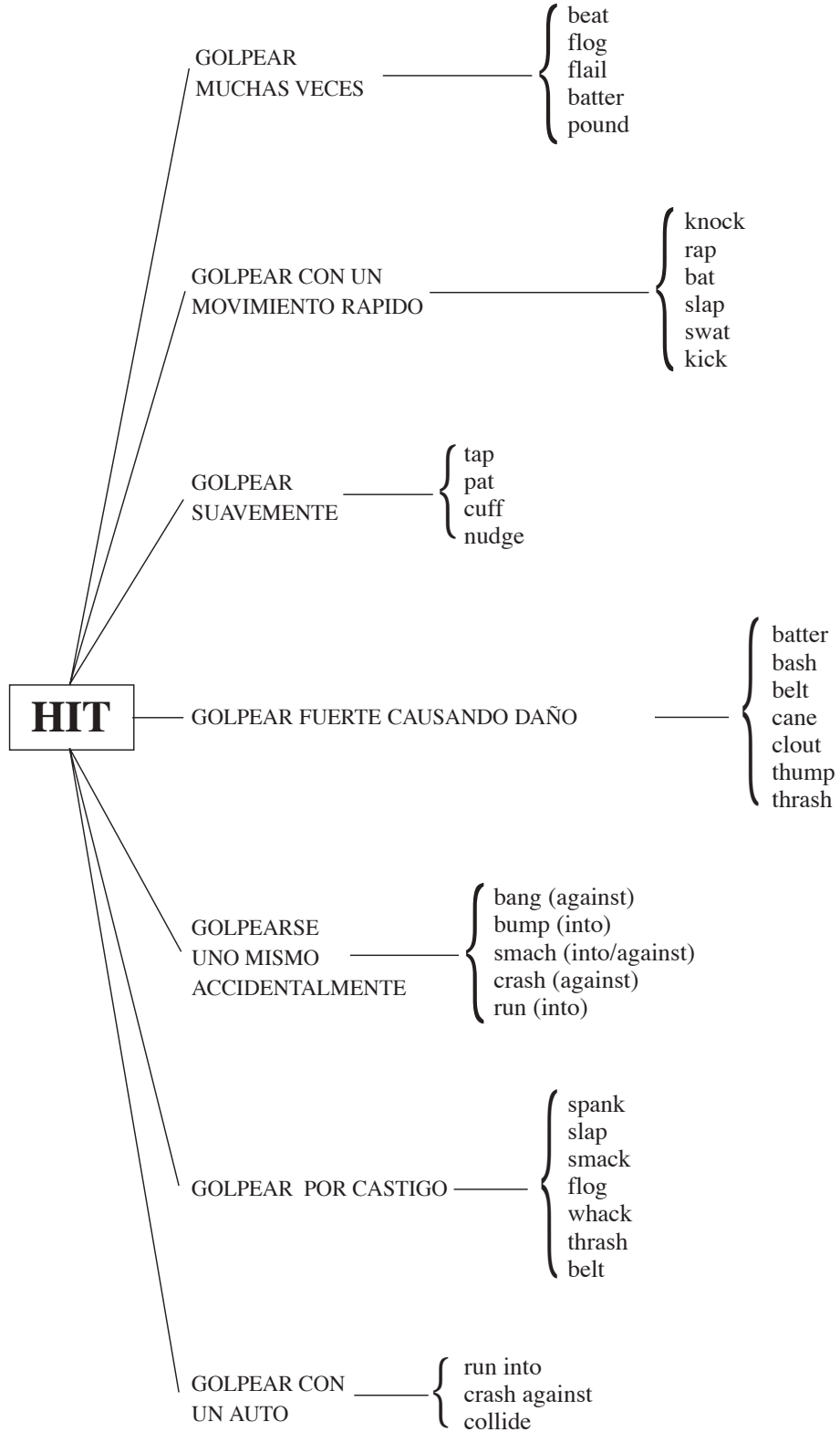


relacionados va más allá que la distinción de rasgos semánticos; por eso sus diferencias de uso también son consideradas.

La información semántica de cada palabra establece restricciones contextuales que determinan las combinaciones que pueden establecer, para así crear relaciones sintagmáticas coherentes. Por este motivo la semántica léxica estudia el significado de las palabras dentro de su contexto habitual y excepcional, ya que según Cruse “las palabras adquieren todo su significado semántico en sus relaciones contextuales y a la vez son esas relaciones contextuales las que además les otorgan una función pragmática” (1986:16).

Dado que cada selección léxica incide en la selección de los sintagmas que la acompañan, el próximo paso a seguir es identificar el contexto en que esta palabra normalmente aparece y buscar colocaciones apropiadas para ella. Esto es, identificar un sujeto objeto (si es que lo hubiera), los adverbios y/o complementos adecuados. Para esto cada uno de los términos se estudian aisladamente. Por ejemplo para la palabra ‘spank’: ¿Quiénes serían los actores adecuados para el uso de *spank*? Como *spank* lleva consigo la noción de castigo, los

FIGURA 3



sujetos más apropiados serían adultos con cierta autoridad (padres o de profesores) a un menor. ¿Y cómo se podría *spank* a alguien? Posiblemente *cruelly* o *hard* o *unfairly*. Dado que *smack* y *spank* acarrearán básicamente el mismo significado, pero difieren en registro, la selección de los sintagmas que los acompañan serían esencialmente la misma, pero en un registro y contexto más apropiado.

Otro caso fácil de ilustrar es *flog*. Para este verbo se definiría un instrumento idóneo, como un *lash*, *whip* o *stick*; un motivo para hacerlo podría ser para obtener información, como escarmiento, o como castigo por violación a una ley; y una circunstancia apropiada sería en un regimiento, en guerra, o en la Edad Media.

También debimos investigar el uso gramatical de cada palabra; esto es, detectar la ergatividad y las que no pueden ser usadas en voz pasiva (como *box*); también aquellas que pueden funcionar como sustantivo y verbo a la vez, que suelen ser la mayoría, y las que sólo tienen una categoría gramatical (así detectamos que *collide* sólo es verbo, y *blow* sólo sustantivo). Se estudiaron además las preposiciones que acompañaban a estos verbos. Notamos que en el caso de los hipónimos de *hit*, la mayoría no va seguida de preposición para referirse al objeto directo, pero casi todas llevan preposiciones (especialmente *at*, *on*) para indicar contra qué se produjo el golpe. También descubrimos que las que van seguidas de *against*, *into*, *on* pueden aplicarse a uno mismo como víctima del golpe: *crash against*, *run into*, *bang on*, *smash into*, etc.

A esta altura de la actividad, los alumnos fueron invitados a escribir ‘oraciones ilustrativas’ para algunas palabras. Esto es, oraciones en las cuales el contexto ayude a ejemplificar el significado de los términos elegidos transmitiendo la mayor información que sea posible de su contenido semántico. De modo que, si el oyente no conociera la palabra, la información circundante facilitaría la comprensión de su significado. Por ejemplo:

He *thumped* on the table in such fury that everything on it jumped and his fist started to swell.

Sam, who was sitting by my side, *nudged* me with his elbow to prevent me from falling asleep.

We heard someone crying out for help and *pounding* on the front door in real desperation.

En estos ejemplos la información proporcionada por el contexto da pistas para la correcta interpretación de la palabra que se ilustra. Los principales rasgos semánticos de *thump* proporcionados por los diccionarios eran: golpear fuerte, con los puños, deliberadamente, con rabia y con ruido. En el caso de *nudge* la información era: suave-

mente, con una parte del cuerpo, amistosamente y para llamar la atención. Finalmente, el contenido de *pound* era: repetidamente, fuerte, con ruido y con violencia. Si miramos los ejemplos creados por los alumnos, notaremos que todos estos componentes semánticos esenciales del significado de estas palabras están claramente ilustrados en estas oraciones.

La creación de las oraciones ilustrativas hace un valioso aporte metodológico, ya que estas oraciones ayudan a ‘retratar’ el contenido semántico de la palabra por medio de asociación de imágenes. Con esta actividad, además de profundizar en el conocimiento puramente lingüístico de las palabras, se persigue ‘involucrar los sentidos’ en este conocimiento, y lograr así una adquisición más rápida y permanente en la mente de los alumnos.

Después de trabajar con ejemplos reales y posibles, los alumnos escribieron ‘oraciones no convencionales’, en las cuales el uso de una palabra sería inadecuado por contradecir la información circundante. Esto es, oraciones en las que el contenido semántico de la palabra clave se encuentre en contradicción con la información proporcionada por el contexto. Esta actividad apunta a identificar las limitaciones semánticas e ilustrar las restricciones contextuales a que están sujetas las palabras. Los alumnos debieron identificar el rasgo semántico que el contexto contradecía en cada caso. Por ejemplo:

- A boy *flogging* the table with a pencil.
- I was so mad that I *slammed* the tree.
- I heard you the *banging* the cushion against the carpet.

Estas oraciones presentan inconsistencias semánticas, sin embargo podrían ser aceptables en algunos géneros. Este paso de la actividad persigue habilitar a los alumnos para discernir cuándo las palabras son usadas incorrectamente o de un modo excepcional. La elaboración de oraciones no convencionales es particularmente atractiva y enriquecedora para los alumnos, ya que en nuestro ámbito de aprendizaje, los estudiantes normalmente no están expuestos a la posibilidad de producir oraciones semánticamente incorrectas. Sin embargo, la elaboración de oraciones de este tipo exige un trabajo intelectual más arduo que la creación de oraciones semánticamente correctas.

Después pasamos a trabajar el uso figurativo a estas palabras, creando oraciones en que fueran usadas metafóricamente, como por ejemplo:

His hurtful words kept on *drumming* in my mind for the next few weeks.

All that seemed to have *smashed* my efforts to succeed, but suddenly I happened to *bump into* this golden opportunity and my fate changed dramatically.

These kids have been badly *battered* by life, but they have also *kicked off* all the chances they have been offered.

Finalmente debieron averiguar las palabras de mayor frecuencia para intentar incorporarlas a su repertorio léxico en inglés. Al llegar a la etapa del aprendizaje de nuevos términos, optamos por dedicar mayor atención a aquellas palabras que tienen mayor probabilidad de encontrarse, o bien las que por su significado, registro, connotación, etc., serían de mayor utilidad para su competencia léxica. Para esta tarea recurrimos a las últimas ediciones de algunos diccionarios bilingües, ya que proporcionan marcaciones de frecuencia para cada entrada.

Para terminar, los alumnos escribieron un pasaje más extenso utilizando las palabras seleccionadas, las cuales debieron ser contextualizadas apropiadamente según la carga semántica de cada ítem léxico.

Cuando los alumnos ya dominan los pasos a seguir, hacen su propia investigación con palabras que ellos eligen. Los adjetivos y verbos son particularmente aconsejables para este tipo de actividad, ya que estas categorías gramaticales aceptan un amplio rango de intensidad y matices de divergencia. Los alumnos presentaron su propio trabajo al resto de la clase, indicando a sus compañeros las palabras de uso más frecuente, de contenido semántico más rico, complejo, semejante o diferente al español. En esta etapa ellos asumen el rol de profesor y animan a sus compañeros a hacer oraciones de los tres tipos ya mencionados con algunas de las que han enseñado.

Esta actividad de estudio léxico-semántico de la palabra *hit* nos tomó tres clases del curso, seguidas por tres más en que los alumnos presentaron sus propios trabajos. Sin embargo, esta actividad igualmente se puede llevar a cabo en un curso de lengua extranjera con un número menor de palabras, o en español, con el fin de afinar la conciencia léxico-semántica de las palabras que usamos de modo habitual.

RESULTADOS

Esta modalidad de trabajo ha arrojado resultados de dos tipos: lingüísticos y metodológicos.

a) Resultados lingüísticos

En cada uno de los trabajos los alumnos hicieron algún descubrimiento sobre el modo en que operan las palabras. Concretamente en este trabajo, con *hit* descubrimos que:

1. El inglés es léxicamente más extenso que el español (al menos en las palabras estudiadas), y por la densidad de información semántica contenida en sus términos es también más sintético. Las posibles traducciones al español contienen información más general, y el detalle debe ser explicitado por medio del uso de un complemento preposicional o adverbial. Los alumnos tienden a transferir esta propiedad léxico-semántica del español al inglés, lo que les lleva a producir enunciados en inglés pero estructurados según la naturaleza del español, esquivando el uso de términos que conllevan esa información contenida en un solo lexema.
2. Las definiciones de términos relacionados proporcionadas por diccionarios son siempre circulares. Una palabra se define con otra semiequivalente, más algún complemento circunstancial, y a la vez ésta con la anterior. Intentamos medir la amplitud de rango del significado de la *palabra guía* y su mayor o menor efectividad para definir aquellas palabras del conjunto. En el caso de *hit*, se le consideró un clasificador eficiente, puesto que cubre el significado de la mayoría de sus hipónimos, excepto por aquellos que se desviaban considerablemente del significado central.
3. La mayoría de las palabras que corresponden a la categoría de *slang* tienen un significado muy pobremente especificado. Casi todas las definiciones de diccionarios carecían de rasgos distintivos que las singularizaran o les proporcionaran alguna propiedad semántica. Su atributo más distintivo, y a veces único, correspondía al hecho de pertenecer al registro de *slang*.
4. Algunas palabras tienen fuertes asociaciones mentales con otros elementos, aunque estas combinaciones no son necesariamente el único tipo de relaciones sintagmáticas que pueden establecer. Así *crash* está fuertemente asociada a *auto*; *knock* a *cabeza* (cuando significa golpear) y a *puerta* (cuando significa golpear), y *rap* a *knuckles*. Este tipo de combinaciones se dio tanto en los ejemplos proporcionados por los diccionarios como en los ejemplos creados por los alumnos.
5. La mayoría de las palabras de uso frecuente mostraron poseer alguna extensión de significado, prioritariamente por polisemia. Por ejemplo *bash* se usa también para 'la acción de criticar

severamente', y *punch* 'tipear' o 'tocar piano con mucha fuerza'.

6. Detectamos algunas palabras de uso muy restringido, como *cuff*, que significa 'golpear en la cabeza con la mano abierta en señal de cariño, especialmente a un niño'.

b) Resultados metodológicos

Este método ha resultado muy exitoso, ya que ofrece a los alumnos una oportunidad de investigar sobre el léxico de lengua que están adquiriendo. Esto los convierte en alumnos muy activos y por lo tanto agentes de su propio aprendizaje. La diversidad de actividades llevadas a cabo con cada palabra (tanto aisladamente como en relación a otras) contribuye al desarrollo de una amplia variedad de habilidades lingüísticas, lo que conduce a la creación de una conciencia del significado de las palabras y eventualmente a una incorporación a su vocabulario activo. El vocabulario inglés posee además el ventajoso atributo de que muchas palabras poseen doble categoría gramatical (verbo y sustantivo), una de las cuales se potencializa dependiendo del contexto en que se encuentre. Por lo tanto, al aprender estos términos cuentan con la opción de usarlas no sólo como verbos, como las han estudiado, sino también como sustantivos.

A menudo los alumnos no obtienen resultado inmediato de sus esfuerzos y se sienten frustrados, puesto que no logran ver su progreso. Esta actividad, por el contrario, es muy compensatoria, ya que les permite jugar con la segunda lengua al poco tiempo de trabajar con este método, y logran producir oraciones muy surrealistas, que suenan altamente avanzadas para el nivel que están acostumbrados. Se maravillan de las bellezas que logran crear y esto los anima a seguir produciendo oraciones de esa categoría.

A esto se agrega el gusto por la precisión léxica. El poder referirse a ciertos conceptos con los términos exactos les causa mucha satisfacción. Con esta actividad los alumnos son proveídos de las herramientas necesarias para evitar expresiones tales como "*it is a kind of ...*", "*it's something like...*", "*it's more or less a...*", "*sort of... but not exactly*", que son recursos válidos para principiantes, pero cuyo excesivo uso en estos niveles de desempeño empobrece el discurso. Con esto los alumnos también lograron apreciar que el discurso gana en fuerza, precisión y belleza con el uso de la palabra adecuada.

Con este estudio léxico, los alumnos han convertido la lengua, concretamente el vocabulario del inglés, en su objeto de estudio, lo que les ha proporcionado no sólo una gama de términos alternativos para enriquecer su discurso, sino que también una visión más profun-

da de la versatilidad de la lengua. Y, finalmente, puedo decir que esta actividad, además de dar excelentes resultados académicos, ha sido una experiencia altamente gratificante tanto para mí, como profesora, como para mis alumnos, que han disfrutado enormemente de ella y han mejorado notablemente su competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- CARTER, R. (1987). *Vocabulary*. London, Routledge.
- CARTER, R. & MCCARTHY, M. (eds.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching* London, Longman.
- CHANNELL, J. (1988). *Psycholinguistics considerations in the Study of L2 Vocabulary Acquisition*, In Carter & McCarthy (1988).
- CHANNELL, J. (1990). "Vocabulary Acquisition and the Mental Lexicon". In *Meaning & Lexicography*. (Tomaszczyk et al. Ed.) John Benjamins Publishing C. Amsterdam.
- CRUSE, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. C.U.P.
- HUDSON, R. (1995). *Word Meaning*. Routledge, London.
- KATZ, J. & J.A. FODOR (1963). "The Structure of a Semantic Theory". *Language* 39:170-210. Reprinted in Katz, J. & J.A. Fodor (1964), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of the Language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LYONS, J. (1977). *Semantics I & II*. London, C.U.P.
- _____. (1981). *Language, Meaning & Context*. London, Fontana.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford, O.U.P.
- MEARA, P. (1993). *Tintin and the World Service*. Report on the Annual Conference of IATEFL.
- RUDZKA, B. *et al.* (1981). *The Words you Need*, London, MacMillan.
- _____. (1994). *More Words you Need*. London, MacMillan.