



Sinonimia y enseñanza del léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes¹

Synonymy and vocabulary teaching in Spanish textbooks for Chinese speakers

MENGCHAO CHENG

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

<https://orcid.org/0000-0002-8244-5278>

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-08-16

Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-09-22

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es doble, el primero consiste en analizar el tratamiento que recibe el léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes; el segundo, en estudiar el papel otorgado a la sinonimia como recurso para la enseñanza del léxico en estos mismos manuales. Para llevar a cabo este análisis, hemos seleccionado cuatro manuales del nivel básico (A1-A2), entre ellos dos son específicamente orientados a los sinohablantes, uno se dirige a todos aprendientes extranjeros, y otro está destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico.

El análisis de los manuales citados antes nos ha permitido llegar a dos conclusiones relevantes. En primer lugar, el componente léxico no recibe un tratamiento apropiado en ninguno de los manuales objeto de nuestro estudio, pues todos tienen algunos problemas a resolver, tales como la monotonía a la hora de presentar y definir el léxico, la escasez de actividades comunicativas orientadas a trabajar el léxico, la penuria de estrategias y recursos para el autoaprendizaje, etc. En segundo lugar, apenas utilizan la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza del léxico.

Palabras clave: Sinonimia, enseñanza del léxico, manuales de ELE, sinohablante

ABSTRACT: The objective of this work is twofold. The first consist in analyzing how vocabulary is treated in Spanish textbooks for Chinese speakers; the second is to study the role given to synonymy as a resource for vocabulary teaching in

¹ Quiero agradecer a la Dra. Yolanda Rodríguez Sellés toda la ayuda que me ha prestado.

these textbooks. To carry out this analysis, we have selected four basic level (A1-A2) textbooks. Among them, two are specifically intended for Chinese speakers, one of them is aimed at foreign learners, and the other is designed exclusively for vocabulary learning.

The results of the analysis are as follows. Firstly, the lexical component does not receive an appropriate treatment in any of the textbooks which we have analyzed. This is due to a variety of problems that need to be resolved, such as the monotonous manner in which the words are presented and defined, the scarcity of communicative activities intended for vocabulary practice, the lack of strategies and resources for self-learning, etc. Secondly, they hardly use synonymy as a didactic resource for the vocabulary teaching.

Key words: Synonymy, vocabulary teaching, Spanish textbooks, Chinese speakers.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, son muchos los lingüistas que han puesto de manifiesto que, para transmitir un mensaje, el léxico resulta fundamental. Sin duda, esta es la premisa en la que se basó Wilkins (1972: 111) cuando afirmó que «without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed». Una postura similar es la que mantiene Vidiella (2012: 6) al insistir en que «el grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que de la corrección gramatical». En lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras, este modo de ver las cosas es el que justifica el creciente interés por la didáctica del léxico.

Superada ya la polémica ancestral sobre la existencia de la sinonimia y como consecuencia de la importancia que hoy en día se le otorga a la didáctica del léxico, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el interés por el estudio del papel que puede llegar a jugar esta relación léxico-semántica en el aprendizaje del léxico, ya que, como pone de manifiesto Regueiro Rodríguez (2013:13), «Cuando alguien desconoce el significado de un signo lingüístico, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perífrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia».

En China, la enseñanza del español inició en los años 50 del siglo XX; con solo 70 años, actualmente ya posee 50.000 aprendices y la cifra todavía está creciendo (Blanco, 2019). Por lo tanto, en los últimos años, se ha provocado un interés creciente por el estudio de ELE para este público. Asimismo, dado que el autor del presente artículo se dedica a la enseñanza del español a sinohablantes, hemos decidido llevar a cabo un estudio en esta línea de investigación.

Como no podría ser de otra manera, los dos objetivos de este trabajo están estrechamente relacionados con lo expuesto en los párrafos precedentes. Así, el primero de ellos consiste, precisamente, en analizar el tratamiento que recibe el léxico en los manuales de ELE orientados a sinohablantes; el segundo, en estudiar el papel otorgado a la sinonimia como recurso para la enseñanza del léxico en estos mismos manuales. Más concretamente, pretendemos contestar a las siguientes preguntas a través del estudio:

- ¿El componente léxico recibe un tratamiento adecuado según los criterios que hemos propuesto?
- ¿Cuáles son los aspectos que se deberían mejorar?

- ¿Qué lugar ocupa la sinonimia en estos manuales?
- ¿Se aprovecha la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza del léxico?
- ¿En qué se diferencian los manuales de ELE orientados a sinohablantes y los diseñados para todos aprendices extranjeros respecto al léxico?
- ¿Cuál es la divergencia del tratamiento del léxico entre los manuales de ELE y los manuales diseñados exclusivamente para la enseñanza del léxico?

Para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto, hemos organizado nuestro trabajo en cinco apartados. En el segundo apartado, nos hemos ocupado de las últimas aportaciones a la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. En el tercer apartado, se presenta el corpus y se establecen los criterios para su posterior análisis, un análisis que recogemos en el cuarto apartado. El quinto y último apartado es el dedicado a las conclusiones.

2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² (en adelante, *MCER*) establece las competencias que debe desarrollar el alumno de lengua extranjera (en adelante, LE), a saber, las competencias generales y las competencias comunicativas. Estas últimas se subdividen en tres tipos: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Tal y como advierte Gómez Molina (2016: 491), «cada una de estas competencias integra, a su vez, conocimientos para satisfacer las necesidades comunicativas (*knowledges about*), destrezas y habilidades para conseguirlo (*knowledges how to*), así como las estrategias necesarias para poner en práctica todo lo anterior (*strategies*)».

2.1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE: CUESTIONES GENERALES

¿Qué entendemos por competencia léxica? El *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 106–109) divide las competencias lingüísticas en seis subcompetencias: la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. La primera de ellas la define como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (2001: 108). Sin duda, la competencia léxica está estrechamente relacionada con la competencia semántica, que comprende, entre otras cosas, la semántica léxica. Según el *MCER* (2001:112–113), la semántica léxica abarca, por un lado, la relación de las palabras con el contexto general (referencia, connotación, exponencia de nociones específicas generales); por otro lado, las relaciones semánticas (sinonimia/antonomia, hponimia/hiperonimia, régimen semántico, relaciones de la parte por el todo [metonimia], análisis componencial y equivalencia de traducción)³.

² El *MCER*, desarrollado por el Consejo de Europa, «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Consejo de Europa, 2001: 1).

³ En este trabajo nos va a interesar especialmente la relación entre la competencia léxica y la competencia semántica. Sin embargo, como advierte Oster (2009: 33–38), la competencia léxica también guarda una estrecha relación con la competencia pragmática, ya que, según él, adquirir el significado de una unidad léxica también comprende conocer las connotaciones que pueda tener, pues solo así podremos ser capaces de entender a otros o de comunicarnos con otros. Además, debemos relacionar una palabra con un contexto al oír, leer, hablar y escribir, porque el significado es único en cada texto, o sea, se trata de un «significado textual». También añade que «existen unas combinaciones de unidades léxicas que pueden aparecer con otras determinadas dependiendo de su connotación, capacidad de combinación con una unidad léxica, semántica y su combinación léxico-gramatical.»

Para conseguir la competencia léxico-semántica, indiscutiblemente, se tienen que aprender las palabras, mejor dicho, las unidades léxicas. En efecto, la enseñanza del léxico no solo significa enseñar palabras simples (*perro, bonito, trabajar*), sino también unidades compuestas por varias palabras: frases hechas (*dar gato por liebre*), combinaciones sintagmáticas (*mi amigo*) o expresiones institucionalizadas (*encantado de conocerte*). Esta es la razón por la que, desde la perspectiva pedagógica, como señalan, entre otros, Gómez Molina (2004) o Higuera (2009), la enseñanza del léxico supone enseñar las unidades léxicas. Ahora bien, ¿en qué consiste saber una unidad léxica? Salvando las diferencias, Hedge (2000), Tornberg (2009), Nation (2001) e Izquierdo Gil (2004) coinciden en señalar que el conocimiento de una unidad léxica incluye conocer su forma, su significado y su uso. A continuación, elaboramos una tabla para resumir y organizar las ideas de los lingüistas anteriormente mencionados:

Tabla 1. ¿En qué consiste saber una unidad léxica?

Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la unidad léxica cuando se oye y se lee. • Ser capaz de pronunciarla y escribirla. • Conocer la morfología.
Significado	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes acepciones o significados. • Saber a qué categoría gramatical pertenece. • Ser capaz de reconocer y producir otras unidades con las que esta tenga relaciones semánticas: sinónimos, antónimos, cohipónimos, hiperónimos, etc.
Uso	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las estructuras sintácticas en las que puede aparecer. • Saber las relaciones sintagmáticas con otras palabras y las colocaciones. • Conocer las restricciones del uso: registro, frecuencia... • Ser capaz de utilizarla de forma apropiada en cada contexto y con los destinos valores: connotativo, denotativo, estilístico... • Saber qué información cultural transmite para una comunidad lingüística. • Saber si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada.

Las unidades léxicas, una vez aprendidas, se almacenan en nuestra mente, concretamente, en el lexicón mental. Conforme a lo establecido en el *Diccionario de términos clave de ELE*, el lexicón mental es «el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario» (párr.1). En el lexicón mental, las unidades se encuentran organizadas, lo que permite reconocerlas y utilizarlas muy rápidamente, y establecen todo tipo de asociaciones lingüísticas (fónicas, gráficas, morfológicas, semánticas y discursivas) y no lingüísticas (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimientos culturales...). Este diccionario también señala que el lexicón mental contiene el léxico receptivo (pasivo) y el productivo (activo), pero hay que considerarlos como un *continuum* y no como dos componentes separados e independientes: el aprendizaje de ELE necesita los dos.

Según Enström (2010), para organizar las unidades léxicas en nuestra mente las agrupamos. De acuerdo con este autor, dos son los criterios que determinan el proceso de agrupación. El primero de ellos tiene que ver con el hecho de mantener algún tipo de relación semántica con otras unidades del mismo grupo: pueden ser sinónimos, antónimos, hipónimos e hiperónimos. El segundo criterio es la frecuencia de coaparición de dos

unidades, tal es el caso de *cielo azul*.

Gómez Molina (2016: 498) explica el proceso cognitivo del aprendizaje del léxico como sigue: identificación, comprensión/interpretación, utilización, retención, fijación, reutilización. Aitchison (1994: 209–221), por su parte, lo describe de manera metafórica: etiquetar (poner una etiqueta a un concepto); empaquetar (categorizar las etiquetas agrupadas) y construir una red (realizar las conexiones de diferentes niveles entre ellas).

Llegados a este punto cabe preguntarse cómo reorganiza la red léxica del lexicón mental un aprendiz cuando aprende una nueva unidad léxica para poder incorporarla. Higuera nos ofrece una respuesta:

aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.

Higuera (2006: 13)

Por ejemplo, cuando el aprendiz se encuentra por primera vez con la unidad léxica *carro*, la diferenciará de otras porque es nueva, pero recordará que esta tiene un significado parecido al de *coche* y *automóvil*, unidades léxicas que antes conocía, así que las almacenará como sinónimos en su lexicón mental.

Otra pregunta que también cabe formularse sobre el aprendizaje del léxico es si el proceso de aprendizaje debe ser intencional o incidental. Conforme a lo establecido por Agustín Llach (2013: 1), el aprendizaje intencional es «un aprendizaje consciente por parte del aprendiz y suele sucederse de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos». Según Regueiro Rodríguez (2015: 3), el aprendizaje incidental supone un aprendizaje implícito a través de «actividades no relacionadas directamente con el aprendizaje de léxico y sus unidades se recuperan sin memorización deliberada». Actualmente, muchos autores (Coady, 1997; Nation, 2001; Izquierdo Gil, 2005; entre otros) abogan por la combinación de ambos.

2.2. SINONIMIA Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO

La revisión de las aportaciones más recientes a la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE que hemos llevado a cabo en la sección anterior, ha permitido poner de manifiesto el papel relevante de la sinonimia en este proceso. Regueiro Rodríguez (2015: 16) considera la sinonimia «[la] puerta fundamental de acceso léxico», y añade que «[e]l 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».

2.2.1. Nociones de la sinonimia

El *DRAE* define *sinonimia* del modo siguiente:

sinonimia

Del lat. tardío *synonymia*, y este del gr. *συνωνυμία* *synōnymía*.

1. f. Ling. Condición de sinónimo.
2. f. Ret. Empleo intencionado de voces de significación idéntica o semejante, para amplificar o reforzar la expresión de un concepto, como en la gloria, el éxito, la popularidad de un artista.

El *sinónimo*, por su parte, se define como:

sinónimo, ma

Del lat. *synonymus*, y este del gr. *συνώνυμος* *synónymos*, de *συν-* *syn-* 'con-' y *ὄνομα* *ónoma* 'nombre'.

1. adj. Ling. Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como *empezar* y *comenzar*. U. t. c. s. m.

Como se deduce de las definiciones del *DRAE*, los sinónimos no necesariamente han de tener el mismo significado, basta con que tengan significado semejante. Así, por ejemplo, González Martínez (1988: 203) entiende la sinonimia como una «similitud semántica».

En la bibliografía hay una clasificación muy extendida de los diferentes tipos de sinonimia que se pueden dar en las lenguas (cf. entre otros, Cuesta Martínez, 2005: 276 y Regueiro Rodríguez, 2010: 53):

- **Sinonimia absoluta o total:** dos términos pueden presentarse en el mismo contexto, aunque tengan distintos registros: *acabar/terminar*
- **Sinonimia parcial:** dos términos semánticamente parecidos, pero que no siempre tienen el mismo significado en todos los contextos: *casa/familia*

Regueiro Rodríguez (2010: 85) también advierte la diversidad de la relación sinonímica intralingüística del español, la cual atañe a los siguientes parámetros:

- **Forma de los significantes:**
 - **Unidades léxicas en relación.** La relación puede ser homogénea (*empezar/comenzar*, *en pos de/en busca de*), o también heterogénea: (*tal vez/quizá*).
 - **Base léxica común:** *palidecer/empalidecer*, *dermatitis/dermitis*, *desaguadero/desagüe*, *anarquista/anarco/anarca*.
 - **Base léxica diferente:** *cacahuete/maní*
 - **Serie mixta (base léxica común y diferente):** *cacahuete/cacahuete/maní*
- **Contenido semántico:**
 - **Extensión:** completa (monosémicos: *comenzar/empezar*) y selectiva (polisémicos: *asno/burro*).
 - **Cualidad:** significado recto (*bautizar/cristianar*) y significado figurado (*bautizar/llamar*).
 - **Selección léxica sintagmática:** sinónimos seleccionados ([terreno]*rico/fértil*) y no seleccionados (*ganga/momio*).
- **Selección en el uso:**
 - **Geosinónimos:** *zumol/jugo*, *mentira/macana/guayaba*.
 - **Estilísticos:** afectivos (*orinal/pipí*, *torpe/cebollino*) y nivel de formalidad (*partera/comadrona*, *prostituta/furcia*).
 - **Situacionales:** de registro (*latrocinio/robo*, *cárcel/chirona*), dominio (*blancura/albura/albor*, *hemorroide/almorrana*) y actualidad (*erguido/enhiesto*, *pantorrilla/sura*).

2.2.2. Sinonimia y acceso al léxico

Algunos autores (Singleton, 1999; Tinkham, 1993; Waring, 1997; Laufer, 1991) afirman que la enseñanza de sinónimos dificulta el aprendizaje de una LE, ya que, según ellos, solo genera una sobrecarga cognitiva. Sin embargo, las investigaciones recientes

parecen haber cambiado la perspectiva. Tal y como Webb (2007: 131) indica, «[o]nce learners have acquired knowledge of the meaning of a word with a known synonym, they may instantly gain partial knowledge of its paradigmatic association, grammar, and syntagmatic association if they can link it with its synonym».

Nation (2001) demuestra que la sinonimia puede evitar la sobrecarga del aprendizaje porque aprender un sinónimo de una palabra conocida puede ser más fácil que aprender otra palabra que no es su sinónimo. Los estudios de disponibilidad léxica señalan que el aprendiz tiene más facilidad cuando accede a las palabras relacionadas, ya que activan otras similares en forma y significado (Samper et al., 2003); las investigaciones en semántica lingüística también demuestran una idea parecida (cf. Goldinger et al., 1989; Meyer y Schvaneveldt, 1971; Luce et al., 1990).

Becerra Hiraldo apunta que la sinonimia juega un papel positivo en la didáctica de lenguas extranjeras:

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)

Llegados a este punto cabe plantearse cómo funciona concretamente la sinonimia cuando se aprende una nueva unidad léxica. Tal y como indica Regueiro Rodríguez (2013, 2015), el aprendizaje de un nuevo ítem léxico es un proceso gradual y complejo, en el que siempre está presente la relación cognitiva de igualdad y de semejanza, es decir, el aprendiz busca regularidades formales y sobre todo semánticas, entre ellas, la sinonimia. En relación con este particular, la autora afirma que,

[s]i 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.

Regueiro Rodríguez (2015: 21)

2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ELE

En esta sección pretendemos estudiar qué estrategias didácticas podemos emplear para favorecer el acceso al léxico y la ampliación del vocabulario de los aprendices.

Comenzaremos refiriéndonos al trabajo de Nation (1990: 58–61). Este autor señala que la manera de definir el léxico puede ser variada:

- **definición por el método directo o mostración:** dibujos, objetos, acciones, etc.
- **definición analítica o por abstracción:** se analizan los rasgos básicos, ideas principales que contiene la unidad léxica, ideas que residen en la mente de los hablantes nativos (por ejemplo, la posición típica de la palabra en la frase).
- **definición contextual:** se deduce el significado a partir de ejemplos o a partir de situaciones comunicativas (orales o escritas).
- **definición por traducción:** advierte que solo se emplea si los conceptos en la L1 y la LE son los mismos.

Además, señala que es conveniente combinar los distintos tipos de definición para asegurarnos de que el aprendiz comprende el concepto.

Regueiro Rodríguez (2015: 29) apunta que la nueva unidad léxica siempre se debe aplicar 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».

Estaire et al. (2009: 6) releva que el aprendizaje del léxico es «un proceso constructivo [...] que pasa de una fase receptiva a una productiva». Basándose en su teoría, Vidiella (2012) sugiere que, en el aula de ELE, el léxico se debe trabajar explícitamente tanto en destrezas receptivas como en destrezas productivas para asegurarnos de que el aprendiz llegue a conocer bien las unidades léxicas que presentamos, es decir, que sea capaz de producirlas.

También es imprescindible considerar la cantidad de unidades léxicas que se trabajan en una clase y el número de exposiciones necesarias para incorporarlas en el lexicón mental. En relación con este particular, como demuestran Gairns y Redman (1986), para garantizar un buen dominio del léxico (compresión, uso y retención), es conveniente trabajar entre ocho y doce unidades léxicas en la misma clase. No obstante, Nation (1990) añade que se deben tener en cuenta varios factores para considerar el esfuerzo requerido para el aprendizaje de una nueva unidad léxica: la lengua materna del alumno y su experiencia previa en la LE, las estrategias de aprendizaje que se emplean, y la dificultad intrínseca de la unidad léxica.

En cuanto a la repetición de las unidades léxicas en el proceso de aprendizaje del léxico, Gómez Molina (2016: 500) apunta que, aunque la cifra depende de la retentiva del aprendiz, de su motivación, de la dificultad de las unidades léxicas, de la contextualización, etc., son suficientes entre seis y diez exposiciones. Además, advierte que «las repeticiones distribuidas en el tiempo (reutilización) favorecen la consolidación frente a las realizadas en una sola clase, lección, unidad didáctica o tarea». Según Estaire et al. (2009), los aprendices necesitan reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas, bien receptivamente, bien productivamente; esta es la razón por la que conviene leer o escuchar los textos, así como producir textos escritos y orales, pues eso favorece la fijación de las unidades léxicas y la ampliación de sus redes asociativas. Por lo todo anterior, se concluye que es de suma importancia trabajar las unidades léxicas repetidamente durante el curso; de este modo los aprendices tendrán la oportunidad de reencontrarse con ellas y de fijarlas en su lexicón mental.

Con el enfoque léxico, Lewis (1993) aboga por el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiz mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*, en su nomenclatura). Sostiene que la adquisición de segmentos léxicos, o sea, enunciados lingüísticos empleados por los nativos, contribuye a lograr fluidez y naturalidad en la comunicación. Esta es la razón por la que Lewis (1993, 1997) sugiere enseñar estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que los aprendices vayan siendo capaces de separarlos, reconocerlos y usarlos con otros. Además de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, los segmentos léxicos también contribuyen al aprendizaje de la gramática, ya que, al reconocerlos, los aprendices no solo perciben sus significados, sino también la gramática. En palabras del propio Lewis (1993: 51), «language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar».

Muchos investigadores han puesto de manifiesto la importancia que tiene desarrollar la enseñanza-aprendizaje del léxico en relación con el contexto o con la situación (Tornberg, 2009; Enström, 2010; Regueiro Rodríguez, 2015; entre otros). Asimismo, Lewis (1993) también hace hincapié en que el léxico se trabaje siempre explícitamente en un contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico), pues cree que el aprendiz, de este modo, no solo aprende el significado de las unidades léxicas, sino también el uso y las restricciones.

Combinar la enseñanza programada con la incidental también es una estrategia que contribuye al aprendizaje del léxico. Tal y como indica Regueiro Rodríguez,

[e]l 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.

Regueiro Rodríguez (2015: 2)

Esta autora señala también que la sinonimia interlingüística e intralingüística es aprovechable para ampliar el mundo de referencia y el conocimiento de la variedad léxica, cultural y social del español, ya que la sinonimia no produce sobrecarga cognitiva, sino que ayuda a establecer la relación semántica y favorece el acceso al léxico.

Adicionalmente, Regueiro Rodríguez (2015:29) propone «[a]plicar 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*». Desde su punto de vista, esta estrategia puede llevarse a cabo de cuatro maneras diferentes:

- a. **Etimológica:** favorecer el recuerdo de una palabra por la figura 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/antonomimia, hiperonimia/hiponimia, holominia[sic]/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.

(Regueiro Rodríguez, 2015:29)

La última estrategia didáctica a la que nos referiremos tiene que ver con la necesidad de desarrollar la habilidad de autoaprendizaje del aprendiz: tanto los docentes como los manuales deben potenciarla. Gómez Molina (2016) propone que los alumnos de nivel inicial y de nivel intermedio deben elaborar su propio diccionario de vocabulario y organizar las palabras ellos mismos. Añade también que es necesario animarlos a apuntar frases enteras en su diccionario, las cuales pueden servir de contexto para favorecer la memorización de las palabras. Esta técnica ayuda a los aprendices a formar sus propias redes semánticas en el lexicón mental, al tiempo que facilita la evocación de las unidades léxicas aprendidas y almacenadas.

Del Moral Barrigüete (2007: 189) subraya la importancia del desarrollo de la capacidad de búsqueda de obras de referencia. Señala, además, que es fundamental animar y guiar a todos los alumnos de LE a usar diferentes obras de consulta: diferentes tipos de diccionarios (monolingües y bilingües), textos paralelos, lecturas en Internet, enciclopedias, diferentes gramáticas con sus distintos enfoques, etc. Lewis (1997) señala que el diccionario no solo facilita la comprensión del léxico, sino que también ayuda al aprendiz a usar correctamente la unidad léxica en el contexto adecuado.

Resumiendo, de todo lo dicho hasta aquí, se puede concluir que las estrategias didácticas que se han propuesto para la enseñanza-aprendizaje del léxico son:

1. Presentar las unidades léxicas nuevas con diferentes tipos de definición.
2. Aplicar siempre las unidades léxicas nuevas en actividades comunicativas.
3. Trabajar el léxico explícitamente tanto en destrezas receptivas como en

destrezas productivas.

4. Aprender entre ocho y doce unidades léxicas en una clase, y ofrecer oportunidades de reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas durante el aprendizaje para promover la fijación y la ampliación de redes asociativas.

5. Aprender los *chunks* para fomentar el desarrollo de la competencia lingüística.

6. Efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en relación con el contexto o situación, así como con el cotexto.

7. Combinar en clase la enseñanza intencional con la incidental.

8. Aprovechar la sinonimia como recurso para ampliar y profundizar el aprendizaje del léxico.

9. Aplicar el léxico nuevo en las nemotecnias profundas por asociación: etimológica, de ideas, analógica y visualización.

10. Fomentar el aprendizaje autónomo del alumno y guiarlo para desarrollar estrategias de aprendizaje: elaborar su propio cuaderno de vocabulario, desarrollar la capacidad de búsqueda de obras de referencia, etc.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

3.1. SELECCIÓN DEL CORPUS

Por limitación de tiempo, solo hemos podido analizar los manuales del nivel elemental, a saber, los niveles A1-A2 del *MCER*. Sin embargo, hemos creído que el estudio en este nivel resultaría de interés. En primer lugar, este nivel tiene el mayor número de aprendices, lo que hace que nuestro trabajo pueda beneficiar a más personas. En segundo lugar, dada la gran distancia lingüística entre el chino y el español, los sinohablantes encuentran dificultades en el aprendizaje del léxico de español, tanto en el nivel morfosintáctico como léxico-semántico (Cortés Moreno, 2013; Santos Rovira, 2011). Por lo tanto, procuramos facilitar el aprendizaje del léxico de español en el umbral para que puedan seguir su aprendizaje en los niveles más altos. En tercer lugar, en el nivel básico los aprendices tienen una competencia gramatical muy limitada, tal y como se menciona en el *MCER*, el usuario del nivel A2 «suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir» (Consejo de Europa, 2001: 111). De hecho, lo que le permite expresarse es el léxico. Por lo tanto, consideramos de suma importancia el aprendizaje del léxico en el nivel elemental.

Nuestro corpus de análisis está compuesto por los cuatro manuales siguientes: *Español moderno, vol.1; ¿Sabes?, vol.1-2; ELE actual, vol.1-2; En vocabulario. Elemental A1-A2*⁴.

Para este trabajo, hemos seleccionado cuatro manuales de cuatro editoriales diferentes, una china y tres españolas, con el fin de analizar los puntos de convergencia y de divergencia en relación con nuestro tema de estudio. Teniendo en cuenta que, en la actualidad, el enfoque comunicativo es el predominante en la enseñanza de ELE⁵, nos ha parecido oportuno seleccionar manuales que, al menos parcialmente, tuvieran esta base metodológica.

Otro criterio que nos ha orientado al seleccionar los manuales ha sido el tipo de estudiante al que se dirigen. Como nuestro trabajo se interesa por la enseñanza de ELE a sinohablantes, hemos creído conveniente seleccionar algunos manuales específicamente orientados a este grupo, pero también otros orientados a alumnos que no sean sinohablantes, pues estos últimos nos permitirán establecer comparaciones que pueden

⁴ Hemos recogido los aspectos más relevantes de cada manual en la tabla 4, cf. el apéndice.

⁵ En relación con este particular, cf. Gómez Molina (2000), entre otros.

resultar de interés. También nos ha parecido oportuno incorporar a nuestro corpus un manual de ELE destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico, ya que esto nos permitirá comparar su manera de trabajar el léxico con la de otros manuales de ELE no destinados exclusivamente a este particular.

En cualquier caso, es preciso advertir que hemos tenido problemas a la hora de encontrar manuales que cumplieran todos nuestros requisitos. Por un lado, hay pocos manuales concebidos específicamente para sinohablantes; por otro lado, la mayoría de ellos se elaboran sin adaptarse al *MCER* o al *PCIC*⁶. Sin duda, estos dos factores han dificultado la posibilidad de incorporar a nuestro corpus varios manuales del mismo nivel.

El *Español moderno* es el manual empleado oficialmente en todos los departamentos de Filología Hispánica de la China continental. También es el que se utiliza habitualmente en otros departamentos en los que se enseña el español como LE y en las escuelas de idiomas. Somos conscientes de que el *Español moderno, vol. 1* no corresponde plenamente al nivel A1-A2 del *MCER*, pero, dada la gran influencia que tiene en China, no hemos querido renunciar a su análisis, hecho que justifica la inclusión de este manual en nuestro corpus.

También nos ha parecido imprescindible seleccionar *¿Sabes?*, ya que es el único manual orientado a sinohablantes que se adapta al *MCER*. Este manual solo tiene dos volúmenes: el primero corresponde al nivel A1 y el segundo, al A2-B1. Como nuestro corpus es del nivel básico, somos conscientes de que no es conveniente incorporar el contenido que pertenece al nivel B1, o sea, el nivel intermedio; no obstante, hemos observado que en *¿Sabes? 2* todas las lecciones se organizan de la misma manera, así que el contenido del nivel B1 no afectará el resultado del análisis.

3.2. PARÁMETROS USADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES

A lo largo del apartado anterior hemos venido revisando las últimas aportaciones a la investigación de la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE, así como el papel que juega la sinonimia en relación con este particular. Los parámetros que vamos a usar para el análisis de los manuales de ELE que constituyen nuestro corpus han sido establecidos, precisamente, a partir de las ideas expuestas en el segundo apartado de nuestro trabajo.

Para llevar a cabo nuestro objetivo, proponemos los cuatro parámetros siguientes: distribución del léxico, presentación del léxico, modo de trabajar el léxico y desarrollo del aprendizaje autónomo. A continuación, recogemos en una tabla estos cuatro parámetros junto a las preguntas que nos hemos planteado en relación con cada uno de ellos y que han guiado nuestro análisis:

Tabla 2. Parámetros utilizados para el análisis de los manuales

Distribución del léxico	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuántas unidades léxicas se presentan en total?• ¿Cuántas unidades léxicas se aprenden en una clase?• ¿Qué proporción ocupan los <i>chunks</i>?• ¿Cuántos pares de sinónimos se presentan?• ¿A qué clase pertenecen los sinónimos?
--------------------------------	---

⁶ Abreviatura de *plan curricular del Instituto Cervantes*, el cual «desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo [...] y presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes» (Centro Virtual Cervantes, 2020)

Presentación del léxico	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se presentan las nuevas unidades léxicas? • ¿Siempre se presentan en contexto y cotexto? • ¿Cómo se definen? • ¿Cómo se presentan los sinónimos?
Modo de trabajar el léxico	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se trabaja en actividades comunicativas? • ¿Se trabaja de forma intencional o incidental? • ¿El usuario tiene oportunidades de reencontrarse con las unidades léxicas aprendidas? • ¿Se trabaja el léxico de una fase receptiva a una productiva? • ¿Los ejercicios contribuyen a que las unidades léxicas establezcan todo tipo de asociaciones? • ¿Cómo se trabaja la sinonimia?
Desarrollo del aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ofrece alguna estrategia para fomentar la autonomía del alumno? • ¿Proporcionan algunos recursos para el autoaprendizaje?

4. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LOS MANUALES DE ELE ORIENTADOS A SINOHABLANTES

4.1. DISTRIBUCIÓN DEL LÉXICO

Hemos recogido en la tabla 3 los datos importantes respecto a la distribución del léxico. Tal y como podemos observar, *ELE actual* es el que presenta el mayor número de unidades léxicas, creemos que es debido a que tiene dos volúmenes. En el resto de los manuales examinados, la cantidad de unidades léxicas es similar: aproximadamente 1000⁷. En *Español moderno*, según el tiempo recomendado para cada clase, se trabajan alrededor de unas 12 unidades léxicas por clase, lo que corresponde al criterio propuesto por Gairns y Redman (1986). En los otros manuales no hay indicación alguna relativa al tiempo de aprendizaje destinado en cada unidad al aprendizaje del léxico, así que el número de unidades léxicas que se trabajan en una clase dependerá de cómo se planifiquen estas.

Asimismo, todos los manuales contienen *chunks*, aunque la proporción varían entre un 7% y un 24%. *Español moderno* principalmente emplea el enfoque tradicional, es decir, todo el contenido se presenta con explicaciones gramaticales. Por lo tanto, se supone que el aprendiz ya conoce las reglas de combinación, razón por la cual la mayoría de las unidades léxicas son palabras aisladas. En cambio, el resto de los manuales son más comunicativos, así que muchas veces tienen que presentar las unidades léxicas como expresiones fijas para evitar la explicación gramatical.

En cuanto a los sinónimos⁸, hemos encontrado 22 pares en *En vocabulario*, 4 pares en *Español moderno*, y 3 pares en total en los dos volúmenes de *ELE actual*. Sin embargo, en *¿Sabes?* no hemos encontrado referencia directa a este fenómeno. Los sinónimos que hemos encontrado pueden clasificarse en cuatro tipos: i. geosinónimos (*móvil/celular*); ii. sinónimos de registro (*quiero/me gustaría*); iii. sinónimos de extensión selectiva (*conocer/saber*); iv. sinónimos de extensión completa (*esposo/marido*).

⁷ Como *¿Sabes?*, vol.2 engloba el contenido de A2 y B1, solo podemos asegurarnos de que para el nivel A1-A2 tiene más de 930 unidades léxicas.

⁸ Solo contamos los sinónimos que aparecen en la misma lección. Hemos recogido todos los sinónimos en el apéndice (cf. Lista de sinónimos).

Tabla 3 Distribución del léxico en los cuatro manuales analizados

Manuales	<i>Español moderno</i>	<i>¿Sabes?</i>		<i>ELE actual</i>		<i>En vocabulario</i>
		A1	A2-B1	A1	A2	
Número total	1018	930	952	792	754	1015
Número promedio por unidad	64	78	79	57	50	25
Número promedio por clase	12	/	/	/	/	/
<i>Chunks</i>	7%	13%	10%	9%	24%	19%
Sinónimos	4 pares	1 par	2 pares	0	0	22 pares

4.2. PRESENTACIÓN DEL LÉXICO

El manual *Español moderno* presenta el léxico únicamente a través de textos y ejercicios, y define las unidades léxicas traduciéndolas al chino (cf. Figura 1). Los otros manuales emplean una gran variedad de formas para presentar el léxico: dibujos, materiales auditivos, actividades comunicativas, etc. Asimismo, utilizan diferentes maneras para definir las unidades léxicas: definición mediante dibujos, definición contextual, definición por traducción, etc. Sin embargo, solo *Español moderno* presenta siempre las unidades léxicas en contexto y en cotexto.

En cuanto a la sinonimia, en *Español moderno* y *En vocabulario* podemos encontrar alguna presentación explícita (cf. Figuras 1-2), en los otros manuales, nunca se presenta esta relación semántica explícitamente.

Figura 1. Presentación del léxico en *Español moderno* (Dong y Liu, 2014: 132-133)

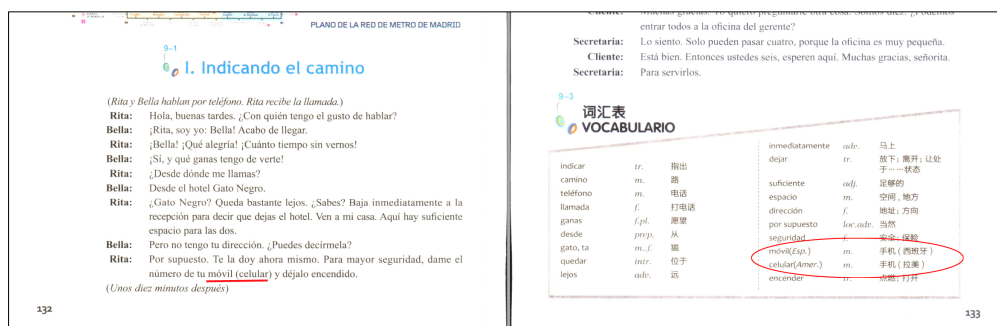
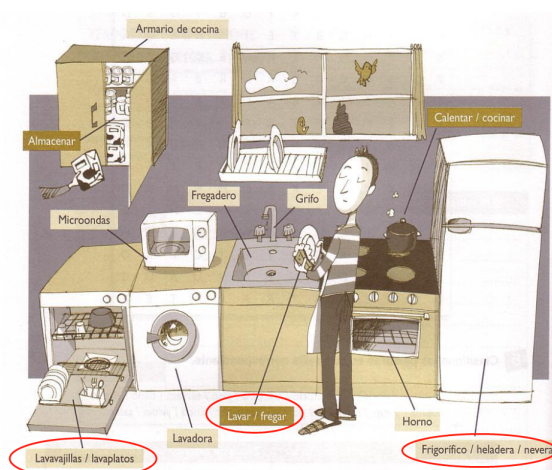


Figura 2. Presentación de sinónimos en *En vocabulario* (Baralo, Genís y Santana, 2008: 110)



4.3. MODO DE TRABAJAR EL LÉXICO

Aunque todos los manuales dicen basarse en el método comunicativo, solo *¿Sabes?* y *ELE actual* permiten ejercitar las nuevas unidades léxicas mediante actividades comunicativas. La mayoría de las actividades en *Español moderno* y *En vocabulario* son ejercicios. Además, *En vocabulario* emplea únicamente la enseñanza intencional del mismo, el resto de los manuales, sin embargo, combinan el aprendizaje sistemático del léxico con el incidental.

Nuestro análisis nos ha permitido comprobar que, en todos los manuales, el aprendiz puede trabajar la mayoría de las unidades léxicas aprendidas mediante actividades destinadas a fomentar la consolidación de su memoria.

El estudio que hemos llevado a cabo en las páginas precedentes también nos ha permitido constatar que, en todos los manuales examinados, el léxico se trabaja de una fase receptiva a una productiva. No obstante, en *En vocabulario*, el léxico productivo es muy limitado, pues casi todas las actividades son de rellenar huecos o relacionar columnas.

Asimismo, todos los manuales analizados cuentan con actividades que contribuyen a relacionar las unidades léxicas entre sí a través de asociaciones de diferente naturaleza: etimológicas, semánticas, sintagmáticas, así como de colocación.

Ahora bien, por lo que corresponde a la sinonimia, la relación semántica que nos ha interesado especialmente, solo hemos encontrado una muestra de actividad en *Español moderno* y dos en *ELE actual* (cf. Figuras 3-5). El propósito concreto de tales actividades era, por un lado, ayudar al aprendiz a diferenciar el uso de determinados pares de sinónimos parciales (*saber/conocer*); por otro lado, orientar al aprendiz para que aprenda a expresar lo mismo con diferentes expresiones (*quiero/me gustaría, tengo que/necesito, etc.*), son sinónimos completos en el contexto.

Figura 3. Actividad de sinonimia en *Español moderno* (Dong y Liu, 2014: 252)

VII. 请选择适当的词语完成句子 (Completa las oraciones con la opción más apropiada):

conocer / saber

1. ¿_____ que Elena ya está trabajando en el Ministerio de Relaciones Exteriores?
2. No _____ dónde queda la Embajada de Bolivia. Voy a ver si por *Internet* puedo encontrar su dirección.
3. Por supuesto, es un negocio que tú _____ mejor que yo.

Figura 4. Actividad de sinonimia en *ELE actual* (Borobio y Palencia, 2014b: 10)


2 Fíjate.

<p>1</p> <p>Para expresar deseos</p> <p><i>Querer + infinitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiero aprender mucho vocabulario. <p><i>(A mí) Me gustaría + infinitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A mí me gustaría hablar con fluidez, a velocidad normal. 	<p>Para expresar necesidad de manera personal</p> <p><i>Tener que + infinitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengo que aprender mucha gramática. <p><i>Necesitar + infinitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesito escuchar mucho español.
---	---

Figura 5. Actividad de sinonimia en *ELE actual* (Borobio y Palencia, 2014a: 152)

Expresar conocimiento

1 ¿Son verdaderas o falsas para ti estas frases? Márcalo.



	V	F
1. No conozco páginas web españolas o latinoamericanas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conozco un blog en español muy interesante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No sé cómo se dice "ir" en español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sé muchas direcciones electrónicas de memoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No sé decir los números del 20 al 0 rápidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sé los nombres de los muebles de mi casa en español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conozco dos países de habla hispana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. No conozco todas las calles de mi pueblo (o ciudad).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Conozco a una española muy graciosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Conozco muy bien a mi profesor (o profesora).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 ¿Saber o conocer? ¿Qué verbo se ha utilizado en la actividad anterior para referirse a lugares? ¿Y a personas? ¿Y a cosas u objetos? ¿Y a informaciones o conocimientos?

3 ¿Cuándo se ha usado la preposición *o* con uno de esos verbos?

4 Sustituye las frases de la actividad 8 que son falsas para ti por otras verdaderas.

ciento cincuenta y dos 152

4.4. DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

ELE actual es el manual que ofrece una mayor variedad de estrategias y recursos para fomentar el autoaprendizaje del aprendiz. Este manual trabaja diferentes temas relacionados con algunas de las estrategias para aprender español. En efecto, anima al aprendiz a consultar el diccionario, le proporciona orientaciones para elaborar su propio vocabulario, fomenta en él la capacidad de búsqueda de referencias y le ofrece los recursos literarios y cinematográficos necesarios para que pueda leer y ver películas fuera de clase. ¿Sabes?, aparte de ofrecer un cuaderno de ejercicios para cada volumen, simplemente invita al aprendiente a usar el diccionario en algunas actividades. En *Español moderno* y *En vocabulario* no hemos encontrado ningún dato significativo en relación con este parámetro; no obstante, debemos ser conscientes de que *En vocabulario* ha sido concebido como un material complementario que el aprendiente puede aprovechar para su autoaprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

Conscientes de que la enseñanza del léxico juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y conscientes también de que la sinonimia es un recurso que puede facilitar el acceso al léxico a cualquiera que tenga como objetivo este aprendizaje, en este trabajo hemos analizado cuatro manuales de ELE con un doble objetivo: averiguar cómo tratan el léxico y estudiar el papel que se le otorga en ellos a la sinonimia como recurso didáctico para la enseñanza de este componente.

En primer lugar, hemos constatado que ningún manual examinado cumple todos los criterios que hemos propuesto. En relación con la presentación y definición del léxico, *Español moderno* se limita a presentar el nuevo léxico con textos y lista de vocabulario, con una traducción al chino, mientras que otros manuales no siempre presentan las unidades léxicas en contexto y cotexto. Por lo que toca al trabajo sobre el léxico, en *Español moderno* faltan actividades comunicativas para practicar las nuevas unidades léxicas, y en *En vocabulario* las actividades no son de característica productiva, lo que causa que las actividades comunicativas sean ausentes, el léxico productivo sea limitado y el léxico incidental sea careciente. Por último, *Español moderno*, *¿Sabes?* y *En vocabulario* carecen de estrategias y recursos que beneficien el autoaprendizaje del alumno.

En segundo lugar, apenas utilizan la sinonimia como recurso didáctico para la

enseñanza del léxico; de hecho, ninguno cuenta con ejercicios específicos encaminados a la práctica de esta relación semántica. Creemos que puede haber dos razones. Por un lado, para los autores de estos manuales, en el nivel inicial el aprendiz tiene un vocabulario limitado, de tal forma que prefieren aprovechar este recurso didáctico en los niveles más altos. Por otro lado, el papel positivo que puede jugar la sinonimia todavía no ha llamado la atención de estos autores.

Asimismo, hemos advertido que no hay gran diferencia entre los manuales orientados a sinohablantes y los que se dirigen a todos aprendices extranjeros en cuanto a la enseñanza del léxico, solamente en los primeros hay más explicaciones en chino. Por lo que corresponde al manual destinado exclusivamente al aprendizaje del léxico, hemos observado que presenta más sinónimos para enriquecer el vocabulario, pero tampoco ofrece actividades para practicarlos.

Sin duda, las páginas precedentes forman parte de un trabajo que no ha hecho más que empezar. En un futuro, esperamos completar este estudio con el análisis de manuales concebidos para otros niveles del *MCER*, a saber, el nivel independiente (B1-B2) y el nivel competente (C1-C2). También queda pendiente para el futuro el diseño de propuestas didácticas capaces de compensar las deficiencias detectadas en los manuales examinados, propuestas que, además, integren la sinonimia como recurso didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, María del Pilar. 2013. «Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(14): 34–39.
- Aitchison, Jean. 1994. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/Nueva York: Basil Blackwell.
- Becerra Hiraldo, José María. 1990. «En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario». En *Actas del segundo congreso nacional de Asele*, eds. Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 313–323.
- Blanco, Eduardo. 2019. *China tiene 50.000 estudiantes de español y la cifra crecerá porque «hay margen», según académico de la lengua*. La Vanguardia. [https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco\)-,China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,de%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai](https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecera-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html#:~:text=Press%2C%20Eduardo%20Blanco)-,China%20cuenta%20en%202019%20con%2020.000%20estudiantes%20del%20grado%20de,de%20Estudios%20Internacionales%20de%20Shanghai).
- Centro Virtual Cervantes. 1997-2022. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Coady, James. 1997. «L2 Vocabulary acquisition through Extensive Reading». En *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, eds. James Coady y Thomas Huckin. Cambridge: Cambridge University Press, 225–237.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés Moreno, Maximiano. 2013. «Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras». *SinoELE*, 10: 173–208.
- Cuesta Martínez, Paloma. 2005. «Las relaciones del significado y el significant: sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia, paronimia, metáfora y metonimia».

- En *Introducción a la lengua española*, eds. María Luz Gutiérrez Araus et al. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 273–290.
- Del Moral Barrigüete, Cristina. 2008. «La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE con el método Collage». *Publicaciones*, 38: 183–193.
- Enström, Ingegerd. 2010. *Ordens värld: svenska ord – struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gairns, Ruth. y Redman, Stuart. 1986. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldinger, Stephen D, Luce, Paul A y Pisoni, David B. 1989. «Priming Lexical Neighbors of Spoken Words: Effects of Competition and Inhibition». *Journal of Memory and Language*, 28(5): 501–518. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90009-0](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90009-0)
- Gómez Molina, José Ramón. 2004. «Las unidades léxicas en español». *Carabela*, 56: 27–50.
- Gómez Molina, José Ramón. 2016. «La subcompetencia léxico-semántica». En *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, eds. Jesus Sanchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Collectif. Madrid: SGEL, 491–508.
- González Martínez, Juan Miguel. 1988. «La sinonimia. Problema metalingüístico». *Anales de Filología Hispánica*, 4: 193–210.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Higueras, María. 2006. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras, María. 2009. «Aprender y enseñar léxico». *MarcoELE*, 9: 11–126.
- Izquierdo Gil, María del Carmen. 2004. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.
- Izquierdo Gil, María del Carmen. 2005. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-seleccion-del-lexico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/>
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International.
- Laufer, Batia. 1991. «The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Learner». *The Modern Language Journal*, 75(4): 440–448. <https://doi.org/10.2307/329493>
- Lewis, Michael. 1993. *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.
- Lewis, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.
- Luce, Paul A., Pisoni, David B. y Goldinger, Steven D. 1990. «Similarity neighborhoods of spoken words». En *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives*, eds. Gerry T. M. Altmann. Cambridge: The MIT Press, 122–147.
- Meyer, David E. y Schvaneveldt, Roger W. (1971). «Facilitation in Recognizing Pairs of Words: Evidence of a Dependence between Retrieval Operations». *Journal of Experimental Psychology*, 90(2): 227–234.
- Nation, Paul. 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oster, Ulrike. 2009. «La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica». *Porta Linguarum*, 11, 33–50.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [versión 23.3 en línea, actualización de 2019]. <https://dle.rae.es>
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa y Sáez Rivera, Daniel Moisés. 2013. *El español académico*. Madrid: Arco/Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2010. *La sinonimia*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2013. La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13: 1–23.
- Regueiro Rodríguez, M^a Luisa. 2015. «Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE». *Linred: Lingüística en la Red*, 13: 1–35.
- Rodríguez Gil, Eugenia. 2012. «El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales». *redELE*: 1–95.
- Samper Padilla, José Antonio, Hernández Cabrera, Clara Hernández y Bellón, Juan José. 2003. «Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba». *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25: 139–163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>
- Santos Rovira, José María. 2011. «Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español». *Estudios de lingüística aplicada*, 54: 161–176.
- Singleton, David. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tinkham, Thomas. 1993. «The Effect of Semantic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary». *System*, 21(3): 371–380. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90027-E](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90027-E)
- Tornberg, Ulrika. 2009. *Språkdiradik*. (4. ed.). Malmö: Gleerup.
- Vidiella Andreu, Mercè. 2012. «El enfoque léxico en los manuales de ELE». *MarcoELE*, 14: 1–84. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- Waring, Robert. 1997. «The Negative Effects of Learning Words in Semantic Sets: A Replication». *System*, 25(2): 261–274.
- Webb, Stuart. 2007. «The Effects of Synonymy on second-language Vocabulary». *Learning Reading in a Foreign Language online Journal*, 19 (2): 120–136. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777733.pdf>
- Wilkins, David Arthur. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE ANÁLISIS

- Baralo, Marta, Genís, Marta y Santana, M.^a Eugenia. 2009. *En vocabulario. Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya ELE.
- Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón. 2014a. *ELE actual A1*. Madrid: Ediciones SM.
- Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón. 2014b. *ELE actual A2*. Madrid: Ediciones SM.
- Ding, Wen Lin, De Prada Segovia, Marisa, De Juan Ballester, Carmen Rosa, Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy. 2010. *¿Sabes?, vol.1*. Madrid: S.G.E.L.
- Ding, Wen Lin, De Prada Segovia, Marisa, De Juan Ballester, Carmen Rosa, Cuoto Frías, Soledad y Salazar Lorenzo, Dánica Joy. 2011. *¿Sabes?, vol.2*. Madrid: S.G.E.L.
- Dong, Yansheng y Liu, Jian. 2014. *Español Moderno, vol. 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

APÉNDICES

Tabla 4. Organización y descripción de los manuales

Manual	<i>Español moderno</i>	<i>¿Sabes?</i>	<i>ELE actual</i>	<i>En vocabulario</i>
Editorial	Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.	Madrid: S.G.E.L.	Madrid: Ediciones SM	Madrid: Grupo Anaya Publicaciones Generales
Autores	Y. Dong J. Liu	W. Ding et al.	V. Borobio R. Palencia	M. Baralo M. Genís M. E. Santana
Ediciones elegidas	Vol. 1 (2014)	Vol.1 (2010) Vol.2 (2011)	A1 (2014) A2 (2014)	A1-A2 (2008)
Adaptación explícita al	<i>MCER</i> : No <i>PCIC</i> : No	<i>MCER</i> : Sí <i>PCIC</i> : No	<i>MCER</i> : Sí <i>PCIC</i> : Sí	<i>MCER</i> : Sí <i>PCIC</i> : Sí
Enfoque	comunicativo & tradicional	comunicativo & tradicional	comunicativo	comunicativo
Público al que va dirigido	Universitarios chinos de Filología Hispánica	Alumnos chinos	Alumnos extranjeros	Alumnos extranjeros
Número de unidades didácticas	16 unidades	12 unidades y 3 repaos por volumen	A1: 13 lecciones, 1 lección opcional y 3 repaos A 2: 15 lecciones y 3 repaos	40 unidades
Organización del índice	<ul style="list-style-type: none"> ♦Función comunicativa. ♦Fonética. ♦Ortografía. ♦Ejemplo de algunos vocablos usuales. ♦Gramática. ♦Conocimiento sociocultural.⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Funciones comunicativas. ♦Contenidos gramaticales. ♦Diferencias culturales. ♦Vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Temas y vocabulario. ♦Objetos comunicativos. ♦Gramática. ♦Fonética. ♦Descubre España y América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Tema de la unidad.
Organización dentro de cada unidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦Función comunicativa. ♦Fonética. ♦Ortografía. ♦Ejemplo de algunos vocablos usuales. ♦Gramática. ♦Conocimiento sociocultural 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Diálogo. ♦Dictado. ♦Práctica de los verbos. ♦Compresión lectora. ♦Producción escritura. ♦Fonética. ♦Expresión oral. ♦Cultura. ♦Gramática. ♦Vocabulario. 	(Solo los últimos tres bloques de cada lección tienen títulos fijos): <ul style="list-style-type: none"> ♦Descubre España y América Latina, ♦Recuerda, ♦Materiales complementarios 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Fíjese. ♦Frasas útiles. ♦Ejercicios.
Número de páginas	289	Vol.1: 198 Vol.2: 176	A1: 208 A2: 240	207

⁹ La organización del índice en *Español moderno* no es unificada: *Fonética* solo aparece en las unidades 1-8, *Ortografía*, en las unidades 1-2, y *Ejemplo de algunos vocablos usuales*, en las unidades 10-16.

Tiempo de aprendizaje recomendado	No menos de 10 hrs. por unidad	Sin indicar	Sin indicar	Sin indicar
-----------------------------------	--------------------------------	-------------	-------------	-------------

Lista de sinónimos

Español moderno

móvil/celular
 coger/tomar
 jersey/suéter

ELE actual

conocer/saber
 quiero/me gustaría
 tengo que/necesito

En vocabulario

suspender el examen/la prueba

borrador/goma de borrar
 hay nubes/está nuboso/está de nubes
 esposo/marido
 esposa/mujer
 padre/papá
 computadora/ordenador
 zumo/jugo
 piso/apartamento
 lavavajillas/lavaplatos
 lavar/fregar
 frigorífico/heladera/nevera
 suelo/piso

inodoro/retrete/ (taza de) váter
 acera/vereda
 azafata/auxiliar de vuelo
 móvil/celular
 cancelar/anular
 gratis/gratuito
 museo/exposición de pintura
 enviar/mandar
 cabina de
 teléfono/telefónica
 teléfono móvil/celular