

# PARES LÉXICOS EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE ESTUDIANTES ITALIANOS

FLORENCIO DEL BARRIO DE LA ROSA  
UNIVERSITÀ CA' FOSCARI - VENEZIA

**Abstract** – The application of lexical availability studies to the field of psycholinguistics continues to produce interesting outcomes. Recent research, in fact, employs data from this kind of studies in order to qualitatively analyze the lexical-semantic relations that informants establish between words. Our study analyzes a type of minimal clusters or lexical pairs, such as *perro-gato* or *carne-pescado*, in two semantic areas (*Alimentos y bebidas* and *Animales*). In doing so, it seeks to contribute to current discussion by proposing new data to show that words will be organized in more structured semantic networks as proficiency of foreign students increases. This hypothesis is based on recent studies on lexical acquisition. Our study analyzes the lexical pairs established by Italian students of Spanish, distributed in two groups according to their academic level, and employs data collected from their available words.

**Keywords:** Lexical pairs; Lexical relations; Word associations; Lexical availability; Spanish as FL.

## 1. Introducción

### 1.1. Punto de partida: los estudios de disponibilidad léxica

Los inicios de la investigación en disponibilidad léxica están vinculados a la enseñanza de la lengua materna (López Morales 1999) y, en particular, a la medición de la “riqueza léxica” de los hablantes nativos en la etapa preuniversitaria (López Morales 2011). A pesar de que en los últimos años, este marco de investigación ha extendido sus aplicaciones a diferentes campos de la lingüística,<sup>1</sup> su finalidad principal sigue siendo la de recoger el vocabulario básico y fundamental de una comunidad de habla, relacionándolo con factores diastráticos como sexo, nivel sociocultural, tipo de centro educativo, etc. Para la recogida de este vocabulario, los estudios de disponibilidad léxica aplican una metodología común. Se trata de cuestionarios donde se solicita a los informantes que aporten, por escrito, todas las palabras que conozcan relacionadas con una categoría semántica (*centro de interés*). Para cada una de estas categorías, los informantes disponen de un tiempo limitado (dos minutos). Los centros de interés son las áreas temáticas que sirven de estímulo para la activación del léxico disponible, lo que ofrece la ventaja de obtener un vocabulario tematizado y contextualizado. Las pruebas de disponibilidad léxica se definen así por su “carácter asociativo” (Paredes 2006, p. 20) y, en este sentido, poseen

<sup>1</sup> La lexicología (Paredes García 2000, Castañer 2008, Moliné 2008), la competencia ortográfica (Paredes García 1999), la dialectología (Arnal 2008, Bartol 2005, Carcedo 2003, Hernández, Samper 2003, Samper 2008), la norma sociolingüística (Bartol 2003, Hernández, Samper 2006, Villena, Ávila, Sánchez Sáez 2012), la psicolingüística (Paredes García 2006), la etnolingüística (Carcedo 2000) e incluso la lingüística histórica (Alba 2013). En la actualidad, esta línea de investigación empieza a dar sus frutos también en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (véase un exhaustivo estado de la cuestión en Sánchez-Saus Laserna 2016).

características semejantes a las tareas de fluencia verbal.<sup>2</sup> Desde los inicios de la investigación en disponibilidad léxica, las encuestas constaban de dieciséis temas o centros de interés, si bien no todos ellos presentan la misma productividad o utilidad. Los centros de interés (C.I.) tradicionales son los siguientes: 1. Las partes del cuerpo (01. CUE), 2. La ropa (02. ROP), 3. Partes de la casa (sin muebles) (03. CAS), 4. Los muebles de la casa (04. MUE), 5. Alimentos y bebidas (05. ALI), 6. Objetos colocados encima de la mesa para la comida (06. MES), La cocina y sus utensilios (07. COC), 8. La escuela (muebles y materiales) (08. ESC), 9. Iluminación y medios de refrigeración y calefacción (09. ILU), 10. La ciudad (10. CIU), 11. El campo (11. CAM), 12. Medios de transporte (12. TRAN), 13. Trabajos del campo y del jardín (13. TRAB), 14. Los animales (14. ANI), 15. Juegos y diversiones (15. JUE) y 16. Profesiones y oficios (16. PRO).<sup>3</sup> En nuestro estudio sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes italianos de español, hemos optado por mantener, en número y contenido, los centros de interés tradicionales (véase Del Barrio 2016 y Del Barrio, Vann 2018).

En la actualidad el material léxico recogido mediante la metodología de la disponibilidad léxica se está empleando para profundizar en el conocimiento de la organización del lexicón mental, tanto en hablantes nativos como extranjeros. Un excelente estado de la cuestión sobre la relevancia del léxico disponible para la comprensión de las bases cognitivas de acceso y organización del vocabulario en la mente de hablantes de L1 y L2 se encuentra en Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017). Estas especialistas concluyen que “el léxico disponible de los hablantes nativos será necesariamente distinto al de los hablantes no nativos, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa, si bien habrá que precisar en qué medida se distancian y cómo evoluciona esta brecha a medida que aumenta la competencia en L2” (117). Esta conclusión sigue y confirma los resultados del trabajo de Ferreira y Echeverría (2010), quienes con el objetivo de contrastar el lexicón de hablantes nativos con el de no nativos comparan las relaciones léxicas que se establecen en los listados de léxico disponible de estudiantes hispanohablantes de inglés como lengua extranjera. Su estudio está basado en el léxico disponible de hablantes de inglés como lengua materna (50 estudiantes de educación secundaria de *The Royal School* en Harslemere, Surrey, Inglaterra, de edades comprendidas entre 16 y 18 años) e hispanohablantes con un conocimiento avanzado de la lengua inglesa (50 estudiantes universitarios, entre 21 y 22 años, del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Concepción, Chile). A ambos grupos se les pidió, según las convenciones de la investigación, anotar todas las palabras relacionadas con diez campos semánticos o centros de interés, cinco de ellos considerados básicos (*Body parts, Food and drink, Entertainment, Clothes y Holidays*) y el resto, especializados (*Economy and finances, Terrorism and crime, Politics, Pollution and the environment y Health and Medicine*). Los autores muestran las asociaciones léxicas tomando como ejemplo el centro de las partes del cuerpo y el de la contaminación y el medio ambiente y para representarlas gráficamente, se emplea el programa *DispoGrafo* (véase Echeverría *et al.* 2008), de modo que los grafos elaborados por este programa reflejan las redes semánticas que los

<sup>2</sup> “La producción del léxico disponible tal y como hoy en día se conoce es una prueba de fluencia semántica o fluencia de categoría” (Hernández Muñoz 2006, p. 88). Para la relación entre los cuestionarios de disponibilidad léxica y las tareas de fluencia verbal, véase la bibliografía revisada en Hernández Muñoz (2006, pp. 94-103) y Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017, pp. 109-113). Nótese que algunas de las categorías empleadas en este tipo de tareas de fluencia semántica coinciden con los centros de interés; un ejemplo habitual de esta coincidencia es la categoría de los animales (véase Goñi *et al.* 2011).

<sup>3</sup> Para la caracterización e historia de los centros de interés, puede consultarse Samper, Bellón y Hernández Samper (2003, pp. 46-63). Una revisión crítica de los problemas que plantean los centros tradicionales puede leerse en Paredes García (2014).

informantes establecen al escribir las palabras dentro de los centros de interés. Las conclusiones de esta investigación se recogen en la cita siguiente:

En los hablantes nativos la organización del léxico se vislumbra de manera más clara que en los alumnos, ya que al tener en consideración las relaciones semánticas de las palabras, se pueden apreciar subnúcleos bien definidos dentro de cada centro de interés. En los alumnos, este tipo de categorización del léxico es muy difusa, por lo que las palabras no parecen pertenecer siempre a subcategorías dentro de una categoría mayor, sino que todos los elementos se sitúan simplemente dentro de un gran espacio o campo semántico, sin una organización claramente definida. Este hecho revela que el léxico presente en los alumnos es, en la mayor parte de los casos, sólo conocido superficialmente, ya que se ignora la que debería ser su real ubicación en el lexicón mental. (Ferreira, Echeverría 2010, pp. 149-150)

Desde el ámbito de la psicolingüística, la organización del lexicón mental de los hablantes bilingües ha sido abordada en numerosas publicaciones.<sup>4</sup> Como tanto los estudios que acabamos de mencionar (es decir, Ferreira, Echeverría 2010 y Hernández Muñoz, Tomé Cornejo 2017), como los que presentaremos en el estado de la cuestión de la siguiente sección, utilizan materiales tomados de las encuestas de disponibilidad léxica y aplican esta metodología para corroborar las hipótesis defendidas y avalar las conclusiones a las que llegan, consideramos oportuno, con el fin de contrastar, dentro de un mismo marco de investigación, tales resultados, recurrir a datos de naturaleza similar y obtenidos con la misma metodología. Por esta razón, en el presente estudio empleamos los materiales léxicos de nuestros cuestionarios de disponibilidad realizados a estudiantes italianos para investigar un tipo de relación léxico-semántica, la que, en el proceso de activación y anotación del vocabulario disponible, establecen los informantes entre dos términos contiguos, asociación que designaremos como *pares léxicos*. Los datos que presentamos pueden contribuir a comprender el desarrollo léxico de los estudiantes de ELE y apoyar –aunque solo fuera de manera indirecta– las conclusiones a las que llegan los estudios basados en experimentos psicolingüísticos. Nuestro estudio se suma así a los estudios que, a partir de los listados de léxico disponible, se centran en el análisis de las relaciones léxico-semánticas y que reseñamos a continuación.

## **1.2. Relaciones léxico-semánticas en el léxico disponible**

Los listados de disponibilidad léxica aportan un material aprovechable para el análisis de las relaciones y asociaciones léxico-semánticas que los informantes establecen entre las palabras cuando responden a las encuestas.

Uno de los primeros estudios que atiende a las relaciones entre las unidades del léxico disponible es el de Galloso Camacho (2003). Esta investigadora se basa en la noción de “campo asociativo” de Eugenio de Bustos Tovar (*apud* Galloso 2003, pp. 138-164) y establece seis mecanismos o tipos de vínculo léxico. El tipo I asocia palabras con significantes similares (*gaviota-gavilán, bollo-pollo, oreja-ceja*). Las palabras vinculadas por el significado y el significante, asociación por derivación (*servilletero-servilleta, farola-farolillo*) o composición (*zum de piña-zumo de melocotón-zumo de naranja-zumo de pera*), forman parte del tipo II. Los tipos III y IV hacen referencia a las palabras unidas por semejanza (*burro-asno-jumento-pollino*) o por oposición (*frío-calor, sol-sombra, gallo-gallina*) de significados. En el tipo V se incluyen las relaciones de hiperonimia-

<sup>4</sup> Además del panorama actualizado sobre los modelos psicolingüísticos para la descripción del lexicón de hablantes bilingües que se ofrece en Kroll y Ma (2018), resultan de interés para nuestros propósitos actuales Wolter (2001), Fitzpatrick (2009) y Fitzpatrick e Izura (2011).

hiponimia (*infusión-manzanilla-té-poleo-menta*) o de hipónimos (*león-tigre-leopardo-puma*). Por último, el tipo VI recoge todas aquellas asociaciones que dependen de factores externos al signo, como, por ejemplo, las relaciones parte-todo (*mano-dedo-uña*), series léxicas, como *sargento-cabo-soldado*, y otras (*tomate-lechuga*)

De los resultados de este trabajo se hace eco López González (2016) al estudiar las relaciones léxicas que establecen 66 alumnos polacos de español. Este estudio compara la disponibilidad léxica de los informantes en su lengua materna (polaco) y en la lengua extranjera (español), llegando a la interesante conclusión de que el tipo de relaciones difiere cualitativamente cuando los alumnos polacos anotan palabras en su lengua materna, donde sobresalen las relaciones de tipo superordinado (por ejemplo, *ręka* ‘brazo’ – *noga* ‘pierna’, que son extremidades), antonímicas (*plecy* ‘espalda’-*brzuch* ‘vientre’) o metonímicas (por contigüidad de los referentes: *brzuch* ‘vientre’-*pień* ‘pecho’), frente a las relaciones de semejanza fónica que prevalecen en español (palabras que comparten sonidos, como /θ/ en *brazo* y *nariz* o /x/ en *ojo* y *oreja* o secuencias, como /lo/ en el par *pelo* y *muslo*). De este trabajo se deduce que las relaciones léxicas cambian cuando los informantes responden en su propia lengua y cuando lo hacen en el idioma estudiado.

En su estudio sobre las relaciones léxico-semánticas de las palabras disponibles recogidas en su estudio sobre una población formada por 322 estudiantes extranjeros de español de distintas nacionalidades en las universidades andaluzas, Sánchez-Saus Laserna (2016; véase también 2013) clasifica las conexiones entre las unidades disponibles según la distinción teórica establecida y desarrollada por Casas Gómez (2005, 2011) entre *relaciones semánticas* (en las que se incluyen las *relaciones léxicas*) y las *relaciones significativas*. Las primeras conectan el significado de dos signos; las segundas tratan de todos los vínculos, lingüísticos o extralingüísticos, que los signos o alguno de sus componentes (significante, significado) pueden establecer. Esta segunda clase de relaciones pueden ser de carácter lingüístico o designativo. En las *relaciones significativas designativas* se incluirían “todos esos aspectos asociativos, estilísticos, culturales o lógico-designativos” (Casas Gómez 2011, p. 84) de carácter extralingüístico o que no implican directamente la relación entre significados.<sup>5</sup> Sánchez-Saus Laserna sabe aprovechar bien esta clasificación para dar cuenta de las redes semánticas que configuran el léxico disponible de sus estudiantes extranjeros. Para ilustrar el procedimiento analítico de esta investigadora, reproducimos las conexiones más frecuentes, es decir, que se dan en, al menos, tres informantes, dentro de las áreas temáticas de *alimentos y bebidas* (Tabla 1) y *los animales* (Tabla 2), áreas que, además, serán las analizadas por nosotros en el presente trabajo (véase el apartado 3).

<sup>5</sup> Dentro del cuadro teórico construido por Casas Gómez, las relaciones significativas son de especial relevancia para el análisis cualitativo de las conexiones del vocabulario disponible, pues como afirma Sánchez-Saus Laserna: “[...] los centros de interés no son estructuras léxicas basadas en oposiciones paradigmáticas entre los significados de sus miembros, sino que se fundamentan en relaciones de tipo asociativo y, como tales, vinculadas muy estrechamente a la realidad y a la experiencia de los informantes” (2016, p. 160). Quizás, esto suponga un motivo para inclinarse hacia un marco teórico menos restrictivo en lo semántico y que contemple conexiones de más amplia gama, desde lo puramente formal a lo conceptual o cultural. Véase más abajo 2.1.

Nodo 1	Nodo 2	Peso	Nodo 1	Nodo 2	Peso
cerveza	vino	11	pasta	arroz	4
agua	zumó	8	mantequilla	mermelada	3
queso	jamón	5	cerveza	vino tinto	3
leche	zumó	5	vino	zumó	3
cerveza	agua	5	manzana	naranja	3
cerveza	zumó	5	pescado	pan	3
verdura	fruta	5	café	té	3
cebolla	ajo	5	lechuga	zanahoria	3
vino tinto	vino blanco	5	agua	pasta	3
leche	agua	4	agua	refresco	4
vino	tinto de verano	4	arroz	maíz	3
manzana	plátano	4	arroz	sal	3
pimiento	naranja	4	zanahoria	calabacín	3

Tabla 1

Relaciones léxicas en el centro de interés *Alimentos y bebidas* (Sánchez-Saus Laserna 2016, p. 169).

El centro de interés *Alimentos y bebidas* gira, en realidad, en torno a dos categorías principales (la de los alimentos y la de las bebidas). La relación semántica entre las palabras que aparecen son frecuentemente la de cohipónimos (*verdura-fruta* como tipos de alimentos o *leche-agua* como tipos de bebidas), relación que también se produce dentro de subcategorías, como, p.ej., *manzana-plátano* como tipos de *fruta* o *cerveza-vino* como tipos de bebidas alcohólicas. También aparecen casos de hiperonimia-hiponimia como *vino-tinto de verano* y casos que “guardan una relación entre sí de tipo designativo por contigüidad” (*cebolla-ajo*, *queso-jamón*, *mantequilla-mermelada*, *fruta-verdura* y *pan-pescado*).

Nodo 1	Nodo 2	Peso	Nodo 1	Nodo 2	Peso
perro	gato	26	perro	pájaro	3
león	tigre	6	pájaro	ave	3
gato	pájaro	5	león	elefante	3
gato	caballo	5	oveja	vaca	3
ratón	rata	5	vaca	toro	3
perro	caballo	4	vaca	cerdo	3
gato	pez	4	gallina	cerdo	3

Tabla 2

Relaciones léxicas en el centro de interés *Los animales* (Sánchez-Saus Laserna 2016, p. 179).

El centro de interés de *Los animales* constituye una categoría natural (veáse Hernández Muñoz 2006, pp. 135-136) que se construye alrededor de un ejemplar prototípico o familiar, por lo que no sorprende que la unidad *perro* adquiera elevados índices de disponibilidad y participe en numerosas conexiones. Este campo destaca por su homogeneidad y por englobar términos cohipónimos del hiperónimo *animal* (una relación de segundo nivel es la representada por *pájaro-ave*). Se pueden trazar subcategorías bien definidas, como las de los animales salvajes, los felinos, los animales de la granja, etc. Destaca también la pareja *vaca-toro*, por ser un ejemplo de heteronimia.

El comentario de estos cuadros propuestos por Sánchez-Saus Laserna nos brinda la oportunidad de observar cómo, dentro de los centros de interés, las relaciones se establecen en dos dimensiones (cf. Paredes 2006, pp. 39-40, Hernández Muñoz 2006, pp. 135-145, Tomé Cornejo 2015, p. 260). Por una parte, se da una asociación entre la categoría representada por el centro de interés (*las partes del cuerpo, la ropa, alimentos y*

*bebidas, los animales, etc.*) y las palabras actualizadas. Así, todas las palabras de las tablas 1 y 2 guardan algún tipo de relación de hiponimia con las categorías de los *alimentos*, las *bebidas* o los *animales*, respectivamente. Se trata, por lo tanto, de una dimensión vertical. Dentro de la descripción general de los centros de interés, Hernández Muñoz (2006, pp. 150-151) distingue entre centros inclusivos, que responderían a una ecuación como “X es un tipo de Y” (*Perro* es un tipo de *animal* o *manzana* es un tipo de *alimento*) y centros relacionales, como los de la *escuela*, la *ciudad* o el *campo*, en los que los términos podrían aparecer en un enunciado como “X está relacionado con Y” (*Pizarra* está relacionada con la *escuela* o *calle* está relacionada con la *ciudad*). Por otra parte, las palabras actualizadas se organizan según una dimensión horizontal, es decir, de acuerdo al tipo de asociaciones y conexiones que se instauran entre ellas. Así, p.ej., *perro* y *gato* son cohipónimos o entre *gato* y *pájaro* puede observarse una conexión de tipo extralingüístico o experiencial. La dimensión vertical está impuesta, de alguna manera, por el tipo de prueba suministrada para recopilar el léxico disponible, mientras que la dimensión horizontal depende o puede depender de cómo está estructurado el lexicón mental del informante y de cómo este accede a él y a su memoria semántica.<sup>6</sup> Por este motivo, adquieren cada vez más relevancia los estudios que desarrollan un análisis cualitativo como el realizado por Sánchez-Saus Laserna (2016) o por Tomé Cornejo (2015), que comentamos a continuación.

En su tesis doctoral, Tomé Cornejo (2015) compara la organización de los listados de disponibilidad léxica de hablantes nativos y estudiantes estadounidenses de ELE. Esta investigadora emplea la distinción habitual en los estudios de fluencia verbal entre *agrupaciones* (*clusters*) y *saltos* (*switching*). Las *agrupaciones* hacen referencia a la serie de palabras que se organizan siguiendo una categoría o subcategoría, mientras que los *saltos* aluden al abandono de una subcategoría para pasar a una nueva. Tomando como ejemplo la serie de palabras anotadas en el campo de *La ropa* por uno de los informantes nativos del experimento de Tomé Cornejo (2015, p. 87), se puede ilustrar la diferencia entre *agrupaciones* y *saltos*. En la serie que se ofrece a continuación se señalan entre llaves las agrupaciones y en negrita las unidades que introducen un cambio de subcategoría:<sup>7</sup>

{camiseta, camisa}, **pantalón**, {calzoncillo, bragas, tanga}, {**guantes**, gorro, bufanda, chaqueta, abrigo}, {**traje**, esmoquin}, {**muñequera**, coderera}, **pijama**, {**botas**, zapatos, playeros, tennis, sandalias, chanclas}, **bañador**, {**sudadera**, jersey}, {**camisa** manga corta, camiseta tirantes, camiseta básica}, **vestido**, {**calcetines**, medias}, **pasmína**, **top**, {**biquini**, triquini}, **boina**, {**vaqueros**, pantalón chino}

Según las conclusiones de esta investigadora, los hablantes nativos organizan las palabras disponibles en un número mayor de *agrupaciones* categoriales respecto a los estudiantes extranjeros. En las listas de estos informantes, se encuentran *agrupaciones* menos extensas

<sup>6</sup> En esta línea se sitúa la conclusión de Galloso (2003) acerca de las asociaciones dentro de un centro de interés: “Parece como si a la hora de archivar el léxico en nuestra memoria resultara más fácil partir de ciertos núcleos y “colgar” de ellos otros términos del conjunto. De ahí que se observe un doble eje de asociación: primero con el estímulo general (el tema del centro de interés); y, en segundo lugar, con determinados vocablos nucleares en cada campo léxico” (p. 164).

<sup>7</sup> Las unidades que introducen los *saltos* hacen de “palabras puente”, que permiten acceder de nuevo a la categoría semántica representada por el centro de interés de la prueba de disponibilidad y que reflejan los “procesos de reentrada” que se detectan en las listas de léxico disponible. Fundamental para conocer estos procesos de accesibilidad al léxico es la lectura de Ávila y Sánchez Sáez (2011). De esta manera, las listas de disponibilidad se caracterizarían por una especie de bucle que reconduce las unidades desde la periferia al núcleo de la categoría.

y condicionadas por la lengua materna. Se observan, en cambio, más *saltos* o cambios de subcategoría. Sus conclusiones<sup>8</sup> se acercan, por tanto, a los de Ferreira y Echeverría, al subrayar los problemas de los estudiantes extranjeros a la hora de ordenar las unidades léxicas en “subcategorías claramente definidas”; ahora bien, la misma autora sugiere la hipótesis de que una mayor competencia lingüística del alumno alófono implicaría también una mejor organización del léxico (“Se presume, sin embargo, que esas agrupaciones léxicas se van determinando a medida que el estudiante adquiere más competencia en la lengua extranjera”, p. 104). La comparación de los diccionarios de disponibilidad de dos poblaciones de estudiantes de ELE diferenciados por nivel académico puede arrojar algo de luz a la hora de comprender mejor la organización del lexicón mental de los hablantes extranjeros, y no solo, sino que también puede contribuir a matizar las conclusiones concernientes a las diferencias cualitativas en la organización mental del léxico en nativos y no nativos.

### 1.3. Objetivo e hipótesis

El objetivo del presente trabajo consiste en demostrar que las diferencias observadas en el léxico disponible entre hablantes nativos y no nativos no se deben a una organización diversa del lexicón mental, sino a una mayor competencia lingüística de los primeros respecto a los segundos. Defendemos la hipótesis de que los estudiantes extranjeros con un nivel más avanzado de ELE presentarán un mayor número de conexiones léxicas de tipo semántico y que, a medida que la competencia lingüística mejora, disminuirán las conexiones sin sentido o de tipo fonético/gráfico. Esto hace que las relaciones léxico-semánticas de los estudiantes con una competencia avanzada en L2 se asemejen cualitativamente a las establecidas por los hablantes nativos. Nuestra hipótesis está basada en los resultados del trabajo de Brent Wolter (2001), quien a partir de las respuestas a tareas de asociación léxica de 13 estudiantes japoneses con un nivel avanzado en inglés y de 9 hablantes nativos de este idioma, demuestra que la organización del lexicón mental depende del conocimiento individual que el hablante tiene de la palabra estímulo (*prompt word*) y de su integración en la red léxica (“Profundidad de conocimiento individual de la palabra”, *Depth of Word knowledge*; véase también Liceras y Carter 2009) y no tanto del estatus de adquirida o aprendida de la lengua. Clasifica los tipos de respuesta a las pruebas de asociación léxica en: 1) paradigmáticas, cuando las palabras entran en una relación de a) *coordinación* (*dog-cat*), b) *superordinación* (*dog-animal*), c) *subordinación* (*dog-terrier*) o d) *sinonimia* (*dog-canine*), 2) sintagmáticas (*dog-bite* o *bark*)<sup>9</sup> y 3) fonológicas (*clang responses*) o no semánticas (*dog-bog*). Wolter (2001, p. 66) pone en evidencia que las respuestas ‘ruidosas’ o sin sentido aumentan, tanto en hablantes nativos como no nativos, cuando la palabra estímulo tiene una baja frecuencia y, por lo tanto, resulta poco conocida. Este investigador concluye que no existe una distinta estructuración del lexicón mental en hablantes nativos respecto a los no nativos y que el refuerzo del dominio de la lengua extranjera implica, en la medida en que aumenta el conocimiento léxico, un incremento de las respuestas de naturaleza semántica.<sup>10</sup> Es, en definitiva, la mayor competencia la que da

<sup>8</sup> “En conclusión, el proceso de evocación de vocablos disponibles en una lengua extranjera difiere sustancialmente del que sustenta la producción en la lengua materna” (Tomé Cornejo 2015, p. 462).

<sup>9</sup> La clasificación tradicional de Aitchison (1987, pp. 74-75) comprendía cuatro mecanismos de asociación, dos sintagmáticos, coordinación (*sal-pimienta*) y colocaciones (*sal fina*), y dos paradigmáticos, superordinación (*color-rojo*) y sinonimia (*perro-chucho*).

<sup>10</sup> “In other words, the results support the notion that the L2 mental lexicon is not less structured than the L1 mental lexicon, rather it is simply at an earlier stage of development in the sense that for many learners, a fewer number of words are well known” (60).

forma a las conexiones semánticas y permite una mejor integración de las unidades léxica, y no la condición de hablante nativo o extranjero.

## 2. Metodología

### 2.1. Pares léxicos y relaciones léxico-semánticas

En la bibliografía psicolingüística es habitual recurrir a tareas en las que se presenta a los participantes un estímulo léxico (*stimulus, cue word, prompt word*) y se les pide que respondan con una única palabra (Wolter 2001, Fitzpatrick 2009, Fitzpatrick, Izura 2011). De esta forma, se producen asociaciones binarias o pares de palabras. Nuestra decisión de analizar los pares léxicos enlaza, por lo tanto, con una práctica habitual de los estudios psicolingüísticos. A la hora de seleccionar los estímulos léxicos, los experimentos que se realizan en el ámbito de la psicolingüística deben controlar las propiedades de la palabra estímulo (frecuencia, edad de adquisición, categoría gramatical, grado de abstracción, longitud, etc.), variables que pueden resultar cruciales e influir en el desarrollo de la tarea. En nuestro caso, tenemos en cuenta las asociaciones binarias que establecen los informantes en el proceso de anotar todas las palabras disponibles sobre un área temática o centro de interés y, en consecuencia, no podemos controlar *a priori* este tipo de variables.<sup>11</sup> Nótese, además, que en las tareas de fluencia semántica se analizan las agrupaciones o *clusters* en los que los encuestados organizan las categorías conceptuales. Estos *clusters* se definen como series de dos o más palabras (véase Hernández Muñoz, Tomé Cornejo 2017, p. 109) y, en este sentido, lo que denominamos *pares léxicos* puede definirse como agrupaciones mínimas de dos palabras que aparecen de manera inmediatamente consecutiva en los listados individuales y espontáneos que los informantes aportan en las encuestas de disponibilidad léxica. En resumen, tanto los experimentos psicolingüísticos como las agrupaciones de las tareas de fluencia verbal avalan la importancia de las asociaciones binarias o pares léxicos. Por esta razón, en nuestro estudio hemos decidido tener en cuenta este tipo, mínimo, de agrupación léxica.

Para clasificar el tipo de relación que se establece entre cada miembro de un par nos basamos en el estudio de Chen (2012). En este estudio se analiza la organización léxica de 683 niños hablantes de mandarín de edades comprendidas entre los tres y los siete años. El objetivo de este estudio consiste en observar cómo cambia con la edad la estructuración del conocimiento semántico.<sup>12</sup> Para mostrar este objetivo, Chen estudia dos categorías semánticas, los animales y la comida, y establece una clasificación de las relaciones léxico-semánticas en: a) relaciones fonológicas y b) relaciones semánticas que pueden ser 1) taxonómicas o 2) contextuales. En cuanto a las relaciones fonológicas, las palabras pueden semejarse por compartir los segmentos iniciales (*vinagre-vino*), los finales (rima: *ratón-león*) o partes del cuerpo fónico (*tarta-torta*). De acuerdo con las relaciones semánticas taxonómicas, las palabras pueden asociarse por: a) *coordinación* (*caballo-burro*), b) *superordinación* (*jamón-carne*), c) *subordinación* (*carne-pollo*) o d) *sinonimia* (*ave-pájaro*), organizándose así en subcategorías semánticas (*fruta, verdura, carne,...*). Según las relaciones contextuales, se establecen diversos tipos de relaciones

<sup>11</sup> Por supuesto, esto no significa que estos factores inherentes a las propiedades léxicas del primer miembro del par no puedan ser analizados en un momento posterior.

<sup>12</sup> “We hypothesized that, because older children have richer semantic vocabulary knowledge, their responses might be more sophisticated and show more strategic use of semantic relations” (Chen 2012, p. 10).



que tienen que ver con esquemas culturales (p.ej., *sangría-paella*), experiencias comunes (p.ej., *jamón-queso*), de contigüidad (p.ej., *caballo-toro*) o cualquier otro tipo de asociación que no pueda vincularse con factores semánticos. Además de estas relaciones que aplicamos en nuestro análisis, contemplamos también la posibilidad de que entre los miembros de un par no exista ningún tipo de relación de sentido, ni formal ni semántica, o, por lo menos, que esta no sea inmediata ni forzada (p.ej., *cerveza-huevo*).

En resumen, las relaciones léxico-semánticas que utilizaremos en nuestro análisis se esquematizan en la tabla 3.

Tipo de relación	Subtipo de relación	Ejemplo
A) Sin relación	---	<i>cerveza-huevo</i>
B) Relación fonológica:	1) Inicio: 2) Rima: 3) Compartido:	<i>vinagre-vino</i> <i>ratón-león</i> <i>tarta-torta</i>
C) Relación Semántica:	1) Taxonómicas: a) Coordinación: b) Superordinación: c) Subordinación: d) Sinonimia:	<i>caballo-burro</i> <i>jamón-carne</i> <i>carne-pollo</i> <i>ave-pájaro</i>
	2) Contextual:	<i>sangría-paella</i>

Tabla 3  
Relaciones léxico-semánticas entre pares léxicos.

Esta clasificación se asemeja a la empleada por Galloso (2003, pp. 138-164), una de las primeras investigaciones que se ocupan del análisis cualitativo de las relaciones entre vocablos disponibles y una de las propuestas más completas e interesantes de las revisadas en la sección 1.2. Su tipo I (y, en cierto modo, aunque no totalmente, el II) quedaría englobado en las relaciones fonológicas. Los tipos III, IV y V se corresponden con las relaciones semánticas taxonómicas. Las relaciones contextuales abarcan, sin embargo, un espectro más amplio de asociaciones que el tipo VI de Galloso. En definitiva, las relaciones léxico-semánticas expuestas en la tabla 3 son –creemos– más generales y abarcadoras, pues comprenden una mayor gama de conexiones, como las contextuales, no estrictamente ‘semánticas’ o ‘significativas’, e incluyen además todas aquellas fonológicas y sin sentido evidente, de las que hay que dar cuenta, en modo especial cuando se observa una población de estudiantes extranjeros.

## 2.2. La muestra

Los pares léxicos que analizaremos en el presente trabajo se obtienen del léxico disponible de los estudiantes italianos de ELE (véase Del Barrio 2016 y Del Barrio y Vann 2018). Se trata de una muestra de 117 informantes, hablantes no nativos de español, distribuidos en dos grupos, según su nivel educativo (preuniversitario/universitario). Las características de la muestra se sintetizan en la tabla 4. El primer grupo está integrado por 49 alumnos del *Istituto turistico economico “Andrea Gritti”*, instituto de educación secundaria ubicado en la localidad de Venecia-Mestre, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y con un nivel inicial de español (equivalente al A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas - MCER*); en este grupo hay 40 mujeres y 9 varones (de ahora en adelante: Grupo 1). Constituyen el segundo grupo 68 estudiantes universitarios del grado de lenguas modernas de la *Università Ca’ Foscari-Venezia*, repartidos en 52 mujeres y 16 varones con una media de edad de 21 años y con un nivel avanzado de español (equivalente al B2 del *MCER*) (Grupo 2).

	Informantes	Nivel educativo	Media de edad	MCER	PT	PI
Grupo 1	49	Preuniversitario	16	A2	4010	81,84
Grupo 2	68	Universitario	21	B2	9923	145,93

PT = Palabras totales; PI = Palabras por informante

Tabla 4  
Características de los informantes de la muestra.

Además del nivel lingüístico declarado en los programas de las asignaturas de español que cursan nuestros informantes en el instituto y en la universidad, respectivamente, y definido según el *MCER*, las encuestas de disponibilidad léxica nos permiten contar con un indicador objetivo de la competencia léxica de nuestros estudiantes: el tamaño de su vocabulario.<sup>13</sup> Como pone de manifiesto la tabla 4, los estudiantes del Grupo 1 producen un promedio de 81,84 palabras por informante, mientras que los del Grupo 2 son capaces de anotar 64 palabras más que sus compañeros del instituto. En términos absolutos, los informantes del Grupo 2 producen más de cinco mil palabras (5513) que los del Grupo 1. La comparación de ambos grupos permite mostrar cómo se organizan las asociaciones (binarias) léxicas en informantes en dos fases (inicial y avanzada) del desarrollo de la competencia en la L2, en nuestro caso, el español.<sup>14</sup>

### 2.3. Los centros de interés

La tabla 5<sup>15</sup> recoge, por centro de interés y para cada uno de los grupos, algunos datos cuantitativos acerca de la productividad y riqueza léxica de los informantes, lo cual nos ayudará a conocer la constitución de las áreas temáticas, seleccionadas para el análisis.

En el presente trabajo, nos concentramos en dos campos semánticos, *alimentos* y *bebidas* y *animales*, correspondientes a los centros de interés 05. ALI y 14. ANI. Ambas categorías suelen ser frecuentes en los trabajos de fluencia semántica (véanse, p.ej., Goñi *et al.* 2011, Chen 2012 o Hernández Muñoz y Tomé Cornejo 2017), lo cual justifica nuestra elección y permitirá la confrontación de nuestros resultados con los de otros estudios.

<sup>13</sup> Fitzpatrick e Izura (2011) determinan el nivel de competencia lingüística de los participantes de su muestra empleando el *Eurocentres Vocabulary Size Test*. Si este test mide las palabras reales de L2 que los participantes son capaces de reconocer, es decir, el vocabulario pasivo, los índices de disponibilidad léxica calculan, en cambio, el vocabulario activo según las categorías semánticas consideradas. Por esta razón, consideramos que la cantidad de palabras que producen nuestros informantes en las encuestas de disponibilidad sea un indicador objetivo de su competencia léxica.

<sup>14</sup> Es difícil establecer en qué medida la edad de los participantes puede influir en la organización semántica y léxica de las asociaciones estudiadas. Ahora bien, por una parte, los informantes de ambos grupos han superado cualquier tipo de umbral o periodo crítico de su desarrollo lingüístico (Fitzpatrick, Izura 2011, pp. 374-375). Por otra parte, los cinco años de media que separan a ambos grupos no parecen concluyentes a la hora de atribuir las diferencias observadas a un desigual grado de desarrollo cognitivo. No obstante, el desfase cronológico sí puede justificar un mayor conocimiento cultural de los países en que se habla español y, por supuesto, una más amplia experiencia de vida, lo que podría condicionar las relaciones semánticas de tipo contextual.

<sup>15</sup> Entre paréntesis, se ofrece el rango que ocupa cada centro de interés según el índice considerado. Para las *palabras totales* y las *palabras diferentes* se dan los promedios (para esta precaución metodológica, véase Hernández Muñoz 2006, pp. 309-310).

C.I.	GRUPO 1			GRUPO 2		
	PT	PD	IC	PT	PD	IC
01. CUE	7 (4)	0,57 (9)	0,25 (2)	14,51 (2)	1,07 (12)	0,2 (1)
02. ROP	5,47 (9)	0,71 (6)	0,16 (8)	10,44 (5)	1,50 (7)	0,1 (7)
03. CAS	4,76 (10)	0,47 (10)	0,21 (4)	8,12 (11)	0,93 (14)	0,13 (3)
04. MUE	6,94 (6)	0,80 (4)	0,18 (7)	9,28 (8)	1,04 (13)	0,13 (2)
05. ALI	10,24 (2)	1,53 (1)	0,14 (10)	14,94 (1)	2,94 (2)	0,07 (10)
06. MES	2,24 (12)	0,24 (15)	0,19 (6)	5,79 (12)	0,81 (16)	0,11 (5)
07. COC	1,55 (15)	0,29 (13)	0,11 (13)	5,46 (13)	1,16 (11)	0,07 (12)
08. ESC	7,22 (3)	0,71 (5)	0,21 (3)	8,99 (9)	1,35 (8)	0,1 (8)
09. ILU	1,65 (14)	0,27 (14)	0,13 (12)	4,72 (15)	0,91 (15)	0,08 (9)
10. CIU	10,73 (1)	1,43 (2)	0,15 (9)	12,54 (3)	2,47 (4)	0,07 (11)
11. CAM	1,76 (13)	0,41 (11)	0,09 (16)	8,12 (12)	2,56 (3)	0,05 (16)
12. TRAN	5,69 (8)	0,35 (12)	0,33 (1)	9,28 (7)	1,25 (10)	0,11 (4)
13. TRAB	0,14 (16)	0,06 (16)	0,05 (15)	3,12 (16)	1,34 (9)	0,03 (14)
14. ANI	6,33 (7)	0,69 (7)	0,19 (5)	11,51 (4)	1,66 (6)	0,1 (6)
15. JUE	3,1 (11)	0,65 (8)	0,1 (14)	8,66 (10)	3,00 (1)	0,04 (15)
16. PRO	7 (5)	1,12 (3)	0,13 (11)	10,44 (6)	2,41 (5)	0,06 (13)

PT = Palabras totales; PD = Palabras diferentes o vocablos; IC = Índice de cohesión.

Tabla 5  
Índices cuantitativos de la muestra por centro de interés.

Tanto 05. ALI como 14. ANI son los dos centros más productivos en los estudios de disponibilidad léxica, con un promedio de palabras, respectivamente, de 25,5 y 26,9 (véase Samper, Bellón y Samper Hernández 2003, pp. 57-61). Nuestros informantes también actualizan más *palabras totales* (PT) en estos centros de interés, especialmente, en el campo de los alimentos y bebidas (en segunda y primera posición, respectivamente); el centro de los animales, por su parte, aparece entre los cuatro primeros en productividad en la Universidad, pero desciende a un séptimo lugar en la educación secundaria, como refleja la primera columna de cada grupo en la tabla 5. A diferencia de lo que sucede en otros estudios de disponibilidad en el mundo hispánico (cf. Samper, Bellón, Samper Hernández 2003, pp. 61-63), las columnas con el promedio de *palabra diferentes* (PD) en nuestros grupos muestran que el centro de interés *alimentos y bebidas* y *animales* alcanzan posiciones altas: el centro de interés 05 es el primero en el Grupo 1 y el segundo en el Grupo 2; el 14, en cambio, ocupa posiciones intermedias (séptima y sexta, respectivamente). El número de vocablos “informa de la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de los encuestados” (Samper, Bellón Samper Hernández 2003, p. 60) o, en otras palabras, de la riqueza léxica que los informantes tienen por lo que concierne un centro de interés, al tratarse de las palabras no repetidas en las listas actualizadas por cada informante.

El indicador que se ofrece en la tercera columna para cada grupo corresponde al *índice de cohesión* (IC), que “mide el grado de coincidencia en las respuestas de los sujetos para un mismo centro” (Echeverría *et al.* 1987, p. 68; véase también Samper, Bellón, Samper Hernández 2003, p. 106-108).<sup>16</sup> En nuestros grupos, los centros 05. ALI y 14. ANI presentan un IC alrededor de la media (en sintonía con los índices que arrojan los

<sup>16</sup> Este índice se obtiene dividiendo el promedio de palabras por informante por el número de palabras diferentes y oscila entre 0 y 1: los centros de interés con un IC cercano a 1, es decir, aquellos donde los informantes tienden a escribir las mismas palabras, se caracterizan como cerrados o compactos; los que se aproximan a 0 se definen como abiertos o difusos. Otro índice que nos da una información similar es el de densidad léxica, resultado de dividir el número de palabras totales por el de palabras diferentes (Hernández Muñoz 2006, pp. 310-311). No incluimos este índice en la Tabla 5.

mismos centros en otros estudios de disponibilidad en ámbito hispánico, cf., de nuevo, Samper, Bellón, Samper Hernández 2003, pp. 107-108). En general, puede decirse que se trata de centros abiertos, con disparidad de respuestas, en especial, por lo que se refiere al área de los alimentos y bebidas. El área de los animales, en cambio, se muestra algo más compacto (el quinto y el sexto, respectivamente, en cada uno de los grupos). Los centros elegidos para este estudio presentan, por lo tanto, una “mediana cohesión” y están a medio camino entre los centros más cohesionados o compactos, como el 01. CUE, y los menos cohesionados o difusos, como el 11. CAM.

El IC nos da una primera caracterización de los centros de interés. En efecto, estos centros representan categorías semánticas dispares, que no solo pueden influir en la disponibilidad de las unidades y en las estrategias para acceder a ellas, sino que, además – y esto es de especial relevancia para nuestros intereses ahora –, condiciona el modo en que estas categorías se organizan. Hernández Muñoz (2006, pp. 150-156) y, siguiendo en esa misma línea, Tomé Cornejo (2015, pp. 252-287) establecen una taxonomía de los centros de interés, basándose en dos criterios: 1) la estructura interna y 2) el nivel de inclusividad. Según el primero de ellos, los centros pueden ser: a) bien definidos, es decir, responder a una estructura sí o no, como las partes del cuerpo (“el brazo es una parte del cuerpo y una bicicleta no lo es”) (01. CUE); b) categorías naturales, es decir, organizarse en torno a un prototipo o representante ejemplar, como los animales (“el perro es un representante mejor de la categoría de los animales que el ornitorrinco”). La mayoría de los centros se basa en este tipo de categoría: 02. ROP, 04. MUE, 05. ALI, 07. COC, 09. ILU, 12. TRAN, 13. TRAB, 14. ANI y 16. PRO; c) categorías derivadas de metas o *ad hoc*, es decir, se trata de elementos que contribuyen a un fin, como el centro 06. MES (“el tenedor sirve para alcanzar de forma más fácil y cómoda el objetivo de comer”);<sup>17</sup> d) categorías radiales, es decir, ordenadas según el conocimiento del mundo que tienen los hablantes; es el caso del centro 15. JUE y, por último, e) esquemas, es decir, estructuras mentales de los hablantes, así, por ejemplo, los centros de la casa (03. CAS), la cocina (07. COC), la escuela (08. ESC), la ciudad (10. CIU) o el campo (11. CAM) se organizan según las experiencias que los hablantes tiene de los elementos y relaciones que caracterizan estos espacios (cf. Tomé Cornejo 2015, pp. 282-287). Según el criterio de la inclusividad, los centros se clasifican en: 1) inclusivos (“X es un tipo de Y”, p.ej., “manzana es un tipo de alimento” o “perro es un tipo de animal”): 01. CUE, 02. ROP, 03. CAS, 04. MUE, 05. ALI, 06. MES, 07. COC,<sup>18</sup> 12. TRAN, 13. TRAB, 14. ANI, 15. JUE y 16. PRO o 2) relacionales (“X está relacionado con Y”, p.ej., “pizarra está relacionada con la escuela” o “calle está relacionado con la ciudad”): 08. ESC, 09. ILU, 10. CIU y 11. CAM.<sup>19</sup>

En resumen, los campos semánticos que hemos seleccionado para el análisis de las relaciones léxico-semánticas en este estudio están representados por los centros de interés 05. ALI (*alimentos y bebidas*) y 14. ANI (*animales*), que comparten los siguientes rasgos

<sup>17</sup> La denominación de este centro, *Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, ya evoca una finalidad: “la referencia aglutinadora radica en el fin común de servir al desarrollo de una comida tradicional” (Hernández Muñoz 2006, p. 153).

<sup>18</sup> La primera parte de la denominación de este centro (*La cocina*) sería relacional, mientras que la segunda (*Sus utensilios*) formaría una categoría inclusiva (cf. Hernández Muñoz 2006, p. 152).

<sup>19</sup> Los centros de interés podrían caracterizarse también por su variabilidad diacrónica. A modo de ilustración, y por lo que se refiere solo a los campos elegidos, el centro de los alimentos tiende a cambiar, desechando arcaísmos e incorporando innovaciones léxicas que designan una realidad cambiante, mientras que el de los animales se muestra estable: “Los vocablos de ciertas áreas semánticas, como son *el cuerpo humano* o *los animales* tienden a mantenerse relativamente inmunes a los cambios; en contraposición, los de otros campos, como *comidas y bebidas, la ropa o juegos y diversiones*, son dinámicos y facilitan la variación” (Alba 2013, p. 177).

caracterizadores: a) son relativamente ricos, por lo que se refiere a la producción y riqueza léxicas, b) se presentan medianamente cohesionados: más difuso el campo de los alimentos y las bebidas, más compacto el de los animales; c) se organizan en torno a un prototipo, por ejemplo, *manzana* o *perro* como ejemplares mejores de sus categorías (categorías naturales) y, como último rasgo, d) son inclusivos: sus integrantes sustituyen X en la ecuación “X es un tipo de Y”. Estos rasgos condicionan, sin duda, el tipo de relaciones léxicas que se instauran en los centros temáticos, condicionamiento que será necesario tener en cuenta para este y futuros estudios.

### 3. Análisis

Para nuestro análisis, hemos evaluado cada par encontrado en los listados de léxico disponible de nuestros alumnos. Los juicios han sido emitidos por el autor y consensuados con un informante externo (I.A.H.) con la finalidad de garantizar una mayor objetividad. Como suele ser habitual en este tipo de estudios (cf. Sánchez-Saus Laserna 2016) y para evitar conexiones debidas al azar o puramente individuales, hemos limitado el análisis a las relaciones que se repiten en al menos tres informantes. Presentamos los resultados del análisis por campos semánticos.

#### 3.1. Pares léxicos en el campo semántico Alimentos y bebidas

En la tabla 6 se presentan los pares léxicos producidos por el conjunto de los estudiantes italianos de educación secundaria (Grupo 1), ordenados por el número de apariciones de mayor a menor. El número total de parejas llega a 31 tipos, que ocurren 109 veces. El par más frecuente es *agua-cerveza*.

Par 1	Par 2	N	Par 1	Par 2	N
agua	cerveza	6	melón	mayonesa	3
agua	vinagre	5	pimiento	agua	3
jamón	huevo	5	tomate	agua	3
mayonesa	tortilla	5	naranja	mayonesa	3
bocadillo	cerveza	4	tarta	torta	3
embutidos	queso	4	vinagre	vino	3
huevo	harina	4	aceite	agua	3
pescado	carne	4	agua	Coca-Cola	3
plátano	embutidos	4	cerveza	chorizo	3
queso	paella	4	mantequilla	melocotón	3
sandía	plátano	4	melocotón	melón	3
agua	pimiento	3	melón	sandía	3
agua	pollo	3	pan	ensalada	3
arroz	jamón	3	pan	pescado	3
cerveza	pepino	3	pimiento	tomate	3
chorizo	arroz	3			

Tabla 6  
Pares léxicos en *Alimentos y bebidas* (Grupo 1).

En el conjunto de las conexiones establecidas por este grupo de estudiantes, destacan las conexiones que carecen de sentido evidente o son excesivamente generales, pues es obvio que todas ellas se relacionan de alguna manera con el campo de los alimentos y las bebidas (34/109, 31,2%): *agua-pimiento*, *agua-pollo*, *arroz-jamón*, *cerveza-pepino*, *mayonesa-tortilla*, *naranja-mayonesa*, *pimiento-agua*, *plátano-embutido*, *queso-paella* y *tomate-agua*. Muchos de los pares de la tabla parecen conectarse por semejanzas entre las

formas materiales de las palabras. Los miembros de las parejas mantequilla-melocotón, melón-mayonesa y vinagre-vino presentan segmentos iniciales similares, mientras que los pares cerveza-chorizo, chorizo-arroz y tarta-torta comparten algún segmento fónico (en los dos primeros, el sonido /θ/; en el último, la casi totalidad de la materia fónica). Las relaciones basadas en la fonología alcanzan un total de 18 casos (16,5%).

Las conexiones fundadas en factores semánticos pueden ser de naturaleza taxonómica o contextual. En cuanto a las primeras, destacan los pares que establecen grandes subcategorías: a) alimentos (*carne-pescado, jamón-huevo*),<sup>20</sup> b) bebidas (*agua-cerveza, agua-Coca-Cola*), c) fruta (*melocotón-melón*,<sup>21</sup> *melón-sandía*,<sup>22</sup> *sandía-plátano*), d) líquidos (*aceite-agua, agua-vinagre*) y e) verduras (*pimiento-tomate*).<sup>23</sup> Este subtipo de relaciones semánticas alcanza, en el grupo de los alumnos de instituto, el 35,8% de las agrupaciones estudiadas (39/109). El otro subtipo, las relaciones contextuales, ocupa un 16,5% (18/109) y se materializa, principalmente, en los alimentos que suelen aparecer juntos durante la comida (*bocadillo-cerveza, pan-ensalada y pan-pescado*).<sup>24</sup> Este tipo de relación también ocurre entre *embutidos-queso*, componentes de un bocadillo, o *huevo-harina*, ingredientes que se emplean para rebozar.<sup>25</sup>

En las conexiones entre los pares léxicos que establecen los informantes del Grupo 1 en el área temática de los alimentos y bebidas, aunque prevalecen las relaciones semánticas de tipo taxonómico (35,8%), se destaca el alto número de asociaciones que no parecen tener una motivación evidente (31,2%) o tienen una relación fonotáctica (16,5%). De esta forma, si se suman las asociaciones no semánticas o *ruidosas* y las semánticas, no parece que ninguna, a pesar de una ligera superioridad de las últimas, sobresalga significativamente (47,7% vs. 52,3%) en el grupo de los alumnos italianos de español en educación secundaria.

En la tabla 7 se recogen los pares léxicos actualizados por los estudiantes universitarios de español (32 tipos). Salvo el caso de *agua-manzana* que no parece responder a ningún tipo de motivación (este par se actualiza 5 veces, lo que equivale a un 3,7%), estos pares se organizan según relaciones semánticas, tanto taxonómicas como, en menor medida, contextuales. De las 137 ocurrencias de los pares presentados en la tabla, 110 se conectan mediante relaciones taxonómicas (80,3%); solo 22 lo hacen mediante relaciones contextuales (16,1%). No hay ninguna pareja que parezca estar conectada fonológicamente. Con estas diferencias cuantitativas se pone de manifiesto la tendencia a las conexiones semánticas en la organización del léxico de los estudiantes universitarios respecto a los alumnos de secundaria. Concretamente, se observa el predominio de las relaciones taxonómicas. No puede ser una casualidad que los pares más frecuentes en absoluto sean dos hiperónimos *carne y pescado*.

<sup>20</sup> Uno de los jueces apunta la posibilidad de que en este par se diera una relación contextual, pues ambas palabras designan los ingredientes necesarios para una tortilla.

<sup>21</sup> El esquema fonotáctico *mel\*\*\*ón* que comparten estas palabras y la rima podrían ser más fuertes que la relación de cohiponimia. Sin duda alguna, los factores fonológicos no descartan los semánticos, es más, pueden contribuir a reforzar una conexión taxonómica o contextual.

<sup>22</sup> Se podría crear un subgrupo más específico con las frutas de la familia de las cucurbitáceas (cf. inglés *melon* y *watermelon*).

<sup>23</sup> Chen (2012, p. 24) identifica un tipo de agrupación basada en el color rojo de los alimentos. El par *pimiento-tomate* podría ser un buen ejemplo de este tipo.

<sup>24</sup> Palabras que comparten, además, el inicio de la forma (*p-*).

<sup>25</sup> Alertamos de que ambos términos comparten además la grafía *h-*, conexión fonográfica que reforzaría la relación semántica contextual.

Par 1	Par 2	N	Par 1	Par 2	N
carne	pescado	11	patata	tomate	4
pescado	carne	8	vino tinto	vino blanco	4
agua	cerveza	7	azúcar	café	3
manzana	plátano	7	cerveza	agua	3
agua	vino	6	cerveza	sangría	3
agua	manzana	5	cerveza	vino	3
agua	pan	5	leche	café	3
carne	verdura	5	leche	tè	3
vino	cerveza	5	manzana	tomate	3
agua	café	4	pan	pasta	3
agua	Coca-Cola	4	pasta	tarta	3
café	té	4	pescado	marisco	3
naranja	limón	4	plátano	manzana	3
pan	arroz	4	sal	pimienta	3
pan	jamón	4	vino	agua	3
pan	queso	4	vino tinto	cerveza	3

Tabla 7  
Pares léxicos en *Alimentos y bebidas* (Grupo 2).

Dentro de las relaciones taxonómicas, destacan las subcategorías siguientes: a) alimentos (*carne-pescado*, *carne-verdura*, *pescado-carne*), donde se crean subgrupos como el de los pescados (con el par *pescado-marisco*, que encarna una relación de subordinación), el de los cereales (*pan-arroz*, *pan-pasta*) o los que contienen harina (*pasta-tarta*) y los aliños (*sal-pimienta*);<sup>26</sup> b) bebidas (*agua-café*, *agua-cerveza*, *agua-Coca-Cola*, *agua-vino*, *cerveza-agua*, *vino-agua*), de donde destacan categorías más específicas como las de las bebidas alcohólicas (*cerveza-vino*, *vino-cerveza*, *vino tinto-vino blanco*, *vino tinto-cerveza*) o las infusiones (*café-té*); c) frutas (*manzana-plátano*, *manzana-tomate*,<sup>27</sup> *plátano-manzana*), donde se agrupan también los cítricos (*naranja-limón*), y d) verduras (*patata-tomate*).

Algunos pares léxicos del Grupo 2 denotan elementos que aparecen juntos en contextos como el servicio de alimentos que se coloca en la mesa para la comida (*agua-pan*), el refrigerio en forma de bocadillo (*pan-jamón*, *pan-queso*) o el desayuno (*azúcar-café*, *leche-café* o *leche-té*).<sup>28</sup>

En síntesis, los estudiantes universitarios establecen más relaciones de tipo semántico entre palabras sucesivas, especialmente organizándolas en taxonomías. Estas además aparecen más estructuradas y específicas que las más generales que ofrecen los estudiantes de secundaria.

<sup>26</sup> Podría tratarse además de una relación de tipo contextual.

<sup>27</sup> Palabras romances como fr. *pomme* ('manzana') o it. *pomodoro* ('tomate') comparten la etimología latina *PŌMUM* ('fruta') Recuérdese también que el tomate es un fruto, al igual que la manzana u otras frutas; el hecho de que en el mundo occidental se consuma como verdura es un factor cultural.

<sup>28</sup> Estos dos pares podrían clasificarse también dentro de relaciones taxonómicas, al tratarse de bebidas; sin embargo, consideramos que estos elementos aparecen juntos contextualmente: *café con leche*, *té con leche* (también *café con azúcar*), frente a otras parejas cuyos miembros sí funcionan como cohipónimos: *\*cerveza con vino* o *\*vino tinto con cerveza*.

### 3.2. Pares léxicos en el campo semántico Animales

El campo semántico de los *animales* sirve, generalmente, de estímulo en las tareas de fluencia semántica (véase Goñi *et al.* 2011). En los estudios de disponibilidad léxica se trata de un centro de interés muy productivo, estable y medianamente cohesionado, que se organiza en torno a un prototipo, por lo que no sorprende que el par más repetido en ambos grupos sea *perro-gato* con, respectivamente, 19 y 52 ocurrencias (lo que supone un 14,3% y un 24,4% de los pares totales).

La tabla 8 presenta los pares léxicos que los alumnos de educación secundaria actualizan en este campo semántico (28 tipos), así como la frecuencia absoluta de cada uno de ellos (un total de 133 casos).

Para muchas de estas parejas (65/133, 48,9%) no se ha encontrado, más allá de ser hipónimos del término *animal* (dimensión vertical), una motivación evidente; se trata de las siguientes: *caballo-oso*, *caballo-ratón*, *león-perro*, *mosquito-pollo*, *oso-mosquito*, *oso-ratón*, *oso-tiburón*, *perro-jirafa*, *pez-caballo*, *ratón-oso*, *tiburón-mosquito*, *tortuga-león*, *tortuga-pollo* y *tortuga-ratón*. Las parejas *perro-gato*, *gato-perro*<sup>29</sup> y *caballo-burro*<sup>30</sup> son claros ejemplos de coordinación, un tipo de relación taxonómica (23,3% de las asociaciones), que en el caso de la tercera se trata, además, de ejemplares de la familia de los équidos. Por lo demás, el resto de parejas designa animales que se encuentran en los mismos contextos, en modo destacado, la granja (*burro-vaca*, *caballo-conejo*, *caballo-perro*, *conejo-caballo*, *gato-caballo*, *perro-burro*,<sup>31</sup> *perro-caballo*, *pollo-caballo*<sup>32</sup> y *pollo-vaca*). Otros dos tipos de relación contextual pueden quedar representados en las parejas *ratón-mosquito*, como animales que deben evitarse dentro de la casa,<sup>33</sup> y *murciélago-pájaro*, como animales que pueden volar. Las relaciones de tipo contextual alcanzan un 27,8% de los casos y son las más abundantes.

A diferencia del grupo de estudiantes preuniversitarios, los universitarios tienden a asociar los elementos de este campo semántico de acuerdo a relaciones semánticas taxonómicas (52,6% de las ocurrencias absolutas) y, en menor medida, contextuales (41,3%). Solo ocho términos (6,1%) parecen enlazarse sin sentido manifiesto: *caballo-pez*, *gato-serpiente*, *mariposa-cerdo* y *pájaro-león* (par, este último, que podría designar la presa y el predador). Dentro de las relaciones semánticas, los estudiantes universitarios instauran relaciones más específicas. Además de términos coordinados básicos (*burro-caballo*, *gato-perro*, *perro-gato*), se activan también otras familias como la de los félidos (*gato-león*, *león-tigre*, *tigre-león*)<sup>34</sup> u otro tipo de relaciones léxicas como la oposición macho-hembra, sea como heterónimos (*toro-vaca*, *vaca-toro*) o derivados (*gallina-gallo*, *gallo-gallina*),<sup>35</sup> así como ejemplos de (cuasi-)sinonimia (*ave-pájaro*) o de subordinación

<sup>29</sup> No puede descartarse que el vínculo entre *perro* y *gato* se funde en una relación contextual, al ser ejemplares de animales domésticos. La bibliografía (Aitchison, Licerias y Carter, Wolter, etc.) propone este par como modelo de coordinación.

<sup>30</sup> Resulta evidente que tanto el caballo como el burro son animales de granja; creemos, sin embargo, que la relación taxonómica, siendo una relación lingüística, es más fuerte en este caso que la contextual.

<sup>31</sup> Par en el que puede haber un vínculo fonológico, al compartir ambos términos el sonido vibrante (/r/), además del dígrafo (-rr-) que lo representa en la escritura.

<sup>32</sup> Par en el que influye también el sonido palatal (/ʎ/) común a ambos vocablos, así como la grafía -ll- con que se escriben.

<sup>33</sup> Chen (2012) emplea, como relación contextual dentro de este campo semántico, la categoría de animales “to be evicted”. De otro modo, no sería posible encontrar un sentido a esta asociación.

<sup>34</sup> Consideramos que la relación taxonómica entre *león* y *tigre*, como ejemplares de felinos, es, como demuestra la asociación con *gato*, más fuerte que la relación contextual (animales de África).

<sup>35</sup> La relación fonológica (ambas palabras empiezan igual y comparten el fonema /ʎ/), aunque sin duda influye en la asociación, queda superada por la –más fuerte– taxonómica. En los casos de macho-hembra,



o hiponimia (*pez-tiburón*). Asimismo, son más ricas y variadas las relaciones contextuales entre los miembros de los pares analizados. Además de los animales de la granja (*caballo-perro*, *cerdo-vaca*, *conejo-cerdo*, *gato-caballo*, *gato-vaca*, *perro-caballo*, *perro-vaca*, *toro-gallina*, *toro-perro* y *vaca-cerdo*), se distingue entre animales grandes (*caballo-toro*, *caballo-vaca* y *vaca-caballo*) y pequeños (*gato-conejo*, hoy en día también animales domésticos, y *gato-gallina*).<sup>36</sup>

Par 1	Par 2	N	Par 1	Par 2	N
perro	gato	19	león	perro	3
caballo	ratón	10	mosquito	pollo	3
ratón	oso	9	oso	ratón	3
caballo	burro	8	perro	jirafa	3
oso	mosquito	7	tiburón	mosquito	3
oso	tiburón	6	tortuga	león	3
burro	vaca	4	conejo	caballo	3
caballo	oso	4	tortuga	ratón	3
gato	caballo	4	murciélago	pájaro	3
gato	perro	4	perro	caballo	3
perro	burro	4	pollo	caballo	3
pez	caballo	4	caballo	conejo	3
ratón	mosquito	4	pollo	vaca	3
tortuga	pollo	4	caballo	perro	3

Tabla 8  
Pares léxicos en *Animales* (Grupo 1).

Par 1	Par 2	N	Par 1	Par 2	N
perro	gato	52	león	elefante	4
vaca	toro	15	perro	caballo	4
gato	vaca	8	vaca	caballo	4
gato	pájaro	6	caballo	pez	3
gato	perro	6	mariposa	cerdo	3
león	tigre	6	pájaro	león	3
tigre	león	6	ave	pájaro	3
toro	vaca	6	caballo	toro	3
caballo	vaca	5	cerdo	vaca	3
elefante	jirafa	5	gallo	gallina	3
gallina	gallo	5	gato	león	3
gato	caballo	5	gato	ratón	3
burro	caballo	4	perro	vaca	3
caballo	perro	4	pez	tiburón	3
conejo	cerdo	4	tigre	hipopótamo	3
gato	serpiente	4	león	cebra	3
gato	conejo	4	toro	gallina	3
gato	gallina	4	toro	perro	3
gato	pez	4	vaca	cerdo	3

Tabla 9  
Pares léxicos en *Animales* (Grupo 2).

el término femenino suele arrastrar, con frecuencia superior como puede verse en la tabla 9, al masculino. Esta oposición (macho-hembra) no aparece en los estudiantes de educación secundaria, lo que demuestra una mayor competencia léxica de los universitarios.

<sup>36</sup> No puede pasarse por alto que ambos términos comparten el inicio de la forma (*ga-*), factor que sin duda debe tenerse en cuenta en la asociación.

Mientras el contexto de la granja, si bien menos diferenciado, está presente en las conexiones semánticas de los pares del grupo preuniversitario, en el grupo de los universitarios, aparecen nuevos contextos, como el de los animales de África (*elefante-jirafa*, *león-cebra*, *león-elefante* y *tigre-hipopótamo*) o el del predador y su presa característica (*gato-pájaro*, *gato-pez* y *gato-ratón*). La tabla 9 expone los pares analizados en este Grupo 2.

### 3.3. Análisis comparativo entre Grupo 1 y Grupo 2

En los apartados anteriores hemos realizado una exposición analítica de los tipos de conexiones léxicas que, dentro de los listados de disponibilidad léxica, entre dos palabras consecutivas establecen los estudiantes italianos de ELE. La distribución de estos informantes en dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2) de acuerdo a su competencia en L2 permite vislumbrar, aunque no sea de manera definitiva, el progresivo desarrollo en la organización semántica del léxico.

El gráfico 1 sintetiza los resultados de las secciones anteriores. Por un lado, observamos, en los dos centros temáticos, el fuerte descenso de las conexiones fonético-gráficas o sin sentido que se produce del Grupo 1 al Grupo 2. Por otro, resaltamos el aumento de las conexiones semánticas, especialmente las taxonómicas, a medida que mejora la competencia lingüística de los informantes. Por lo que concierne al campo de *alimentos y bebidas*, las conexiones taxonómicas que crean los estudiantes de universidad superan por más de 44 puntos porcentuales a las creadas por los alumnos de instituto. En el caso de los *animales*, los universitarios establecen más del doble de conexiones de este tipo que los preuniversitarios.

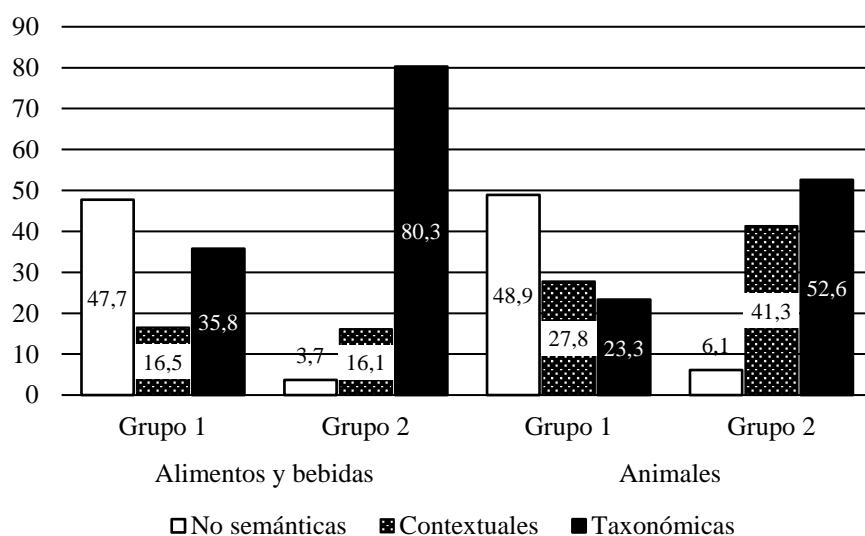


Gráfico 1  
Conexiones (%) entre los pares léxicos en Grupo 1 vs. Grupo 2.

Con el objetivo de comprobar la dependencia entre las proporciones representadas en el gráfico 1 y el nivel de competencia lingüística en ELE de los informantes de cada uno de los grupos, hemos sometido los datos a la prueba de *Chi* cuadrado. Para las dos categorías semánticas o centros de interés analizados, el test de *Chi* cuadrado demuestra que el mayor número de conexiones de tipo semántico en los informantes del Grupo 2, los que poseen un nivel avanzado de ELE, puede considerarse significativo:  $\chi^2 = 66.19$ , valor de  $p = .00001$

( $p < .01$ ) para *alimentos y bebidas* y  $\chi^2 = 87.77$ , valor de  $p = .00001$  ( $p < .01$ ) para *animales*. Menos significativa o no estadísticamente relevante se presenta la correlación entre nivel de competencia y tipo de conexión semántica (contextual vs. taxonómica): en el centro de interés de *alimentos y bebidas*, la prueba arroja un  $\chi^2 = 5.31$ , valor de  $p = .021254$ , con un margen amplio de significatividad ( $p < .05$ ); en el campo de los *animales*, los índices muestran, directamente, la ausencia de correlación:  $\chi^2 = 2.21$ , valor de  $p = .137081$  ( $p < .05$ ). El subtipo de conexión semántica (contextual vs. taxonómica) parece depender no tanto del grado de dominio de ELE cuanto del centro de interés o categoría semántica por la que se pregunta en la encuesta de disponibilidad léxica. La mayor proporción de asociaciones taxonómicas resulta significativa en el campo de los *alimentos y bebidas*:  $\chi^2 = 31.19$ , valor de  $p = .00001$  ( $p < .01$ ). Este ámbito temático se organiza en torno a categorías y subcategorías (relaciones de hiperonimia-hiponimia), mientras que el campo de los *animales*, a pesar de la abundancia de conexiones taxonómicas, favorece las agrupaciones contextuales de sus integrantes. El test de *Chi* cuadrado demuestra la independencia en la correlación entre categoría semántica y tipo de conexión, no semántica o semántica, entre los miembros de los pares analizados:  $\chi^2 = 0.03$ , valor de  $p = .857705$  ( $p < .05$ ), correlación que, en efecto, sí depende del dominio de ELE de los informantes de nuestra muestra.

#### 4. Discusión

En el apartado anterior hemos analizado 592 actualizaciones de pares léxicos con una frecuencia absoluta igual o superior a tres en dos campos semánticos: *alimentos y bebidas* y *animales*. Este análisis ha puesto de manifiesto que los estudiantes italianos en la universidad con un nivel avanzado de conocimiento del español (equivalente a un B2 del *MCER*) y una gran competencia léxica, por lo que se refiere a su productividad, establecen un mayor número de conexiones de tipo semántico que sus compatriotas de educación preuniversitaria, con un nivel inicial de ELE (equivalente a un A2 del *MCER*) y una menor productividad léxica.<sup>37</sup> Las conexiones de los informantes con mayor competencia en ELE no solo son más numerosas, sino que presentan características de naturaleza cualitativa de las que carecen los pares léxicos de los estudiantes del Grupo 1. Merece la pena destacar estas características.

En primer lugar, en los pares léxicos de los estudiantes universitarios disminuyen drásticamente las asociaciones ‘ruidosas’ o no semánticas (como lo eran *cerveza-chorizo*, *vinagre-vino* o *tarta-torta*) y se refuerzan las de tipo semántico, sea taxonómico o contextual. En segundo lugar, dentro de las conexiones semánticas, se establecen subcategorías y subgrupos más precisos. Los miembros del Grupo 2 producen, dentro de *alimentos y bebidas*, pares léxicos dentro de subcategorías como pescado (*pescado-marisco*), los cereales (*pan-pasta*), aliños (*sal-pimienta*), bebidas alcohólicas (*cerveza-vino*), infusiones (*café-té*), etc.; también crean contextos más específicos: el servicio de mesa (*agua-pan*), los componentes de un bocadillo (*pan-jamón*) o el desayuno (*leche-café*), por citar solo algunos. Dentro del área de los *animales*, los universitarios establecen más taxonomías, como la de los félidos (*gato-león*) y actualizan la oposición macho-hembra (*gallo-gallina*), de especial relevancia, cuando lo hacen empleando heterónimos:

<sup>37</sup> En este trabajo, nos hemos concentrado en la competencia lingüística de los estudiantes; en futuros estudios, será necesario considerar, además, la influencia de otros posibles factores, tanto aquellos inherentes a los participantes (edad, nivel educativo, etc.) como aquellos característicos de las palabras asociadas (frecuencia, longitud, grado de abstracción, etc.), con el objetivo de deslindar con precisión qué factor determina con mayor relevancia los resultados observados.

*toro-vaca*. Asimismo, crean asociaciones extralingüísticas más precisas como la distinción según el tamaño de los animales de granja (*caballo-toro* o *caballo-vaca* frente a *gato-conejo*), los animales de África (*elefante-jirafa*) o el vínculo predador-presa (*gato-ratón*). Nótese que algunos de estos pares están presentes en el léxico disponible de los alumnos del instituto, pero con una frecuencia absoluta inferior a tres. Por ejemplo, solo dos preuniversitarios actualizan el par *pescado-marisco*, como relación de hiperonimia-hiponimia, *cerveza-vino*, dentro de la subcategoría de las bebidas alcohólicas, *caballo-vaca* como animales grandes de la granja o *gato-conejo* como animales pequeños en el mismo contexto; igual que solo dos informantes de este grupo actualizan pares del tipo predador-presa como *gato-gorrión*, *gato-pájaro* o *gato-pez*. Con todo, hay relaciones que no aparecen, ni siquiera con una mínima frecuencia: *toro* antecede a *conejo*, *gallina*, *pez* o *ratón*, pero nunca a *vaca* (tampoco sigue a este término), por lo tanto, no se da la heteronimia como relación léxica en el Grupo 1. Tampoco aparecen los pares *elefante-jirafa*, como animales de África, o *leche-café*, como componentes del desayuno (*leche* se conecta con *queso* en dos ocasiones, buen ejemplo de una relación de coordinados taxonómicos, pero insuficientemente extendida). Esto quiere decir que ciertas conexiones de tipo semántico no están presentes en los pares léxicos de los estudiantes extranjeros con menor competencia léxica o no lo están de manera representativa. Estas conexiones se refuerzan según avanza el dominio de ELE. En tercer y último lugar, el conocimiento de una palabra depende estrechamente de la red de conexiones que es capaz de crear o en las que se integra. El aumento de la disponibilidad implica, en ocasiones, un aumento de la conectividad de la palabra. A modo de ilustración, podemos poner el ejemplo de *gato*. Este vocablo tiene un índice de disponibilidad de 0.50391 en el grupo de los estudiantes preuniversitarios y participa en dos conexiones binarias (*gato-caballo*, *gato-perro*); en el grupo de los universitarios, alcanza una disponibilidad de 0.814116<sup>38</sup> y forma parte de nueve parejas relevantes (pues su conexión con *serpiente* no está clara), en vínculos de tipo taxonómico (*perro*, *león*) o contextual (como animal de granja casa con *caballo*, *conejo*, *gallina* y *vacay* en la relación predador-presa se empareja con *pájaro*, *pez* y *ratón*). El ejemplo de *gato* muestra a las claras cómo el crecimiento del índice de disponibilidad, síntoma del conocimiento que de esa palabra tiene una población de informantes, va acompañado de un aumento del entramado de conexiones semánticas.

## 5. Final

En este estudio, hemos analizado las agrupaciones binarias o pares léxicos establecidos por estudiantes italianos de ELE al completar los cuestionarios de disponibilidad léxica. Los informantes han sido distribuidos en dos grupos según su competencia en español: Grupo 1 y Grupo 2. El nivel de dominio de español de los informantes de ambos grupos ha sido determinado, no solo por el nivel y los contenidos declarados en los programas de las asignaturas que cursan en sus respectivos ámbitos académicos, sino también recurriendo al número de palabras que producen en sus listados de vocabulario disponible. Nos hemos concentrado en un tipo particular de asociación léxico-semántica, la que tiene lugar entre dos palabras inmediatamente contiguas. Este tipo de asociación palabra (estímulo)-palabra (respuesta) es habitual en los estudios de psicolingüística; a diferencia de estas investigaciones, nuestros pares léxicos están extraídos de los listados de disponibilidad léxica de nuestros dos grupos de informantes. El análisis de estas agrupaciones mínimas ha revelado que, en las dos áreas temáticas consideradas, las conexiones de tipo semántico

<sup>38</sup> Para los índices de disponibilidad de estas y otras palabras, véase Del Barrio y Vann (2018).

aumentan en el grupo con mayor competencia en español y que este aumento se correlaciona de manera significativa con el dominio de ELE. No es posible determinar una correlación significativa entre el nivel de conocimiento de español y el tipo de asociación semántica (contextual/taxonómica) entre los miembros de un par léxico. Como hemos visto, las asociaciones semánticas de tipo contextual pueden equiparse con las relaciones sintagmáticas o, en sentido más general, de coocurrencia de dos términos en un mismo contexto o en una colocación (véase Fitzpatrick 2009), mientras que las de tipo taxonómico equivalen a las paradigmáticas. Las investigaciones recientes (véanse, p.ej., Wolter 2001; Fitzpatrick, Izura 2011) que desde la psicolingüística se han ocupado de las asociaciones léxicas no han podido corroborar el denominado “desplazamiento de las relaciones sintagmáticas hacia las paradigmáticas” (*syntagmatic-paradigmatic shift*), según el cual las redes semánticas mostrarían una cohesión más fuerte si se fundamentan en relaciones paradigmáticas, de tal manera que las relaciones sintagmáticas, supuestamente más débiles, reflejarían una competencia inicial o menor en la L2. Se esperaría, por lo tanto, un aumento de las relaciones de tipo paradigmático a medida que avanza el dominio en la lengua extranjera. Aunque en nuestro estudio parece que las asociaciones de tipo taxonómico son más numerosas en los informantes del Grupo 2, esta correlación no arroja índices fiables de significatividad estadística. Ahora bien, el hecho de tratar con pares léxicos extraídos de pruebas asociativas como las de disponibilidad léxica, es decir, a partir de un caudal de palabras relacionadas con un tema o campo semántico (centro de interés) nos ha permitido comparar el tipo de asociación léxica que predomina en las categorías consideradas. De hecho, el centro de interés sí presenta un efecto positivo en el tipo de asociación semántica: el campo *alimentos y bebidas* muestra una correlación significativa con el tipo de conexión taxonómica, mientras que el de los *animales* favorece las relaciones contextuales. El tipo de conexión semántica (contextual o sintagmática/taxonómica o paradigmática) que podemos esperar de los estudiantes de L2 podría depender del área temática en la que se establece la asociación léxica y no tanto de su competencia lingüística. Consideramos que esta llamada de atención sobre la necesidad de tematizar las pruebas de asociación léxica puede ser un resultado valioso del presente trabajo.

En otro orden de cosas, nuestro análisis de los pares léxicos en estudiantes italianos de ELE tiene, en su estado actual, un alcance limitado, pues supone una primera aproximación a las asociaciones binarias que estos estudiantes establecen en sus listados de léxico disponible. Sin embargo, nos permite extraer algunas conclusiones de utilidad. Por una parte, aporta nuevos materiales de asociaciones léxicas en estudiantes de L2, materiales que confirman la hipótesis de que las diferencias que se observan en los hablantes extranjeros se deben a un desigual grado de dominio de la L2 español, lo cual resulta en sí bastante trivial, pero reclama la precaución metodológica de considerar la competencia lingüística de los estudiantes de L2 a la hora de establecer comparaciones entre sus redes léxico-semánticas y las de los hablantes nativos (no tomaban esta precaución, p.ej., Ferreira y Echeverría 2010), pues, si bien no estudiamos una muestra de esta población, sí se observan diferencias significativas entre dos grupos de estudiantes con distinto nivel de español. Por otra parte, nos exige también a nosotros prestar atención a otros factores (edad, nivel educativo, frecuencia léxica, disponibilidad, grado de abstracción, categoría gramatical), que deben ser incluidos en el diseño de las pruebas para futuras investigaciones.

**Nota biográfica:** Florencio del Barrio de la Rosa es doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad de Valladolid (España) y trabaja como Profesor Titular de Lengua Española en la Università Ca' Foscari de Venecia. Sus líneas de investigación comprenden la historia de la lengua española, las variedades del español, la lexicología, la gramática contrastiva español-italiano, con especial atención a la formación de palabras, y la didáctica de Español como Lengua Extranjera. Ha publicado más de 40 artículos en revistas como "Iberorromania", "Verba", "RILCE", "Revista de historia de la lengua española", "Rassegna Iberistica" o "Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas". Es autor del volumen *Ejercicios de lexicología del español* (Múnich, 2014) y director de la colección *VenPalabras. Estudios de lexicología española* (Edizioni Ca' Foscari). En la actualidad, y junto a M.M. Vann, está preparando la publicación del diccionario de léxico disponible de estudiantes italianos de ELE.

**Dirección del autor:** [fbarrio@unive.it](mailto:fbarrio@unive.it)

## Referencias bibliográficas

- Aitchison J. 1987, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Basil Blackwell, Oxford.
- Alba O. 2013, *Variación diacrónica del léxico disponible dominicano*, in “Lingüística Española Actual” 35 [1], pp. 149-180.
- Arnal M<sup>a</sup>.L.2008,*Los dialectalismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses*, in Arnal M<sup>a</sup>.L.(ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*,Institución Fernando el Católico, Zaragoza,pp. 17-49.
- Ávila Muñoz A.M. y Sánchez SáezJ.M<sup>a</sup> 2011, *La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga*, in“Estudios de lingüística de la universidad de Alicante” 25, pp. 45-74.
- Bartol Hernández J.A.2003, *Léxico disponible y norma lingüística*, in Moreno Fernández F.et al. (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, v. 1, Arco/Libros, Madrid, pp. 127-143.
- Bartol Hernández, J.A.2005, *Integración y variación social de extranjerismos presentes en el habla juvenil (provincia de Soria, España)*, in “Spanish in context” 2 [2], pp. 203-229.
- Biber D., Conrad S. y Reppen R. 1998, *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carcedo González A. 2000, *La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)*, in “Espéculo” <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo> (2.10.2017).
- Carcedo GonzálezA. 2003, *Unidad y variedad diatópica de la disponibilidad léxica del español: Comparación de los inventarios de Puerto Rico, Cádiz y Asturias*, in Moreno Fernández F.et al. (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*,v. 1, Arco/Libros, Madrid, pp. 339-353.
- Casas Gómez M. 2005, *Relaciones “significativas”, relaciones semánticas y relaciones léxicas*, in“Lingüística Española Actual” 27, pp. 5-31.
- Casas Gómez M. 2011, *Problemas y criterios lingüísticos subyacentes a una tipología de relaciones en semántica*, in “Lorenzo Hervás” 20, pp. 63-108.
- Castañer Marín R.M<sup>a</sup>.2008, *Los extranjerismos en el léxico disponible de los estudiantes aragoneses*, inArnalM<sup>a</sup>.L. (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*,Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 51-73.
- Chen Su-M. 2012, *Lexical organization in Mandarin-speaking children: insights from the semantic fluency task* [Tesis de master inédita]. Universidad de Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/3439> (10.10.2017).
- Del Barrio de la Rosa F. 2016,*Algunas observaciones sobre la disponibilidad léxica en estudiantes itálfonos de español*, in Arroyo I. et al.(eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*, Edizioni Ca’ Foscari, Venecia, pp. 127-143.
- Del Barrio de la Rosa F. y Vann M.M. 2018, *Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Italia. Estudio y diccionarios*, Aracne, Roma.
- Echeverría M.S., Vargas R, Urzúa P. y Ferreira R. 2008, *DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible*, in“Revista de lingüística teórica y aplicada” 46 [1], pp. 81-91.
- Ferreira R. y Echeverría M.S. 2010, *Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE*, in “Onomázein” 21 [1], pp. 133-152.
- Fitzpatrick T. 2009, *Word associations profiles in a first and second language: Puzzles and problems*, in Fitzpatrick T. y Barfield A. (eds.), *Lexical processing in second language learners*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 38-52.
- Fitzpatrick T. e Izura C. 2011, *Word association in L1 and L2. An exploratory study of response types, response times, and interlingual mediation*, in “Studies in Second Language Acquisition” 33, pp. 373-398.
- Galoso Camacho M<sup>a</sup>V. 2003, *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos.
- Gofi J. et al.2011, *The semantic organization of the animal category: evidence from semantic verbal fluency and network theory*, in “Cogn. Process.” 12, pp. 183-196.
- Hernández Cabrera C.E. y Samper Hernández M. 2006, *Léxico disponible, norma culta y norma popular* in Castañer R.M<sup>a</sup>.y Enguita J.M<sup>a</sup> (eds.), *In memoriam Manuel Alvar*, v. 2, Institución Fernando el Católico,Zaragoza, pp. 1341-1358.
- Hernández Cabrera C.E. y Samper Padilla J.A. 2003, *Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés*, in Moreno Fernández F.et al. (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, v. 1, Arco/Libros, Madrid, pp. 199-143.

- Hernández Muñoz N. 2006, *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz N. y Tomé Cornejo C. 2017, *Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas*, in Del Barrio de la Rosa F. (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, Edizioni Ca' Foscari, Venecia, pp. 99-122.
- Kroll J. F. y Ma F. 2018, *The bilingual lexicon*, in Fernández E.M<sup>a</sup> y Smith Cairns H. (eds.), *The handbook of psycholinguistics*, John Wiley, Oxford, pp. 294-319.
- Liceras J.M<sup>a</sup>. y Carter D. 2009, *La adquisición del léxico*, in De Miguel E. (ed.), *Panorama de lexicología*, Ariel, Barcelona, pp. 371-404.
- López González A. 2016, *Las asociaciones léxicas en el léxico disponible en lengua materna y en lengua extranjera*, in “Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos”31. <http://www.tonosdigital.es> (12.10.2017).
- López Morales H. 1995, *Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente*, in “Boletín de Filología de la Universidad de Chile” 35, pp. 245-259.
- López Morales H.1999, *Léxico disponible de Puerto Rico*, Arco/Libros, Madrid.
- López Morales H.2011, *Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas* in de Santiago Guervós J. et al. (eds), *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Kadmos, Salamanca, pp. 15-28.
- Moliné Juste A.B. 2008, *Creación léxica en el vocabulario de los jóvenes aragoneses: Aspectos morfológicos*, in Arnal M<sup>a</sup>.L. (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 163-194.
- Paredes García F. 1999, *La ortografía en los trabajos de disponibilidad léxica*, in “Revista de estudios de adquisición de la lengua española” 11, pp. 75-97.
- Paredes García F. 2000, *Disponibilidad de los extranjerismos en estudiantes de educación secundaria*, in Martín Zorraquino M<sup>a</sup>.y Díez Pelegrín C. (eds.), *XI Congreso Internacional de la ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, ASELE / Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 567-576.
- Paredes García F. 2006, *Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico de los colores*, in “Lingüística” 18, pp. 19-55.
- Paredes García F. 2012, *Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica*, in “Revista Nebrija de Lingüística Aplicada” 11. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica> (29.9.2017).
- Paredes García F. 2014, *A vueltas con la selección de “centros de interés” en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE*, in “Revista Nebrija de Lingüística Aplicada” 16. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica> (29.9.2017).
- Samper Hernández M. 2008, *Datos comparativos entre dos léxicos disponibles: Aragón y Gran Canaria*, in Arnal M<sup>a</sup>.L. (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 245-282.
- Samper Padilla J.A., Bellón J.J. y Samper Hernández M. 2003, *El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español*, in Ávila R, Samper J.A. y Ueda H. (eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*, Iberoamericana/Vervuert, Madrid/Frankfurt, pp. 27-140.
- Sánchez-Saus Laserna M. 2013, *Apuntes para una caracterización semántica de los centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica*, in “Eugenio Coseriu (1921-2002) en los comienzos del siglo XXI. Analecta Malacitana” Anejo 86, pp. 235-252.
- Sánchez-Saus Laserna M. 2016, *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Tomé Cornejo C. 2015, *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral inédita], Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Villena Ponsoda J.A., Ávila Muñoz A.M. y Sánchez Sáez, J.M<sup>a</sup>. 2012, *Patrones sociolingüísticos del vocabulario disponible. Condicionamiento estratificacional de la capacidad léxica en la ciudad de Málaga (Proyecto CONSOLEX)*, in Ridruejo E. et al. (eds.), *Tradición y progreso en la Lingüística General*, Universidad de Valladolid, Valladolid, pp. 409-432.
- Wolter B. 2001, *Comparing the L1 and L2 mental lexicon. A Depth of Individual Word Knowledge Model* in “Studies in Second Language Acquisition” 23, pp. 41-69.