

María Luisa Carrió Pastor
Clara Ureña Tormo (eds.)

Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI

Avances en los estudios
de Lingüística Aplicada
en el siglo XXI

María Luisa Carrió Pastor
y Clara Ureña Tormo (eds.)

Avances en los estudios
de Lingüística Aplicada
en el siglo XXI

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Avances en los estudios de Lingüística Aplicada en el siglo XXI*

Primera edición: julio de 2025

© María Luisa Carrió Pastor y Clara Ureña Tormo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-141-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
MARÍA LUISA CARRÍO PASTOR; CLARA UREÑA TORMO	
1. Estrategias de mitigación con <i>If you...</i> en textos instructivos en lengua inglesa de los siglos XVIII y XIX escritos por mujeres	13
FRANCISCO ALONSO-ALMEIDA	
2. La referencia endofórica como elemento de cohesión en la producción escrita de aprendientes griegos de ELE	37
ANGÉLICA ALEXOPOULOU; GEORGÍA PAPADOPOULOU	
3. El uso del lenguaje llano en los textos jurídicos en catalán	61
JULIA BOQUÉ; ELGA CREMADES	
4. ¿Aprobado o reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2	75
CARMEN CHACÓN GARCÍA; IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ	
5. La migración irregular en la ruta atlántica: la metáfora conceptual en el discurso discriminatorio	99
MARINA DÍAZ-PERALTA; GRACIA PIÑERO PIÑERO	

6. La adquisición de -logía, -logo e -itis en EFE por parte de los aprendientes chinos residentes en España	123
YIRUO GAO	
7. Extracción de términos basados en falsos amigos	151
AMAL HADDAD HADDAD	
8. La infografía en la traducción de textos científico-técnicos: adquisición de la competencia traductora y del conocimiento lingüístico y temático mediante la traducción DE-ES de infografías sobre el etiquetado del vino.	171
FABIOLA JURADO MUÑOZ; ISIDORO RAMÍREZ ALMANSA	
9. Variación terminológica en la interpretación de ruedas de prensa oficiales: el caso de la COVID-19 en la combinación chino-inglés	203
CHUNYU LI; ROSA ESTOPÀ	
10. Las dos caras de las emociones: el disfrute y la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras	235
MERCEDES RABADÁN ZURITA	
11. La adquisición de la marcación diferencial de objeto (DOM) en alumno/as germanoparlantes de ELE en el contexto escolar de Austria	255
HELENE THIERRICHTER	
12. Estudio sobre el interés de la metodología tándem para el aprendizaje del chino y el español en contextos empresariales	287
QINDAN XIAO; DANIELA GIL SALOM	

¿Aprobado o reprobado? El fenómeno de la geosinonimia en estudiantes francófonos de español L2

CARMEN CHACÓN GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ
Universidad Roma Tre

Resumen

Este estudio analiza la adquisición de geosinónimos en el contexto de la enseñanza del español como segunda lengua. Se revisa el fenómeno de la geosinonimia en relación con otras relaciones semánticas que influyen en la adquisición de lenguas adicionales. El análisis persigue tres objetivos principales: (a) evaluar el grado de conocimiento de geosinónimos entre los participantes, (b) analizar las diferencias en el procesamiento de la sinonimia y la geosinonimia y (c) determinar la influencia de las actividades de entrenamiento en la adquisición de estos términos. Para ello, se realizó un experimento conductual con la participación de 70 estudiantes cuya lengua materna es el francés. El experimento consta de tres fases: primero, una tarea de decisión semántica (pretest); en segundo lugar, un entrenamiento explícito para el aprendizaje de doce geosinónimos y, por último, una tarea de decisión semántica final (postest). Los resultados muestran un conocimiento limitado de los geosinónimos entre los participantes y respaldan la idea de que la geosinonimia es un fenómeno gradual y holístico, en línea con las investigaciones previas sobre sinonimia en lengua materna.

Palabras clave: geosinonimia, adquisición, procesamiento, español como segunda lengua.

1. Introducción

Los estudios sobre la variación y la polifonía panhispánica han despertado un creciente interés en la didáctica de español como lengua extranjera (ELE). Investigaciones como las de Zimmermann (2006), Moreno-Fernández y Dumitrescu (2019), Battaner Arias y López-Ferrero (2019) o Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019), entre otras, ofrecen un panorama complejo de los retos que implican la internacionalización del aprendizaje del español y la gestión de su diversidad lingüística en el contexto de enseñanza.

En particular, el fenómeno de la geosinonimia, definido como la coexistencia de términos con significado equivalente, pero con distribución geográfica diferenciada (Chacón García 2023), plantea desafíos importantes para los hablantes no nativos. Así, una equivalencia semántica entre unidades léxicas como ordenador (Es) ~ computadora (Mx) o vaqueros (Es) ~ jeans (Mx) se asocia a distintas áreas dialectales del español, pero no afecta a su significado descriptivo. Siendo así, cabría preguntarse cuáles son las consecuencias de este fenómeno tanto en el procesamiento semántico como en las estrategias de aprendizaje empleadas para aprender estas voces.

Dado que las distintas variedades del español están en contacto constante, tanto los hablantes nativos como los aprendices de español L2 se exponen inevitablemente a la variación y, por ende, a los geosinónimos. La geosinonimia es, por tanto, una característica panhispánica y, empleando voces de diversas regiones, el docente de español podría transcurrir transversalmente a otras variedades (Martín Peris, 2001, p. 134).

Sin embargo, todavía contamos con pocos trabajos que aborden el fenómeno de la geosinonimia de manera empírica en la enseñanza (Ainciburu y Regueiro, 2014; Regueiro Rodríguez, 2017; Ainciburu y Granata, 2019; Chacón García, 2023). Desde una perspectiva cognitiva, la incorporación de un geosinónimo no solo añade una nueva variante léxica, sino que también enriquece la unidad sinónima ya existente en el léxico. En el campo de la enseñanza de lenguas se afirma que la adición de información novedosa a un elemento disponible en la memoria contribuye a reforzar el conocimiento de la palabra ya conocida (Craik y Tulving, 1975), pero también podría ocasionar cierta sobrecarga cognitiva (Laufer, 1990, entre otros).

Esta investigación forma parte de un conjunto de experimentos empíricos sobre la geosinonimia, diseñados para estudiantes de diversas lenguas maternas, y tiene como objetivo examinar la adquisición y el procesamiento de estas unidades léxicas. El capítulo expone los resultados obtenidos en un experimento con 70 hablantes francófonos de español L2. Se adopta un enfoque experimental para evaluar el grado de conocimiento de geosinónimos entre los participantes, así como la efectividad de distintas estrategias de entrenamiento en su adquisición. El trabajo contextualiza, primero, la geosinonimia como fenómeno panhispánico, destacando su relevancia en la variación léxica del español. Ante la falta de otros estudios empíricos, se analiza la relación entre la geosinonimia y la sinonimia para comprender cómo los hablantes perciben y procesan términos semánticamente equivalentes. Desde una perspectiva de adquisición de lenguas, se pone énfasis en los retos cognitivos y pedagógicos que la geosinonimia plantea para los aprendices de español como L2.

A continuación, se exponen los objetivos del estudio, así como la metodología utilizada. Se describen la muestra de participantes y los materiales empleados, así como las tareas de decisión semántica y las actividades de entrenamiento. Por último, se analizan e interpretan los resultados obtenidos, prestando especial atención a sus implicaciones para la enseñanza de ELE y al papel de la variación en la competencia comunicativa de los aprendices. Finalmente, el trabajo esboza posibles aplicaciones pedagógicas y propone líneas de investigación futuras que permitan profundizar sobre el impacto de la geosinonimia en el aprendizaje del español L2.

2. La geosinonimia en la enseñanza global del español

El español es una lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 81), lo que implica que su enseñanza en el aula de ELE debe reflejar esta diversidad. En este sentido, la integración de las variedades geolectales en la enseñanza del español ha sido promovida como un objetivo central por el Consejo de Europa en el MCER (2002, p. 131)

y, según las directrices curriculares, es un principio compartido la comunidad docente. La política panhispánica impulsada por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y el Instituto Cervantes también subraya la relevancia de la variación diatópica como una característica esencial de la lengua (Bueno Hudson, 2019; Moreno-Fernández y Dumitrescu, 2019).

Así, la variación diatópica del español se ha incluido en manuales didácticos, en aplicaciones digitales o en diplomas de certificación, sobre todo en la última década (Soler Montes, 2015; Amorós Negre y Moser, 2019; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2019; López Aramburu, 2019; Battaner Arias y López Ferrero, 2021; Andreu Vázquez y Chacón García, 2024). Sin embargo, a pesar de esta orientación panhispánica, las variedades americanas de español continúan hoy infrarrepresentadas (Flórez Márquez, 2000; García Fernández, 2010; Otero Doval, 2011; Prados Lacalle, 2014; Díaz García, 2016; González Sánchez, 2016; Carzola Vivas, 2017a; Potvin, 2018; Carretero Bruña, 2021).

A pesar de los datos y las investigaciones recientes sobre la selección léxica en la didáctica del español (Hidalgo Gallardo, 2017; Paredes García y Gallego Gallego, 2019; Gómez-Devís, 2022; Andreu Vázquez y Chacón García, 2024), necesitamos materiales de referencia que faciliten la integración de la variación diatópica en los materiales y planes curriculares. Esta escasez es aún más evidente en el caso de los geosinónimos, cuya inclusión en la enseñanza del español como L2 sigue siendo muy limitada (Chacón García, 2023, p. 180).

3. La sinonimia como punto de partida

Dado que no disponemos de estudios empíricos sobre geosinónimos, se han analizado los trabajos que estudian la relación semántica de la sinonimia. En la literatura, el fenómeno de la sinonimia se ha abordado desde dos enfoques principales: (a) una aproximación que se centra en la estructura semántica de las unidades léxicas (Regueiro Rodríguez, 2017, p. 32) y (b) un enfoque contextual, basado en el uso (Arppe y Järvikivi, 2007; Glynn y Robinson, 2014; Gries y Otani, 2010). Independientemente del marco teórico adoptado, para indagar sobre la naturaleza de la sinonimia –y, por ende, de la geosinonimia– se requiere una

aproximación empírica que permita comprender su naturaleza cognitiva.

En el ámbito de la lengua materna, Recarte Goldaracena y Peiraita Agradados (1988) demostraron que los tiempos de reconocimiento de palabras nuevas eran significativamente menores cuando el hablante ya poseía un sinónimo en su lexicón. En la misma línea, Horno-Chéliz et al. (2017) replicaron estos hallazgos y sugieren que la sinonimia es una relación gradual y dinámica que opera de forma holística en el procesamiento del lenguaje.

Sobre el procesamiento de la sinonimia en L2 apenas tenemos trabajos. Solo Ainciburu y Regueiro (2014) analizaron los tiempos de reconocimiento de sinónimos en oraciones del español. Las autoras observan diferencias significativas entre hablantes nativos y aprendientes de español L2, lo que apuntaría a una capacidad diferencial en la identificación de semejanza semántica. No obstante, en el ámbito de la didáctica de español L2, hasta la fecha no contamos con trabajos que permitan examinar el carácter gradual o discreto de la sinonimia en L2, así como el impacto de la frecuencia léxica o la especificidad de la geosinonimia en este proceso.

Numerosos estudios han resaltado la importancia del uso de sinónimos tanto en hablantes nativos como en aprendientes de L2, destacando que las asociaciones paradigmáticas en el lexicón mental son fundamentales para la profundidad del conocimiento del vocabulario (Webb, 2007; Nation, 2013). Además, se ha demostrado que el lexicón se organiza de manera semántica, estableciendo redes de relaciones entre palabras basadas en la similitud de significado donde la sinonimia ocupa un lugar central (Fitzpatrick, 2006; Aitchison, 2012; Fitzpatrick y Thwaites, 2020; Agustín Llach, 2023).

Si bien puede parecer intuitivo que las palabras semánticamente relacionadas se aprendan de forma conjunta, también se ha demostrado que la adquisición de estas unidades podría ocasionar posibles dificultades derivadas de la sobrecarga cognitiva (Higa, 1963, 1965; Laufer, 1990, 1991a, 1991b). Así, algunos estudios han encontrado que la agrupación semántica inhibe la adquisición de nuevas palabras, especialmente en niveles iniciales y avanzados (Tinkam, 1993; Waring, 1997; Singleton, 1999; Finkbeiner y Nicol, 2003; Papathanasiou, 2009).

Sin embargo, otros trabajos no han hallado evidencia concluyente en este sentido (Nakata y Suzuki, 2018) e incluso algunos investigadores sostienen que el aprendizaje de sinónimos puede ser beneficioso al reducir la carga cognitiva y facilitar la comprensión léxica (Nation, 2001; Webb, 2007). En el ámbito de ELE, Ainciburu y Regueiro (2014) destacan que la sinonimia desempeña un papel clave en el acceso léxico, actuando como una red semántica fundamental para el desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de lenguas extranjeras.

4. Objetivos del estudio

Este estudio analiza el aprendizaje y procesamiento de unidades sinónimas y geosinónimas en aprendientes francófonos de ELE. La investigación se basa en la premisa de que los geosinónimos, a diferencia de las palabras nuevas, se almacenan en el léxico en relación con términos previamente conocidos. Por ello, buscamos determinar si su adquisición sigue patrones similares a los de la sinonimia o si, en cambio, se asemeja más a la incorporación de palabras nuevas. Para abordar esta cuestión, formulamos tres preguntas clave: (1) ¿qué conocimiento de geosinónimos tienen los aprendices francófonos?, (2) ¿existen diferencias de procesamiento entre sinónimos y geosinónimos? y (3) ¿condiciona la adquisición de geosinónimos la categoría gramatical o la actividad de entrenamiento?

Para responder a estas cuestiones, el estudio se desarrolla en dos fases principales. En primer lugar, se evalúa el conocimiento inicial de geosinónimos de los participantes mediante una tarea de decisión semántica en la que deben identificar si dos palabras tienen el mismo significado. Los participantes se enfrentan a parejas de palabras que tienen diferentes tipos de relaciones léxicas: palabras no sinónimas (incluidos antónimos), sinónimos, geosinónimos de baja frecuencia y geosinónimos de alta frecuencia. Así, conoceremos el grado de conocimiento de geosinónimos (pregunta 1) y las diferencias de procesamiento de sinónimos y geosinónimos (pregunta 2).

La segunda fase examina la influencia de dos variables en la adquisición de estos términos: la categoría gramatical y el tipo de tarea de aprendizaje (pregunta 3). En este sentido, las investi-

gaciones previas en ELE han señalado que los sustantivos tienden a ser más fácilmente adquiridos que otras categorías léxicas como verbos, adjetivos o adverbios (Palapanidi y Agustín, 2014; San-Mateo y Chacón García, 2019), lo que concuerda con los resultados registrados en las investigaciones sobre L1. En relación al tipo de tarea, la literatura sobre adquisición de vocabulario resalta la eficacia de las actividades productivas sobre las receptivas (Hulstijn y Laufer, 2001; Browne, 2003; Laufer, 2003; Webb 2005; Kondo, 2007; Keating, 2008; Kim, 2008; Agustín, 2009; Pichette, de Seres y Lafontaine, 2012; San-Mateo, 2016; San-Mateo y Chacón García, 2019). Basándonos en el nivel de implicación o participación (*Involvement Load Hypothesis*, ILH en su sigla en inglés), propuesta por Hulstijn y Laufer (2001), incorporamos en el entrenamiento ejercicios que requieren la escritura activa de los ítems, evitando tareas meramente receptivas.

Aunque este trabajo presenta los resultados del experimento con estudiantes francófonos, se ha realizado también con hablantes otras lenguas maternas, como el italiano y el chino. Así, en otras investigaciones se analizarán las diferencias según la L1 de los participantes. La tarea de decisión semántica del experimento se inspira en los trabajos de Recarte Goldaracena y Peraita Adrados (1988), de Horno-Chéliz, Timor y Sarasa (2017) y de Ainciburu y Regueiro (2014). La tarea de entrenamiento se basa en investigaciones sobre instrucción en L1 (Matanzo Vicens, 1991; Reyes Díaz, 1995) y L2 (San-Mateo y Chacón García, 2019). Comparar nuestros hallazgos con estos estudios permitirá evaluar hasta qué punto el procesamiento y la adquisición de geosinónimos presentan similitudes con el fenómeno de la sinonimia y con distintos enfoques pedagógicos en la enseñanza del vocabulario.

5. Método

Para responder a las preguntas formuladas en el apartado anterior, se preparó un experimento conductual utilizando el *software* Psychology, adaptado y programado por los investigadores para este estudio. La prueba se estructuró en tres tareas consecutivas: un experimento de decisión semántica, un entrenamiento y una evaluación final (postest).

5.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes francófonos de español, con edades comprendidas entre los 19 y 24 años. Del total, 40 eran hombres, 29 mujeres y 1 participante no especificó su género. Todos ellos eran estudiantes de la Universidad Paris Cité o del Centre de Langues PSL de l'École des Mines de París y poseían un nivel de español B2 o superior, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este criterio garantizó que los participantes comprendieran las instrucciones y los materiales utilizados en el estudio, además de asegurar un repertorio léxico homogéneo. La uniformidad del grupo permitió neutralizar variables como la lengua materna, la edad y el nivel de competencia lingüística en español, evitando que estas influyeran en los resultados.

5.2. Materiales

5.2.1. Tarea 1 (pretest)

La tarea 1 consiste en mostrar un total de 72 pares de palabras, divididos equitativamente entre sinónimos y no sinónimos, con 36 pares en cada categoría. Dentro del grupo de sinónimos, se incluyeron 12 sinónimos generales del español, 12 geosinónimos de baja frecuencia y 12 geosinónimos de alta frecuencia, asegurando la representación de las cuatro principales categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Para conformar los pares de palabras no sinónimas, se seleccionaron términos distractores que no presentaban superposición semántica con la palabra principal. Para ello, se identificaron tres palabras de la misma categoría gramatical y con una frecuencia de uso similar, garantizando un equilibrio en la comparación de los estímulos.

Una vez definido el conjunto de pares de palabras, se diseñó una plantilla en Psychopy, utilizada para la presentación de los estímulos y el registro automático de los tiempos de reacción de los participantes. La aleatorización de los pares dentro de cada grupo se programó para asegurar que la presentación de los estímulos fuera equitativa en todas las fases del experimento, minimizando posibles sesgos derivados de la fatiga de los participantes.

5.2.2. Entrenamiento y práctica

En esta fase, los participantes aprenden doce geosinónimos de baja frecuencia en español, presentados como variantes americanas de términos comunes en España. Para ello, realizan un entrenamiento asistido por ordenador y cuentan con un diccionario en papel con veinte palabras de muy baja frecuencia, entre las que se incluyen los geosinónimos que deberán incorporar al léxico. Puesto que el estudio no trabaja con pseudopalabras, los participantes amplían su vocabulario real, asegurando que los términos aprendidos sean previamente desconocidos. Se sigue así la recomendación de utilizar léxico auténtico para minimizar diferencias en el procesamiento entre palabras y pseudopalabras (Newman y Twieg, 2001; Joordens, Ozubko y Niewiadomski, 2008).

El aprendizaje de léxico en una sesión es limitado, con un rango estimado de 5 a 12 palabras (Milton y Donzelli, 2013), lo que justifica la selección de términos. Las palabras se equilibraron en categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y sus definiciones fueron ajustadas para facilitar la comprensión en ELE.

La variable independiente de este experimento es la actividad de aprendizaje utilizada por los participantes para familiarizarse con las palabras propuestas: (1) definiciones, (2) identificación de sinónimos y (3) traducción. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos. En todos los casos, debían escribir las palabras en el ordenador, promoviendo una actividad productiva. Tras el entrenamiento, realizaron un posttest para evaluar la retención léxica.

Este diseño experimental permite analizar el impacto del tipo de instrucción en la memoria y comparar la facilidad de adquisición de cada categoría gramatical. Dado el tamaño reducido de la muestra, cada participante solo realizó un tipo de entrenamiento para evitar interferencias derivadas del aprendizaje simultáneo de múltiples estrategias.

5.2.3. Posttest

Tras el entrenamiento, los participantes completan un cuestionario sociolingüístico anónimo que recopila datos sobre edad, género, idiomas y nivel autoevaluado de español. Luego, realizan dos pruebas: (1) una repetición de la tarea 1, la tarea inicial de

decisión léxica con las mismas 72 parejas de palabras y (2) una prueba escrita para evaluar la adquisición de los 12 geosinónimos enseñados. Estos resultados permiten medir el impacto del entrenamiento en la incorporación de nuevas palabras a partir de sinónimos previos.

5.3. Procedimiento

El experimento se llevó a cabo los días 13, 14 y 15 de diciembre de 2023 en la Universidad Paris Cité y el Centre de Langues PSL de l'École des Mines de París. Cada participante realizó la prueba de manera individual en una sesión de aproximadamente 40 minutos, siguiendo tres fases: (1) tarea de decisión léxica, (2) entrenamiento y (3) evaluación final.

Antes de comenzar, se dieron indicaciones claras sobre el procedimiento general a todos los participantes. A partir de ese momento, todas las instrucciones fueron presentadas en un ordenador de uso individual para cada participante. En la tarea 1 se mostraban pares de palabras, y debían indicar si eran sinónimos pulsando J o no sinónimos con F, priorizando la rapidez en sus respuestas. Para familiarizarse con la dinámica, realizaron ensayos previos antes de comenzar la prueba real.

En la fase de entrenamiento, cada participante trabajó en su ordenador con uno de los tres métodos de aprendizaje (definiciones, sinónimos o traducciones). Primero, leyeron las palabras con sus definiciones en pantalla y luego completaron la tarea escribiendo las palabras aprendidas, recibiendo retroalimentación a los 45 segundos. Este proceso se repitió dos veces: la primera con acceso al diccionario en papel y la segunda sin él.

Finalmente, completaron un cuestionario sociolingüístico para minimizar el efecto de recencia, y repitieron la tarea de decisión léxica (tarea 1) de nuevo con las 72 parejas de palabras aleatorizadas, donde debían indicar nuevamente si eran o no palabras sinónimas.

5.4. Análisis de los datos

Tras finalizar el experimento, se generaron dos conjuntos de datos. Primero, los archivos digitales de Psychopy que registraron los tiempos de reacción y la precisión en la tarea de decisión se-

mántica, realizada antes y después del entrenamiento. Segundo, los datos en papel, que incluyeron los cuestionarios sociolingüísticos y los resultados del postest sobre la adquisición de los doce geosinónimos.

El análisis de datos se realizó en tres etapas: (1) comparación de respuestas entre los diferentes tipos de sinonimia y no sinonimia, (2) evaluación del impacto del entrenamiento en la tarea de decisión semántica y (3) análisis de la retención de los geosinónimos según el método de entrenamiento y la categoría gramatical de las palabras aprendidas. Se aplicaron pruebas estadísticas, incluido el análisis de varianza (ANOVA), para identificar diferencias significativas. Todos los datos fueron procesados con SPSS (IBM SPSS Statistics 19) sin excluir ninguna palabra, garantizando la validez del análisis.

6. Resultados y discusión

El análisis de la tasa de aciertos en la tarea de decisión semántica inicial revela un conocimiento muy limitado de los geosinónimos por parte de los participantes, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Tasa de aciertos en relación con el tipo de sinonimia. Tarea 1

Tipo de sinonimia	Errores	Aciertos	Total
No sinónimos	600	1.920	2.520
Sinónimos básicos	237	603	840
Geosinónimos baja frecuencia	583	257	840
Geosinónimos alta frecuencia	497	343	840
Total	1.917	3.123	5.040

La prueba revela una baja tasa de aciertos en el reconocimiento de geosinónimos americanos, tanto de alta como de baja frecuencia, por parte de los estudiantes francófonos. Los participantes no identifican la relación de geosinonimia en pares como (matrícula-placa, gafas-lentes, armario-clóset, chaqueta-saco) a pesar de que las variantes americanas tienen una mayor repre-

sentatividad en el ámbito hispánico (Chacón García, 2023). Estos resultados confirman el escaso conocimiento de la geosinonimia en este grupo y permiten considerar la prueba como un pretest o referencia inicial para comparar los efectos del entrenamiento en la fase posterior del estudio.

La figura 1 expone el análisis de tiempos de respuesta, que muestra cómo los participantes identifican con mayor rapidez los sinónimos y no sinónimos, pero requieren más tiempo para procesar los geosinónimos:

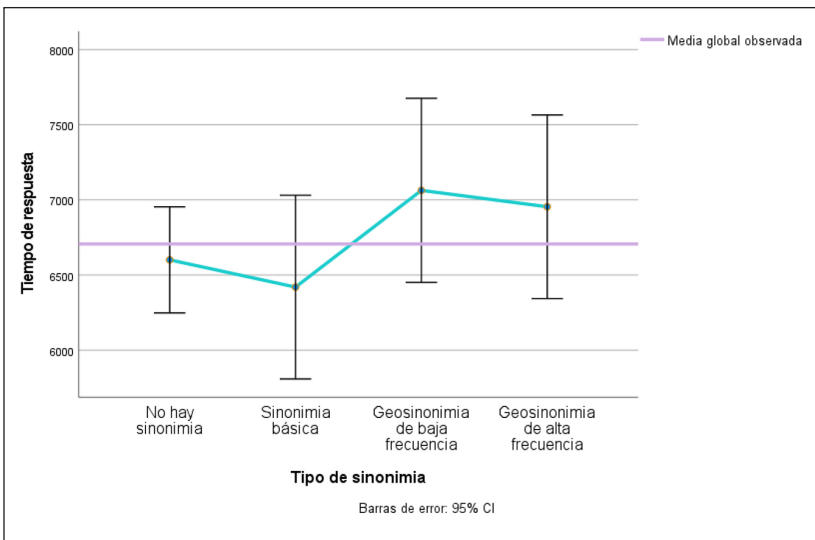


Figura 1. Tiempo de respuesta en relación con el tipo de sinonimia. Tarea 1

Estos datos coinciden con los hallazgos de Horno et al. (2017) en hablantes nativos, reforzando la idea de que la distancia semántica influye en la evaluación de las relaciones léxicas (Zapico y Vivas, 2014). La sinonimia de alta frecuencia resulta más accesible ya que los hablantes pueden recurrir a conocimiento lexicalizado, mientras que la sinonimia de baja frecuencia no cuenta con representaciones cognitivas establecidas. La dificultad en el reconocimiento de geosinónimos (tanto de alta como de baja frecuencia) podría atribuirse, en parte, a la falta de familiaridad con estos términos, más que a diferencias en su procesamiento metalingüístico. No obstante, se observa un menor tiempo de reacción en la identificación de geosinónimos de

alta frecuencia, lo que sugiere que la exposición y el uso a estas unidades podría facilitar su integración léxica.

La figura 2 muestra el análisis del tiempo de respuesta en relación con la categoría gramatical:

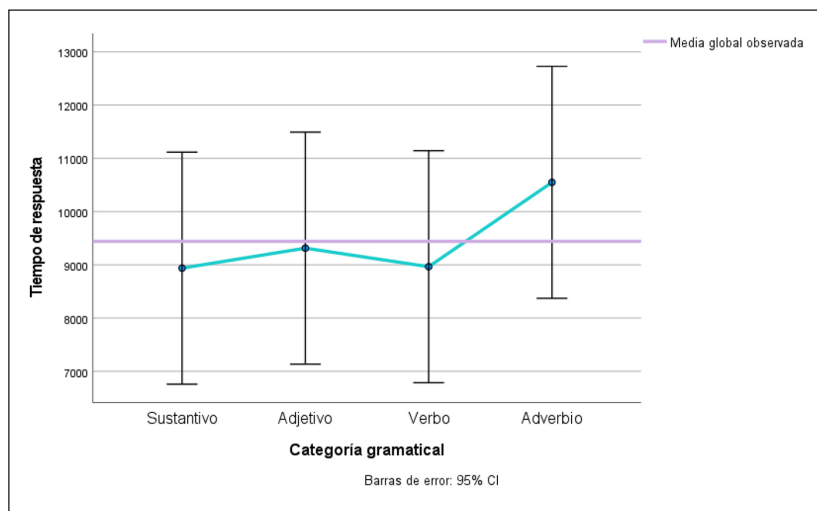


Figura 2. Tiempo de respuesta en relación con la clase de palabra. Tarea 1

Los resultados de la tarea 1 indican que los participantes que intervienen en la tarea de selección léxica procesan con mayor rapidez los sustantivos y adjetivos, mientras que presentan mayores dificultades en la recuperación de verbos y adverbios. Este patrón refleja, de manera indirecta, la jerarquía de adquisición léxica observada en estudios previos sobre ELE (Palapanidi y Agustín, 2014; San-Mateo y Chacón García, 2019), que señalan una mayor facilidad para aprender nombres y una particular resistencia en la adquisición de adverbios.

En la figura 3, si comparamos los resultados obtenidos en las dos tareas de decisión semántica (pretest y postest), se observa un aumento general en los tiempos de respuesta en la segunda prueba (color naranja), respecto a la primera prueba (color azul), acompañado de un incremento en el número de aciertos:

Estos datos apuntan a una mayor reflexión sobre la sinonimia, posiblemente debido a dos factores: por un lado, la reactivación de palabras y asociaciones sinonímicas preexistentes; por otro, la incorporación de nuevos geosinónimos a partir del en-

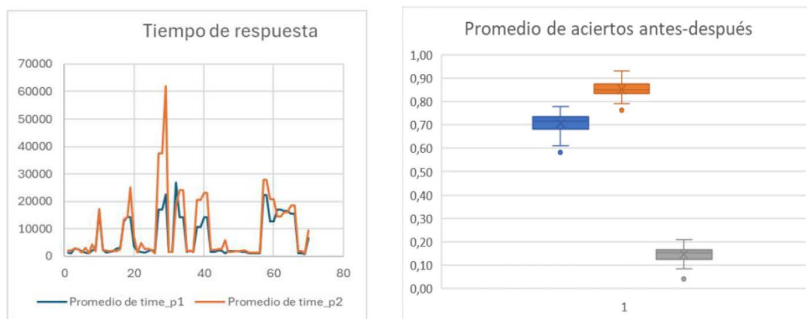


Figura 3. Tiempo de respuesta y tasa de aciertos. Pretest (azul) y postest (naranja)

trenamiento. En la primera prueba, la ausencia total de conocimiento hacía que las respuestas fueran más inmediatas, mientras que, en la segunda, el acceso a la información recién aprendida exige un procesamiento más profundo, lo que explica el incremento en los tiempos de respuesta.

La eficacia del entrenamiento realizado, independientemente de cuál haya sido el método, se evidencia en la figura 4, donde aparece mayor número de respuestas correctas en los geosinónimos de baja frecuencia, que se corresponden con las palabras aprendidas en el entrenamiento:

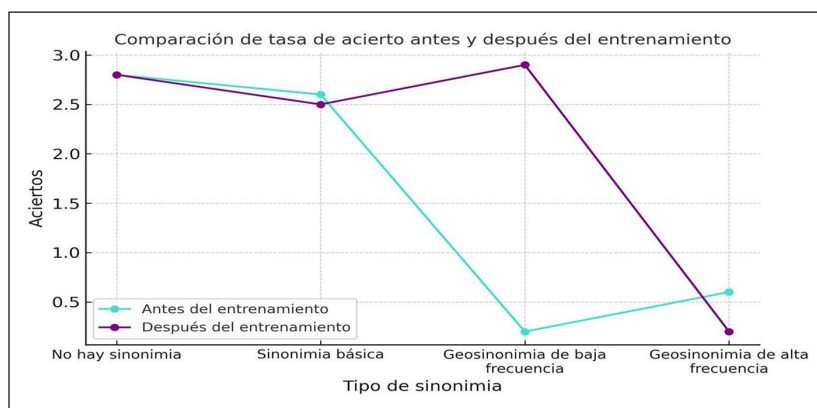


Figura 4. Tasa de acierto según el tipo de sinonimia. Pretest (azul) y postest (morado)

Podemos observar que cada método de entrenamiento ha incidido en un tipo de vínculo léxico-semántico diferente, pero todos han tenido un efecto positivo para la adquisición, sin que se

aprecien diferencias significativas. Por un lado, la traducción refuerza la conexión entre la palabra en L2 y su equivalente en L1, resultando especialmente efectiva para geosinónimos. Por otro, las definiciones favorecen la asociación entre concepto y palabra en L2, con mejores resultados a medida que aumenta la competencia lingüística. Por último, la sinonimia establece conexiones dentro de la L2 y ha demostrado ser efectiva en este contexto.

7. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo arrojan algunas respuestas ante las tres preguntas fundamentales planteadas en la investigación con estudiantes francófonos de español L2.

En relación con la primera pregunta, ¿qué conocimiento de geosinónimos tienen los aprendices francófonos?, los resultados confirman que los aprendientes francófonos de ELE, incluso en niveles avanzados, muestran un bajo conocimiento inicial de los geosinónimos en comparación con sinónimos y antónimos. Este bajo nivel de familiaridad puede explicarse por su menor frecuencia de uso, su naturaleza más específica y regional y la ausencia de materiales de referencia en los currículos. Además, los estudiantes pueden no percibir la necesidad de aprender geosinónimos si ya poseen un sinónimo equivalente en su lexicón, lo que refuerza las observaciones previas de Laufer (1990).

Respecto a la segunda pregunta, ¿existen diferencias de procesamiento entre sinónimos y geosinónimos?, el análisis de los tiempos de reacción refleja una gradualidad en la dificultad percibida: los participantes identifican más rápidamente los sinónimos, seguidos de los no sinónimos, mientras que la clasificación de los geosinónimos es significativamente más lenta. Estos resultados coinciden con estudios previos sobre sinonimia en hablantes nativos (Horno Chéliz et al., 2017) y refuerzan la idea de que la sinonimia no es discreta ni binaria, sino un fenómeno gradual y holístico. Por otro lado, los adverbios presentan el mayor tiempo de reacción, posiblemente debido a su naturaleza abstracta, lo que dificulta su procesamiento.

Finalmente, en respuesta a la tercera pregunta, ¿condiciona la adquisición de geosinónimos la actividad de entrenamiento?, se observa que las tres estrategias empleadas (definiciones, sinóni-

mos y traducción) favorecieron la adquisición de geosinónimos. Aunque las definiciones y sinónimos son métodos comunes en la enseñanza de vocabulario, la traducción –menos habitual en este tipo de estudios– también resultó eficaz. También se observa un aumento en el tiempo de reacción tras el entrenamiento, lo que sugiere un procesamiento más reflexivo, pero acompañado de una mayor tasa de aciertos, lo que indica un aprendizaje efectivo. Este hallazgo cuestiona la idea de que el *semantic clustering* puede dificultar el aprendizaje, ya que no impidió un desempeño positivo de los participantes.

En conjunto, estos resultados contribuyen a una mejor comprensión del proceso de adquisición y procesamiento de los geosinónimos en aprendices de español L2 y abren nuevas perspectivas sobre las estrategias pedagógicas más efectivas para su enseñanza. En todo caso, se deben considerar las limitaciones del estudio. Al haber sido realizado en condiciones experimentales controladas (Nation y Webb, 2017), los resultados deben interpretarse con cautela. Además, la ausencia de un postest diferido impide evaluar la estabilidad de las conexiones léxicas adquiridas a largo plazo.

En el caso de los geosinónimos, las tareas prevén la recuperación de relaciones con unidades que hemos suministrado previamente, sin que, por tanto, el informante deba efectuar una comparación holística o una estimación de la distancia en las redes. La recuperación de una relación preestablecida, y almacenada como tal, de manera explícita, por una suerte de «etiquetado de instrucción», permite evaluar, por tanto, una parte mínima de lo que realmente es conocer una palabra en las diferentes dimensiones (Nation, 2001; Yagnagisawa y Webb, 2021).

Además, el hecho de que los participantes supieran explícitamente que las palabras eran geosinónimos y no sinónimos generales podría haber influido en su motivación o en su predisposición a integrar estos términos en su léxico. Esto plantea interrogantes sobre si la clasificación explícita como geosinónimo favorece o reduce el interés del aprendiente en aprender nuevos términos, en comparación con otras distinciones léxicas como los sinónimos cognitivos o las diferencias de registro.

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de realizar nuevos experimentos, o réplicas de este mismo, con estudiantes de español de diversas lenguas maternas, que combinen el aprendi-

zaje de geosinónimos con diversas actividades de entrenamiento. Se necesitan nuevas investigaciones con más participantes para obtener datos representativos y enriquecer la comprensión del proceso de adquisición de geosinónimos en el aprendizaje del español como segunda lengua.

8. Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2009). The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in a Foreign Language: Some Preliminary Results. *RESLA*, 22, 9-33.
- Agustín Llach, M. P. (2023). Mapping the mental lexicon of EFL learners: a network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18769>
- Ainciburu, M. C. y Granata, M. E. (2019). ¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines. *JEFEVI II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena*, 20-39.
- Ainciburu, M. C. y Regueiro-Rodríguez, M. L. (2014). Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines. *Calidoscópico* 12(3), 356-366.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* (4th ed.). Wiley-Blackwell.
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- Andreu Vázquez, A. y Chacón García, C. (2024). Variación dialectal y aplicaciones móviles: El vocabulario sobre viajes en Duolingo. *Journal of Spanish Language Teaching* 11(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2362473>
- Arppe, A. y Järvikivi, J. (2007). Every method counts: combining corpus-based and experimental evidence in the study of synonymy. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 3(2), 131-159.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Battaner Arias, P. y López-Ferrero, C. (2019). La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas

- desde la Real Academia Española (RAE). *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668180>
- Browne, Ch. (2003). Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison. Tesis doctoral, Temple University Japan.
- Bueno Hudson, R. (2019). La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668178>
- Carretero Bruña, J. A. (2021). La enseñanza del léxico en ELE: variación dialectal hispanoamericana frente a infortunio comunicativo. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
- Cazorla Vivas, C. (2017). Presencia y didáctica del léxico en manuales ELE A2 y B1: ¿Dimensión panhispánica? Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. *ASELE*, pp. 145-155.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Craik, F. I. M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory research. *Journal of Experimental Psychology. General* 104, 268-294.
- Chacón García, C. (2023). El Grado de Representatividad léxica para la enseñanza de español. Propuesta de americanismos, españolismos y panhispanismos en 182 mapas de geosinónimos. *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 179-199,
- Díaz García, A. (2016). *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid.
- Finkbeiner, M. y Nicol, J. (2003). Semantic category effects in second language word learning. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 369-383. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000195>
- Fitzpatrick, T. (2006). Habits and Rabbits: Word Associations and the L2 Lexicon. *EUROSLA Yearbook 2006* (pp. 121-145). John Benjamins.
- Fitzpatrick, T. y Thwaites, P. (2020). Word association research and the L2 lexicon. *Language Teaching*, 53, 237-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000105>
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional ASELE: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 311-316). Universidad de Zaragoza.

- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Biblioteca virtual redELE. <https://bit.ly/3NKQSLE>
- Glynn, D. y Robinson, J. (2014). Corpus Methods for Semantics. *Quantitative studies in polysemy and synonymy*, 43(7), 205-238.
- Gómez-Devís, M. B. (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116>
- González Sánchez, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro. Trabajo de Fin de Máster, UNED.
- Gries, S. T. y Otani, N. (2010). Behavioral profiles: A corpus-based perspective on synonymy and antonymy. *ICAME Journal*, 34, 121-150.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de literatura. *Boletín ASELE*, 56, 83-94.
- Higa, M. (1963). Interference effects of intralist word relationships in verbal learning, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 170-175.
- Higa, M. (1965). The psycholinguistic concept of "difficulty" and the teaching of foreign language vocabulary. *Language Learning*, 15, 167-179.
- Horno-Chéliz, M. C., Timor, R. y Sarasa, A. (2017). ¿Qué ocurre cuando comparamos dos unidades léxicas sinónimas? Un estudio psicolingüístico sobre la naturaleza de la sinonimia. *RLA: revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 149-168.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 51(3), 539-558.
- Joordens, S., Ozubko, J. D., & Niewiadomski, M. W. (2008). Featuring old/new recognition: The two faces of the pseudoword effect. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.07.007>
- Keating, G. D. (2008). Task Effectiveness and Word Learning in a Second Language: The Involvement Load Hypothesis on Trial. *Language Teaching Research* 12(3), 365-386.
- Kim, Y. J. (2008). The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in SL Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 58(2), 285-325.
- Kondo, H. (2007). The Effects of Semantic Elaboration on SL Vocabulary Learning. *Research Journal of Jin-Ai University* 6, 71-78.

- Laufer, B. (1990). Words you know how they affect the words you learn. In Fisiak, J. (ed.), *Further insights into contrastive linguistics*. John Benjamins, pp. 573-93.
- Laufer, B. (1991a). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *Modern Language Journal*, 75, 440-448
- Laufer, B. (1991b). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors which affect the learning of words. *IRAL*, 28, 293-307.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review* 59(4), 567-587.
- López Aramburu, A. (2019). La política lingüística panhispánica. ¿Cómo se evalúan las variedades hispanoamericanas en las pruebas de expresión escrita y oral de los DELE? Trabajo Fin de Máster, Universitat Rovira i Virgili. https://repositori.urv.cat/estatic/TFM0011/es_TFM418.html
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.
- Matanzo Vicens, G. (1991). Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños. Tesis doctoral, Universidad de Puerto Rico.
- Milton J, y Donzelli G. (2013). The lexicon. En Herschensohn J, Young-Scholten M, eds. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press, pp. 441-460.
- MorenoFernández, F. y Dumitrescu, D. (2019). Dialect Variation as Reflected in the Diccionario de la lengua española: Ideological and Pedagogical Implications. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2), 232-248. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668181>
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Nakata, T. y Suzuki, Y. (2019). Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 287-311. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000219>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Newman, S. D., y Twieg, D. (2001). Differences in auditory processing of words and pseudowords: An fMRI study. *Human Brain Mapping*, 14(1), 39-47. <https://doi.org/10.1002/hbm.1040>
- Otero Doval, H. (2011). La variación lingüística en los textos de los exámenes DELE. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coord.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1 (pp. 665-674). Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- Palapanidi, K. y Agustín Llach, M. P. (2014). Can lexical errors inform about word class acquisition in FL? Evidence from Greek learners of Spanish as a foreign language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9, 67-78. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2014.1670>
- Papathanasiou, E. (2009). An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal*, 63, 313-322. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp014>
- Paredes García, F. y Gallego Gallego, D. J. (2019). Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 109-138. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.109-138>
- Pichette, F., de Serres, L. y Lafontaine, M. (2012). Sentence Reading and Writing for Second Language Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 33(1), 66-82.
- Pons Bordería, S. (2021). *Semántica española: de la palabra a la proposición*. Universitat de València.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). Universitat Rovira i Virgili.
- Prados Lacalle, M. (2014). El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Tesis de grado. Universidad de Jaén.
- Recarte Goldaracena, M. Á. y Peraita Agrados, H. (1988). Tipos de verificación de la sinonimia: implicaciones para las teorías de la memoria semántica. *Cognitiva*, 1(3), 229-243.

- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El profesor de ele y la didáctica del léxico hispanoamericano comprensión frente a infortunio comunicativo. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M.^a I. Martínez López (eds.) *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 79-97). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Reyes Díaz, M. J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- San-Mateo, A. (2016). Aprendizaje en L2 de palabras de diferente categoría gramatical: ¿Qué se aprende más rápidamente: el nombre, el adjetivo, el verbo o el adverbio? *Verba. Anuario Galego de Filoloxia* 43, 47-75.
- San-Mateo, A. y Chacón García, C. (2019) Learning word class in a second language through vocabulary learning activities: definition-choosing, gap-filling, and sentence-writing. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6, 49-63. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590001>
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge University Press.
- Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría Martínez (eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1.237-1.244). Universidad Carlos III/ASELE.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380
- Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25(2), 261-274.
- Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27(1), 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of synonymy on second-language vocabulary. *Learning Reading in a Foreign Language online journal*, 19(2), 120-136
- Webb, S. y Nation, P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford University Press.
- Yanagisawa, A. y Webb, S. (2021). To what extent does the involvement load hypothesis predict incidental L2 vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Learning*, 71(2), 487-536. <https://doi.org/10.1111/lang.12444>

- Zapico, M. y Vivas, J. (2014). La sinonimia como caso particular de distancia semántica. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 19(40), 253-266.
- Zimmermann, K. (2006). El fin de los diccionarios de mexicanismos, colombianismos, argentinismos, cubanismos etc. La situación de la lexicografía del español de América después de la publicación de los Diccionarios contrastivos del español de América: Español de América - Español de España, dirigidos por Günther Haensch y Reinhold Werner. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 23, 1-15.