



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Evangelista, D. (1998). *Competencia y precisión léxica de los estudiantes de Traducción*. [Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Posgrado.

---

# REPOSITORIO DIGITAL DE TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LETRAS DE LA UNMSM

**Autor**

Desiderio José Evangelista Huari

**Título**

Competencia y precisión léxica de los estudiantes de Traducción

**País de  
publicación**

Perú

**Fecha de  
publicación**

1998

**Tipo de  
publicación**

Tesis de maestría

**Idioma**

Español

**Resumen**

Esta investigación explora la competencia y precisión léxica de estudiantes universitarios, especialmente en la especialidad de Traducción. La competencia se entiende como el conocimiento interno del lenguaje; mientras que, la precisión léxica se refiere al uso adecuado de palabras en contextos específicos. El estudio se centra en el uso de verbos y su elección entre términos genéricos (hiperónimos) y específicos (hipónimos). Se utiliza el método de la Prueba de Colocación para analizar cómo los estudiantes eligen términos precisos en su lengua materna, el castellano. El objetivo es comprender mejor las particularidades léxicas de los estudiantes de traducción y su preparación para la actividad traductora.

**Palabras clave**

Competencia; Precisión léxica; Traducción.

**Campo del conocimiento del OCDE**

Lingüística

**Tipo de trabajo de investigación**

Tesis

**Nombre del grado**

Maestría

**Grado académico**

Maestría en Lingüística

**Institución que otorga el grado**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR  
DE SAN MARCOS  
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)**

**ESCUELA DE POSTGRADO  
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**UNIDAD DE POSTGRADO**

**“COMPETENCIA Y PRECISIÓN LÉXICA  
DE LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN”**

**Tesis para optar el Grado Académico de:**

**MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA**

**Presentado por:**

**DESIDERIO JOSÉ EVANGELISTA HUARI**

**LIMA-PERÚ**

**1998**

**DEDICATORIA**

*A Imelda, mi esposa y a mis hijos  
Dennis y Evelyn  
con mucho cariño*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

## CAPÍTULO I

1	DISEÑO METODOLOGICO.....	6
1.1	PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA.....	6
1.2	ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	8
1.3	IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION.....	16
1.4	OBJETIVOS.....	23
1.5	HIPOTESIS DE TRABAJO.....	24
1.6	METODOLOGIA.....	25
1.7	POBLACION DE ESTUDIO.....	27
1.8	PROCEDIMIENTO SEGUIDO.....	28
1.9	LIMITACIONES .....	28
1.10	DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	29
1.10.1.	COMPETENCIA Y PRECISION LEXICA.....	29
1.10.2	CONCEPTOS OPERACIONALES .....	31

## CAPITULO II

2	ENFOQUES TEORICOS DEL COMPONENTE LEXICO Y SU RELACION CON LA TRADUCCION.....	44
2.1.	RELACION ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA TRADUCCION.....	44
2.2.	UBICACIÓN DEL COMPONENTE LEXICO DE LA L1 EN EL PROCESO DE LA TRADUCCION.....	49
2.3	EL COMPONENTE LEXICO COMO PARTE DE LOS OTROS NIVE- LES DEL LENGUAJE.....	53
2.4	AUTONOMIA DEL COMPONENTE LEXICO.....	55
2.5	PROCESAMIENTO Y PRODUCCION DEL COMPONENTE LE- XICO.....	58
2.5.1	PROCESOS POR LOS QUE ATRAVIESA EL RECONOCIMIEN- TO DEL COMPONENTE LEXICO.....	59



000916

2.6	ADQUISICION DEL LENGUAJE Y COMPETENCIA LEXICA.....	62
2.7	LA PSICOLINGÜISTICA Y LA SOCIOLINGÜISTICA EN EL PRO- CESO DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y EL COMPONENTE LEXICO.....	65
2.7.1	EXPLICACION PSICOLINGÜISTICA.....	67
2.7.2	EXPLICACION SOCIOLINGÜISTICA.....	71
2.8	LA PRECISION LEXICA COMO RESULTADO DE LAS SOLIDA- RIDADES LEXICAS.....	76
2.9	LA COMPETENCIA Y PRECISION LEXICA COMO FORMAS DE EXTENSION Y REDUCCION SEMANTICA.....	80

### CAPITULO III

3.1	HACIA UN ANALISIS SEMANTICO DEL COMPONENTE LEXICO.....	86
3.2	PRESENTACION, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS MUESTRAS .....	90
3.3	VARIABLES QUE DETERMINAN EL ENRIQUECIMIENTO LEXICO.....	120
3.4	CUADRO COMPARATIVO EN EL USO LEXICO.....	122
	CONCLUSIONES.....	126
	<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>127</b>
	NOTAS.....	131
	BIBLIOGRAFIA.....	133

## INTRODUCCION

La distinción entre la competencia y la precisión (Actuación) léxica implica el conocimiento y el uso del lenguaje, distinción conceptual que ha sido claramente establecida por la Gramática Generativo-transformacional. En este caso, se entiende la competencia como la capacidad lingüística del hablante de la lengua materna, el conocimiento interior, inconsciente de su lengua, sistema internalizado; en tanto que la precisión léxica se entiende como una manifestación puntual, exacta en el uso de las palabras al expresar una idea, de modo que resulten apropiadas en cada contexto lingüístico y para cada situación. En realidad la Competencia es un sistema interiorizado. Esta es una noción derivada parcial o totalmente de la Actuación. Con esto se plantea que la precisión léxica es la realización directa de la competencia y, por otra parte, la Competencia ejerce restricciones muy importantes sobre la Actuación.

El presente trabajo de investigación tiene como uno de los objetivos describir y explicar la competencia y precisión léxica de los estudiantes universitarios y específicamente las características léxicas de los estudiantes de traducción en su lengua materna, tema seleccionado para optar el grado de Maestría en Lingüística. La elección del tema obedece al interés particular de conocer las particularidades lingüísticas y sobre todo léxicas de los estudiantes de la especialidad de Traducción. Ellos, al concluir su carrera, se desenvolverán y estarán inmersos en función de las lenguas. Desde luego no cobra la misma relevancia investigar las particularidades lingüística de los estudiantes de cualquiera disciplina o área de especialización. En el caso de los estudiantes de Traducción es de vital importancia por las razones expuestas y por otras que en el presente trabajo iremos remarcando.

En esta investigación, centramos nuestra atención en el uso de los verbos en contextos lingüísticos específicos, puesto que el significado de una palabra está reducido al contexto verbal (y extraverbal o situacional) como transmisor del significado.

Al hablar de precisión léxica se entiende que en ciertos contextos verbales el hablante es capaz de elegir términos cuyos significados sean de carácter **genérico** y/o **específico**, lo que en semántica se denomina los **hiperónimos** cuyos significados son genéricos y los **hipónimos** que poseen significados específicos.

No es nada sencillo medir la competencia y la precisión léxica de los hablantes, entre otras razones, porque la competencia lingüística tiene muchas facetas que no es posible reducir a un denominador común. Al margen de este riesgo, asumimos esta tarea cuyo resultado nos permitirá conocer la competencia y precisión léxica de los estudiantes materia de esta investigación, pero sólo en su L1. Este nivel guarda relevancia y aplicación en el proceso de la traducción directa y en la traducción intralingüística. En la etapa de la expresión el traductor busca en la lengua terminal las palabras o expresiones precisas para producir en ella el contenido del texto original. Según los traductores (Delisle, J. Y Bastin, G. 1997: 46), el traductor, al desempeñarse como tal, parte de la lengua y llega a la lengua. Por consiguiente, cuanto mayor sea el dominio de los idiomas, menores serán los riesgos de incomprensión e interferencia al reformular el sentido del mensaje.

La afirmación de que el dominio de la L1 y L2 constituyen las herramientas centrales para el traductor ha sido el motivo principal para abordar esta

investigación enfocada desde la perspectiva de la lingüística Aplicada, ya que la aplicación del conocimiento lingüístico a un objeto como es la traducción es una operación lingüística.

Nosotros consideramos en este caso que sólo un conocimiento sistemático tanto de su lengua materna así como de la segunda lengua puede permitir plantear cuándo un estudiante de traducción se encuentra apto para ejercer su actividad como tal. Planteamos con estos autores que la actividad de la traducción, entre otros requisitos, exige un conocimiento activo muy profundo de los recursos de la lengua término que en este caso será su lengua materna, el Castellano.

En este sentido, un método pertinente para desarrollar este tipo de investigaciones es el método de la **Prueba de Colocación**, que posibilita obtener información sobre variantes del significado solamente a partir del sistema de la lengua sin hacer referencia a factores extralingüísticos. Para ello se ha elegido una muestra de 50 estudiantes de la especialidad de Traducción e Interpretación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Monterrico en la proporción de 10 estudiantes por cada año de estudios. Nuestro primer esfuerzo ha sido el de disponer de varios grupos que difieran entre sí, por la variable, año de estudios. Se incluye asimismo una muestra tomada a los docentes de Aptitud Verbal del CEPUSM- de la UNMSM, la cual nos puede ser Útil como una muestra de control para la explicación de los resultados obtenidos. En cuanto al número de estudiantes elegidos, consideramos que este número de población experimental sea una muestra representativa para corroborar nuestra hipótesis planteada.

La obra se divide en tres capítulos. En el capítulo I, se presenta el Diseño Metodológico en el que se incluye el Planteamiento del problema, el Marco Teórico Conceptual y la Metodología asumida. En el capítulo II, se desarrolla los diferentes enfoques que explican el nivel léxico del lenguaje y, en el que, se enfatiza la relación existente entre la lingüística y la traducción. En el capítulo III, se presenta las **muestras** y se realiza una descripción, análisis y explicación **semántica**. Para ello, se hace uso del Diccionario de la Real Academia Española como un instrumento auxiliar que nos permita corroborar los significados de los verbos elegidos por las estudiantes en cada contexto lingüístico propuesto. De este modo nos permitirá sistematizar en la medida de lo posible, la relación existente entre los términos elegidos por cada grupo así como la elección de los términos con significado genérico y específico que reflejan la competencia lingüística de las estudiantes materia de esta investigación.

No está de más reiterar que la explicación de estas muestras resulta una tarea sumamente compleja y, que por lo mismo, debe entenderse como una primera tentativa de dar cuenta las particularidades lingüísticas de las estudiantes de nivel universitario y, particularmente, de la especialidad de traducción según los años de estudios de formación profesional. Debe quedar establecido que nuestro propósito es centrarnos en la problemática léxica de los estudiantes en su lengua materna únicamente y no así en la segunda lengua, tarea que podría ser asumida en futuras investigaciones y así tener un conocimiento más integral en cuanto a la competencia lingüística de no sólo de su primera lengua sino también de las segundas lenguas.

Para concluir esta presentación, diremos que con esta investigación

queremos aportar al menos mínimamente, sobre el aspecto léxico de los estudiantes de nivel universitario y particularmente para el área de Traducción aunque claro está que realizar investigaciones del componente léxico se torna como un campo sumamente controvertido y abstruso particularmente a falta de una metodología más adecuada.

Finalmente, quisiera agradecer a todos los profesores, lingüistas y traductores tanto de la UNMSM así como de la UNIFE, cuyos comentarios minuciosos y a menudo críticos han hecho posible reformular algunos puntos. Del mismo modo, debo dar las gracias a las estudiantes de la UNIFE por su comprensión al habernos brindado su precioso tiempo al darse la molestia de desarrollar los ejercicios alcanzados.

# CAPITULO I.

## 1 DISEÑO METODOLOGICO

### 1.1. Planteamiento del problema

Al abordar la investigación de la Competencia y Precisión Léxica de los estudiantes de Traducción es necesario formular algunas Interrogantes sobre la actividad que realizan mientras reproducen en la lengua meta el contenido del texto original (texto de la lengua de partida).

Por ejemplo, cuando un estudiante de esta disciplina o el mismo traductor transpone un texto de una lengua a la otra:

¿Qué problemas encuentra en lo que respecta al componente léxico de su L1?

En la etapa de la expresión en su L1 ¿cuenta con una óptima competencia léxica para elegir los vocablos más adecuados en lugar de otros, cuando los casos requieran?

¿Tiene dificultades para expresar una idea en la otra lengua con un término adecuado, o si se trata de la traducción intralingüística logra diferenciar los matices significativos más precisos de los vocablos?

¿Mas o menos en qué etapa de sus estudios universitarios tienen mayor capacidad para elegir un término más puntual en lugar de otro cuyo significado es más genérico?

¿Cuánto esfuerzo y fatiga le ocasiona la búsqueda de un término adecuado en el componente léxico de su lengua materna mientras realiza una práctica de traducción intralingüística o interlingüística?

¿En la etapa de su formación profesional qué beneficios les reportar los ejercicios como las de parafraseo, búsqueda de sinonimias, comparación de las palabras homófonas y sobre todo, las prácticas de las pruebas de colocaciones entre las diferentes categorías gramaticales en su L1?

¿Cuál es la posición, por ejemplo, de los propios traductores en cuanto a la utilidad de la enseñanza de los diferentes componentes (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y léxico semánticos) de la lengua materna a los futuros traductores?

¿Sería razonable plantear que los estudiantes que recién ingresan a un centro superior de estudios universitarios cuentan ya con un conocimiento y dominio de su lengua materna y entonces la tarea sería, para el caso de los estudiantes de esta especialidad, acometer sólo la enseñanza de las segundas lenguas como el Inglés o el Francés?

Los especialistas, por ejemplo, plantean, entre otras cosas, que hasta los traductores más experimentados se quedan paralizados ante ciertos términos, grupos de palabras o giros sintácticos que en ocasiones presenta un texto de la lengua origen y la dificultad de encontrar un término adecuado en la lengua meta.

Estas interrogantes ponen en claro la estrecha relación existente entre la lingüística y la traducción. La disciplina lingüística debe prestar atención a los múltiples problemas lingüísticos relacionados con la traducción.

Formulado este enmarcamiento, debemos precisar que nuestra investigación abordará sólo un aspecto, casi descuidado, de toda la problemática de la traducción: **describir y explicar la competencia y precisión léxica de los estudiantes de traducción en su lengua materna**. El conocimiento de las peculiaridades léxicas figuran dentro de nuestro interés en este trabajo. En este sentido, estamos de acuerdo con García Yebra(1977), quien plantea que "Hoy nadie pretende negar que los avances de la lingüística moderna son puntos de apoyo muy útiles para la comprensión teórica del proceso de la traducción"<sup>1</sup>.

## **1.2. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

Para elegir el tema de nuestra investigación ha sido menester observar el estado actual en que se encuentra esta área de estudio, es decir el problema del conocimiento de la lengua materna y, particularmente, el punto de vista de los traductores a este respecto. La visión que los traductores tienen sobre la

relevancia de la L1 puede ser de utilidad como marco referencial sobre el tema de nuestra investigación. Por esta razón tomaremos en cuenta los planteamientos de alguno de los traductores cuyas obras se ha consultado para este fin.

Al respecto, es relevante tomar en cuenta los planteamientos de Sergio Viaggio (1993) en su artículo "Lo primero que hay que enseñar en traducción y que casi nunca se enseña". Viaggio dice: **"si quiere traducir debidamente (...) el traductor tiene que conocer su lengua original al dedillo, mucho mejor, por cierto, que un hablante nativo (...) ya que el hablante nativo puede no tener siquiera conciencia de que está eligiendo. Y ésta es apenas la mitad del problema. El traductor tiene que ser ante todo, maestro de la lengua que debiera ser la propia"**<sup>2</sup>. En la misma dirección enmarca Arencibia, L. (1973: 26) cuando nos dice que **"el intérprete en todo momento debe escoger el vocabulario que transmita el mismo contenido de pensamiento y, llegado el caso, la misma carga emotiva"**<sup>3</sup>. Añade Arencibia que entre los postulados del intérprete es imprescindible un conocimiento profundo de la lengua de llegada que debe ser la lengua materna. Por su parte Herbert, J. (1973: 39) sostiene que "la memoria del intérprete debe contener dos tipos de recuerdos: primeramente, a título permanente, **un enorme vocabulario que debe poder evocar, rápidamente para que le suministre en el instante un término requerido"**

(subrayado nuestro)<sup>4</sup>. En cuanto a la traducción, Herbert dice que el oficio del traductor es radicalmente diferente que del intérprete, porque **“El traductor busca con la mente reposada la palabra precisa al mismo tiempo que el giro a la vez elegante y correcto”**(Ibid.). Y específicamente, sobre el área de la presente investigación Mildred Larson (1989: 94) plantea que **“El traductor tiene que familiarizarse bien con la relación entre las palabras genéricas y específicas, pues esto le ayudará a encontrar un buen equivalente léxico, cosa que le hubiera sido difícil sin tener conciencia de esa posibilidad”**<sup>5</sup>. La importancia sobre una óptima competencia lingüística de la L1 del futuro traductor ha sido preocupación permanente por muchos investigadores en esta materia.

Merece también citar a Wolfgang Lörcher (1993). En su artículo "Aspectos lingüísticos de los procesos de traducción. Hacia un análisis de la práctica de la traducción", Lörcher plantea que "todo individuo que domina dos o más idiomas (con diversos grados de competencia) también posee una habilidad rudimentaria para mediar entre estos dos idiomas"<sup>6</sup>. Lörcher dice que:

"La búsqueda de una solución al problema de la traducción empieza normalmente después de comprender el problema. Cuando el problema de traducción es verbalizado, la búsqueda de una solución puede empezar ya antes de la verbalización, es decir, después de comprender el problema. Normalmente,

los sujetos buscan una solución del problema después de verbalizar un problema. El sujeto considera una expresión (realizada) en Lengua Meta como una solución óptima a un problema de traducción LO/LM según las circunstancias dadas. Cuando un sujeto considera una expresión en LM como una aproximación a una solución y tal vez la sustituye por una solución más adecuada en el curso de la traducción, la aproximación es una hipótesis de solución de un problema.

Esta última consiste en que el sujeto considera ya sea una expresión en LM como solución aproximada a un problema de traducción, solución que de ser posible será perfeccionada, o la expresión en LM se asume ya como una adecuación, en cuyo caso su adecuación deberá ser revisada en el curso de la producción del texto. El resultado de esta revisión será la confirmación de la hipótesis” (Lörscher, Op. Cit., pp.:34-35).

En este caso, puede advertirse, que la búsqueda de una solución al problema de la traducción es una actividad intensa de ensayo y error para dar con la solución definitiva al problema en cuestión. Referente al componente léxico, una elección adecuada de éste puede solucionar por lo menos —por decirlo así— una micra de toda la complejidad de la actividad traductológica. No obstante, realizar las investigaciones del componente léxico es una tarea sumamente compleja ya que el léxico es una categoría abierta cuya adquisición dura toda la vida. Además este componente está relacionado con la semántica

lexical en la que se puede tratar la estructura del léxico y los principales aspectos del significado de la palabra en sus relaciones paradigmáticas como la sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, uso figurado, ambigüedad, cambio semántico. Como puede advertirse cada uno de estos aspectos son de importancia investigar, pero nuestro objetivo es centrar sólo al estudio del léxico en su significado denotativo. Se entiende por denotación la relación que vincula una forma lingüística con una clase de objetos del mundo observable, elemento estable del significado de una unidad léxica.

En el proceso de la traducción, Christina Schäffner (1992) plantea que “el inferir está basado en la activación del conocimiento del léxico, del conocimiento basado en las estructuras, y/o que es el resultado de profundas estrategias de procesamiento de texto”<sup>7</sup>.

Podríamos complementar las propuestas de Schäffner planteando que inferir no es sino deducir una consecuencia de una cosa de otra. En el proceso de la traducción esta afirmación puede ser entendida también como la solución al problema de la traducción a partir de la búsqueda del sentido de un texto determinado; desde luego un texto que está compuesto de elementos léxicos.

Observamos pues que estas apreciaciones se plantean en el proceso de la traducción interlingüística. Pero también los especialistas remarcan en la importancia de la traducción intralingüística. Al respecto, Baylon y Fabre (1994) sostienen que:

“La traducción intralingüística o reformulación consiste en la interpretación de los signos lingüísticos por medio de otros signos de la misma lengua (...) en la didáctica de las lenguas (método directo y audiovisuales) se utiliza permanentemente este tipo de traducción (paráfrasis, sinonimia, definición...”<sup>8</sup>.

En este sentido, sería pertinente conocer de cerca los niveles de competencia lingüística no sólo de su L2, sino sobre todo de su L1 cuando se trata particularmente de la traducción directa. Es más, al margen de los planteamientos presentados hasta aquí, en nuestro medio, lamentablemente encontramos muy pocos trabajos en lo que respecta a problemas sobre la lengua materna y específicamente referente al componente léxico. Tal vez se piensa que todo hablante de una lengua determinada conoce lo suficiente para abocarse a la tarea de la traducción. Estamos de acuerdo con Sergio Viaggio sobre la necesidad de conocer la lengua materna mucho mejor que un hablante nativo, requisito imprescindible para la traducción porque en la fase de la expresión el traductor busca en la lengua terminal las palabras, las expresiones para reproducir en esta lengua el contenido del texto original. El traductor avanza

desde el contenido semántico o el sentido de un texto hasta los signos lingüísticos capaces de expresarlos que será su L1.

Al respecto es oportuno verbalizar con García Yebra (Op. Cit.: 61-66) cuando nos dice que:

**“El análisis del TLO [texto de la lengua original] debe comenzar por la dimensión léxica. Del mismo modo que no se puede construir un enunciado sin saber lo que significan las palabras que van a utilizarse, tampoco se puede comprender un enunciado ya construido sin conocer el significado léxico de las palabras de que consta (...), para la comprensión de un texto lo mismo que para su formación, las palabras son anteriores a su ordenación en la frase”.** Según este autor, **“las faltas de comprensión por parte del traductor pueden deberse a errores del autor original en el uso de las palabras; pero también (...) pueden originarse en el traductor mismo por atribuciones erróneas de significado a palabras que no lo tienen (...) cuando una falta de comprensión [y de producción] proviene de este segundo orden la responsabilidad del error es del traductor exclusivamente”** (subrayado nuestro).

Por su parte, Geckeler (1976: 277), plantea que **“antes de decidirse a elaborar una semántica de las estructuras, sintagmáticas es necesario construir primero una semántica de las estructuras paradigmáticas. La semántica de la palabra debe preceder lógicamente a la semántica de la frase”**<sup>9</sup>. Esto obviamente cuando se tenga que realizar un análisis semántico en una determinada lengua que puede ser la lengua materna. Además los planteamientos de Coseriu (1977<sup>a</sup>) corroboran la relevancia del componente léxico. Coseriu sostiene que **“ la función léxica es anterior desde el punto de**

**vista lógico y cuando se haya realizado las determinaciones gramaticales y categoriales es la función léxica la que queda”**<sup>10</sup>. En lo que respecta al plano léxico de la traducción Coseriu sostiene que **“La teoría moderna de la traducción observa (...) que no se traducen ‘palabras’. Esto, bien interpretado, es muy razonable. Pero la formulación no es particularmente feliz, pues, por una parte, también las palabras se ‘traducen’ en cierto sentido (en la medida en que contribuyen a la designación) y, por otra, en el sentido en que las palabras no se traducen, tampoco se traducen las construcciones y las frases”**<sup>11</sup>.

Como puede advertirse, los especialistas en la teoría de la traducción citados anteriormente y también los lingüistas (García Yebra, Geckeler y Coseriu, entre otros) consideran que el componente léxico es una de las partes no menos importantes del lenguaje y que es necesario estudiar. La dificultad está en enfrentar el problema de la investigación, la metodología a ser asumida para hacer viable su estudio porque el componente léxico es una categoría abierta. Con mucha razón Coseriu (1977<sup>a</sup>: 93) advierte que **“las determinaciones ‘semánticas’ en el dominio léxico son, a primera vista, de una multiplicidad y de una heterogeneidad que asustan: estilos y estratos de la lengua, variedades dialectales, lenguas especiales y terminologías técnicas, expresiones estereotipadas, ideas y creencias a propósito de las cosas designadas, conocimiento o desconocimiento de estas mismas cosas, relaciones etimológicas y de derivación, relaciones puramente materiales**

**entre los significantes, etc., todo se mezcla en el dominio léxico y todo puede ser importante en tal o cual contexto o en tal o cual situación”.**

No obstante estas dificultades, no proponemos estudiar este componente. Para este cometido no se toma la palabra en forma aislada, ni se considera el léxico como mero repertorio de palabras sino como un conjunto de estructuras paradigmáticas y dentro de una función sintagmática para lo cual nos parece pertinente la metodología de la prueba de colocaciones.

### **1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION**

El objeto de nuestra investigación está íntimamente relacionado con la problemática lingüística de los estudiantes de traducción, así como de los propios traductores en su lengua materna. Aunque este aspecto, ha sido poco tratado en las investigaciones y trabajos en nuestro medio, quienes se dedican a la enseñanza de la redacción, sintaxis, semántica o morfología vistas desde el nivel normativo observan muchas deficiencias no sólo en los estudiantes, motivo de esta investigación, sino como, un problema generalizado, en la mayoría de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas o áreas de formación profesional.

Desde luego, no cobra la misma relevancia estudiar la competencia lingüística de los estudiantes de cualquier rama de estudios profesionales que estudiar o investigar la problemática lingüística de los estudiantes de la carrera de Traducción. En el caso del tema de nuestra investigación, los objetivos son

precisos y puntuales. Ya que investigar las características lingüísticas de los estudiantes de esta disciplina puede permitirnos conocer de cerca la situación lingüística de ellos y así promover alternativas que conlleven a la optimización de su formación profesional, pero particularmente en lo referente al tratamiento de su lengua materna.

El conocimiento de no sólo la variedad estándar de su L1, sino también de las otras variedades sean éstas las variedades diatópica, diastráticas, diafásicas o diacrónicas tiene una enorme importancia para un estudiante de traducción. Esto le permitirá contar con mejores recursos lingüísticos y desempeñarse con creces en su actividad profesional. Es más, **para el traductor, el conocimiento y manejo adecuado de las lenguas** (tanto de la L1 así como de la L2) **es una necesidad de primer orden**. No es una exageración plantear que su óptima competencia lingüística le puede reportar mayores éxitos en su actividad profesional porque es la herramienta de trabajo que sin él tendría una serie de limitaciones para desarrollarse como profesional.

Ahora, en este orden, vemos el planteamiento de los especialistas como S. Viaggio (1993), R. Arencibia (1973), Jean Herbert (1973), García Yebra (1977) quienes enmarcan sobre la necesidad de conocer su L1 mejor que una hablante nativo, es decir "ser maestro de su lengua". Significa entonces que no sólo debe ser un buen hablante, sino conocer las estructuras y las funciones de cada uno de los componentes de su lengua; en otros términos, ser un teórico de su lengua y, por qué no decir, tener formación profesional. Se deduce de estos planteamientos que es inadmisibles ejercer la actividad de la traducción si se conoce medianamente una lengua.

De este modo, el traducir como producto comunicativo se relaciona principalmente con su L1, debido a que, por lo menos en su L1 su competencia está más enraizada que la L2, y ante el fondo de la predominancia de su competencia en su lengua materna, el traductor puede analizar correctamente y eliminar adecuadamente tan sólo las dificultades traductorales que ocurran en la transferencia que vaya del texto de lengua origen a la lengua de llegada (L1).

La cuestión, si se puede traducir literalmente, o se debe traducir no literalmente, según los traductores, se decide por una comparación, más o menos consciente, entre el segmento de texto original respectivo, y las informaciones almacenadas del idioma meta, pero lo que parece importante es que el éxito de tales operaciones comparativas dependa decisivamente de la existencia de una amplia competencia, en los niveles lexical, sintáctico y estilístico, en los idiomas original y meta.

En este sentido, realizar una traducción requiere salvar etapas, enfrentarse a una serie de problemas primero al interior de cada una de las lenguas independientemente, luego en el nivel de ambas lenguas. Desde una traducción literal hasta una traducción estilística hay una serie de tipos de traducción que no requieren precisarse en este momento. Esta visión es corroborada por los planteamientos de Steiner (1980) quien dice que **“El presunto intérprete debe ser dueño de un conocimiento profundo tanto de la lengua del texto original como la suya (...). evitará importar neologismos, términos raros”**. Steiner hace una alusión a Humphrey cuando dice que **“El verdadero traductor buscará la plenitud, la pureza y la precisión, pero por encima de todo atenderá a lo que es apropiado”**(subrayado nuestro)<sup>12</sup>. Para



Steiner, la mala traducción es aquello que no hace justicia a su texto fuente, por muy diversos motivos obvios. La ignorancia, la precipitación, o sus limitaciones personales hacen que el mal traductor interprete erróneamente el original. **Carece de ese dominio de su propia lengua** (subrayado nuestro), requisito indispensable para lograr una representación apropiada.

Hasta aquí hemos presentado algunos planteamientos referentes a la importancia del dominio de la lengua materna en el proceso de la traducción interlingüística. A nuestro juicio, el óptimo conocimiento de la lengua materna es sumamente importante también para realizar la traducción intralingüística en la que el traductor utilizará dos variedades de la misma lengua, sean éstas, diatópicas, diastráticas, diafásicas o diacrónicas. Así, en la medida que cuente con una óptima competencia lingüística, y particularmente léxica, entonces tendrá mayor pericia y contará con mejores recursos lingüísticos.

Ahora, según la opinión de otros traductores, sólo el dominio de la competencia léxica no resuelve el problema de la tarea traductológica. Al respecto, algunos teóricos en esta materia –como Cary (Mounin, 1997)), para citar uno- sostienen que la traducción “no es solamente una operación lingüística que pueda ser agotada mediante el análisis científico de los problemas de léxico, de morfología y de sintaxis”<sup>13</sup>. A esto complementa Vinay y Darbelnet diciendo que “El traductor parte del sentido y efectúa todas sus operaciones de transferencia en el interior del terreno semántico”(Mounin, Op. Cit. P.36).

Evidentemente, los traductores ponen énfasis en la necesidad de considerar el texto como una unidad básica para la traducción y dejan en un plano menor el problema léxico. Por ejemplo, Mounin sostiene que “Según una

concepción muy ingenua, pero bastante extendida, una lengua sería un repertorio de palabras, es decir, de producciones vocales (o gráficas), correspondiente cada una a una cosa (...) si así fuera, las diferencias entre las lenguas se reducirían a diferencias de designación: aprender una segunda lengua consistiría sencillamente en retener una nueva nomenclatura totalmente paralela a la antigua”(Mounin, *Ibid.*,: 36).

A qué obedece esta aparente contradicción a los objetivos trazados en esta investigación? Se trata de advertir al lector que no sobredimensionamos el componente léxico como una solución a los problemas de la traducción ni siquiera pensamos que sea un problema central para los traductores tal como se advierte en los planteamientos arriba mencionados. No es nada sencillo determinar además desde la perspectiva de la disciplina lingüística qué es una dificultad en la tarea de la traducción. Nuestro objetivo es describir únicamente la competencia y precisión léxica de las estudiantes de esta rama de estudios en su lengua materna y así observar el nivel y los rasgos más saltantes en cada año de estudios. Desde luego, pensamos que sin el componente léxico no puede formarse las unidades mayores del lenguaje como son las frases, las oraciones o el texto en sí. Estamos de acuerdo con García Yebra (*Op. Cit.*) cuando nos dice que el análisis texto de la lengua original debe comenzar por la dimensión léxica. Remarca este autor en el sentido que del mismo modo que no se puede construir un enunciado sin saber lo que significan las palabras que van a utilizarse, tampoco se puede comprender un enunciado ya construido sin conocer el significado léxico de las palabras de que consta. Tanto para la comprensión de un texto lo mismo que para su formación, las palabras son anteriores a su ordenación en la frase. Para García Yebra, las faltas de comprensión por parte del traductor pueden deberse a errores del autor original en el uso de las

palabras; pero también pueden originarse en el traductor mismo por atribuciones erróneas de significado a palabras que no lo tienen. Desde luego, cuando **esto** sucede, la responsabilidad del error es del traductor exclusivamente.

Como puede advertirse, los investigadores en esta materia inciden en la importancia del dominio de la lengua materna particularmente cuando se trata, por ejemplo, de su utilidad para la traducción directa y más que nada en la traducción intralingüística. Por otra parte estamos persuadidos de que llevar a buen término esta empresa es una labor sumamente compleja por ser el componente léxico una categoría abierta cuya adquisición dura toda la vida. Así, Coseriu(1977<sup>a</sup>: 26-27) sostiene que: **“En la gramática, las unidades son más numerosas y los sistemas parciales también, pero su número es igualmente bastante limitado en comparación con el léxico, donde las unidades se cuentan por millares y los sistemas parciales podrían ser, por consiguiente, muy numerosos(...). Pero pensamos que no es indispensable abordar de entrada todo el léxico de una lengua en bloque. Se puede comenzar, más modestamente, por establecer sistemas parciales bastante simples, reservándose la posibilidad de ordenarlos ulteriormente en sistemas más complejos”** (subrayado nuestro).

Otra de las razones por la que acometemos esta investigación es el análisis y la observación realizada del currículum y el perfil profesional del futuro traductor en los centros de formación profesional de esta carrera. En él se destaca la enseñanza de la L2 que es muy natural por supuesto. En lo referente a la L1, el contenido de los sílabos establecen cursos del Castellano con mayor incidencia del aspecto teórico. Los cursos como, por ejemplo, la Gramática

normativa o Talleres de Redacción pareciera no tener la misma suerte que las otras asignaturas de especialidad. A nuestro concepto, estas asignaturas tienen una relevancia no menos importante para la formación de los futuros traductores. El especialista en la disciplina traductológica, además de conocer las diferentes variedades de su L1 ya señaladas, debe conocer la norma lingüística de su comunidad idiomática

En este sentido, es oportuno reiterar el planteamiento de Eugenio Coseriu. Según este lingüista, en las últimas décadas, la lingüística descriptiva en sus diferentes corrientes lingüísticas, es considerada por los lingüistas como la única realmente científica y la Gramática Normativa como una actitud dogmática. En opinión de este autor, se trata de errores y confusiones teóricas. La gramática normativa es manifestación metalingüística explícita de la dimensión del deber ser advertido por los mismos hablantes. Es cierto que el lenguaje es una actividad libre y manifestación de la libertad creadora del hombre, pero la libertad del hombre histórico no es arbitraria ni un capricho. La libertad no es libertinaje, ni las actividades libres no son actividades sin ninguna norma. Al contrario, toda la actividad libre implica su propio deber ser, sus normas intrínsecas, normas imperativas y obligatorias, no por alguna imposición exterior sino por un compromiso libremente consentido.\*

Como puede advertirse, los planteamientos de Coseriu cobran relevancia para el estudiante de traducción, porque como profesional en la producción de textos en lengua meta tendrá que conocer la norma lingüística de cada comunidad idiomática y en el proceso de la producción textual deberá contar con

---

\* Información personal DE Eugenio Coseriu. Sobre Sistema, norma y habla consúltese, Coseriu, E. Teoría del lenguaje y Lingüística general, Madrid, Gredos, 1982, pp, 11-113.

una competencia lingüística óptima. Así como el futuro docente de lengua que más tarde se desempeñará en la enseñanza de esta materia, o el corrector de estilos debe conocer su materia, el futuro traductor debe conocer óptimamente no sólo la lengua extranjera sino y sobre todo al decir de Sergio Viaggio ser maestro de su propia lengua.

#### **1.4. OBJETIVOS**

Entre los objetivos que persigue la presente investigación tenemos:

1.4.1. Describir y explicar la competencia y precisión léxica de los estudiantes de Traducción en su lengua materna.

1.4.2. Obtener información detallada sobre la capacidad y variación léxica que poseen los estudiantes de Traducción al expresarse en su propia lengua en contextos lingüísticos específicos.

1.4.3. Clasificar los verbos más utilizados en diversos contextos lingüísticos considerando los años de estudios por los que atraviesan.

1.2.4. Dar cuenta de algunos verbos que presentan mayor confusión en el uso y explicar sus causas lingüísticas y extralingüísticas.

## **1.5. HIPOTESIS DE TRABAJO**

1.5.1 -El léxico de los estudiantes de Traducción que cursan los primeros años, con relación a su lengua materna, presenta mayor diversidad y heterogeneidad que el de los estudiantes de nivel avanzado.

1.5.2 -La competencia léxica en su L1 de los estudiantes de traducción que cursan los primeros años presenta mayor imprecisión léxica en comparación con el léxico de los estudiantes que cursan los últimos años de estudios profesionales.

1.5.3 -En contextos lingüísticos específicos el léxico de las estudiantes de los años avanzados es más compatible semánticamente con el contexto lingüístico.

1.5.4 -El uso de vocablos con significado genérico y significado específico en determinados contextos lingüísticos y extralingüísticos refleja diferentes grados de competencia léxica del hablante.

## 1.6. METODOLOGIA

Por las características y objetivos que se pretende dar cuenta en esta investigación se ha determinado establecer dos etapas:

En la etapa de la recolección de datos haremos uso del Método de la Prueba de Colocación (collocation test) que en esta investigación vamos a entender como una variación de la prueba de sustitución de las unidades léxicas (o el llenado de casillas vacías dentro de un contexto verbal). Este procedimiento es muy adecuado en el análisis paradigmático y también en el contexto sintagmático.

Tal como plantea Wotjak (1977), el método de la prueba de colocación ocupa en la investigación microlingüística moderna del significado un lugar especial que posibilita obtener conocimientos sobre variantes del significado solamente a partir del sistema de la lengua sin hacer referencia a factores extralingüísticos. Wotjak sostiene que “Mediante esta prueba se descubren las combinaciones lexemáticas inadecuadas del sistema semántico de la lengua respectiva para eliminarlas como ‘incongruentes’, de las consideraciones ulteriores”<sup>14</sup>.

Así, a través de este método y mediante la inclusión de muestras muy representativas se pueden señalar nuevas posibilidades de un acceso lingüístico a las microestructuras y a las reglas de compatibilidad semántica. Aunque como puede advertirse en las muestras recogidas, en ciertos contextos lingüísticos se presenta una gran diversidad de verbos cuyo análisis resulta sumamente complicado por tratarse de los diferentes grados de sinonimia en unos casos y en

muchos otros casos, verbos que no parecen tener ninguna relación de sinonimia. Esto dificulta el análisis y la clasificación en los **campos léxicos** así como la agrupación por sus rasgos semánticos con carácter de significado genérico y/o significado específico.

No obstante, es importante señalar algunas ventajas que nos ofrece este método:

1. Puede ser aplicado a un pequeño número de ejemplos.
2. Datos relativamente seguros pueden ser encontrados enseguida por hablantes nativos de una lengua.
3. La extensión del espacio semántico entre determinados tipos de sustituciones o conmutaciones léxicas (verbos) ofrece indicios importantes sobre las diferencias léxicas que son decisivas para el traductor (subrayado nuestro), (Wotjak1977, Op. Cit.: 150).

En el análisis de los verbos, se asume el método de la descomposición léxica ideado para este fin y que guarda cierta similitud con el análisis componencial que consiste en la descomposición del sentido de un lexema en sus elementos constituyentes.

A partir de la búsqueda del significado de estos verbos extraídos del DRAE se hará la reagrupación y comparación de los verbos que comparten los rasgos comunes. En esta etapa se explicará la frecuencia de uso de los verbos cuyos significados pueden ser genéricos y/o específicos así como los verbos que no se ajustan al uso correcto según la norma o no tienen una aceptabilidad según nuestra intuición lingüística, aunque claro está que se cuestione la aceptabilidad científica de la intuición para abordar tareas de esta naturaleza. Según Leech

(1981) "...las intuiciones, en muchos casos, son idóneas para sentar las bases de unos análisis satisfactorios" 15.

## **1.7. POBLACION DE ESTUDIO Y MUESTRA**

Nuestros informantes son las estudiantes del *Programa de Traducción e Interpretación* de la Universidad Sagrado Corazón de Monterrico del Primero al quinto año. Constituyen una muestra aproximada del 60 por ciento por cada año de estudios. Es una muestra que consideramos representativa de acuerdo a los objetivos de la presente investigación porque este número nos puede reportar datos suficientes en cuanto a sus características léxicas cuyos resultados nos servirán para contrastar las hipótesis planteadas. En adelante designaremos como "los estudiantes" o "las estudiantes".

Los resultados obtenidos sobre las características léxicas de las estudiantes motivo de esta investigación serán comparados al final con la muestra tomada a dos grupos de estudiantes de la UNMSM, cuyas especialidades son Educación (primer año) e Ingeniería Industrial (últimos años).

También se presenta una muestra tomada a un grupo de docentes del área de Aptitud Verbal del CEPUSM- UNMSM. El objetivo de esta muestra tiene como finalidad comparar algunas peculiaridades léxicas de las estudiantes en relación con el repertorio léxico de los docentes así como la frecuencia de uso coincidentes o no con la de los estudiantes de otras especialidades como son de Educación o Ingeniería.

## **1.8. PROCEDIMIENTO SEGUIDO**

El procedimiento seguido para obtener las muestras léxicas, ha sido mediante algunas pruebas tomadas. Para ello se elaboró materiales escritos consistentes en oraciones incompletas para que las estudiantes aplicaran las colocaciones; es decir, escribieran en los espacios dejados los verbos que consideraran más correctos según el contexto lingüístico propuesto. En cuanto al número de los verbos a utilizar se dio la indicación que podían escribir la mayor cantidad por orden de preferencia y corrección según los contextos lingüístico propuestos.

## **1.9 LIMITACIONES**

Al indagar las publicaciones e investigaciones en este terreno se advierte la carencia de este tipo de estudios. Por otra parte, el tema que proponemos investigar es hasta cierto punto complejo y polémico. No sin razón Coseriu (1997a, Op. Cit.: 92-93) nos dice que las determinaciones 'semánticas' en el dominio léxico son de una multiplicidad y de una heterogeneidad que asustan. En cambio, los componentes fonológico, morfológico o sintáctico presentan mayor grado de sistematización y se advierten conclusiones hasta cierto punto establecidas. Por esta razón toda tentativa de sistematización de los resultados deberá tomarse como una investigación preliminar.

Otro aspecto que debemos precisar en esta parte es que esta investigación es de tipo transversal. Se entiende por, transversal como la investigación realizada a una muestra (estudiantes de traducción pertenecientes a diferentes años de estudios) en un determinado momento del tiempo; es decir,

datos recogidos a lo largo de un semestre académico. Esta situación nos dificulta para dar cuenta de cómo, por ejemplo, la programación de cursos de Lengua Española o Talleres de Redacción pueden dar resultados positivos en el mejoramiento de su competencia lingüística y léxica. Pero, al margen de esta limitación, haremos un esfuerzo constante por mantener la objetividad de los resultados y abstenernos de dar apreciaciones muy personales.

## **1.10. DEFINICIONES CONCEPTUALES**

### **1.10.1. COMPETENCIA Y PRECISIÓN LÉXICA**

El concepto de competencia es la hipótesis básica de la gramática generativa transformacional. Se la concibe como "la capacidad lingüística del hablante de la lengua materna, el conocimiento interior, inconsciente, de su lengua; los conocimientos del hablante ideal, sistema *interiorizado*. Pertenece, pues, a la competencia la capacidad de formar cuantas frases se quieran y de entenderlas, de decidir sobre la identidad de las enunciaciones y sobre la pertenencia o no pertenencia de una expresión a su propia lengua, de discernir sobre la semejanza formal, la igualdad semántica, la ambigüedad y el grado de desviación"<sup>16</sup>.

N. Chomsky, al introducir la dicotomía competencia-actuación, presentó una diferencia respecto de la dicotomía *langue-parole* de Saussure, dando énfasis a una concepción dinámico-generativa que se remonta todavía a Wilhelm von

Humboldt para quien la capacidad de crear el lenguaje es infinita a partir de un conjunto de elementos finitos.

En cuanto a la precisión léxica, vamos a entender como una manifestación puntual, exacta en el uso de las palabras o términos al expresar una idea, de modo que resulten apropiados para cada situación. Entendemos, a su vez, que *léxico* es sinónimo de *vocabulario*, vale decir, como conjunto de palabras que usa o conoce una persona, según se ve en el diccionario de la Real Academia Española (DRAE 1992: 1491).

Al distinguir la competencia léxica de la precisión léxica, nos encontramos en dos campos interdependientes en cuanto al lenguaje, es decir, el conocimiento del léxico por un lado y, por otro, el uso del léxico. Ahora, la explicación de la competencia léxica presenta una dificultad porque no se puede comprobar empíricamente. Es más: se considera que la competencia "es una noción derivada parcial o totalmente de la actuación" (Belinchon, 1994). También se plantea que "los modelos de la competencia deben imponer restricciones sobre los de la actuación, y no a la inversa."<sup>17</sup>.

Además, el hecho de que la competencia ejerza restricciones muy importantes sobre la actuación implica que ésta se da "a todos los niveles de representación postulados por las teorías lingüísticas (semántico, sintáctico, morfológico y fonológico) (Belinchon, *Ibid.* 260).

Limitándonos al componente léxico centremos nuestra atención, por ejemplo, en las siguientes oraciones:

En esta hoja **coloque** su firma.

En esta hoja **rubrique** su firma.

En esta hoja **grafique** su firma.

En esta hoja **imprese** (imprima) su firma.

Estos ejemplos reflejan las particularidades lingüísticas sobre la competencia y la precisión léxica de las estudiantes motivo de este estudio. En una prueba tomada a estas mismas estudiantes, también se presentan, además de los verbos arriba indicados, otros, cuya frecuencia es menor en dicho contexto lingüístico como, por ejemplo, *hacer, llenar, encontrar, falsificar, dibujar*.

En el capítulo III, se presenta otros casos que dan cuenta los aspectos de precisión léxica. Aquí mostramos sólo algunos ejemplos para entender la competencia y precisión léxica.

#### **1.5.2.2. CONCEPTOS OPERACIONALES**

Referente a los conceptos operacionales que utilizamos en esta investigación se toman de las definiciones planteadas por diferentes lingüistas, pero en lo posible se cita la fuente a fin de que el lector pueda ampliar su información. Así por ejemplo, al hablar de competencia lingüística entendemos tal como establece N. Chomsky, en tanto que si hablamos de solidaridades léxicas asumimos tal como entiende E. Coseriu. Nuestro propósito es hacer uso de un metalenguaje sencillo y básico.

En tal sentido, en esta investigación utilizaremos con frecuencia los conceptos de **significado genérico** y **significado específico**. Estos conceptos

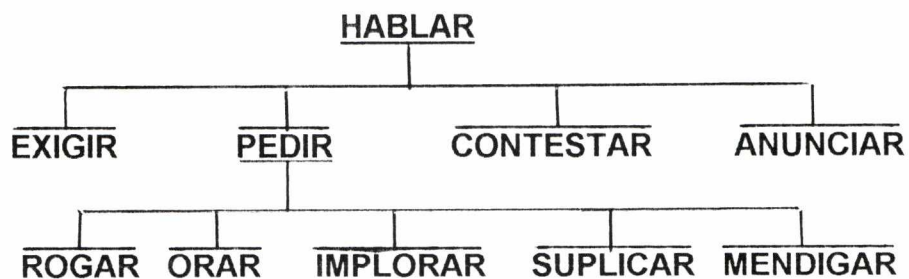
equivalen a lo que en semántica se conoce como **hiperónimo** e **hipónimo**. En este sentido, es necesario ampliar lo que en adelante entenderemos por significado genérico y significado específico. Al respecto, Lyons (1980: 273) plantea que:

“Una relación paradigmática tan importante como la oposición y el contraste es la que se establece entre un lexema más específico o subordinado y otro más general o superordinado, como ocurre en pares de tipo ‘vaca’: ‘animal’, ‘rosa’: ‘flor’, ‘honradez’: ‘virtud’, ...”(18). Según Lyons, ‘vaca’ es un hipónimo de animal; ‘rosa’ es un hipónimo de ‘flor’. En cambio ‘rosa’, ‘tulipán’ ‘clavel’ son cohipónimos. En esta misma dirección nos enmarca Kempson, R. (1982) cuando plantea que:

“Hay unas relaciones sistemáticas entre las palabras de la lengua, cuya caracterización constituye una de las tareas primordiales para todo examen lingüístico del significado léxico (...) ¿Cuáles son, pues, esas relaciones interléxicas? (...) El elemento *hombre* empleado para aludir a la raza humana en su conjunto constituye su término más general que el elemento léxico *hombre* más concreto a cuyo significado incluye (...). Esta relación entre un término más general, otro menos general se denominan **hiponimia** (...) los términos menos generales son **hipónimos** del más general”19.

Estos conceptos pueden reforzarse con lo que sostiene Leech (1981: 131). Leech plantea que “Una forma de describir la hiperonimia y la hiponimia es distinguir la relación existente entre el significado genérico’ y ‘diferencia específica’: Al término más específico se llama el hipónimo del más general, y a éste se llama término supraordinario”. Así el término más específico incluye el más general ya que contiene más rasgos semánticos, o mayor información.

En lugar de los términos hipónimos o hiperónimos utilizaremos los conceptos de significado genérico y significado específico. Así, un mismo componente de significado puede aparecer en varios vocablos. Es decir, en el vocabulario de una lengua dada, las palabras tienen varias clases de relaciones entre sí. Esta relación entre palabras con significado genérico o palabras con significado específico es común a todas las lenguas. Al hablar de una palabra con significado genérico nos referimos a la forma en la que ciertas palabras se agrupan bajo un nombre de clase, es decir, una palabra más genérica que abarca un conjunto de palabras. Este término genérico es una palabra de clase cuyo significado también se encuentra en dos o más palabras diferentes más específicas. Las palabras más específicas poseen componentes de significado adicionales al significado del término genérico. Así una categoría de un nivel cualquiera siempre está incluida en una categoría del nivel inmediatamente superior. El siguiente diagrama nos permite mostrar esta relación:



Podemos advertir que la palabra **hablar** posee un significado muy general que las palabras **exigir, pedir, contestar y anunciar**, cuyos significados son más específicos; es decir, tienen componentes de significados adicionales. El

componente o rasgo semántico nuclear de **hablar** está presente en todos los términos del segundo nivel, pero los componentes de significado adicionales se distinguen unos de otros. En el tercer nivel, **pedir** presenta un significado más genérico que **suplicar, rogar, implorar o mendigar**. Claro está, por supuesto, que la misma palabra puede emplearse en determinados contextos lingüísticos como términos con significado genérico y en otros casos la misma palabra puede comportarse con significado específico.

Referente a la adquisición del lenguaje, Lyons (Op. Cit., p. 250) sostiene que:

“La evidencia extraída de los trabajos sobre el aprendizaje lingüístico sugiere, a su vez, que los niños suelen proceder por la vía de especialización en la adquisición del significado de las palabras, desde un sentido más amplio a otro más estricto (...) Desafortunadamente, por razones metodológicas es más difícil encontrar casos de generalización y [especialización] progresiva en la adquisición de la lengua (...) Quizás debamos admitir que en la adquisición de la lengua se hallan presentes tanto la especialización como la generalización”.

Los procesos de generalización y especialización en el componente léxico, es de importancia para un estudiante de traducción por los requerimientos de su profesión. De este modo tendrá mayor conciencia de estas diferencias minúsculas, especialmente cuando los significados son muy cercanos. Este conocimiento le ayudará escoger el término que tenga los rasgos semánticos más precisos en determinados contextos lingüísticos, cuando los casos requieran.

En lo que respecta al área de la traducción, tal como se advierte en los apartados anteriores, se hace uso de conceptos básicos que nos sirvan como

marco referencial. Así, tomamos los conceptos planteados por García Yebra (Op. Cit.). Los conceptos sobre los procedimientos técnicos de ejecución (tipos de traducción) pueden ser consultados en Vásquez-Ayora, G. en "Introducción a la Traductología", cuyo contenido sobre esta disciplina es abundante y con un lenguaje comprensible para no especialistas. Pero en lo posible en cada caso, se presentan los conceptos especificando la fuente.

En cuanto a la tipología de la traducción, presentamos a continuación un breve resumen de los conceptos básicos extraídos del artículo de Redondo Pastor, T. (1988) en "La Traducción como Comunicación" y Mounin (1976: Op.Cit.). Redondo Pastor plantea que se pueden establecer varios tipos de traducción atendiendo a los siguientes criterios:

**A. Por la manera:**

**Palabra-por-palabra.** El paralelo que se busca es de orden léxico.

**B. Por el sentido u orientación:**

-**directa**, cuando la lengua meta es la materna del traductor (subrayado nuestro).

-**inversa**, el traductor vierte el texto a una lengua que no es su lengua materna, la cual es la lengua origen.

**C. Por la disposición externa:**

-Por líneas:

-**Interlineal**, a una línea en la lengua origen le sigue una en la lengua meta.

-**Yuxtalineal**, columnas correlativas, una junto a la otra.

-**Por bloques** (párrafos o páginas).

Según Mounin, 1976:46), el quehacer del traductor puede reducirse a los siete procedimientos técnicos siguientes, clasificados por orden de dificultad creciente:

- **El préstamo y el calco.** Estos procedimientos suplen un vacío en la lengua-final, bien sea por una palabra de la lengua-origen (sauna, parking) o por la traducción literal de los elementos que componen un sintagma de esta lengua-origen (económicamente débil calcado del alemán).
- **La traducción literal.** Llamada también palabra por palabra. Se constata sobre todo entre las lenguas de la misma familia (ej:español-italiano) y sobre todo de la misma cultura (esp. ¿qué hora es? =fr. Quelle heure est-il?).
- **La transposición.** Consiste en reemplazar una parte del discurso por otra sin cambiar el sentido del mensaje.
- **La modulación.** Traduce la misma realidad no lingüística pero desde un punto de vista diferente (ingl. Do not enter = esp. Prohibido el paso).
- **La equivalencia.** Describe el contenido de esta misma realidad no lingüística poniendo en práctica medios estilísticos y estructurales completamente nuevos.

- **La adaptación.** Este procedimiento se aleja al máximo de la fidelidad formal. Se aplica en la lengua-final y se debe crear cuando una situación se juzga equivalente.

## **CAPITULO II**

### **2. ENFOQUES TEORICOS DEL COMPONENTE LEXICO Y SU RELACION CON LA TRADUCCION**

#### **2.1 RELACIÓN ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA TRADUCCIÓN**

Por el objetivo de esta investigación es indispensable establecer la relación existente entre la Lingüística y la Traducción. Queremos fijar, en qué medida la disciplina lingüística puede contribuir a la solución de los múltiples problemas lingüísticos de la traducción. Sabemos, por ejemplo, que la traducción es considerada disciplina autónoma, que tiene su fundamento para erigirse como una ciencia. Este es un problema sumamente polémico entre los especialistas, que en esta investigación no nos compete deslindar. Nuestro objetivo en este caso es buscar un nexo entre ambas disciplinas y que nos permita fundamentar, a partir de un estudio lingüístico, la utilidad que puede brindar los resultados de esta investigación en la actividad de la traducción directa y en la traducción intralingüística.

Al respecto Steiner sostiene que "una teoría de la traducción es de hecho una teoría del lenguaje". O puede haber una estricta dependencia formal: la teoría del lenguaje es un todo, del cual la teoría de la traducción sólo es una subdivisión" (Steiner, 1980, Op. Cit.: 319).

La apreciación de Steiner nos lleva ahora a un campo sumamente delicado que es la teoría del lenguaje. En este caso se puede entender la teoría

del lenguaje como una definición de la lingüística, es decir como la ciencia del estudio del lenguaje. También se puede conceptualizar como una teoría gramatical. La verdad es que hablar de la teoría del lenguaje implica abordar el tema a partir de diferentes perspectivas y objetivos que se buscan, por ejemplo, el uso de la lengua, el carácter sincrónico o diacrónico, el aprendizaje de la lengua. En fin, al hablar de la teoría del lenguaje nos ubicamos en un terreno demasiado amplio que es necesario precisar.

Es más, la teoría del lenguaje puede entenderse como la formulación de presupuestos teóricos de las disciplinas afines o mixtas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, etc. Pero decir que la traducción sólo es una subdivisión de la teoría del lenguaje nos lleva a ver la definición del concepto de *traducción* y la de entender ésta como un campo dentro de la teoría del lenguaje. En una definición muy básica podemos entender la traducción como la reproducción de informaciones contenidas en un texto, del contenido denotativo y connotativo de un texto, con los medios de otra lengua. Pero también se tiene la traducción intralingüística que implica la elaboración de textos de una variedad sea ésta diafásica, diastrática o diacrónica hacia otra variedad. Por ejemplo, cuando el traductor tiene que traducir textos especializados para lectores menos especializados, estará realizando una actividad en este terreno.

Es oportuno en este sentido relevar los planteamientos de Mario Wandruszka (1980) quien dice que "aunque parezca increíble, la traducción se ha convertido en nuestros días en objeto de la lingüística. No hay lingüística sin traducción. Investigar la lengua humana quiere decir comparar sólo lo que se ha hecho comparable a través de la traducción. **La traducción es el fundamento de toda lingüística. Pero no se le ha reconocido su problema fundamental.**

**Muchos lingüistas llegan a tratarla de modo minimizado, como una actividad 'acientífica', como una artesanía, como un arte"** (Subrayado nuestro). Asevera este autor que los lingüistas "... no saben qué hacer con la traducción, con sus dificultades, con sus posibilidades, con la conversación entre las lenguas, con su comercio y connubio"<sup>20</sup>.

En la medida en que la traducción es una actividad que se realiza con el idioma, que implica el conocimiento de los idiomas, el manejo de la gramática entre otros, debe ser un campo de interés para el traductor; aunque claro está que esta preocupación recae también a los especialistas de la lingüística aplicada y, en particular, en los especialistas de la enseñanza de las lenguas.

Esta propuesta puede ser ampliada con los planteamientos de A. V. Fedorov. Este autor establece en primer lugar que "la traducción es una operación lingüística, un fenómeno lingüístico, y considera que toda teoría de la traducción debe ser incorporada al conjunto de las disciplinas lingüísticas". Fedorov puntualiza que la traducción es en primer lugar "una operación lingüística; y que la lingüística es el común denominador, la base de todas las operaciones de la traducción" (Mounin, 1963, Op. Cit.: 31).

Vinay y Darbelnet, en la misma dirección, proponen "... la inscripción normal de la traducción en el marco de la lingüística" y consideran que "la traducción es una disciplina exacta que posee sus técnicas y sus problemas particulares que merecen ser estudiados a la luz de las técnicas de análisis actualmente en boga [la lingüística]" (Mounin, Op. Cit.: 28).

Afirmar que la traducción es una disciplina exacta implica que se ha delimitado bien el área de investigación y que se tiene seguridad de su objeto

de estudio, sus procedimientos y métodos. Por tanto, el hecho de tener una idea clara de esta disciplina permite abordarla como un campo autónomo o como un aspecto puntual de la lingüística. En este caso, los resultados en la investigación lingüística pueden contribuir a la solución de algún problema inherente a la actividad de la traducción.

Sabemos, sin embargo, que en nuestro medio, esta tarea de tratamientos interdisciplinarios no se da con frecuencia. Nosotros consideramos que esta ausencia obedece a que investigar los problemas lingüísticos en la actividad de la traducción implica estar inmerso dentro de las preocupaciones en esta materia. Aunque claro está que lo pertinente sería tener esta formación interdisciplinaria, hecho que no es común en nuestro medio. Estamos de acuerdo en este sentido, con las propuestas de Mounin (Op.Cit.: 23), quien dice que:

**"La actividad traductora, implícitamente, jamás está ausente de la lingüística porque desde el momento en que se describe la estructura de una lengua en otra y desde que se entra en la lingüística comparada, están sin cesar presentes o subyacentes las operaciones de traducción, pero, explícitamente, la traducción como operación lingüística distinta y como hecho lingüístico *sui generis* ha estado, hasta ahora, siempre ausente de la ciencia lingüística"** (Subrayado nuestro).

En este caso, toda operación traductora comprende, en su base, una serie de análisis y de operaciones que dependen específicamente de la lingüística, y que la ciencia lingüística aplicada correctamente puede aclarar más y mejor que cualquier empirismo de artesano (Mounin, Ibid.: 30).

Aunque hemos recogido algunos planteamientos muy importantes sobre la estrecha relación que debería existir entre la ciencia lingüística y la traducción estas propuestas no siempre se dan en los hechos. Si bien la traducción humana así como su versión oral, la interpretación es tan antigua, no siempre ha sido considerada como un tema digno de interés para la mayoría de los gramáticos y lingüistas. En tanto que ciencia particular que tiene su propio ámbito, la traducción parece interesar únicamente a los traductores. A nuestro modo, la traducción es uno de los ámbitos más interesantes dónde explorar algunos de los problemas nucleares de la lingüística. Vemos pues, que las preocupaciones de algunos traductores sobre los aportes de la lingüística concuerdan con los objetivos de la presente investigación, aunque cabe puntualizar que en este caso estamos tomando sólo un aspecto de la lengua castellana (un campo al parecer no considerado importante y, como tal, descuidado dentro de las investigaciones lingüísticas). En tal sentido, esta investigación busca:

-Obtener información detallada sobre la capacidad y variación léxica que poseen los estudiantes de Traducción.

-Clasificar algunos verbos más utilizados en contextos lingüísticos específicos así como los grados de coherencia en cuanto al uso correcto considerando ya sea su significado genérico o su significado específico.

Como se advierte, enfocamos el problema desde la perspectiva de la lingüística aplicada, porque la actividad traductora jamás está ausente de la lingüística, es decir, las operaciones de la traducción implican a cada paso realizar operaciones lingüísticas o hacer una serie de análisis y comparaciones sean éstas a nivel interlingüístico o intralingüístico. Aunque cabe reiterar que en

este trabajo nos centramos a realizar un balance tentativo sobre las particularidades léxicas de los estudiantes materia de este estudio. No está dentro de nuestro propósito hacer ningún análisis contrastivo ni menos evaluar una traducción sean estas como proceso o como producto. Se advierte, no obstante, en opinión de los propios traductores, que la disciplina lingüística está presente en toda operación de la actividad traductológica y que los logros de la lingüística puede contribuir en la solución de sus problemas.

## **2.2. UBICACION DEL COMPONENTE LÉXICO DE LA L1 EN EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN**

Como ya puntualizamos desde el principio de este trabajo, el propósito es dar cuenta de los rasgos lingüísticos (léxicos) que caracterizan a las estudiantes en los diferentes años de estudios universitarios quienes al concluir sus estudios universitarios se desempeñarán en esta actividad cuya herramienta de trabajo será básica y fundamentalmente los idiomas. Sin embargo, antes de enfrentar este cometido es necesario saber en qué caso o en qué parte de esta actividad, el traductor considera pertinente tomar en cuenta la L1 y, específicamente, el componente léxico. Ver cómo una adecuada competencia y precisión léxica o el uso de los vocablos con significado genérico o significado específico puede conllevar a lograr mayor éxito en la tarea de la traducción.

Sobre el particular Titone (1976), al abordar la relación existente entre pragmática y léxico en la interpretación de un texto y las modalidades en el proceso gradual de construcción de la traducción completa, formula algunas interrogantes como "¿qué etapas recorre el traductor individual al llevar a cabo



una traducción satisfactoria del material textual de partida? ¿Parte el traductor, de los elementos aislados del texto, para llegar a una comprensión del todo?, o bien ¿parte del todo a fin de captar el sentido de los elementos aislados, o parte, en fin, de una percepción global o genérica del todo a los elementos aislados y por último a la reconstrucción sintética del todo? El traductor sigue individualmente caminos o métodos adquiridos con la práctica y dependiente de sus hábitos mentales”<sup>21</sup>.

Las propuestas de Titone, si bien es cierto son interesantes, no nos proporcionan una visión ordenada de los pasos y etapas de todo el proceso de la traducción. Sólo conociendo cada una de las partes de todo este proceso, podemos situar adecuadamente el tema de nuestra investigación en alguna de esas etapas.

A este respecto, García Yebra (Op. Cit.: 44-58) nos ilustra de manera ordenada y sencilla todo este proceso, razón por la cual resumimos en este apartado. Según este autor, el proceso de la traducción consta de dos fases: la fase de la **comprensión** del texto original, y la fase de la **expresión** de su mensaje, de su contenido, en la lengua receptora o terminal (subrayado nuestro).

1. En la fase de la **comprensión** del texto original, el traductor desarrolla una actividad semasiológica ('relativo al sentido, o significado'). En esta fase, el traductor busca el contenido, el sentido del texto original.
2. En la fase de la **expresión** la actividad del traductor es 'onomasiológica' (que es relativo al nombre, búsqueda de posibilidades denominativas o palabras que designan, los sinónimos, por ejemplo). **El traductor busca**

**ahora en la lengua terminal las palabras, las expresiones para reproducir en esta lengua el contenido del texto original** (subrayado nuestro).

De esta ligera presentación de las fases del proceso de la traducción vemos que, la competencia y precisión léxica del traductor (o estudiante de traducción), en su lengua materna, tiene que ver sobremanera con la fase de la expresión, en la cual —una vez que haya realizado la comprensión del texto de la lengua origen— busca expresar en su propia lengua el contenido del texto de la LO. El cambio del contenido del texto original al nuevo texto exige, según los especialistas (traductores), el dominio óptimo de esta lengua, que en el caso de la traducción directa, suele ser su lengua materna, la de la comunidad lingüística a la que pertenece.

El siguiente esquema (García Yebra, p. 44) nos permite visualizar todo el proceso de la traducción.

$$R \rightarrow |C| E \rightarrow LO \rightarrow TLO (= R) |C'| | E' \rightarrow LT \rightarrow TLT (= R'') |C''$$

R = realidad

C = comprensión

E = expresión

LO = lengua original

TLO = texto de la LO

LT = lengua terminal

TLT = texto de la LT

Para García Yebra, la traducción entendida como proceso se inicia en E' pero esta operación no puede emprenderse con éxito sin la realización previa de C'. Y la traducción entendida como producto dejará mucho que desear si no existe un óptimo manejo de la lengua terminal. El traductor tiene que saber desmontar la máquina que es el TLO y recomponerla con las piezas que la proporciona la LT, de suerte que la nueva máquina, el TLT, funcione igual que su modelo.

Así pues el traductor es el sujeto, el realizador de las acciones representadas por C' y E'. Por lo tanto, para el traductor el conocimiento de los componentes (fónico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) de la LO y la LT son de gran importancia. Observemos, por ejemplo, cómo en un contexto lingüístico, la sustitución de un término por otro puede darle un matiz significativo diferente y esto tendría relevancia dentro de la traducción. Para concluir este apartado, veamos el sentido de los términos *verdadero*, *verídico* y *veraz*. Estas palabras comparten la idea general de **verdad**, pero se diferencian ligeramente en sus matices significativos como:

Un hecho es **verdadero**.

Una relación es **verídica**.

Un historiador es **veraz**.

### 2.3. EL COMPONENTE LÉXICO COMO PARTE DE LOS OTROS NIVELES DEL LENGUAJE

Al ubicar el objeto de nuestra investigación, es decir, el léxico, es necesario citar a Saussure (1967: 184), quien dice que "La lengua presenta el extraño y sorprendente carácter de no ofrecer entidades perceptibles a primera vista, sin que eso se pueda dudar que existan, y de que el juego de ellas es lo que la constituye".

Por su parte Robins plantea que "la evidente complejidad del lenguaje hace imposible al lingüista tratar de describirlo todo de una vez. En este sentido, para poder llevar a cabo constataciones más adecuadas se debe prestar atención en un aspecto diferente aunque relacionado a los demás"<sup>22</sup>.

Según Robins (1971) estos puntos de enfoque diferentes y parciales han sido llamados *niveles de análisis*. Hace hincapié en que no es el lenguaje mismo el que se divide de tal manera sino las operaciones del lingüista y el enunciado analítico que resulta. Hecha esta aclaración, resumimos brevemente los diferentes niveles que presenta el lenguaje:

El componente **fonológico**, que estudia las unidades mínimas del lenguaje con función distintiva como son los fonemas.

El componente **morfológico**, que comprende el estudio de las formas como unidades con rango significativo.

El componente **sintáctico**, que comprende las reglas que gobiernan la combinación de morfemas y palabras en unidades significativas como las oraciones o los discursos que determinan la estructura de los enunciados verbales.

El componente **semántico**, constituido por las reglas mediante las cuales se asigna el significado a cada enunciado verbal y se establecen relaciones semánticas entre los diferentes enunciados.

El componente **léxico**, en el que están representadas las propiedades lingüísticamente pertinentes de las palabras de la lengua, esto es, su estructura fonológica y sus características sintácticas y semánticas.

En cuanto al componente léxico, vamos a definir el término *léxico* como la cantidad total de palabras de que dispone un hablante de una lengua (Mounin, 1971: 182). En este caso, el término léxico entendemos como sinónimo de *vocabulario*, es decir, como conjunto de palabras que usa o conoce una persona (DRAE 1992: 1491).

Al respecto, tal como se puso en evidencia anteriormente, Coseriu(1977<sup>a</sup>: 92) sostiene que el plano léxico presenta, en cuanto a sus distinciones y jerarquías, gran complejidad. Las relaciones léxicas son extremadamente complicadas y casi inextricables. Según este autor, las determinaciones 'semánticas' en el dominio léxico son, a primera vista, de una multiplicidad y de una heterogeneidad que asustan: estilos y estratos de la lengua, variedades dialectales, lenguas especiales y terminologías técnicas, expresiones estereotipadas, ideas y creencias a propósito de las cosas designadas, relaciones

puramente materiales entre los significantes, etc. En tal sentido, todo puede ser importante en tal o cual contexto o en tal o cual situación.

Como puede verse con respecto a la posibilidad de realizar una investigación del plano o nivel léxico es sumamente complejo y delicado. Una de las razones también obedece a que la adquisición de este nivel es permanente y continua. Dura toda la vida. Mientras que las reglas esenciales de la gramática la hemos aprendido ya en nuestros primeros años de edad, nuestro proceso de adquisición correcta del vocabulario o de nuevos usos de éste dura toda la vida (Leech, 1981: 267). Tal como remarca Morales, "Si el mundo de la realidad es cognoscitivamente inagotable, el sistema léxico debe disponer de los recursos necesarios para designar recursivamente las realidades con que el hombre a diario se encuentra. Todo hablante nativo tiene una clase de intuición del carácter creativo del léxico de una lengua derivado del conocimiento intuitivo de las reglas. Este conocimiento lo habilita para acuñar el término que mejor actualice la estructura semémica que quiera expresar aunque tenga la certeza de que tal término no está aceptado por la comunidad hablante"<sup>23</sup>.

## **2.4 AUTONOMÍA DEL COMPONENTE LÉXICO**

En el transcurso de nuestra investigación, sobre todo en la etapa de las consultas tanto a los lingüísticas así como a algunos especialistas en la traducción, hemos encontrado respuestas múltiples. Los traductores sostienen, por ejemplo, que el plano léxico no es lo básico sino el texto o el discurso como unidad de análisis (el sentido). Pensamos que esta postura es lógica. No obstante, en la comunicación tanto en el ámbito de comprensión como de

expresión, es un requisito indispensable el reconocimiento del componente léxico. Si bien es cierto que un texto es la unidad de análisis para el traductor; sin embargo, hay que señalar que sin el reconocimiento de lo que significan las unidades léxicas no se realizará una adecuada comprensión. Así vemos con frecuencia los problemas y dificultades que suscitan, en los estudiantes, el uso correcto de los términos como *proveer* (preparar, reunir las cosas necesarias para un fin), *prever* (ver con anticipación, conjeturar por algunas señales o indicios lo que ha de suceder). O términos como *eminente* (alto, elevado, que desarrolla entre los demás, que sobresale) e *inminente* (que amenaza o está para suceder prontamente). Cuándo utilizar correctamente el término colisión o colusión causa dificultades en el proceso de la comprensión de un texto así como en la redacción de un mensaje.

A este respecto García Yebra (1977: 65) cita el caso del término **inocuo** en la frase: "el agua de esta fuente es totalmente inocua", queriendo decir que no tiene ningún sabor. Y compara con el enunciado: "si todos los bienes de consumo fueran tan abundantes como el aire, toda distribución sería inocua". En esta última frase el adjetivo "inocuo" está mal usado con el significado de *innecesario*. Según García Yebra, el escritor no diría exactamente lo que intentaba decir, y el receptor del mensaje tendría que hacer un esfuerzo adicional para interpretarlo correctamente.

Mas esto no queda allí: ¿qué ocurre si se presenta otro término como 'inocuo' o '**inicua**'? Si fuese así, sería pertinente elaborar frases como "el agua de esta fuente es totalmente inicua" o "si todos los bienes de consumo fueran tan abundantes como el aire, toda distribución sería inicua".

Reflexionemos sobre las estrategias que asume cualquier estudiante en el proceso de la comprensión de un texto. Referente a los términos que desconoce, tiene que resolver por el contexto. A primera vista, pareciera que el contexto puede determinar todo el sentido. Pero resolver por el contexto, en el caso mencionado, nos da la posibilidad de entender “inicuo(a) como “innecesario” cuando inicuo en realidad significa “contrario a la afinidad, malvado, injusto”.

Así pues, muchos términos que tienen alguna similitud fonológica como **eminente o inminente; lívido o libido; Intersección o intercesión; rebelar o revelar; investir o embestir; sensual o censual; aprender o aprehender** causan problemas si no se ejercitan o logran conocer sus significados. Desde luego, estas confusiones no obedecen sólo a las similitudes fonológicas. Habrá que considerar otros factores como el aprendizaje lingüístico y más que nada el uso, sobre todo se trata de términos como, por ejemplo, **colisión** (choque de dos cuerpos, oposición y pugna de ideas) y **colusión** (pactar en daño de un tercero) para citar uno.

Consideramos, por estos casos, que comprender y elaborar un texto implica conocer el significado de los términos de que componen. A nuestro juicio no ocupa un lugar secundario sino de primer orden como cualquier otro componente, sea fonológico, morfológico o sintáctico. En este sentido nos parece oportuno volver a citar a Coseriu (1977b: 88), quien plantea que para la combinación de las palabras en el discurso la función léxica es anterior desde el punto de vista lógico y cuando se hayan eliminado las determinaciones gramaticales y categoriales el léxico es lo que queda.

Para el mencionado autor, la autonomía del significado léxico implica, además, que se le debe también tratar precisamente "como autónomo, es decir, en cuanto tal y por sí mismo y no, por ejemplo, desde el punto de vista de la sintaxis o de una semántica universal ya que las unidades funcionales y sus mutuas relaciones están dadas ya como tales en cada lengua (...) en el proceso de la producción usual de oraciones no se 'lexicaliza' nada: no se forma nada como unidad léxica primaria, pues las unidades léxicas primarias están ya dadas de antemano".

## 2.5 PROCESAMIENTO Y PRODUCCIÓN DEL COMPONENTE LÉXICO

A fin de abordar la **producción** (o la emisión) del nivel léxico, es menester hacer algunas precisiones referente a las etapas previas como el **reconocimiento** y la **comprensión**. En este sentido el reconocimiento de la palabra no constituye un fin en sí mismo, sino simplemente un medio para llegar al significado, tanto si la palabra va sola o forma parte de una unidad lingüística mayor.

Así el reconocimiento sería similar a la búsqueda de una palabra en un diccionario. El acceso al significado (es decir, la comprensión) representa el segundo momento en el que, una vez localizada la palabra (reconocimiento) se puede leer la información sobre la misma (el significado, entre otras cosas).

Referente a las representaciones y procesos en la comprensión de las palabras, Belinchon(1994, Op. Cit.: 370-71) sostiene que "La identificación de palabras ha de ser forzosamente un proceso relativamente temprano entre los procesos de comprensión del lenguaje, ya que para poder interpretar el significado de un enunciado lingüístico, el sistema de comprensión del lenguaje ha de 'decidir' previamente qué palabras se hallan presentes en el mismo".

### **2.5.1 PROCESOS POR LOS QUE ATRAVIESA EL RECONOCIMIENTO LÉXICO**

El reconocimiento léxico es un proceso sumamente complejo. En este sentido vamos a resumir los planteamientos de Belinchon (Op. Cit.: 370-376). Este autor establece cómo se da este mecanismo. Nos dice, a este respecto, que intervienen muchos tipos de información:

**1. Información estimular.** Es la entrada y puede estar codificada en un formato fonémico y grafémico.

**2. Información léxica.** Esta debe estar almacenada en la memoria que va ser activada y comparada con la información procedente del estímulo.

**3. Información contextual.** Esta puede ser lingüística y por tanto, localizada en el texto, o bien extralingüística, es decir, presente en el entorno estimular o en la memoria del sujeto receptor. Esta información puede facilitar o dificultar el proceso de identificación de palabras.

En el caso de nivel léxico, Belinchon postula que, “A partir de una representación abstracta de los sonidos del lenguaje, el oyente/lector tiene que reconocer las unidades léxicas que integran el enunciado, es decir, ha de acceder a su *diccionario mental* [cursivas nuestras] para identificar las palabras. El reconocimiento de palabras es un proceso de comparación de un precepto derivado de las señales físicas del lenguaje con una representación almacenada en la memoria. Por su parte, los procesos léxicos en la producción verbal se inician a partir de las representaciones semánticas de las palabras, o sea, a partir de significados léxicos que se activan en nuestra memoria y que introducen a la recuperación de las correspondientes formas o etiquetas léxicas”(Belinchon, Op. Cit.: 376).

Desde luego, el símil entre el léxico mental y un diccionario de la lengua a que hace alusión el autor se torna sumamente discutible. Sin embargo, en el léxico mental es altamente improbable que las entradas léxicas aparezcan listadas en orden alfabético, como suele presentarse en los diccionarios. Según (Belinchon, Op. Cit.: 376) “algunos modelos consideran incluso dudoso que el léxico mental conste en una lista de entradas independientes unas de otras y se inclinan, en cambio, por una estructura en forma de red de nodos con conexiones, organización más propia de ‘tesauro’ que de un diccionario convencional”.

El reconocimiento de palabras permite, a su vez, al oyente/lector efectuar un análisis de la estructura sintáctica, es decir, establecer el papel estructural de las distintas unidades del enunciado, así mismo las dependencias que existen entre ellas es lo que lleva finalmente a asignar a cada unidad un papel semántico y a efectuar una interpretación del significado global del enunciado.

Belinchon puntualiza que **las palabras son unidades 'privilegiadas' de identificación en el transcurso de la lectura**. Las unidades léxicas del texto han de ser necesariamente descifradas o identificadas para poder comprender el lenguaje escrito, sin que sea imprescindible, en cambio, la identificación exhaustiva de unidades inferiores a la palabra. Para este autor, el procesamiento léxico es un conjunto de procesos mediante los cuales el oyente o lector reconoce la forma de las palabras que percibe, comprende su significado y accede a otras propiedades de las piezas léxicas (almacenadas en su diccionario mental). Claro está que **las palabras de mayor frecuencia de uso se reconocen con mayor rapidez**, pero el reconocimiento y acceso al significado de las palabras es sólo el comienzo del proceso de comprensión ya que las palabras se integran en unidades superiores como son las oraciones o el texto.

Concluye este autor planteando que no cabe duda de que una de las tareas que el sujeto ha de realizar durante la producción de oraciones es seleccionar las palabras adecuadas a lo que quiere transmitir. Si se asume que la unidad básica de la codificación lingüística es la palabra, implica que durante la producción del lenguaje, las palabras se van seleccionando una a una en función del grado de probabilidad asociativa que cada una de ellas posee respecto a las palabras previamente emitidas en la serie. Pero la producción verbal debe ser entendida como una forma de actividad compleja en la que participan muy diversos tipos tanto de información como de procesos.

## 2.6. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y COMPETENCIA LÉXICA

La mayoría de los estudios dedicados al lenguaje infantil tratan acerca del aumento del vocabulario del niño. Por ejemplo M. Richelle (1978: 60-61) sostiene que "la primera palabra aparece, hacia los 10 meses. El repertorio léxico crece lentamente hasta alcanzar una media de 20 palabras al segundo año. Hay entonces una brusca extensión del vocabulario, que pasa, a los 20 meses, a más de 100 palabras; alcanza 300 a los 2 años y cerca de 1000 a los 3 años".

Si bien es cierto que existe este tipo de estudios sobre el nivel léxico del niño, tenemos entendido que, en nuestro medio, poco se ha investigado este aspecto, por ejemplo, de los adolescentes o de los jóvenes. En forma bastante general se sostiene que este aumento depende mucho de las condiciones particulares de cada niño, vale decir, de los adultos que componen su medio, de la atención que le prestan, del interés que se siente en orientar su lengua y aumentar sus posibilidades de expresión. Por ejemplo, Dale Philip (1990:224) sostiene que "los niños comienzan utilizando significados parciales, es decir, sólo toman en cuenta uno o dos rasgos, uno de los cuales puede ser la forma. El desarrollo entonces consistirá en ir añadiendo rasgos"<sup>24</sup>.

En lo que respecta al sistema *semántico*, Titone (1976: 203) plantea que "está presente, en su más amplio sentido, desde el comienzo de los primeros esfuerzos por expresarse que realiza el niño". Si bien el autor en mención trata este problema desde los primeros sonidos que el niño articula, como, el período del balbuceo, nuestro interés se centra en la (etapa) fase del enriquecimiento de los contenidos léxicos. En el campo del desarrollo o enriquecimiento léxico es difícil poder establecer en forma objetiva los grados de prioridad entre las

palabras-acciones y las palabras-nombres, entre tendencias emotivas y volitivas así como la tendencia por la objetividad de los hechos.

Se ha establecido que el niño domina objetos, acciones, emociones, según ciertas necesidades o intereses momentáneos. Sin embargo, "cada niño efectúa su selección dentro del vocabulario que se le presenta, con soberana independencia, según sus necesidades y el grado de madurez a que ha llegado, y no siempre concuerda con los adultos al juzgar la utilidad de los diversos medios léxicos" (Titone, Op. Cit,: 103).

En lo que respecta al léxico del niño, Titone advierte que el vocabulario infantil aparece generalmente más vasto de lo que se cree de ordinario. Por ejemplo el autor mencionado plantea que Masy K. Smith ha calculado que el vocabulario medio del niño de primer grado elemental asciende a 23 700 palabras y al término de la escuela secundaria (18 años) a 80 300 palabras" (Titone, Op. Cit: 103). Aunque cabe observar con Titone, que los cálculos del patrimonio léxico no tienen en cuenta los significados múltiples o los homónimos. Y en cuanto a las palabras que el niño posee existe una variabilidad de significado. La simple adquisición de una palabra no es, a menudo, más que el primer paso de una larga serie de tentativas y exploraciones que el niño deberá realizar.

Pero el problema está en saber cómo se realiza esta adquisición o aprendizaje, el rol que cumplen la educación formal, los textos escolares, la lectura, etc., en el mejoramiento de la competencia léxica. ¿En qué medida el aprendizaje de una palabra, por ejemplo, implica aprender el conjunto de relaciones que establecen con otras palabras de la lengua, lo que llamamos

relaciones de sentido, tales como la sinonimia, la antonimia o la polisemia? Veamos el siguiente ejemplo:

- Varios pueblos de esa provincia han quedado **destruidos** por los grandes huaicos.
- Varios pueblos de esa provincia han quedado **exterminados** por los grandes huaicos.

En estas dos oraciones observamos dos formas en cuanto a la competencia y precisión léxica, que consideramos producto de diferentes grados de aprendizaje lingüístico.

Por un lado, el verbo *destruido* en dicho contexto verbal comparte mayor número de preferencias junto con los verbos *arruinado*, *devastado*, *inundado* y *sepultado*.

En el caso de la primera oración, vemos una mayor precisión según la norma. En cambio la segunda oración no es coherente puesto que el verbo exterminar significa 'desterrar, acabar del todo una cosa como si se extirpara o devastara por la fuerza de las armas'.

Del mismo modo, también no son correctas las oraciones con los verbos como:

*desbaratado* (desbaratar: deshacer, arruinar, disipar, impedir, estorbar)

*deplorado* (de deplorar: sentir ruina y profundamente un suceso)

*maltratado* (menoscabar, echar a perder)

*sumergidos* (de sumergir: meter una cosa debajo del agua o de otro líquido)

Cualquier hablante medianamente instruido puede distinguir que la segunda opción no es posible en ese contexto verbal, y no es correcta de acuerdo a la norma. Por otra parte parece ser que, en estos casos, las estudiantes prueban esas posibilidades de uso y tratan de mostrar un conocimiento cuantioso de su competencia léxica, cuando en realidad esto refleja cierta inconsistencia o inseguridad en cuanto al dominio léxico. ¿Acaso se podría plantear que en esta etapa están aún presentes lo que en semántica se llama extensión y reducción semántica? De esto trataremos en otro acápite.

## **2.7. LA PSICOLINGÜÍSTICA Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y DEL COMPONENTE LÉXICO**

Corder plantea que actualmente “existe una conciencia cada vez mayor entre psicólogos, sociólogos y lingüistas en el sentido de que cada uno de ellos tiene algo que decir sobre la lengua que resulta significativo para los demás, y de que si no toman en cuenta lo que otros dicen sus propias afirmaciones podrán verse sólo como explicaciones parciales de la naturaleza de la lengua”<sup>25</sup>.

El planteamiento de Corder es esclarecedor para entender cómo el problema del lenguaje puede ser explicado desde diferentes disciplinas o puntos de vista, como la psicolingüística y la sociolingüística, que en estas últimas décadas vienen delimitando cada vez más su campo de interés.

Por los propósitos de nuestra investigación vamos a referirnos

brevemente, a continuación, sobre estas dos disciplinas que vienen cobrando relevancia en las últimas décadas en lo que corresponde al lenguaje, y específicamente a la adquisición o aprendizaje del componente léxico.

### **2.7.1 EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA**

La psicolingüística como una disciplina mixta que combina la psicología con la lingüística se interesa en la aparición y el desarrollo del lenguaje. También se interesa en los procesos psicológicos que subyacen a la producción, la comprensión, la memorización y el reconocimiento del material lingüístico, tanto en el hablante nativo como en el que aprende una segunda lengua.

Según Carrol, Osgood y Sebeok, la Psicolingüística estudia, entre otros:

- -La relación de la adquisición del lenguaje con el desarrollo de otras funciones psíquicas.
- -La relación de lenguaje/habla y pensamiento;
- -La relación del rendimiento lingüístico y el cognoscitivo;
- -Los procesos psíquicos de la producción y recepción del lenguaje;
- -La utilización de la competencia en el habla real.

En cuanto a la adquisición y aprendizaje del lenguaje existen además varias teorías que en este breve apartado no es posible detallar. Sin embargo, según Belinchon (1994, Op. Cit: 85): dado el carácter derivado de la noción del lenguaje que por lo general se emplea en la caracterización del objeto de estudio de la psicolingüística, "estas distintas teorías y modos de explicación deben

verse compatibles aunque mutuamente irreductibles entre sí en relación con la explicación psicológica del lenguaje y/o la actividad lingüística".

Ahora centremos nuestra atención brevemente en la relevancia de la psicolingüística respecto a la enseñanza del lenguaje y específicamente en lo que toca al componente léxico, dado que existe una relación entre pensamiento y lenguaje, en que el lenguaje se ve como un sistema simbólico, relacionado con el sistema conceptual del individuo. En este sentido, ¿cómo entendemos la competencia léxica? Competencia no es sino *saber*, lo que implica haber aprendido algo porque no nacemos sabiendo cosas (incluso en la teoría innatista, que no es el caso tratar en este trabajo).

Dice Corder (Op. Cit.: 104) que "La mayoría de la gente estará de acuerdo en que una gran parte de la actividad de la lengua tiene lugar 'dentro de la cabeza' y que el hecho de que esta actividad no sea observable por medios directos, no significa que no esté sucediendo nada. Por otra parte, nadie negará que la conducta física observable y medible, son los datos (*data*) con los cuales deben trabajar, tanto el psicólogo como el lingüista teórico".

Así, pues, la ejecución y la adquisición de la lengua son las dos principales preocupaciones de la psicolingüística. Referente a los procesos de aprendizaje de lenguaje se han realizado muy pocas investigaciones en nuestro medio. Por otro lado, aunque existen trabajos sobre la enseñanza de lenguas, éstos están más relacionados con la evolución de los diferentes métodos y materiales de enseñanza. Con la intención de sistematizar la relevancia de la psicolingüística en la competencia y precisión léxica citamos a Falk S. Jhonson (1967), que reconoce tres tipos de gramática: intuitiva, analítica y didáctica.

Falk S.J. plantea que “El niño, antes de ir a la escuela, posee un conocimiento intuitivo de la gramática de su lengua nativa. En este caso, se trata simplemente de un conjunto de reflejos que le permiten comunicarse con sus vecinos; el funcionamiento tiene lugar sin que el sujeto tenga conciencia de conceptos definidos ni de nomenclaturas técnicas. La gramática analítica, a su vez, constituye el descubrimiento y la descripción de la naturaleza misma de la lengua como sistema estructurado. No se trata de una gramática espontánea, sino construida. La gramática didáctica está a mitad de camino entre la intuitiva y la analítica. Está destinada a la enseñanza de los conceptos y a la formación de las habilidades, que puedan llamarse, genéricamente, gramaticales. Se vale de nociones simplificadas, de la ayuda de la intuición de procedimientos concretos para llevar al individuo a tener conciencia del funcionamiento del idioma y a superar errores absorbidos con anterioridad” (Titone, 1976, Op. Cit.: 172).

Ahora, si la gramática es un sistema de habilidades verbales, funcionalmente organizadas y conscientemente controladas por el hablante, una vez que se han adquirido esas habilidades, ¿cómo funciona en los procesos de decodificación y codificación, es decir, en la comprensión y la construcción de mensajes? La Psicolingüística puede responder ésta y otras interrogantes. Al respecto, Titone plantea que el usuario dotado de competencia lingüística controla conscientemente la ejecución o las operaciones (*performance*) de los automatismos de producción gramatical. Pero antes de alcanzar el nivel de competencia, el proceso de formación de sus automatismos o habilidades pasa por cuatro estadios fundamentales que aquí presentamos de forma resumida:

**Primer estadio.** Una *percepción* adecuada y, a la vez, un *conocimiento racional* de la tarea que se ha de ejecutar, procedimientos de la *intención* de ejecutar precisamente esa tarea, representada por operaciones lingüísticas como la pronunciación de una palabra, la construcción de una frase, o la obtención de determinados efectos estilísticos.

**Segundo estadio.** Repetición de una secuencia regular de expresiones. Se basa en la reconstrucción de modelo dados, manteniendo idéntico el modelo base: El número de repeticiones para la perfecta ejecución depende del grado de motivación (Interés) del sujeto.

**Tercer estadio.** Cada producción suscita una forma de retroalimentación, es decir la autoestimulación. Al comienzo, en la primera ejecución, la retroalimentación se limita a los elementos aislados, para luego abarcar unidades cada vez más vastas y complejas.

**Cuarto estadio.** A medida que las secuencias de actos expresivos se ejecutan con rapidez y seguridad creciente, los intervalos entre las sucesivas reacciones y las secuencias se acortan gradualmente, permitiendo, por una parte, la formación de *integraciones centralizadas* en el plano neurofisiológico y por otra, la formación de una *representación* cognoscitiva más completa, distinta y diferenciada y, a la vez, organizada en forma más estable, de la estructura dinámica de la habilidad gramatical. A esta altura, el parlante tiene una clara conciencia y un firme control de la tarea de producción lingüística. En este caso, cuando se ve en la necesidad de producir una frase, no debe hacer esfuerzo particular de reflexión y búsqueda de medios expresivos y léxicos. En esta fase,

el sujeto ha alcanzado el buen nivel de la **competencia gramatical**.

Por ejemplo, veamos la diferencia en las siguientes oraciones en cuanto a precisión léxica en el contexto lingüístico:

- Ayer, la policía **disipó** la manifestación con chorros de agua.
- Ayer, la policía **dispersó** la manifestación con chorros de agua.
- Ese jazmín **ofrece** un perfume delicioso.
- Ese jazmín **esparce** un perfume delicioso.
- En esta hoja **grafique** su firma.
- En esta hoja **estampe** su firma.

Al comparar estas oraciones se advierte diferentes niveles de competencia léxica en el hablantes, por el significado que tienen los vocablos subrayados que no encajan adecuadamente en los contextos propuestos.

### 2.7.1. EXPLICACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística es una "ciencia interdisciplinaria entre la sociología y la lingüística, que están separadas convencionalmente, pero que son interdependientes en su objeto (...) disciplina de la lingüística, que estudia la mutua relación entre estructura social y estructura lingüística, considerando que su tarea es mostrar la discrepancia sistemática de la estructura lingüística y la social, e incluso una relación causal en una dirección u otra" (Lewandowsky, 1982: 332).

Para Steiner (1980: 332) el interés del conocimiento de la sociolingüística consiste en que "los tejidos sociales y sus formas de utilización dirigen y al mismo tiempo son guiados por el sistema lingüístico y sus formas de uso, en el

descubrimiento de las competencias específicas de grupo, o sea, de las normas sociales de comportamiento(...), que en tanto que estrategia de planificación y normas de expectación determinan la estructuración del sistema sintáctico, semántico y el léxico (hipótesis fundamental que es tan trivial como difícil de comprobar)"

A la sociolingüística interesan los seres humanos que se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo. Concretamente, la sociolingüística debería, por tanto, fijar su atención en la variabilidad, regular y condicionada socialmente, de la lengua, o sea los sociolectos, dialectos, estilos lingüísticos, tipos de textos, etc. Wunderlich (1972) señala cuatro conceptos posibles de la sociolingüística que son: uno *muy amplio* que une el aspecto social-general de la comunicación con el aspecto individual; uno *amplio* en el que se parte de la diferenciación social de la sociedad, haciendo correlacionar diferentes conductas lingüísticas específicas de rol, situación o tema con parámetros sociológicos; uno *estricto* por el que se correlacionan tipos de código lingüístico con parámetros sociológicos sin tener en cuenta otros factores, y otro *muy estricto* por la cual se ponen en correlación conductas expresivas y parámetros sociológicos como características de estatus, profesión, etc., de los hablantes (Lewandosky Op. Cit.: 333).

Según esta disciplina, la lengua nace de la necesidad social de los individuos de un determinado entorno para comunicarse entre sí. Si bien es cierto que en estas últimas décadas se postula sobre la capacidad humana innata para valerse de un medio lingüístico, ésta no evoluciona de modo independiente al uso mismo del lenguaje. Así la necesidad crea el uso, por lo que los significados tienen un contenido social.

También se considera como temas relevantes de esta disciplina, entre otros, la adquisición del lenguaje, los aspectos psicosociales del lenguaje y el habla, una teoría semántica ampliada en torno a factores sociales y situacionales, etcétera.

Reiteremos ligeramente nuestra atención en la adquisición del lenguaje. En este sentido el lenguaje es un hecho social. Un niño crea, primero, aprende su lengua materna, en interacción con ese pequeño ambiente de gente que constituye su grupo significativo. En ese sentido, el lenguaje es un producto del proceso social, lo que significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural.

En las últimas décadas, esta disciplina viene cobrando auge sobre todo con investigadores como Bernstein, Labov, Fishman, entre otros. El primero de los nombrados ha demostrado que los sistemas semánticos de la cultura son accesibles en diferentes grados a los diversos grupos sociales. Por su parte Labov ha demostrado que la variación en el sistema lingüístico es funcional, al expresar variación en la posición y las funciones sociales.

En el desarrollo del niño como ser social dice Halliday (1979) que, “la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad -dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario- y a adoptar su ‘cultura’, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Pero para un buen aprendizaje de su lengua materna, **el niño depende más de su medio, del lenguaje que oye en su**

**entorno, junto con los contextos en que aquél se utiliza”<sup>26</sup>.**

En este sentido, al evaluar la competencia y precisión léxica de las estudiantes motivo de la presente investigación desde la perspectiva sociolingüística, observamos algunas características que son relevantes tomar en cuenta:

1-Estas alumnas presentan diversidad léxica en contextos lingüísticos propuestos. Este parecer ser el rasgo saltante sobre todo en los primeros años de estudios universitarios.

2-Un buen porcentaje de ellas coinciden en el uso de los verbos que indican acciones muy específicas (véase Cap. III). Ejemplos:

- **Degustar** la ensalada.
- **Exhala** un perfume delicioso.
- Los leñadores **talaron** muchos árboles de ese bosque.
- 

3-Eligen los verbos que no encajan o guardan coherencia adecuadamente en los contextos lingüísticos propuestos. Esta incoherencia es cometida por las alumnas de los primeros años de estudios. Ejemplo:

- Los leñadores **mutilaron** muchos árboles de ese bosque.
- Tienes que **encurtir** la ensalada.
- Ayer la policía **disipó** la manifestación con chorros de agua.
- Ese jazmín **ostenta** un perfume delicioso.

Consideramos que la elección de estos verbos no implica necesariamente una forma incorrecta de hablar. Muy por el contrario, parece existir una cierta

disposición a elegir las palabras como una manifestación de autosuficiencia lingüística, sobre todo en las estudiantes pertenecientes a los primeros semestres académicos.

Consideramos que la elección de estos verbos (de uso no muy común en todos los estratos) obedece a que, en su mayoría, las estudiantes motivo de esta investigación, comparten ciertas variables sociológicas que a continuación se mencionan:

- La mayoría de ellas viven en las zonas llamadas residenciales como La Molina, Monterrico, Surco, San Isidro, Miraflores, etc. En este caso entendemos residencial como parte de la ciudad destinada principalmente a viviendas, donde por lo general, residen la clase más acomodada, a diferencia de los barrios populares.
- La mayor parte de ellas proceden de centros educativos particulares.
- Todas son estudiantes de una universidad particular (UNIFE).
- Todas afirman tener padres, madres y/o hermanos profesionales.
- Todas entienden o hablan una lengua extranjera (inglés) y casi todas saben (por lo menos, lo fundamental en algunos casos) otra segunda lengua (francés, italiano, alemán, etc.).
- Muchas de ellas han realizado por lo menos un viaje al exterior.
- Frente a la pregunta de su pertenencia a un determinado estrato social, responden que todas ellas se ubican en la clase media.

Desde luego, sería muy importante contrastar las características lingüísticas (léxicas) de estas estudiantes con los rasgos lingüísticos de otros estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, tarea que podría acometerse con mayor detalle para complementar nuestras apreciaciones.

## 2.8 LA PRECISIÓN LÉXICA COMO RESULTADO DE LAS SOLIDARIDADES LÉXICAS

Uno de los aspectos complejos en esta investigación es la respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué mecanismos lingüísticos gobiernan en la elección de un léxico en lugar de otro en ciertos contextos verbales o lingüísticos? ¿Por qué y a qué se debe la preferencia de unos léxicos por la gran mayoría de nuestras informantes? Una de las razones es la llamada *solidaridad léxica*, postulada por varios lingüistas.

Coseriu (1977<sup>a</sup>: 143) comenta que Walter Porzig fue el primero en llamar explícitamente la atención acerca de las solidaridades léxicas. Porzig entendía, precisamente, las conexiones semánticas del tipo de las que pueden comprobarse entre ‘ladrar’ y ‘perro’; ‘relinchar’ y ‘caballo’; ‘floreecer’ y ‘planta’; ‘talar’ y ‘árbol’, y a las que llamaba también ‘campos semánticos elementales’, suponía que tales relaciones conciernen en cada caso a dos palabras, **denominándolas ‘relaciones semánticas esenciales’** (subrayado nuestro).

Posteriormente los llama, con más exactitud, ‘campos sintácticos’. Según Coseriu, Porzig ha visto claramente que se trata, en estos casos, de implicancias sintagmáticas entre palabras. Porzig explica este fenómeno con varios ejemplos e interrogantes como ‘¿con qué se muerde?’, naturalmente que con los dientes; ‘¿Con qué se lame?’, evidentemente con la lengua; ‘¿Quién ladra?’, el perro; ‘¿Qué se tala?’, árboles. Aunque a este respecto debemos hacer notar el proceso de cómo se establece esta relación sintagmática llamada

solidaridad léxica, éste está sujeto en función del reconocimiento de las palabras. Al respecto, Belinchon plantea que:

"El contacto léxico inicial no implica (...) una correspondencia biunívoca entre la representación de entrada y la entrada léxica, sino que cada representación de acceso suele activar un conjunto de posibles candidatos léxicos (...). A consecuencia del contacto léxico inicial, se producen cambios en el estado de todas aquellas entradas léxicas que guardan correspondencia con la representación derivada del análisis inicial de la entrada sensorial. Una cuestión inicial es si todos los candidatos activados tras el contacto léxico inicial alcanzan el mismo nivel de activación o si, en cambio, existen diferencias en la disponibilidad de cada una de ellas. Una posibilidad contemplada por todos los modelos es que **las palabras de mayor frecuencia de uso se encuentran más disponibles o se hallan más activadas, por lo que resulta más probable que sean finalmente seleccionadas como candidato reconocido** (subrayado nuestro), (Belinchon, 1994, Op. Cit.: 383).

En este sentido, vamos a observar, según los autores mencionados, que en la fase de la selección se produce un progresivo abandono de candidatos hasta que el sistema tan sólo retiene uno, que es finalmente la entrada léxica reconocida por el sujeto. Forster (Belinchon, Op. Cit.: 383) lo caracteriza como un proceso de búsqueda exhaustiva de candidatos a través de una lista de entradas léxicas ordenadas por la frecuencia de uso. De ese modo, los candidatos más frecuentes serían localizados antes que los menos frecuentes.

Esta propuesta puede ser reforzada con lo que Belinchon denomina "Efecto de priming". Resumimos grosso modo este planteamiento. Según Belinchon (Op. Cit.: 397-399), otro factor que influye en el tiempo de

reconocimiento de las palabras tiene que ver más con las condiciones de presentación de los estímulos que son propiedades intrínsecas de las palabras. Así, la presentación de ciertos estímulos léxicos con anterioridad a una palabra crítica puede facilitar (o dificultar) su reconocimiento, siempre y cuando tengan algún tipo de relación con ella. A tales estímulos se les denomina *primes* y al efecto que producen, *priming* (o también 'primado' o 'preparación'). Así podemos distinguir tres tipos del efecto de priming:

**El priming de repetición.** Consiste en la disminución en la latencia de respuesta a una palabra cuando ésta ha sido presentada con anterioridad en la misma lista o en la misma oración.

**El priming semántico.** Éste revela el mismo efecto facilitador cuando la palabra utilizada como prime es un elemento léxico de significado similar o relacionado con la palabra crítica. Ejemplo: **enfermedad : hospital.**

**El priming contextual.** Aquí, el fragmento de la oración que antecede a la palabra crítica ejerce efectos **excitatorios sobre palabras altamente predecibles y adecuadas a ese contexto** (e inhibitorios sobre las inadecuadas al mismo)(Subrayado nuestro). Como por ejemplo, en el fragmento de la oración: "Es importante cepillarse los dientes cada..." ejercerá efectos excitatorios sobre palabras como "**día**", "**mañana**", o "**noche**", y, es de suponer, inhibitorios sobre palabras como "**mes**" o "**año**".

También el efecto de priming ha sido explicado por Forster, (1981) quien es partidario de una explicación **intraléxica** o autónoma de este efecto. Según Forster "la presentación del estímulo inductor (prime) en el priming de repetición

origina una “apertura” de la representación léxica almacenada en la memoria; al presentar después la misma palabra como estímulo crítico, la entrada léxica correspondiente ya se encuentra abierta o preactivada, por lo que el tiempo de reconocimiento se reduce sustancialmente. En el priming semántico o contextual, la “preactivación” de la representación léxica correspondiente a la palabra crítica se verifica mediante asociaciones entre entradas léxicas pertenecientes a un mismo campo semántico, lo que también facilita el reconocimiento de la palabra, aun cuando ésta no se halle explícitamente presente en el contexto previo” (Belinchon, Op. Cit.: 399).

Como puede observarse, el efecto del priming es una propuesta psicolingüística sumamente interesante en cuanto a la posibilidad de realizar investigaciones en el área de la adquisición del lenguaje. Además la teoría del efecto de priming refuerza la base teórica de las solidaridades léxicas porque enfoca particularmente el aspecto de la relación entre las palabras. Podría colegirse desde el enfoque del priming que la solidaridad léxica sería un estado avanzado dentro de la adquisición de la competencia lingüística, dado que la búsqueda de la relación entre las palabras implica conocer el significado de éstas.

## 2.8. LA COMPETENCIA Y PRECISIÓN LÉXICA COMO FORMA DE EXTENSIÓN Y REDUCCIÓN SEMÁNTICA

La extensión semántica o del significado es la "ampliación del alcance del significado, extensión de una unidad léxica en el contexto determinado del uso lingüístico" (Lewandowsky, 1982: 130). La extensión semántica se produce por incorporarse semas adicionales a la estructura del significado léxico. La extensión semántica puede afectar al significado denotativo y al connotativo. Es importante distinguir aquí la relación y diferencia existente entre extensión e intensidad las cuales están en una relación inversamente proporcional una respecto de la otra. En estos casos, cuanto mayor es la extensión de un concepto, menor es su intensidad; y viceversa. Ejemplo: la extensión de "flor" es mayor que la de "tulipán"; la intensidad de "tulipán" es mayor que la de "flor", contiene más elementos semánticos o rasgos semánticos que son un conjunto de atributos más amplios. Los procesos de extensión y reducción semántica en el campo del léxico pueden ser indicadores muy importantes para conocer las particularidades léxicas de un hablante y dar cuenta de su competencia y precisión léxica.

En el terreno de la adquisición del léxico, el área del campo de dispersión semántica significa que los primeros signos del niño poseen un pequeño número de rasgos semánticos pertinentes; de ahí que puedan cargarse del contenido correspondiente a diversos signos del adulto, y hasta de combinaciones de signos.

En el caso de la oración

- *Varios pueblos de la provincia han quedado **exterminados** por los grandes huaicos,*

se puede advertir que la precisión del contenido semántico del léxico ha

consistido en ampliar sus posibilidades de aplicación. O en otros términos el hecho de que el hablante utilice el verbo *exterminar* en lugar de *inundar*, significa que la elección de *exterminar* aleja de los límites de su significado primitivo para que éste tome un nuevo significado.

Referente a los verbos *desbaratado*, *deplorado* o *maltratado* podríamos postular que el uso de estos verbos implica el proceso del aprendizaje mediante la reducción semántica, aprendizaje en el que cometen errores en la elección adecuada según la norma de corrección, puesto que estos verbos mencionados no guardan coherencia en dicho contexto lingüístico.

A continuación presentamos oraciones que nos va permitir contrastar y explicar los fenómenos de extensión y restricción semántica:

. **Tengo** mi álbum en ese armario.

En lugar de:

. **Guardo** mi álbum en ese armario.

. **Hay** rumores de crisis en el gobierno.

. En lugar de:

. **Circulan** rumores de crisis en el gobierno se

. **Corren** rumores de crisis en el gobierno.

. Nos **hizo** una comida riquísima.

En lugar de:

. Nos **preparó** una comida riquísima.

. El agresor le **hizo** una herida grave.

En lugar de:

. El agresor le **causó** una herida grave.

. He **puesto** un rosal en el florero.

En vez de:

- . He **colocado** un rosal en el florero.
- . He **puesto** tu vestido en el armario.
- . He **colgado** tu vestido en el armario.

Así pues, la reducción semántica, denominada también mayor intensión semántica o restricción del significado, es el resultado del cambio semántico. En este caso, se entiende como la "limitación en la extensión del significado / Extensión conceptual, en el campo de aplicación de una palabra, que puede llevar a la pérdida total del significado base. Al conjunto de elementos semánticos de una unidad léxica se agregarán elementos especificados que limitan sus posibilidades de aplicación" (Lewandowsky 1982: 301).

En este sentido, es relevante presentar los planteamientos de Clark (Dale, 1989: 228) en **su hipótesis de los rasgos**. Clark sostiene que " **los niños aprenden el significado exacto de la palabra añadiendo, uno tras otro, rasgos semánticos específicos** (subrayado nuestro). Cuando un niño aprende una palabra por primera vez, ésta sólo contiene algunos rasgos semánticos, y por tanto, la utiliza más ampliamente que el adulto. Rasgos no tan fáciles de percibir como los abstractos se añadirán naturalmente más tarde".

Se puede advertir en los siguientes ejemplos algunos aspectos en cuanto a extensión y reducción semántica:

- . **Pongan** más atención.
- . **Presten** más atención

En este caso vamos a ver que el campo de dispersión del significado de *presten* es más puntual y le da un nivel formal a dicha oración en lugar de ‘pongan más atención’. También podemos centrar nuestra atención en estos ejemplos:

- . Desmonté el reloj y, al montarlo, me sobraban varias **cosas**.
- . Desmonté el reloj y, al montarlo, me sobraban varias **piezas**.

En estas oraciones el término **cosa** significa “Todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta”; en tanto que ‘**pieza**’ significa “pedazo o parte de una cosa /Cada una de las partes que forma un objeto”. Al hacer uso de la palabra **cosa** se designa en un sentido genérico. En cambio al utilizar la palabra **pieza**, el hablante designa con mayor grado de precisión o intensión semántica. Estos rasgos a nuestro entender reflejan diferentes grados de competencia lingüística.

A continuación, comparemos las dos oraciones:

- . Sobre el agua **había** cosas bastante repugnantes.
- . Sobre el agua **flotaban** cosas bastante repugnantes.

El verbo **haber** en el contexto lingüístico propuesto significa “Estar realmente en alguna parte/Existir en general”. El verbo *flotar* significa “Sostenerse un cuerpo en equilibrio en la superficie de un líquido o en suspensión, sumergido en un fluido”. En estos casos el verbo **flotar** expresa mayor precisión, por lo tanto contiene mayor intensión semántica (rasgos semánticos puntuales). Veamos las oraciones siguientes:

- . **Tenía** dolores horribles.
- . **Sentía** dolores horribles.

Aquí, el verbo **sentir** significa “Experimentar sensaciones corporales o espirituales/Sufrir un dolor o indisposición”. Aunque este verbo es de uso generalizado, sin embargo presenta mayor precisión léxica y mayor intensidad semántica en dicho contexto lingüístico y, en este caso, el hablante refleja mayor competencia léxica.

Antes de concluir este apartado puede observarse estas tres oraciones y advertir cómo varía la extensión y reducción semántica en los verbos utilizados.

- . El jazmín **tiene** un perfume delicioso.
- . El jazmín **exhala** un perfume delicioso.
- . El jazmín **despide** un perfume delicioso.

A partir de los ejemplos presentados, se advierte, además, que el uso de un término en un contexto lingüístico es determinante para que el texto refleje una coherencia semántica puesto que el uso no adecuado de un término en determinado contexto puede ser indicio de una falta de competencia lingüística. En las muestras del Capítulo III, haremos notar los diferentes grados de competencia y precisión léxica. Y en este sentido podemos plantear que los procesos de extensión y restricción semántica tienen que ver con los grados de competencia lingüística del hablante. En este apartado, ya podemos advertir que el incremento del léxico de un hablante es un indicador para que el contenido semántico de las palabras se precisen en determinados contextos lingüísticos. Así, por ejemplo, el término **tener**, va a ser sustituido por palabras como **exhala** o **despide**, cuyos significados en dicho contexto adquiere mayor precisión y a la vez refleja diferentes niveles de competencia lingüística.

Podemos concluir que los procesos de extensión y reducción semántica están activos aún a la edad de la adolescencia. Las muestras obtenidas nos dan suficientes argumentos para postular que en la etapa de la adolescencia se está aún en todo ese proceso de aprendizaje y discriminación léxica en lo referente a la elección de los términos adecuados en determinados contextos lingüísticos. Así la competencia léxica del hablante se va enriqueciendo para luego tener mayores posibilidades de expresarse adecuadamente en función de contextos lingüísticos (y extralingüísticos) específicos.

Desde luego cabe advertir que el uso correcto de las palabras no se refiere tampoco a toda clase de usos que se dan en la realidad, sino solamente a los usos correctos en el sentido de patrón lingüístico. Si se quiere identificar el significado de una palabra con su uso, hay que referirse a las reglas unívocas de su uso correcto, es decir a la manera generalmente reconocida de su empleo.

## CAPÍTULO III

### 3.1 HACIA UN ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL COMPONENTE LÉXICO

Se considera a menudo “el significado de las palabras como si cada una de ellas tuviese una existencia independiente y separada. Pero una palabra no puede extenderse en su totalidad independientemente de otras palabras relacionadas con ella y que delimitan su sentido. Considerada desde un punto de vista semántico, la estructura léxica de una lengua, la estructura de su vocabulario, guarda una amplia e intrincada red de relaciones de sentido: es como una enorme tela de araña multidimensional en la que cada tramo establece una relación y cada nudo de la red está definido por un lexema diferente” (Lyons, 1981, Op. Cit.: 81).

En este sentido, como ya se adelantó en el Capítulo I, para realizar el análisis léxico se utiliza el método llamado “descomposición léxica” que difiere ligeramente del método del “análisis componencial”. Este análisis puede ser útil para destacar las diferencias semánticas entre conjuntos de palabras de significados afines. Las cuestiones semánticas además adquieren una importancia destacada en la traducción. Tal como advierte Wotjak (1977, Op. Cit.: 331), si en el pasado no se han reconocido y aprovechado en la medida deseada los puntos de contacto existentes entre la semántica y la ciencia de la traducción, la causa de esto radica en una parte en el hecho de que tanto la semántica como la disciplina nueva de la teoría de la traducción tenían que

adquirir conciencia primero de sus fundamentos teóricos y de sus objetivos o cuestiones específicas. Además para la traducción será de importancia extraordinaria un análisis de los constituyentes semánticos consecuentemente realizado tanto de los términos de la lengua de partida como de la lengua meta. Ahora bien, la descomposición léxica constituye un medio de formalizar o hacer absolutamente precisas las relaciones de sentido que los lexemas mantienen entre sí. Consiste en la descomposición del sentido de un lexema en sus elementos constituyentes.

Consideramos que un método de análisis acorde a los objetivos del presente trabajo se puede hacer viable con la ayuda de un diccionario. Este tipo de análisis semántico nos permitirá descomponer un léxico o término tomando como base las diferentes acepciones que presenta una palabra en un diccionario como por ejemplo el DRAE.

La función de un diccionario, en este caso, es enumerar las piezas léxicas que contiene una lengua y dar cualquier información necesaria sobre la manera en que encaja en el sistema de la lengua. Sobre el particular, Leech (1981:268) sostiene que:

“Se debe reconocer que, como cualquier institución social ‘viva’, el diccionario en el sentido de libro de consulta se adapta a las diversas necesidades que la sociedad espera que le satisfaga. Así, hemos aprendido a acudir a ‘el diccionario’ para toda clase de información sobre las palabras además de su forma y funcionamiento en el idioma actual. Además, el diccionario llega a considerarse como un órgano legislativo al que uno acude para encontrar un patrón de ‘buen’ uso en contraposición al mal uso”.

Esta apreciación puede ser reforzada con los planteamientos de Haensch, (1981) para quien “Los diccionarios desempeñan un papel importantísimo, ya que no sólo informan sobre los elementos léxicos aceptables y sus significados, sino que también hacen afirmaciones sobre la ortografía, pronunciación, nivel lingüístico, frecuencia de uso, etc. Así pues, los diccionarios contienen en cada entrada, además de los modelos estandarizados del uso léxico, toda una serie de indicaciones prescriptivas”<sup>27</sup>.

Por otra parte, las diferentes o varias acepciones que una palabra puede tener en una lengua, se reducen gracias a que estos términos aparecen en contextos verbales específicos. Este contexto verbal (llamado también solidaridades léxicas) determina o restringe en gran parte el significado de un léxico, hecho que nos permite explicar grosso modo los diferentes usos o términos elegidos. Dada la enorme cantidad de verbos utilizados por las estudiantes en cada contexto verbal, se trata de clasificar estos verbos, de forma tentativa, según los rasgos semánticos que los diferencian y sobre todo según los rasgos comunes compartidos por cada grupo de verbos. Esta clasificación nos va permitir observar de cerca los verbos con **significadp genérico** y los verbos con **significado específico** punto central del presente trabajo, puesto que el tipo de elección léxica con un significado genérico o con un significado específico, nos permitirá confirmar nuestra hipótesis de trabajo. Así, las estudiantes que elijan verbos con un significado genérico o específico van a reflejar diferentes niveles de competencia y precisión léxica.

Remarcamos que el significado no suele considerarse ya como unidad semántica elemental, sino haz de rasgos o grupo de componentes o semas, (átomos que forman, mediante combinación molecular, esto es, el significado de

las palabras reales). El significado específico de cada palabra queda determinado sólo por el contexto y la situación.

Ahora, el aprendizaje del significado léxico o simplemente del componente léxico es abierto. Dura toda la vida. El sistema semántico, como cualquier otro sistema relacionado con la sociedad humana se amplía y se modifica continuamente. El almacén de información léxica que llevamos con nosotros experimenta continuamente desarrollos y modificaciones. Es importante señalar, en este sentido, que el significado de una expresión lingüística es precisamente el conocimiento que nos capacita para usarla apropiadamente en la comunicación lingüística, sea en contextos ordinarios sea en contextos especializados. Por tal razón la designación genérica o específica es además de un proceso cognitivo y lingüístico, una actividad instrumental y de interacción social. Las personas hablan en contextos, construyen y emiten aquellas formas lingüísticas potencialmente más eficaces en términos comunicativos, en cada ocasión. Se postula, en este caso, que la elección de un verbo con un significado genérico refleja menor competencia léxica y la elección de un término (verbo) con un significado específico refleja mayor competencia léxica.

### 3.2 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS MUESTRAS\*

En este capítulo se realizará la clasificación y la comparación de los verbos recolectados con el propósito de determinar los rasgos más relevantes de la competencia y la precisión léxica de los estudiantes de traducción. Nos centramos a evaluar *cada* muestra, para ello seguimos el orden siguiente:

1-Presentación de los verbos con la frecuencia de usos en dicho contexto lingüístico.

2-Clasificación de los verbos que presentan rasgos comunes o pertenecen al mismo campo semántico.

3-Explicación del significado **genérico y específico** de algunos verbos cuando sea pertinente.

En el caso del Nro 3, las designaciones específicas como **talar**, en lugar de **cortar** o **esparcir** en lugar de **botar**, implican que el hablante sabe elegir mejor el término adecuado de acuerdo al contexto y, de este modo, refleja una competencia y precisión léxica, que es el tema central de esta investigación.

4-Presentación de los verbos cuya elección no es correcta según la norma. Referente a la norma es pertinente ampliar y especificar este concepto. Es sabido, por ejemplo, que en las disciplinas mixtas como la Sociolingüística este concepto se torna controvertido.

---

\* Llamamos Muestra, los datos (verbos) obtenidos a partir de las pruebas tomadas a las estudiantes de la especialidad de Traducción, UNIFE.

Según Ettinger Stefan (1981) “la norma abarca todo aquello que se acepta en una lengua como uso lingüístico normal, es decir, todo aquello que corresponde al buen uso. Así la norma puede prever una serie de restricciones que no son absolutamente necesarias para la comunicación lingüística. Son restricciones que han surgido sobre la base de diferentes criterios (lógica, estética, lingüística, sonoridad, purismo, autoridad de los escritores, de la Academia, etc.) y que tienen carácter normativo, es decir, prescriptivo o preceptiva”<sup>28</sup>. En este caso es importante distinguir dos clases de norma: la norma estadística y la norma prescriptiva:

**La norma estadística** es aquella norma de la lengua que, por comprobación numérica, es la más extendida y aceptada en general por los hablantes. De este modo, la norma estadística representa un corte transversal sincrónico de una lengua viva que reúne en sí influencias históricas y normas prescriptivas aceptadas. La norma estadística precede en las lenguas naturales a la norma prescriptiva.

En tanto que la **norma prescriptiva** se entiende como un registro lingüístico que a través de los más variados actos normativos, se ha declarado como obligatorio para todos los hablantes de una comunidad lingüística. Pero los criterios según los cuales se establece la norma prescriptiva de una lengua son poco convincentes desde un punto de vista lingüístico, y por ello, casi nunca son aplicables. Por eso es cada vez más difícil ponerse de acuerdo sobre cuál ha de ser tal norma.

En lo que respecta al análisis de las muestras, partimos de la idea de la norma estadística. Nuestras observaciones sobre lo correcto, incorrecto, significado genérico o específico se apoya en la frecuencia de uso de las mismas informantes y en nuestra propia intuición lingüística. Al respecto, Leech (Op. Cit.:104) nos dice que: “Los investigadores están de acuerdo casi siempre en qué oraciones son sinónimas, cuáles son ambiguas, cuáles otras son aberrantes o absurdas, y así sucesivamente. Las intuiciones, por tanto, son idóneas para sentar las bases de unos análisis satisfactorios”. Esto quiere decir que si un verbo tiene una alta frecuencia en un contexto lingüístico y que es compartido por un porcentaje considerable de las estudiantes, entonces será pertinente establecer como correcta.

En cuanto al procedimiento seguido para obtener esta información ha sido detallado en el Capítulo I por lo que consideramos innecesaria volver a dar otra explicación.

## MUESTRA N.º 1

Los leñadores \_\_\_\_\_ muchos árboles de ese bosque ayer.

### Año de estudios por semestre académico

	II	IV	VI	VIII	X	TOT.
Cortaron	10	10	10	10	10	50
Talaron	8	10	9	9	10	46
Derribaron	1	1	2	6	5	15
Tumbaron	1	2	1	-	5	09
Aserraron	-	1	2	3	2	08
Deforestaron	-	-	1	2	4	07
Derrumbaron	1	2	2	-	-	05
Sacaron	2	-	1	-	-	03
Obtuvieron	3	-	-	-	-	03
Mataron	1	-	1	-	-	02
Destruyeron	1	-	1	-	-	02
Botaron	-	2	-	-	-	02
Mutilaron	1	1	-	-	-	02
Segaron	-	1	1	-	-	02
Partieron	1	1	-	-	-	02
Recogieron	-	1	1	-	-	02
Tiraron	-	1	1	-	-	02
Arrancaron	-	1	-	-	-	01
Quemaron	-	1	-	-	-	01
Quitaron	1	-	-	-	-	01
Ganaron	1	-	-	-	-	01
Rebajaron	1	-	-	-	-	01
Malograron	1	-	-	-	-	01
Arruinaron	1	-	-	-	-	01
Despedazaron	1	-	-	-	-	01
Aniquilaron	1	-	-	-	-	01
Desaparecieron	1	-	-	-	-	01
Podaron	-	1	-	-	-	01
	---	---	---	---	---	
	19	15	13	5	6	

## ANALISIS DE LA MUESTRA 1

### A. Primer grupo:

"Los leñadores \_\_\_\_\_ muchos árboles de ese bosque ayer."

	II	IV	VI	VIII	X	TOT.
. <b>cortaron</b> ( <u>dividir</u> , separar, instrumento)	10	10	10	10	10	50
. <b>talaron</b> ( <u>cortar</u> árboles)	08	10	9	9	10	46
. <b>derribarón</b> (echar a tierra, demoler)	1	1	2	6	5	15
. <b>tumbaron</b> (hacer caer, <u>derribar</u> , <u>talar</u> árboles)	1	2	1	-	5	09
. <b>aserraron</b> ( <u>cortar</u> , dividir con la sierra)	-	1	2	3	2	08
. <b>deforestaron</b> (despojar un terreno de plantas)	-	-	1	2	4	07
. <b>partieron</b> ( <u>dividir</u> , romper)	1	1	-	-	-	02
. <b>segaron</b> ( <u>cortar</u> hierba con la hoz)	-	1	1	-	-	02
. <b>tiraron</b> (echar abajo, <u>derribar</u> )	-	1	-	-	-	01
. <b>podaron</b> ( <u>cortar</u> , quitar ramos para fructificar)	1	-	-	-	-	01
. <b>rebajaron</b> (hacer más bajo)	1	-	-	-	-	01
. <b>despedazaron</b> (hacer pedazos, maltratar)	1	-	-	-	-	01
	8	8	7	5	6	

En este grupo vemos que **cortar** tiene mayor preferencia en la elección de las estudiantes. **Talar** ocupa el segundo lugar, seguido de verbos como **derribar**, tumbar, aserrar. En cuanto al verbo **cortar** nuestro planteamiento es que tiene un significado muy genérico por cuanto quiere decir *dividir, separar*, con instrumentos'; mientras que **talar** significa '*cortar árboles*'. Vemos en el cuadro que si hay una preferencia por el verbo cortar por todas las estudiantes, talar no lo es a pesar de tener un significado más puntual. Hay una ligera disminución en su selección en los ciclos II y IV.

Además, el verbo cortar, cuyo significado es muy genérico, incluye entre sus rasgos a los otros verbos de menor preferencia como talar (cortar), aserrar, segar y podar. Es decir, como componente del significado en estos verbos está el concepto de **cortar**, pero por otra parte se advierte que estos verbos tienen significados mucho más precisos:

- . Aserrar es cortar con la sierra (instrumento llamado sierra)
- . Segar es cortar hierbas (no árboles) con la hoz.
- . Podar es cortar o quitar las ramas para que la planta se fructifique.

Los verbos que no presentan un uso correcto en dicho contexto lingüístico son: segaron, tiraron, rebajaron. Cabe hacer notar que los verbos talar, derribar, tumbar y deforestar concentran mayor preferencia en los últimos ciclos de estudios universitarios, en tanto que los verbos *tirar, podar* y *despedazar* tienen menor uso y se dan en los primeros ciclos.

De acuerdo a sus acepciones podemos, por tanto, presentar los siguientes verbos como sinónimos y que pueden conmutar en el contexto lingüístico presentado. Desde luego el significado varía ligeramente en cada caso, hecho que es explicable en el sentido de que no existen sinónimos absolutos.

**B.Segundo grupo:**

. Los leñadores \_\_\_\_\_ muchos árboles de ese bosque ayer.

	II	IV	VI	VIII	X	TOT.
. <b>destruyeron</b> (deshacer, <i>arruinar</i> , asolar)	1	-	1	-	-	02
. <b>mataron</b> (quitar la vida, <i>extinguir</i> , apagar)	1	-	1	-	-	02
. <b>mutilaron</b> (cortar, <i>cercenar el cuerpo</i> en vida)	1	1	-	-	-	02
	---	---	---	---	---	---
	03	01	02		00	06

En estos verbos no se observa alta frecuencia. Muy por el contrario, su uso es mucho menor en dicho contexto y la elección se da con mayor preferencia en las estudiantes de los primeros ciclos. Aunque con relación a los significados genéricos los verbos como *destruir* y *matar* se clasifican como los más genéricos. En cambio *mutilar* cuyo significado es más preciso, al parecer no guarda corrección porque este verbo incluye entre sus rasgos semánticos de “quitar la vida humana”, cuando en este caso se refiere a árboles. Aunque claro está, que una misma palabra puede comportarse con significado genérico, en unos casos y, en otros, poseer significados específicos.

#### D. Tercer grupo.

Los leñadores .....muchos árboles de ese bosque ayer.

	II	IV	VI	VIII	X	TOTA
. <b>derrumbaron</b> (precipitar, despeñar)	1	2	2	-	-	05
. <b>sacaron</b> (poner fuera del lugar, quitar apartar)	2	-	1	-	-	03
. <b>botaron</b> (arrojar, tirar, echar)	-	2	-	-	-	02
. <b>arrancaron</b> (sacar de raíz con violencia)	-	1	-	-	-	01
. <b>malograron</b> (perder, frustrar)	1	-	-	-	-	01
. <b>arruinaron</b> (causar ruinas, destruir, daño)	1	-	-	-	-	01
. <b>quitaron</b> (separar, apartar)	1	-	-	-	-	01

En este grupo de verbos, se advierte que el verbo, *derrumbar* cuenta con mayor preferencia, aunque la elección al parecer no es muy correcta en dicho contexto lingüístico. Esto, porque la acepción de este verbo es 'precipitar', 'despeñar'. En cuanto a los demás verbos podemos constatar que el uso se da sobre todo en las estudiantes que cursan los primeros años.

Nuestra observación sobre el uso de los verbos *ganar*, *obtener* y *recoger* es que al formarse oraciones con estos verbos, si bien es cierto que no son incorrectas, sin embargo, no se da con frecuencia. Se observa además que estos verbos han sido elegidas por las estudiantes de los primeros años. La

misma justificación podríamos plantear con respecto al verbo *quemar* como en 'Los Leñadores *quemaron* muchos árboles de ese bosque ayer'. En este caso la oración es correcta. Sin embargo, por qué razón su frecuencia no es alta? Al respecto, el contexto extralingüístico al parecer no estaría internalizado hacia esa realidad hacia a la idea de *cortar o talar*.

## MUESTRA NRO 2

Tienes que ..... la ensalada con menos vinagre y poca sal.

	II	IV	VI	VIII	X	TOTAL
Preparar	9	8	9	9	10	45
Aderezar	8	7	8	10	9	38
Hacer	5	7	7	7	6	32
Sazonar	5	3	8	8	7	31
Condimentar	3	4	5	5	8	25
Aliñar	3	4	3	4	4	18
Degustar	3	1	2	3	4	13
Comer	2	2	1	2	2	09
Cocinar	1	-	1	-	-	02
Alistar	1	1	-	-	-	02
Servir	-	-	1	-	-	01
Ingerir	-	-	-	1	-	01
Encurtir	1	-	-	-	-	01
	11	10	10	9		

### A. Primer grupo

a. En la muestra se observa que los verbos **preparar** y **hacer** presentan una frecuencia muy alta. La elección por parte de las estudiantes es mayor y guarda cierta homogeneidad en todos los años de estudios. Estos verbos tienen, por otra parte, significados muy genéricos, aunque en dicho contexto lingüístico está referido a la idea de 'sazonar', cuya acepción según el DRAE es 'dar sazón a la comida', 'gusto y sabor que se percibe en las comidas'. Si extraemos de este contexto lingüístico el verbo *preparar* tendrá significado

muy genérico como “prevenir, disponer, hacer las operaciones necesarias”. Pero por otra parte, también ‘preparar la ensalada es muy correcto’, Tiene un significado puntual si comparamos con la otra oración:

Tienes que preparar la ensalada.

Tienes que hacer la ensalada.

Frente a la aparente indistinción del significado de estas dos oraciones, no obstante podemos puntualizar que la oración con el verbo *preparar* muestra mayor grado de precisión léxica. En este caso el contexto lingüístico (y extralingüístico) desempeña un papel muy importante para la elección de los términos, ya que indica cuál es el sentido que se debe dar a las palabras mediante la actualización de ciertos semas y la eliminación de otros.

## B. Segundo grupo:

Tienes que \_\_\_\_\_ la ensalada con menos vinagre y poca sal.

	II	IV	VI	VIII	X	Total
. <b>aderezar</b> (guisar, <i>condimentar</i> , <i>sazonar</i> )	8	7	8	10	9	38
. <b>sazonar</b> (dar <u>sazón</u> a la comida)	5	3	8	8	7	31
. <b>condimentar</b> ( <u>sazonar</u> la comida)	3	4	5	5		8
. <b>aliñar</b> (aderezar, condimentar)	3	4	3	4	4	18
. <b>encurtir</b>	1	-	-	-	-	01
	---	---	---	---	---	

Los verbos presentados en este grupo forman, a todas luces, un campo léxico. Es decir, un grupo de palabras emparentadas por su sentido o significado en el que las acepciones de '**dar**', '**sazón**', '**comida**' podrían constituir los semas comunes. Se advierte que estos verbos tienen un significado similar porque cada una de ellas queda limitada y determinada por las otras palabras, esto es, recibe por ellas su valor. Estas palabras se diferencian por rasgos mínimos de contenido, pero todos estos verbos están referidos a la idea de 'dar sazón algún tipo de alimento o poner un tipo de alimento en el punto'. Sin embargo, es menester realizar un análisis más exhaustivo de este campo léxico a fin de determinar las causas de su alta preferencia por la mayoría de las estudiantes.

### C. Tercer grupo:

Por último, cabe resaltar el número de preferencias en la elección de los verbos **aliñar** y **degustar**, cuyo uso no es muy frecuente en los hablantes de estrato bajo, parece que sí lo es en estratos medio o alto, como es el caso de las estudiantes a quienes hemos encuestado. Si bien es cierto que el verbo **degustar** es utilizado en situaciones más o menos particulares, no lo es el caso de **aliñar**. Se podría plantear a este respecto que su frecuencia, relativamente considerable, obedece a variables como por ejemplo *estrato social*, en la que deben confluir educación, zona de residencia, conocimiento de idiomas, y por último, tal vez, el género.

### MUESTRA N.º 3

Ayer, la policía \_\_\_\_\_ la manifestación con chorros de agua.

	II	IV	VI	VIII	X	TOTAL
Disolvió	5	4	9	10	10	38
Detuvo	6	4	7	9	8	34
Paró	9	7	6	4	2	28
Dispersó	3	2	1	8	7	21
Contuvo	4	2	4	1	1	12
Calmo	1	1	1	1	4	08
Controló	2	1	1	2	-	06
Interrumpió	1	-	2	1	1	05
Terminó	1	2	1	1	-	05
Apaciguó	-	1	-	2	1	04
Disipó	-	-	2	-	2	04
Puso fin	-	-	-	1	2	03
acabo con	1	-	-	1	2	03
deslizó	-	2	-	-	-	03
tranquilizó	-	-	-	-	1	02
apagó	-	-	-	1	1	02
anuló	-	1	1	1	-	02
combatió	-	1	1	-	-	02
botó	-	-	-	1	-	02
rompió	-	-	-	-	1	01
le cayó a	-	-	-	-	1	01
se dirigió a	-	-	-	-	1	01
se enfrentó a	-	-	-	-	1	01
tomó	-	-	-	-	1	01
hizo	-	-	-	-	1	01
realizó	-	-	-	-	1	01
truncó	-	-	-	-	1	01
sofocó	-	-	-	-	1	01
espació	-	-	1	-	-	01
frustró	-	1	-	-	-	01
reprimió	-	-	-	-	1	01
disgregó	-	-	-	1	-	01
corrió	-	-	-	1	-	01
arrolló	-	-	-	1	-	01

desintegró	-	-	1	-	-	01
recibió	-	1	-	-	-	01
desalineó	-	1	-	-	-	01
demonstró	1	-	-	-	-	01
comprobó	1	-	-	-	-	01
obstaculizó	1	-	-	-	-	01
quebró	1	-	-	-	-	01
desorganizó	1	-	-	-	-	01
mantuvo	1	-	-	-	-	01
cuidó	1	-	-	-	-	01
observó	1	-	-	-	-	01
separó	1	-	-	-	-	01
siguió	1	-	-	-	-	01
finalizó	-	1	-	-	-	01
ahogó	1	-	-	-	-	01
---	---	---	---	---	---	
	21	16	15	18	23	

En esta muestra concurre un grupo numeroso de verbos cuyos significados presentan variaciones de diferente tipo, pero sobre todo, vamos a poner de relieve la visión y el conocimiento que los hablantes tienen respecto al lenguaje correlacionado a ciertos hechos extralingüísticos.

La oración incompleta: “Ayer la policía .....la manifestación con chorros de agua”, contiene términos como:

**policía** que significa “cuerpo encargado de velar por el mantenimiento del orden público y la seguridad de los ciudadanos” y

**manifestación** que es “Reunión política, generalmente al aire libre, en la cual las personas que a ella concurren reclaman algo o expresan su protesta”.

Se podría plantear en este caso, que dependiendo de cómo se concibe un hecho y por su conocimiento extralingüístico, el hablante elige el verbo correspondiente a dicho contexto lingüístico, aunque nuestra propuesta requiere de un análisis más exhaustivo al respecto. Sin embargo, en concordancia a los objetivos de nuestra investigación clasificaremos la concurrencia de estos verbos en diversos grupos:

**A. Primer grupo:**

"Ayer la policía \_\_\_\_\_ la manifestación con chorros de agua".

	II	IV	VI	VIII	X	Total
<b>. Calmó</b>						
	1	1	1	1	4	08
( <u>sosegar</u> , templar)						
<b>. Apaciguó</b>						
	-	1	-	2	1	04
( <u>sosegar</u> , poner en paz)						
<b>. Tranquilizó</b>						
	-	-	-	-	1	01
( <u>sosegar</u> a una persona)	01	02	01	03	06	

El rasgo común que comparten estos verbos es el de '**sosegar**' (aquietar las alteraciones del ánimo). En cuanto al orden de ocurrencia, el verbo *calmar* presenta mayor frecuencia y el verbo *tranquilizar* sólo una ocurrencia. Los dos verbos son, en general, de uso frecuente, en cambio, el verbo *apaciguar* tiene un significado más específico, "*poner en paz*".

B. Segundo grupo:

"Ayer la policía \_\_\_\_\_ la manifestación con chorros de agua"

	II	IV	VI	VIII	X	Total
. <b>Detuvo</b> ( <i>cesar, suspender, privar</i> )	6	4	7	9	8	34
. <b>Paró</b> ( <i>cesar, no permitir seguir</i> )	9	7	6	4	2	28
. <b>Contuvo</b> ( <i>sujetar, reprimir</i> )	4	2	4	1	1	12
. <b>Controló</b> ( <i>ejercer control</i> )	2	1	1	2	-	06
. <b>Sofocó</b> ( <i>ahogar, impedir, extinguir</i> )	-	-	-	-	1	01
. <b>Ahogó</b> ( <i>apagar, impedir</i> )	1	-	-	-	-	01
	5	4	4	4	4	

En este grupo de verbos se observa que poseen otras acepciones cuyos rasgos semánticos, al parecer están dados a la idea de '**sujetar, impedir, no permitir** que algo prosiga'.

En cuanto al orden de aparición, el cuadro muestra que el verbo **detener** presenta mayor frecuencia. El verbo **parar** cuyo significado es **genérico** también muestra alta frecuencia. El verbo 'detener' es más específico, pero en cuanto a su concurrencia en dicho contexto lingüístico, los dos verbos tienen preferencia

alta en todos los grupos, aunque el verbo *detener* se da más en las estudiantes de los últimos años mientras que el verbo *parar* cuyo significado es genérico es preferido por las alumnas de los primeros años.

Respecto a los verbos *sofocar* y *ahogar*, es interesante hacer notar que, si bien es cierto que tiene una sola ocurrencia, dicha elección esta dada por una estudiante del primer año y otra del último año respectivamente. En este caso las oraciones quedan así:

- La policía **sofocó** la manifestación con chorros de agua.
- La policía **ahogó** la manifestación con chorros de agua.

### C. Tercer grupo:

"Ayer la policía \_\_\_\_\_ la manifestación con chorros de agua".

	II	IV	VI	VIII	X	Total
. <b>disolvió</b> ( <i>separar</i> , desunir, deshacer)	5	4	9	10	10	38
. <b>dispersó</b> ( <i>separar</i> , dividir, desbaratar)	3	9	1	8	7	21
. <b>disipó</b> ( <i>esparcir</i> , desvanecer)	-	-	2	-	2	04
. <b>anuló</b> (dejar sin fuerza, incapacitar)	-	1	1	1	-	02
. <b>rompió (separar con violencia)</b>	-	-	-	-	1	01
	2	3	4	3	4	

En este cuadro los verbos **disolver** y **dispersar** presentan mayor frecuencia y comparten el significado de 'separar' y 'dividir'. En este sentido, los dos verbos tienen significado específico y puntual, en tanto que **anular** y **romper** expresa conceptos genéricos pero sobre todo en dicho contexto presenta cierta imprecisión.

**D. Cuarto grupo:**

"Ayer la policía \_\_\_\_\_ la manifestación con chorros de agua"

	II	IV	VI	VIII	X	Total
. <b>disgregó</b> ( <u>separar</u> , desunir, apartar)	-	-	-	1	-	01
. <b>desintegró</b> ( <u>separar</u> )	-	-	1	-	-	01
. <b>desalineó</b> (hacer perder la línea)	-	1	-	-	-	01
. <b>quebró</b> (romper, <u>separar</u> )	1	-	-	-	-	01
. <b>desorganizó</b> (desordenar)	1	-	-	-	-	01
. <b>separó</b> ( <u>separar</u> )	1	-	-	-	-	01
	03	01	01	01	-	

Estos verbos comparten un rasgo común que es el de '**separar**' cuyo significado es genérico. Y está incluido en los otros verbos de dicho grupo.

Se observa además que la frecuencia de aparición es mínima (uno) en cada año de estudios universitarios, pero la elección se concentra en el primer

año. Es más, los verbos mencionados no guardan compatibilidad semántica en el contexto lingüístico propuesto. Por otra parte, las oraciones, al parecer, no guardan una relación lógica con el hecho extralingüístico.

E. En lo que sigue podemos contrastar las oraciones con los verbos que guardan sinonimia:

"Ayer, la policía **truncó** la manifestación con chorros de agua".

"Ayer, la policía **frustró** la manifestación con chorros de agua.

Los dos verbos tienen el significado de 'dejar sin efecto', 'privar' y poseen a nuestro juicio, significados específicos aunque habría la necesidad de realizar análisis más exhaustivos correlacionando con la situación extralingüística. Aquí cabe hacer mención a la importancia que tiene la situación o contexto en la elección de un verbo en lugar de otro.

F. Del mismo modo se puede contrastar el significado de las siguientes oraciones:

"Ayer, la policía **reprimió** la manifestación con chorros de agua."

"Ayer, la policía **arrolló** la manifestación con chorros de agua."

"Ayer, la policía **terminó** la manifestación con chorros de agua."

En el primer caso, reprimir significa "contener, refrenar o templar". Es un verbo de uso frecuente en la prensa escrita y hablada. El significado de arrollar es 'Derrotar al enemigo/ Atropellar, no hacer caso de leyes, respetos ni miramientos'. Estos verbos poseen el carácter significado específico mientras que *terminar* es un verbo de uso común.

G. Ahora, comparemos el significado de las siguientes oraciones:

“Ayer, la policía **hizo** la manifestación con chorros de agua.”

“Ayer, la policía **realizó** la manifestación con chorros de agua.”

“Ayer, la policía **mantuvo** la manifestación con chorros de agua.”

Se puede advertir que según el contexto extraverbal, estos verbos no guardan coherencia lógica. En nuestro medio, los policías no realizan manifestaciones. Lo que se puede comentar al respecto es que si bien es cierto que el contexto lingüístico determina la elección de un término (véase **Solidaridades léxicas**), sin embargo, el conocimiento del mundo (de las cosas, al decir de Coseriu) es muy importante y es una variable que determina la elección adecuada de un término en el acto de habla.

Finalmente en la muestra se observa los verbos que no guardan ninguna coherencia semántica ni lógica, puesto que carece de sentido. Al respecto, consideramos que el uso de estos verbos, en dicho contexto lingüístico, no guarda compatibilidad semántica por lo que consideramos una elección desafortunada y, en este sentido, refleja una imprecisión léxica, como puede evaluarse las siguientes oraciones:

\*“Ayer la policía **deslizó** la manifestación con chorros de agua.

\*Ayer la policía **recibió** la manifestación con chorros de agua.

\*Ayer la policía **cuidó** la manifestación con chorros de agua.

\*Ayer la policía **observó** la manifestación con chorros de agua.

\*Ayer la policía **disgregó** la manifestación con chorros de agua.

Ninguno de los verbos utilizados presentan compatibilidad semántica en dichos contextos. Por otra parte, se observa que estos verbos han sido elegidos por las estudiantes de los primeros años. Esta realidad refleja la tesis que venimos planteando: Las estudiantes al hacer uso de mayor número de variaciones léxicas incurren en mayor número de casos de imprecisiones léxicas.

## MUESTRA N.º4

. Ese jazmín \_\_\_\_\_ un perfume delicioso.

	II	IV	VI	VIII	X	TOT
Tiene	8	9	7	6	10	40
Posee	3	4	4	3	5	19
Despide	-	2	5	5	6	18
Esparce	2	1	3	6	6	18
Expele	1	2	4	4	5	16
Desprende	4	2	3	3	-	12
Emite	1	-	2	4	5	12
Expide	-	-	3	4	5	12
Exhala	2	2		2	3	12
Expande	2	1	2	3	3	11
Bota	3	1	3	3	1	11
Irradia	1	1	2	4	3	11
Suelta	-	2	-	1	7	10
Emana	1	1	3	2	3	10
Propaga	-	1	-	4	5	10
Libera	-	1	2	3	3	09
Otorga	1	1	2	2	1	07
Brinda	-	1	1	2	1	05
Destila	2	2	1	-	-	05
Huele	-	1	-	-	2	03
Contiene	2	-	1	-	-	03
Apodera	1	1	-	-	-	02
Esconde	-	1	1	-	-	02
Da	2	-	-	-	-	02
Expende	1	-	-	1	-	02
Adquiere	2	-	-	-	-	02
Refleja	-	-	1	-	-	01
Lleva	-	-	1	-	-	01
Percibe	1	-	-	-	-	01
Ostenta	-	1	-	-	-	01
Brota	1	-	-	-	-	01
Derrocha	-	1	-	-	-	01
Desparrama	-	-	1	-	-	01

Desborda	1	-	-	-	-	01
Transmite	-	-	-	-	-	01
Derrama	1	-	-	-	-	01
Produce	-	1	-	-	-	01
Ofrece	1	-	-	-	-	01
Extiende	-	1	-	-	-	01
Lanza	1	-	-	-	-	01
Rebasa	-	-	-	-	1	01
	---	---	---	---	---	
	24	24	21	20	19	

## ANALISIS.

### A. Primer grupo:

"Ese jazmín \_\_\_\_\_ perfume delicioso"

	II	IV	VI	VIII	X	TOT
. <b>Tiene</b>	8	9	7	6	10	40
. <b>Posee</b>	3	4	4	3	5	19

Puede advertirse que el verbo *tener* presenta mayor uso. El verbo *poseer* ocupa el segundo lugar en esta tabla de preferencias. Se advierte además que su uso se da con cierta homogeneidad en todos los grupos de estudiantes encuestadas. Además, los dos verbos son de uso común hecho que explica del porqué tienen una mayor preferencia.

B. Segundo grupo:

	II	IV	VI	VIII	X	TOT
. <b>despide</b> ( <u>soltar</u> , desprender, arrojar, esparcir)	-	2	5	5	6	
. <b>expele</b> (arrojar, lanzar, <u>hacer salir</u> de un organismo)	1	2	4	4	5	
. <b>emite</b> (arrojar, exhalar, <u>echar hacia fuera</u> )	1	-	2	4	5	
. <b>desprende</b> (desunir, <u>desata</u> lo que esta fija, apartar)	4-	2	3	3	-	
. <b>suelta</b> ( <u>desatar</u> , deja ir, liberal, desasir)	-	2	-	1	7	
. <b>bota</b> (arrojar, tirar, <u>echar, fuera</u> )	1	1	3	2	3	
. <b>emana</b> ( <u>desprenderse</u> , emitir, dar)	3	1	3	3	1	
. <b>libera</b> (eximir, <u>libertar</u> )	1	-	-	-	-	
. <b>lanza</b> (arrojar, soltar)	1	-	-	-	-	

Según la tabla, el verbo despedir presenta mayor frecuencia en dicho contexto lingüístico y es seguido de los verbos **expele**, **emite**, **desprende**,

Un rasgo particular que se advierte en este grupo es que, por el número de estudiantes que eligen estos verbos —que además son altos en frecuencia de uso— presenta cierta homogeneidad en la tabla de distribución. No ocurre como en las otras muestras, en que la diferencia es grande, excepto el caso del verbo **lanzar**, que una estudiante del primer año expresa en dicho contexto, aunque una ligera observación nos hace notar que no expresa corrección porque *lanzar* quiere decir sobre todo ‘arrojar con violencia una cosa’.

Los verbos como **expele**, **emana** y **desprende** presentan sinonimia y poseen significados específicos. El verbo **soltar** que significa ‘desatar, dejar libre, liberar, desasir’, tiene un significado genérico y de uso común. Las oraciones con los verbos *emite*, *expele*, *bota* y *lanza* presentan un mayor grado de similitud significativa por presentar el rasgo arrojar cuyo significado es ‘lanzar, impulsar una cosa de modo que recorra una distancia’.

### C. Tercer grupo:

"Ese jazmín \_\_\_\_\_ un perfume delicioso"

	II	IV	VI	VIII	X	Total
<b>.esparce</b> ( <i>extiende</i> lo que está junto)	2	1	3	6	6	18
<b>.expide</b> ( <i>extiende</i> , remite, despacha)	-	-	3	4	5	12
<b>.expande</b> ( <i>extiende</i> , ensancha, difunde)	2	1	2	3	3	11
<b>.propaga</b> (multiplicar, <i>extiende</i> , dilata)	-	1	2	4	3	10
<b>.irradia</b> (despedir una luz, propagar, difundir)	1	2	2	4	2	11
<b>.desparrama</b> (esparcir, <i>extender</i> )	-	-	1	-	-	01
<b>.derrama</b> (esparcir, <i>extender</i> )	1	-	-	-	-	01
<b>.refleja</b> (dejarse ver)	-	-	1	-	-	01
<b>.extiende</b> ( <i>esparcir</i> , aumentar su superficie)	-	1	-	-	-	-
	4	5	7	5	5	

En primer lugar, queremos manifestar que gran parte de estos verbos tienen el significado de '**extender, esparcir o desparramar lo que está junto**'. La clasificación de estos verbos en este grupo obedece a ese rasgo, aunque en cada caso vamos a observar que los significados van variando por las razones ya expuestas: se plantea que los sinónimos absolutos no existen en las lenguas.

Estos verbos comparten el rasgo semántico de '**extender**'. Se advierte que casi todos los verbos poseen este rasgo, pero una oración con el verbo *extender* no es del todo correcto en dicho contexto.

Referente al orden de ocurrencia, vemos que el verbo **esparcir** ocupa el primer lugar, seguido por los verbos **expide, expande, propaga, irradia**, etc. Tal como señalábamos en el apartado anterior las diferencias en cuanto a las preferencias no guarda grandes márgenes aunque se observa que la elección de estos verbos se concentra en las estudiantes de los últimos años y son más homogéneos en cuanto al porcentaje de distribución.

Sin embargo nuestra observación es referente al verbo **expedir**. El significado de este verbo es "Dar curso a las causas y negocios. /Despachar, extender/ Remitir, enviar). Este verbo posee un significado específico pero no encaja semánticamente en dicho contexto lingüístico y consecuentemente refleja en el hablante mayor imprecisión léxica.

En lo que respecta a los verbos **desparrama, derrama, refleja y extiende** sólo tienen una ocurrencia y son elegidos por las estudiantes de los primeros años, en cambio no lo es en las estudiantes de años avanzados quienes se caracterizan por elegir un número menor de verbos con mayor nivel de precisión y compatibilidad semántica en los contextos lingüísticos propuestos.

**D. Cuarto grupo:**

"Ese jazmín \_\_\_\_\_ un perfume delicioso"

	II	IV	VI	VIII	X	Total
. <b>otorga</b> (concede, <i>ofrece</i> , <u>consciente</u> )	1	1	2	2	1	07
. <b>brinda</b> ( <i>ofrece</i> , manifiesta <u>voluntariamente</u> )	-	1	1	2	1	05
. <b>ofrece</b> ( <i>promete</i> , muestra, <u>dar voluntariamente</u> )	1	-	-	-	-	01
. <b>transmite</b> (transferir, difundir)	-	1	-	-	-	01
	02	03	02	02	02	

Estos verbos se han clasificado por los rasgos de '*ofrecer voluntariamente*' y '*compartir voluntariamente una cosa*'. Son verbos transitivos que exigen de una agente [+ humano]. La frecuencia de ocurrencia en dicho contexto lingüístico, es menor, y, en cuanto a la posibilidad de uso, difiere en la frecuencia en comparación con los grupos anteriormente presentados como por ejemplo con **esparcir** o **despedir**.

**E. Quinto grupo:** Observemos las siguientes oraciones

"Ese jazmín **derrocha** un perfume delicioso."

"Ese jazmín **brot**a un perfume delicioso."

"Ese jazmín **rebasa** un perfume delicioso."

"Ese jazmín **adquiere** un perfume delicioso."

"Ese jazmín **huele** un perfume delicioso."

Los rasgos semánticos de estos son:

**Derrochar:** ‘malgastar excesivamente, destruir, destrozar los bienes’

**Brotar:** ‘nacer la planta de la tierra, salir en la planta nuevas hojas’.

**Rebasar:** ‘pasar o exceder de cierto límite’.

**Adquirir:** ‘ganar, coger, empezar a poseer. Hacer propio un derecho o cosa que a nadie pertenece’.

**Oler:** ‘percibir los olores, exhalar olor o hedor’.

Estas oraciones transmiten diferentes significados, pero no guardan un sentido coherente ni lógico en cuanto al uso correcto. En estos casos, si bien es cierto que están sintácticamente bien formados, semánticamente son incoherentes ni en el lenguaje coloquial ni en el uso formal. En este caso, quienes eligen estos verbos son estudiantes que pertenecen a los primeros años. Estas oraciones, muestran que el hablante conoce los términos pero presenta inseguridad en cuanto a su uso en los contextos lingüísticos como se advierte en:

- “Ese jazmín **derrocha** un perfume delicioso”. O esta otra:
- “Ese jazmín **adquiere** un perfume delicioso”.

Como puede observarse, en cada una de las muestras presentadas, existe un número muy elevado de verbos, pero la preferencia por estos verbos varía sistemáticamente en cada año de estudios. Se advierte, por ejemplo, pocos verbos elegidos por las estudiantes de los últimos años pero su elección guarda mayor coherencia y son más compatibles en cada contexto lingüístico propuesto. Las estudiantes de los primeros años eligen mayor número de verbos, pero muchos de estos verbos no siempre guardan coherencia ni precisión semántica en los contextos lingüísticos propuestos. Aunque todas coinciden en elegir los verbos con significado genérico con una frecuencia muy alta, lo que difieren ellas es en cuanto a la elección adecuada de los verbos con significado específico. Al parecer, a medida que los estudiantes se van

aproximando a los últimos años de estudios universitarios, su bagaje lexical se torna más natural y puntual. Pero las estudiantes pertenecientes a los últimos años son absolutamente capaces de realizar mayor número de variaciones en el uso de los términos en contextos lingüísticos determinados. Ahora, si no lo hacen, se debe a que, al parecer, prefieren el uso de pocos términos que conmutan en dicho contexto con mayor grado de precisión.

Otra característica importante que refleja cada muestra, es el hecho de que las estudiantes de los últimos años coinciden en gran parte en la elección de los mismos verbos, tendencia lingüística denominada 'universalista', ya que parece ser que el contexto extralingüístico deja de tener preeminencia o tal vez su experiencia extralingüística está mucho más internalizada. Frente a este rasgo, el repertorio léxico de las estudiantes de los primeros años se orienta hacia mayores diferencias individuales, lo que conlleva en mayor grado de distorsiones en la precisión léxica, condicionada tal vez por factores semánticos, porque el sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el hablante debe contar para poder elegir adecuadamente un término en un contexto lingüístico determinado y de acuerdo a la situación.

Al respecto, Baylón y Fabre (1994: 68) plantean que "Situación (extralingüística) y contexto (lingüístico) van unidos. Desde el momento en que la situación condiciona el comportamiento lingüístico, se dice que la situación condiciona el contexto y que el contexto es la manifestación oral o escrita de la situación. Por otra parte, cuanto más información aporta la situación, menos necesario es utilizar los procedimientos lingüísticos: no es necesario que absolutamente toda la información suministrada por la situación tenga expresión lingüística". Estos autores concluyen diciendo que "Es suficiente el simple conocimiento de los datos lingüísticos para hallar el sentido de un texto o de un

enunciado concreto". Desde luego consideramos la enorme importancia que tiene la situación para el acto verbal. Pero, si bien es cierto que la situación en el proceso del uso lingüístico juega un rol relevante, estamos de acuerdo con Bruner quien plantea que la instrucción formal es un elemento muy importante en el desarrollo del lenguaje porque allí se aprende a usar el lenguaje en ausencia de contextos inmediatos. Además se crean necesidades para usos más elaborados. A esto añade Halliday, en el sentido de, que la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos es lo que distingue al habla de los adultos del de los niños; aprender una lengua consiste en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato. Este proceso empieza muy tempranamente en la vida, pero es un proceso gradual.

### **3.3 VARIABLES QUE DETERMINAN EL ENRIQUECIMIENTO LEXICO**

Las causas que determinan mayor grado de precisión léxica en contextos lingüísticos específicos pueden ser diversas. Sin embargo, a nuestro juicio, algunas de éstas pueden ser las que a continuación presentamos.

A. Los años de escolarización, en que el estudiante tiene mayores posibilidades de realizar prácticas de expresión oral y escrita bajo la guía y supervisión de un docente. Por medio del lenguaje, el adolescente organiza su propia experiencia. Además, si el lenguaje recibido de la casa condensa una experiencia general, durante sus años de estudios universitarios hará uso del lenguaje más descriptivo y reflexivo, así como del lenguaje oral o escrito.

- B. Lecturas permanentes en las que hay mayores posibilidades de almacenar información fuera de contextos extraverbales. En este caso, se puede sostener que el lenguaje del estudiante se va fijando y se hace más rico o preciso como refleja el léxico de las estudiantes pertenecientes a los últimos años de estudios universitarios.
- C. Zona de residencia. Los lugares en donde viven las estudiantes son las zonas llamadas residenciales en las que hay mayor concurrencia de familias pertenecientes a un estrato medio y alto.
- D. Nivel de educación de los padres y otros miembros de la familia. Las estudiantes manifiestan tener padres y hermanos profesionales. Si se observa la variación de los verbos en cada contexto lingüístico daremos cuenta que muchos de estos verbos no son usados en todos los hablantes. Así tenemos verbos como **aliñar** y **degustar** que no son de uso común. Dado que las estudiantes pertenecen a un nivel sociocultural medio y alto, no sólo adquiere del ambiente familiar una lengua más desarrollada sino que hacen uso de su lengua para describir, argumentar y relatar sucesos en las que intervienen pocos elementos paralingüísticos, hecho que muestra un mejor desarrollo lingüístico.
- E. Centro educativo de procedencia. Ellas provienen de colegios privados donde la enseñanza y la atención al estudiantado es más óptimo si comparamos con el estado actual de atención en los centros educativos de gestión estatal.
- F. Conocimiento de idiomas. El aprendizaje de un segundo idioma conlleva paralelamente a la mejora de su lengua materna.

G. Viajes al extranjero. Es una variable que puede reforzar en el logro de conocimientos, experiencias nuevas y en consecuencia conlleva a mayor desarrollo de su lengua.

Las estudiantes desde los primeros años de estudios universitarios aprenden un segundo idioma y manifiestan haber viajado por lo menos una vez hacia algún país como Estados Unidos, Francia, Italia, México, etc. Además, las futuras traductoras adquieren mayor dominio de un segundo idioma y lo mismo de su propia lengua en el curso de sus estudios universitarios. Vemos pues que la exigencia de designar y razonar los conceptos más abstractos conllevan al mejoramiento de su capacidad o competencia léxica.

### **3.4 CUADRO COMPARATIVO SOBRE EL USO LEXICO**

Antes de concluir el análisis presentamos el cuadro de comparación de los verbos utilizados en el contexto lingüístico propuesto.

En este cuadro se puede advertir aspectos relevantes en cuanto a la competencia y precisión léxica de las estudiantes, motivo de esta investigación. Comparamos con las características de la competencia de otros estudiantes pertenecientes a otras especialidades y con la muestra tomada a diez docentes dedicados a la enseñanza de Aptitud verbal en el centro preuniversitario de la UNMSM. El léxico utilizado por este grupo de profesores, además, nos puede servir de base para precisar algunos rasgos léxicos de las estudiantes. Veamos el siguientes cuadro:

“Ese jazmín .....un perfume delicioso.”:

IIC.UNMSM	IIC.UNIFE	XC.UNMSM	XC.UNIFE	DOC.CEPUSM
Tiene	tiene	tiene	tiene	tiene
Posee	posee	posee	posee	-
Emana	emana	emana	emana	emana
Expande	expande	-	expande	-
Irradia	irradia	-	irradia	-
Contiene	contiene	-	-	contiene
Brinda	-	-	brinda	-
Ofrece	ofrece	-	-	ofrece
Bota	bota	-	bota	bota
Da	da	-	-	-
Deja	-	deja	-	deja
Propaga	-	-	propaga	-
Huele	-	-	huele	-
Deleita	-	-	-	-
Expulsa	-	-	-	-
Difunde	-	-	-	-
Humecta	-	-	-	-
Produce	-	-	-	-
-	esparce	-	esparce	esparce
-	expele	expele	expele	-
-	desprende	desprende	-	-
-	emite	emite	emite	emite
-	exhala	-	exhala	exhala
-	destila	-	-	-
-	desborda	-	-	-
-	brotta	-	-	-
-	derrama	-	-	-
-	extiende	-	-	-
-	apodera	-	-	-
-	expende	-	-	-
-	adquiere	-	-	-
-	percibe	-	-	-
-	-	disipa	-	-
-	-	riega	-	-
-	-	vierte	-	-
-	-	despliega	-	-
-	-	-	despide	despide
-	-	-	suelta	suelta
-	-	-	libera	libera

-	-	-	rebasa	rebasa
-	-	-	otorga	-
-	-	-	expide	-
-	-	-	-	trasunta
-	-	-	-	difumina
-	-	-	-	transmite
-	-	-	-	arroja
-	-	-	-	echa
18	23	11	19	18

-La primera y la tercera columna del cuadro corresponden al léxico de diez estudiantes de la Facultad de Educación(II CICLO) y diez estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial (últimos años) de la UNMSM.

-La segunda y la cuarta columna corresponden al léxico de las estudiantes de traducción objeto de esta investigación.

-La quinta columna es la muestra tomada a los docentes del CEPUSM.

## COMENTARIO

Esta muestra nos presenta algunos datos de interés sobre la competencia y precisión léxica de las estudiantes objeto de esta investigación:

- El número de verbos utilizados por las estudiantes del primer año de la especialidad de traducción es mayor que el de los otros grupos.
- El número de verbos utilizados por las estudiantes del quinto año de la especialidad de traducción es menor a las del primer año, pero muy similar al léxico de los docentes encuestados.
- La diversidad e imprecisión léxica de las estudiantes del primer año es mayor si comparamos con las muestras de las alumnas del x ciclo y la de los docentes.

Como puede advertirse, el nivel de coherencia y corrección léxica tanto de las alumnas del quinto año así como de los docentes es mejor si comparamos con la de los otros grupos. Este hecho es de suma importancia dado que el nivel de estudios o el grado de instrucción parece ser determinante para el logro de una mejor competencia no sólo léxica sino lingüística. Coincidentemente, la mayor cantidad de verbos utilizados por las alumnas del quinto año, es más similar a la de los docentes.

Este dato podría ser relevante para realizar unos análisis más agudos. El hecho de contar con muestras tomadas a otros grupos, estas nos pueden servir de mecanismos de control sobre las características lingüísticas del grupo investigado.

Por otra parte, los docentes dedicados a la enseñanza de aptitud verbal están en permanente práctica y pensamos que su nivel de conocimiento y conciencia lingüística es más óptimo en lo que respecta particularmente al componente léxico.

En este apartado, no es nuestro objetivo hacer un análisis detallado, sino sólo mostrar las particularidades lingüísticas de cada uno de los grupos mencionados. Como puede observarse en cada una de las muestras presentadas, las alumnas que siguen esta especialidad poseen gran diversidad lexical. Obviamente, esta característica es muy importante para su carrera. Sin embargo, las imprecisiones léxicas de las que hemos visto pueden ser superadas si se administran programas adecuados en lo que respecta a la enseñanza de su L1. Este tipo de actividades les puede ser de suma utilidad para que ellas logren discriminar los términos cuyos significados son genéricos y/o específicos, ya que por la variedad y riqueza de términos que ellas poseen,

las prácticas de sustituciones léxicas pueden ser aprovechadas hacia el logro de un nivel más óptimo.

## CONCLUSIONES

Como resultado del análisis de las muestras presentadas en esta investigación podemos formular las siguientes conclusiones.

1. Los mecanismos de extensión y reducción semántica están aún activos (en proceso) a la edad de la adolescencia, motivo por los cuales las prácticas de ejercicios lingüísticos como las sustituciones léxicas -para citar uno- pueden ser relevantes para una mejor fijación del uso léxico dependiendo de contextos lingüísticos y extralingüísticos específicos.
2. El grado de precisión léxica de los estudiantes de los primeros años de estudios universitarios al parecer está condicionado por una mayor información del contexto lingüístico y extralingüístico. Si se presenta mayor cantidad de información contextual, hay mayores posibilidades de realizar una elección léxica adecuada en dicho contexto.
3. La precisión léxica de las estudiantes de los años avanzados de estudios universitarios se activa con menor margen de especificidad o información contextual. Al parecer la información contextual extralingüística está más internalizada en la mente del hablante.

4. El proceso de enriquecimiento léxico de los estudiantes evoluciona desde una elección de vocablos no tan compatibles semánticamente en contextos lingüísticos determinados hacia un grado de precisión léxica adecuados para los contextos específicos.

5. Los estudiantes de los primeros años de estudios universitarios, al hacer uso de mayor diversidad de vocablos para determinados contextos lingüísticos incurrir en mayor grado de imprecisiones léxicas, sobre todo cuando se trata de vocablos con significado específico y poco conocido.

6. Al estar las estudiantes de los primeros semestres en proceso de crecimiento emocional y consolidación de su personalidad, e influenciadas por las variables que se han presentado en el acápite 3.3, experimentan un proceso evolutivo marcado en lo lingüístico por una tendencia a explorar el vocabulario y ampliarlo aunque en esta etapa tienen dificultades para elegir adecuadamente algunos verbos según los contextos lingüísticos específicos.

## RECOMENDACIONES

Al iniciar la presente investigación habíamos puntualizado sobre lo polémico y abstruso del tema elegido. No obstante ello, se ha tratado de explorar algunas características léxicas de las estudiantes materia de esta investigación. Al concluir este trabajo, debemos hacer notar algunos puntos que consideramos tener en cuenta:

1. Un aspecto sumamente importante es el método a través del cual debemos acometer una investigación. Creemos que el método de **la prueba de**

**colocación** en sus diferentes variantes es muy coherente en el lenguaje escrito, porque aquí el vocablo es utilizado en un contexto lingüístico. Este método nos permite agrupar los vocablos con ciertas características. Además si este método se aplicara en la enseñanza no sólo de una L2 sino particularmente en L1, puede hacer que el estudiante logre diferenciar los matices significativos más sutiles y esto puede conllevar a un mejor dominio lingüístico.

2. En el proceso de la investigación, hay la necesidad de idear métodos adecuados para recolectar vocablos relacionados a los diferentes aspectos del lenguaje como, por ejemplo, los antónimos, las palabras homófonas, parónimas, las polisemias, etc., de modo que nos sirvan como materiales de enseñanza del lenguaje sobre todo en el plano escrito. Por ejemplo, se advierte que el estudiante universitario tiene dificultades para diferenciar muchos términos como **eminente** de **inminente**, **colusión** de **colisión**, **provee** de **prevé**, **absorber** o **absolver**, etc.
3. En cuanto a los campos léxicos, se debería trabajar más este aspecto para contar con materiales de enseñanza. Según los especialistas, dentro de la didáctica de la enseñanza de la traducción, es muy importante no perder de vista el componente semántico del lenguaje, pero para ello se debería contar con materiales de enseñanza adecuados para tal fin y no sólo propuestas teóricas que en muchos casos son tediosos y no tienen productividad práctica.
4. Creemos que es muy importante considerar en el estudio del componente léxico el sentido y la situación extralingüística para evaluar la competencia lingüística del hablante. También es de vital importancia considerar otro aspecto como la competencia comunicativa, el texto como unidad de análisis,

la pragmática, etc. Sin embargo, si tomábamos los aspectos antes señalados para esta investigación entonces la tarea se tornaba irrealizable, y lo primero que nos trazamos fue justamente delimitar nuestro objeto de estudio y buscar una metodología para dar cuenta los verbos con significado genérico y significado específicos.

5. Sobre la competencia léxica de los estudiantes de traducción, por los fines específicos de su carrera, deben familiarizarse bien con las palabras de significado genérico y específicos. Esto le ayuda encontrar un buen equivalente léxico, cosa que le será difícil si carece de esa capacidad de discriminar y distinguir los matices significativos más sutiles que existen entre los vocablos. No está de más advertir, que el plano léxico no resuelve el problema de la traducción. Éste es sólo un aspecto y “minúsculo” dentro del proceso de la traducción. Aunque debemos reiterar lo que opinan los propios especialistas en esta materia como Mounin, Viaggio, Arencibia, Herbert, entre otros, y quienes plantean que tanto el traductor y el intérprete en todo momento deberá escoger el **vocabulario** que transmita el mismo contenido de pensamiento y, llegado el caso, la misma carga emotiva. Según estos investigadores es imprescindible un conocimiento profundo de la lengua de llegada, que debe ser siempre la lengua materna. Otros investigadores como Jean Herbert (1973:39) opina que la memoria del intérprete debe contener, un enorme vocabulario que debe poder evocar, rápidamente para que le suministre en el instante un término requerido o una palabra precisa.

Así pues, motivado por estas lecturas y sobre todo por el interés de conocer de cerca la característica lingüística de las estudiantes de traducción únicamente en su lengua materna, al margen de un análisis contrastivo (que seguramente los especialistas habrían querido esperar), hemos acometido la presente investigación cuyos resultados podrán ser evaluados tanto por los lingüistas así

como por los traductores. Estamos convencidos de que realizar investigaciones sobre el nivel léxico del lenguaje resulta una labor compleja, pero con modestia sostenemos que es importante fijar nuestra atención en este campo que puede ser muy relevante para el traductor, ya que el traductor realiza su actividad enfocando su atención en los diferentes tipos de análisis entre ellos el semántico.

Pareciera a primera vista que las investigaciones en el nivel léxico abundarían, pero no es así. En este sentido a manera de reflexión rescatamos las palabras de Wittgenstein que dice: **“tenemos la sensación de que incluso cuando están contestadas todas las preguntas científicas posibles, nuestros problemas vitales no están todavía en manera alguna tocadas”**.

## NOTAS

1. García Yebra. Teoría y Práctica de la Traducción, Madrid, Gredos, 1977. Este autor trata en el Capítulo 3 de este volumen, específicamente el nivel léxico de la traducción. En opinión de Delisle, J. Y Bastin, G. La obra de García Yebra enmarca su visión sobre todo para los traductores hispanohablantes.
2. Viaggio, Sergio. "Lo primero que hay que enseñar en Traducción y que casi nunca se enseña", En: Núcleo, Revista de la Escuela de Idiomas Modernos, Nro 1, pp.: 41-62. Este autor es de los pocos investigadores en el campo de la traducción que resalta la importancia de la enseñanza de la lengua materna a los estudiantes de esta disciplina, tal como lo plantea en su obra citada.
3. Arencibia, Lourdes. "Reflexiones acerca de la Traducción y la Interpretación", En Lingüística 5, Traducción e Interpretación, p. 26.
4. Herbert, Jean, "Manual del Intérprete", En Lingüística 5, Traducción e Interpretación, p. 39.
5. Larson, Mildred, La Traducción basada en el significado, p. 94.
6. Lörscher, Wolfgang. Aspectos Lingüísticos de los procesos de traducción. Hacia un análisis de la práctica de la traducción, Universidad de Essen. Traducción de la Lic. Larrauri, Llubitzza 1993, material de trabajo, UNIFE.
7. Schaffner, Christina. Relaciones semánticas en el léxico y en el texto. Reflexiones para una adecuada traducción. Traducción de Pigati, Flavia, 1993. Documento de trabajo, UNIFE.
8. Baylón, C. Y Fabre, P. Semántica, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 233-234.

- Según este autor, la sinonimia se puede considerar como un tipo particular de hiponimia, término que designa la relación de inclusión que se aplica no sólo a la referencia sino al significado de las unidades léxicas implicadas, p. 113.
9. Geckeler. *Semántica Estructural y Teoría del Campo Léxico*. Madrid, Gredos, 1976, p. 277.
  10. Coseriu E. *Principios de Semántica Estructural*, Madrid, Gredos, 1997<sup>a</sup>, pp26-27.
  11. Coseriu, Eugenio. *El hombre y su Lenguaje*. Madrid, Gredos, 1977, pp. 214-239. Coseriu hace un deslinde minucioso de los puntos controversiales sobre la teoría de la traducción en el capítulo. "Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción".
  12. Steiner, G. *Después de Babel. Aspectos del Lenguaje y la Traducción*, México, F.C.E. Esta obra contiene abundante información referente a la historia de la traducción particularmente en el área de las ciencias humanas.
  13. Mounin, G. *Problemas Teóricos de la Traducción*, Madrid, Gredos, 1963. Mounin presenta un riguroso estudios de las diferentes teorías y argumentos aplicables a la traducción.
  14. Wotjak, G. *Investigaciones sobre la estructura del significado*, Madrid, Gredos, 1977, p. 149. Este autor trata con cierta amplitud sobre el Método de la Prueba de Colocación.
  15. Leech, G. *Semántica*. Madrid,, Alianza Edit., 1985, p. 104.
  16. Lewandoswsky, Th. *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra, 1982.
  17. Belinchón, M, y otros. *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*, Madrid, 1994, p. 252.
  18. Lyons, J. *Semántica*. Barcelona, TEIDE, 1980, p. 250.
  19. Kempson, Ruth, *Teoría Semántica*, Barcelona, TEIDE, 1982, pp. 82-83.
  20. Wandruzka, M. *Interlingüística. Esbozo para una nueva ciencia del Lenguaje*, Madrid, Ed. Gredos, 1971, p. 137.
  21. Titone, Renzo. *Psicolingüística Aplicada*, Bs. AS. Kapelusz, 1976, p. 205.

22. Robins, J. Lingüística General, Madrid, Gredos, 1971.
23. Morales, B. Hacia una visión generativista de la semántica lexical, Universidad de Colombia, s.f., s.e.
24. Dale, Philip. Desarrollo del Lenguaje, Un enfoque psicolingüístico, México, Ed. Trillas, 1989, pp. 226-27.
25. Corder s. P. Introducción a la Lingüística Aplicada, México, Ed. Limusa, 1992, p. 90.
26. Halliday. Lenguaje como Semiótica Social, Interpretación del Lenguaje y el significado, 1979, p. 18.
27. Haensch y otros. La Lexicografía. De la Lingüística teórica a la Lexicografía Práctica, Madrid, Gredos, 1981, p. 362.
28. Ettinger, Stefan. "La variación lingüística en Lexicografía". En: Haensch, Op. Cit. 361-380.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia Española

1992 Diccionario de la Lengua Española, Madrid,  
Espasa-Calpe S. A., 21.<sup>a</sup> ed.

Alarcos Llorach, E.

1980 La adquisición del lenguaje por el niño, **Buenos**  
Aires, Nueva Visión, Volumen N.º 13.

Arencibia, Lourdes.

1973 "Reflexiones acerca de la Traducción y la Interpretación". En  
Lingüística 5, Traducción e Interpretación, La Habana, Ed.  
I.C.L..

Baylón, Ch. Y Fabre, P. La Semántica. Barcelona, ED, Paidos,

1994.

Belinchon, M. y otros

1994 Psicología en el Lenguaje. Investigación y Teoría, Madrid,  
Trolta, S. A.

Corder, S. Pit.

1992 Introducción a la Lingüística Aplicada, México, ed. Limusa.

Coseriu, Eugenio

1977<sup>a</sup>. Principios de Semántica Estructural,  
Madrid, Gredos.

1977<sup>b</sup> El Hombre y su Lenguaje, Madrid, Gredos.

Delisle J. Y Bastin, L.

1997 Iniciación a la Traducción. Enfoque Interpretativo Teoría y  
Práctica, Venezuela, U.C..

- García Yebra  
 1977 Teoría y Práctica de la Traducción, Madrid,  
 Gredos, Madrid.
- Geckeler, H.  
 1976 Semántica Estructural y Teoría del Campo  
 Léxico, Madrid, Gredos.
- Haensch, G., L. Wolf y otros.  
 1981 La Lexicografía. De la Lingüística Teórica a la  
 Lexicografía Práctica, Madrid, Ed.  
 Gredos.
- Herbert, Jean.  
 1973 "Manual del Intérprete". En Lingüística 5, Traducción e  
 Interpretación, L Habana, I.C.L.
- Kempson, Ruth. Teoría Semántica. Barcelona, TEIDE.  
 1982.
- Kleiber, G. La Semántica de los prototipos, Madrid, Visor Libros.  
 1995
- Larson, M.  
 1989 La traducción basada en el significado,  
 Universitaria, Buenos Aires.
- Leech, Geoffrey  
 1985 Semántica, Madrid, Alianza Editorial.
- Lewandowsky, Theodor  
 1982 Diccionario de lingüística, Madrid, Cátedra.
- Lörsher, Wolfgang  
 s. f. Aspectos Lingüísticos de los procesos de  
 Traducción: Hacia un Análisis de la Práctica de la Traducción,  
 s. l., s. e.

- Lyons, John  
 1981 Lenguaje, significado y contexto, Bs. As. Paidós.
- Mounin, G.  
 1963 Los problemas teóricos de la traducción,  
 Madrid, Gredos.
- Redondo P. Teófilo.  
 1988-89 "La Traducción como Comunicación". En La Industria de la  
 Lengua, Revista TELOS: Cuadernos de Comunicación,  
 Madrid, Ed. Gráficos S.A..
- Robins, J.  
 1971 Lingüística general, Madrid, Gredos.
- Steiner  
 1980 Después de Babel / Aspectos del Lenguaje y  
 la Traducción, México D. F., Fondo de Cul-  
 tura Económica.
- Saussure, F.  
 1967 Curso de lingüística General, Buenos Aires
- Titone, Renzo  
 1976 Psicolingüística aplicada, Buenos Aires,  
 Kapelusz.
- Trikkonen, Sonja  
 s. f. Pensar en voz alta en la traducción, s. l., s. e.
- Vasquez-Ayora, g.  
 Introducción a la Traductología. Curso Básico del Traductor.
- Viaggio, Sergio  
 1993 "Lo primero que hay que enseñar en la Tra-  
 ducción y que casi nunca se enseña" en

Núcleo, revista de la Escuela de Idiomas  
Modernos, N.º 1, pp. 41-62.

Van Leuven-Zuart, Kitty

s. f. Traducción y estudios de traducción:  
acuerdo o desacuerdo, s. l., s. e.

Wandruszka, Mario

1971 Interlingüística. Esbozo para una nueva  
ciencia de Lenguaje, Madrid, Gredos.

Wotjak, Gerd

1977 Investigaciones sobre la estructura del  
significado, Madrid, Gredos.