

EL USO DE LAS RELACIONES LÉXICAS COMO RECURSO LINGÜÍSTICO EN LA DEFINICIÓN

MARIANA CUÑARRO Y MARÍA PAULA BONORINO
Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”
Universidad de Buenos Aires

Tanto en el discurso escolar como en el científico y el académico, la definición es un procedimiento frecuente que se utiliza para explicar los objetos y fenómenos del mundo circundante. A la hora de definir una palabra, dentro de una lengua natural, se intenta determinar su significado. Así es que toda definición, además de ser un procedimiento estructurado en forma binaria, pone en relación dos términos semánticamente equivalentes: el definido y el que (lo) define.

A su vez, cuando se define, se ponen en funcionamiento una serie de relaciones semánticas que vinculan la palabra en cuestión con otras. En esta perspectiva, las relaciones semánticas, tales como la sinonimia, la antonimia y la hiperonimia, constituyen recursos lingüísticos fundamentales de los que nos valemos los hablantes para producir definiciones.

Durante la escolarización, nos encontramos con situaciones en las cuales o bien se lee la definición de un concepto determinado o resulta necesario producirla. En este trabajo nos ocupamos de cómo construyen definiciones los alumnos del último año del Polimodal¹ y primer año de ESB². El análisis del corpus recogido nos condujo a considerar en qué medida y de qué manera(s) específica(s) las relaciones léxicas son utilizadas por los estudiantes en la formulación de las definiciones que les demanda su desempeño escolar.

PALABRAS CLAVE: relaciones léxicas, definición, recursos lingüísticos, metalenguaje, desempeño escolar

The use of semantic relations as linguistic resources in the construction of definitions

Definition is frequently used in scientific and academic texts to explain objects and phenomena of the real world. When you define a word, of a natural language, you try to determine its meaning. So that every definition, besides being a structured procedure in binary form, states the relationship between two terms semantically equivalent, that in question and the one which tries to define it.

Para correspondencia, dirigirse a la dirección postal: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, Universidad de Buenos Aires, 25 de mayo 217 (1002) Buenos Aires, Argentina, o a los correos electrónicos <mcunarro@gmail.com, bonorinopaula@gmail.com>

¹ Corresponde al último año de la Enseñanza Secundaria.

² Corresponde al primer año de la Enseñanza Secundaria.

At the same time, when you define something, a series of semantic relations is set in motion, which relates the word in question to others. Accordingly, semantic relations, such as synonymy, antonymy, and hyperonymy, are fundamental semantic resources through which speakers construct a definition.

During school, we are faced with situations in which either we read the definition of a particular concept or we are required to produce it. We hereby consider how students in the last year of Polimodal³ and first year of ESB⁴ construct a definition. The analysis of the collected data made it possible for us to assess to what extent semantic relationships are used by students to formulate definitions required for their school work.

KEY WORDS: lexical relations, definition, linguistic resources, metalanguage, school performance

Recibido: septiembre 2009

Aceptado: diciembre 2009

1. INTRODUCCIÓN

Tanto en el discurso escolar como en el científico y el académico, la definición es un procedimiento frecuente que se utiliza para explicar los objetos y fenómenos del mundo circundante. A la hora de definir una palabra, dentro de una lengua natural, lo que se pone en juego es determinar su significado. Así es que toda definición, además de ser un procedimiento estructurado en forma binaria, establece una relación entre dos términos semánticamente equivalentes: el definido y el que (lo) define. A su vez, cuando se define, se ponen en funcionamiento una serie de relaciones semánticas que vinculan la palabra en cuestión con otras. En esta perspectiva, las relaciones semánticas, tales como la sinonimia, la antonimia y la hiperonimia constituyen, entre otros, recursos lingüísticos fundamentales de los que nos valemos los hablantes para producir definiciones.

A lo largo de la escolarización, nos vamos encontrando con situaciones en las cuales o bien se lee la definición de un concepto determinado o resulta necesario producirla. Partiendo de la idea anterior, para este trabajo nos propusimos indagar de qué manera se desenvuelven alumnos de escuela media cuando se enfrentan a la tarea de producir definiciones.

En primer lugar, nos ocupamos de describir una serie de definiciones realizadas por un grupo de alumnos del último año del Polimodal⁵. Luego, a partir de esta descripción, damos cuenta de en qué medida los estudiantes de este nivel de la enseñanza hacen uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico para proporcionar definiciones.

³ Or last year of Secondary School.

⁴ Or first year of Secondary School.

⁵ El nivel Polimodal o nivel de Enseñanza Superior Secundaria forma parte del segundo tramo de la Escuela Secundaria. Tiene una duración de tres años y los alumnos acceden a este nivel luego de haber cursado y aprobado los tres años de la etapa previa, es decir, la Secundaria Básica.

Asimismo, también analizamos los casos en que los encuestados no logran formular una definición aceptable, a fin de determinar de qué herramientas lingüísticas se han valido en esos casos. En segundo término, presentamos los resultados obtenidos a partir de la aplicación del mismo ejercicio en primer año de la Escuela Secundaria Básica (ESB)⁶.

2. LA DEFINICIÓN: UNA TAREA COMPLEJA

Si bien el diccionario es, por excelencia, el género textual en que aparecen las definiciones, estas son un recurso lingüístico no solo utilizado por un experto, como el lexicógrafo, que domina la técnica de su formulación, sino que también recurre a ella el lego, toda vez que necesita explicar un objeto, un fenómeno o un acontecimiento, lo que, además, realiza en relación con distintos géneros textuales.

Por otra parte, cuando consideramos el uso de la lengua en situación de aprendizaje, existen ciertas habilidades cognitivas que se necesitan de manera constante. Siguiendo a Jorba (2000), dichas habilidades son analizar, clasificar, sintetizar, comparar, inferir, entre otras. Al producir textos, cualquiera sea su tipo (descriptivos, narrativos, explicativos, argumentativos o instructivos), las habilidades cognitivas se relacionan con habilidades cognitivolingüísticas vinculadas estrechamente con los tipos textuales, tales como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

Desde la perspectiva esbozada, la definición como habilidad cognitivolingüística consiste en “expresar las características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea el que es y no otra cosa” (Jorba 2000: 36). Además, se entiende que se define un término que se supone desconocido con la ayuda de otros términos supuestamente conocidos. No obstante, hay que señalar que el nivel de complejidad de la habilidad “definir” está relacionado con factores que implican una gradación entre las escalas: concreto-abstracto, simple-complejo, presencial-no presencial y vivido-no vivido.

A su vez, según señala Rey (1990, en Zamudio y Atorresi 2000: 86), el término ‘definición’ es complejo. Entre otras, existen definiciones categoriales, metalingüísticas, etimológicas, y aquellas que se construyen acumulando rasgos esenciales, aspectuales o estructurales. Al mismo tiempo, el objetivo de la definición puede ser diverso. No obstante esta multiplicidad, hay algo constante en toda definición y es que se trata de un procedimiento analítico estructurado en forma binaria que pone en relación dos términos que son equivalentes semánticamente y que mantienen entre sí una relación ecuativa (Zamudio y Atorresi 2000). Al definir se da una relación de identidad entre el ‘definido’ y el ‘definiente’.

Para la lexicografía, “la definición no es más que el procedimiento lexicográfico por el que tradicionalmente se plasma en las páginas del diccionario cada uno de [los] sentidos fijados por el uso de una comunidad” (Medina Guerra 2003: 130). Asimismo,

⁶ Corresponde al primer año de la Secundaria Básica.

es pertinente destacar que los diccionarios, además, consideran que “la definición solo será válida [...] si cumple con el principio de *sustitución o conmutación*” (p. 136). Este principio consiste en que el enunciado definidor reemplace al definido en un contexto, sin alterar su sentido objetivo. Por otra parte, este principio va acompañado de otro: el de *identidad categorial* y, seguidamente, por el de *identidad funcional*. Esto significa que, por ejemplo, un adjetivo solo puede ser reemplazado por otro adjetivo, sintagma adjetival o una proposición adjetiva, pero no por otro tipo de elemento léxico o estructura.

A pesar de esto, Medina Guerra (2003) advierte que hay que reconocer que muchas veces no es posible lograr una definición sin que se viole este principio. Una vez más, encontramos que definir un término no es una tarea sencilla.

2.1. Tipos de definiciones

No obstante esta complejidad y multiplicidad, Bosque (1982) señala que, dentro de la teoría lexicográfica, no son pocas las clasificaciones existentes y que diversos son los criterios. Sin embargo, considera que hay dos criterios fundamentales para la clasificación de definiciones: a) *la naturaleza del metalenguaje empleado* y b) *la naturaleza de lo definido y la información proporcionada en la definición*.

Según el criterio a), tendríamos, por un lado, las i) *definiciones propias o parafrásticas*⁷ formuladas en la metalengua del contenido y, por otro, ii) *definiciones impropias o metalingüísticas*, formuladas en la metalengua del signo.

- i) También llamadas definiciones verdaderas, las *definiciones propias o parafrásticas* son:
- las hiperonímicas, aquellas en las que la unidad léxica (hipónimo) se remite a una categoría de mayor extensión semántica (su hiperónimo);
 - las sinonímicas, que se dan a través de un término equivalente o sinónimo;
 - las antonímicas, aquellas en las que o bien se incluye un componente negativo o se establece una oposición antonímica binaria.

Agrega Bosque que a estos tres tipos fundamentales de definiciones se suele adicionar otros que, en realidad, constituyen “apéndices o complementos”:

- la definición serial: *Lunes es el día de la semana que sigue al domingo*; en la que la unidad léxica se sitúa en un punto de una determinada escala;
- la definición mesonímica: *Templado es aquello que no está ni caliente ni frío*; la unidad léxica considerada ocupa una posición intermedia entre dos elementos;

⁷ Bosque advierte que sigue la distinción proporcionada en Seco, M. 1978. Problemas formales de la definición lexicográfica. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*. Vol. II. Pp. 217-239. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- la definición ostensiva: *Azul: Del color del cielo*; muestra el referente aludiendo directamente al objeto que posee la propiedad que se define.
- ii) Pertenecen a las *definiciones impropias o metalingüísticas*:
 - las que definen ciertas categorías gramaticales, como preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres y ciertos adjetivos o verbos. Se trata de casos en los que “no se puede ‘definir’, sino únicamente ‘explicar’” (Bosque 2000: 106). En estos casos, la condición de sustituibilidad, enunciada más arriba, no se cumple: *Conjunción: Palabra invariable que encabeza diversos tipos de oraciones subordinadas o que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes*;
 - las definiciones de diccionario encabezadas por “dícese de”, “aplicase a”, etc., que no definen estrictamente significados: *intracelular: Dicese de los elementos que existen en el interior de las células*;
 - las que se basan en la fórmula “relativo o perteneciente a”: *cabalístico: perteneciente o relativo a la cábala*;
 - las llamadas implicativas o contextuales, en las que el término se presenta en su contexto habitual convirtiéndose en una ejemplificación: *Diagonal: “Un cuadrado tiene dos diagonales y cada una de ellas lo divide en dos triángulos rectángulos isósceles”*⁸.

Pertenecen al criterio b), las oposiciones:

- *definiciones enciclopedistas/definiciones lexicográficas*, relacionadas con el ámbito de circulación (la enciclopedia o el diccionario), en las que el criterio de distinción es el grado de especificidad que debe tener la definición;
- *definiciones explicativas/definiciones constructivas*. Las definiciones explicativas o caracterizadoras “delimitan los conceptos o reflejan la esencia de una determinada categoría que el hablante puede conocer aunque no sepa definir” (Bosque 2000: 116). Las definiciones constructivas o estipuladas son aquellas que refieren a algún tecnicismo, “crean el término y el concepto a partir de un significado complejo” (p. 117).

Similar es la clasificación que presentan Zamudio y Atorresi (2000), para quienes las definiciones pueden clasificarse por su *forma* y por su *contenido*. Según su forma, las definiciones pueden ser *metalingüísticas* (describen el signo) o *parafrásticas* (describen el contenido). Las *definiciones metalingüísticas* suelen aparecer al definir “unidades de carácter noemático [como es el caso de] *causar: producir un efecto*” (p. 89) o aquellas definiciones que emplean expresiones introductorias como ‘dícese’. Pero la inmensa mayoría de las definiciones, dicen, son *parafrásticas*. Aquí es donde

⁸ Ejemplo tomado de Bosque, que lo extrae de Weinreich (1975). Lexicographic definition semantics. En Householder y Saporta (Eds.), *Problems in lexicography*. Bloomington: Indiana University.

las autoras indican que se construyen utilizando ciertos criterios de conceptualización, entre los que incluyen las relaciones léxicas de hiperonimia, antonimia y sinonimia, además de otros recursos como metonimia, derivación y aproximación.

En cuanto a la clasificación de *definiciones por contenido*, consideran, siguiendo a Martin (1990), la existencia de *definiciones convencionales* y *definiciones naturales*. Las primeras, responden a una actividad prescriptiva y recurren a la arbitrariedad del signo, operan en dominios disciplinares, escapan a los juicios de verdad, a la disputa y a la evolución del tiempo; por ejemplo: *usamos aquí el término “justificación” para designar al conjunto de pasos que se siguen en el apoyo de un argumento sin presuponer la evaluación de ninguna actitud o acción precedente* (cfr. supra: definiciones constructivas). Las definiciones naturales corresponden a la manera en que el hablante común concibe el contenido de las palabras, proceden en forma descriptiva, carecen de carácter estipulatorio y su contenido evoluciona junto con el de los objetos que pretende delimitar. Así están las que proceden a partir de un rasgo distintivo, *definiciones naturales minimales*, ej.: *El cuchillo es un instrumento que sirve para cortar*; y aquellas que agregan rasgos descriptivos, *definiciones naturales estereotípicas*, ej.: *El cuchillo es un instrumento que sirve para cortar, formado por una parte superior llamada hoja, generalmente de acero, y una parte inferior llamada mango que puede ser de madera, marfil, metal o plástico*⁹.

3. METODOLOGÍA

3.1. Sujetos y descripción del ejercicio

El ejercicio que vamos a analizar fue realizado en dos niveles de enseñanza: último año de Polimodal y primer año de la Escuela Secundaria Básica (ESB).

Para el caso de Polimodal, se eligieron dos escuelas del sur del conurbano de la ciudad de Buenos Aires, una privada y otra pública¹⁰. En ambos casos resolvieron los ejercicios alumnos del último año de la escuela media. El total de la muestra ascendió a 57 casos: 28 corresponden a la escuela privada y 29, a la pública. La edad promedio de los alumnos era de 17,2 años.

Las pruebas en ESB¹¹ se administraron en dos escuelas públicas de la misma zona geográfica, una ubicada en una zona céntrica y la otra, en una zona periférica. El total de la muestra ascendió a 48 casos: 28 registrados para la escuela céntrica y 20 correspondientes a la escuela periférica. La edad promedio era de 12,5 años.

⁹ Los ejemplos corresponden a Zamudio y Atorresi (2000).

¹⁰ Ambas en el partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires: la primera es una escuela privada de la ciudad de Adrogué, ubicada en una zona céntrica; la segunda, una escuela pública del barrio San José, zona periférica del mismo partido.

¹¹ La prueba se administró en alumnos de las ESB N° 77 y 28 pertenecientes al partido de Alte. Brown, en la zona sur del Gran Buenos Aires.

	Nivel Polimodal	Nivel ESB
Escuela zona céntrica	28	28
Escuela zona periférica	29	20

Tabla 1. Distribución de las escuelas por zona geográfica y nivel de enseñanza

A estos alumnos se les presentaron tres palabras: *cuarto*, *era* y *suspensión*. La consigna decía: “Escribí al menos dos definiciones de las siguientes palabras”. Entre otras cosas, la dificultad consistía en que las palabras tenían más de una acepción.

3.2. Criterios de clasificación de las respuestas

Para el análisis del corpus, el primer paso fue determinar cuáles respuestas se podían considerar como definiciones. No esperábamos de ningún modo definiciones como las que haría un especialista, pero sí que dieran cuenta del significado de los términos en el sentido de que cumplieran con el principio de sustitución, al menos en los casos donde este pudiera aplicarse, entendiendo que la definición es equivalente al definido. Luego, enfocamos no solo la estrategia utilizada para definir –uso de sinonimia, antonimia, hiperonimia y el empleo de metalenguaje– sino también el vocabulario y registro empleados por los alumnos para producir, si no una definición en sentido estricto, al menos un texto breve que diera cuenta del significado de las palabras dadas.

Como se trataba de palabras polisémicas, tuvimos en cuenta que, según la acepción elegida, se ponía de manifiesto una categoría léxica en particular. En el caso de *cuarto*, la palabra admitía definiciones parafrásticas como sustantivo, por sinonimia (*habitación*, *alcoba*, *recámara*, *pieza*) y por hiperonimia (*lugar para dormir*); como adjetivo partitivo, aceptaba definiciones por metonimia (*parte de un todo*, *la cuarta parte*); y, como adjetivo ordinal, por hiperonimia complementada con una definición serial (*puesto que sigue al tercero*). Para *era* esperábamos definiciones metalingüísticas (*pretérito imperfecto del verbo ser*), acepción que consideraba la palabra como forma verbal; y por sinonimia (*época*, *período*), si se consideraba la acepción como sustantivo. Finalmente, en *suspensión* las definiciones esperadas eran por sinonimia (*amonestación*, *castigo*) o hiperonimia (*mecanismo*, *sistema*) y, en ambos casos, la palabra era considerada como sustantivo¹².

En cuanto a las respuestas, las clasificamos como *bien*, *regular*, *mal* y *no contesta*. Consideramos como *bien* aquellas respuestas en las que los estudiantes produjeron definiciones parafrásticas mediante alguna de las relaciones léxicas, definiciones metalingüísticas o definiciones naturales, siguiendo los criterios expuestos más arriba. Además, en estos casos se verificó que las definiciones se construyen empleando

¹² Para el trabajo con las relaciones léxicas y su contribución a los procesos de lectura y escritura, véase M. Bonorino y M. Cuñarro (2009). Cómo se establecen relaciones entre significados. En M. Giammatteo y H. Albano (Coords.), *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Pp. 133-156.

vocabulario y registro apropiados. *Regulares* fueron consideradas aquellas respuestas en las cuales no se utilizaron relaciones léxicas y en las que, si bien se valieron de sinónimos, hiperónimos o metalenguaje para definir, manifestaron cierta imprecisión léxica que no dio como resultado una definición que abarcara el significado de la palabra presentada. Clasificamos como *mal* aquellas respuestas que no cumplieron con ninguno de los parámetros citados más arriba e incluso incurrieron en errores de significado y sintaxis. Finalmente, *no contesta* incluyó las respuestas en las que los alumnos dejaron el espacio en blanco.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Polimodal

En términos generales, las tendencias que mostraron las respuestas siguieron el rumbo esperado y los estudiantes intentaron construir una definición. Mayoritariamente, los alumnos prefirieron la estructura de las denominadas definiciones naturales. No obstante, también se pudo observar la impronta lexicográfica que aparece seguramente por el modelo de diccionario que traen los encuestados ya que este se presenta tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano, además de ser el género específico dedicado a brindar definiciones.

En todos los casos, las definiciones consideradas según su contenido dieron cuenta de la multiplicidad de significados, con prevalencia de los más usados en los ámbitos escolar y cotidiano.

En la Tabla 2, pueden observarse los resultados de alumnos de Polimodal en un total de 342 respuestas (114 para cada palabra):

	<i>cuarto</i>	<i>era</i>	<i>suspensión</i>
bien	71	35	28
regular	14	22	39
mal	23	49	39
no contesta	6	8	8

Tabla 2. Clasificación de respuestas de alumnos del nivel Polimodal

4.1.1. Cuarto

La palabra *cuarto* era la de menor complejidad dentro de las solicitadas, debido a que sus tres acepciones forman parte del ámbito de lo concreto y conocido. De los posibles significados que mostraron los resultados, ocupó el primer lugar la acepción como sustantivo (*habitación*) y, en segundo lugar, sus usos como adjetivo ordinal (*que sigue inmediatamente en orden al o a lo tercero*) y partitivo (*cada una de las cuatro partes iguales en que se divide un todo*). Tanto en una como en otra categoría léxica, esta palabra es de alta frecuencia. En las respuestas que contemplan el uso sustantivo, los alumnos utilizaron de manera casi equitativa las relaciones de sinonimia

e hiperonimia. Para las definiciones sinonímicas se pudo observar que seleccionaron un sinónimo de alta frecuencia, ya que prefirieron *habitación* frente a opciones como *dormitorio*, *recámara*, *apuesto* o *alcoba* (las últimas tres, propias del registro culto). En las definiciones por hiperonimia, usaron el hiperónimo *lugar*. Si bien esta última es una palabra generalizadora, las respuestas fueron completadas con paráfrasis descriptivas que rellenaron la definición, aportando lo necesario para dar cuenta del significado, como por ejemplo:

- (1) Lugar donde se duerme.
- (2) Lugar para descansar.
- (3) Lugar donde hay una cama y duerme una persona. Habitación.

Las respuestas que consideran el uso como adjetivo recurren a la metonimia y, cuando emplean hiperonimia, ocurre lo mismo que al definir el sustantivo. Aparecen, además, expresiones sinónimas que evidencian conocimiento escolar o bien cotidiano, como puede verse en los ejemplos:

- (4) Puesto (1ero, 2do, 3ero, 4to).
- (5) Un puesto, antes del 5to y después del 3ero.
- (6) Mitad de un medio.

4.1.2. *Era*

Para la definición de la palabra *era*, si se consideraba su valor verbal, había que tener en cuenta el uso de metalenguaje. Además, en este caso, el modelo del diccionario no podía servir de ayuda, dado que allí no se definen formas finitas del verbo. Si se consideraba su valor nominal como sustantivo, el utilizado era el recurso de la sinonimia. La dificultad residía, entonces, no solo en el cambio de categoría léxica, según el significado que se otorgara a la palabra, sino también en que sus distintos significados implicaban para nuestro análisis considerarla una palabra de alta frecuencia, si contemplábamos el uso como verbo, o de baja frecuencia, si la teníamos en cuenta como sustantivo. Estas dificultades, tal como esperábamos, se manifestaron en las respuestas, ya que *era* alcanzó un grado de efectividad del 31%, frente a *cuarto* que alcanzó el 62%.

La problemática con esta palabra se presentó de la siguiente manera: si bien como verbo se constituía como término de alta frecuencia, su definición exigía el uso de metalenguaje. Al mismo tiempo, la variante sustantiva, menos frecuente, presentaba la ventaja de que podía definirse por sinonimia. Las facilidades y dificultades, entonces, se entrecruzaban: alta frecuencia con dificultad en la forma de definir (para el verbo) y baja frecuencia, pero con una estrategia lingüística conocida y utilizada para producir la definición (en el caso del sustantivo). Predominó esta última opción y creemos que esta tendencia se debió a la posibilidad de definir por sinonimia. Cuando los alumnos tuvieron en cuenta este significado, usaron sinónimos apropiados, tales como:

- (7) Etapa.
- (8) Período.

- (9) Período de tiempo determinado.
- (10) Época. Período en el tiempo.

Las respuestas con metalenguaje fueron pocas, 9 sobre un total de 35 correctas. *Era*, entonces, alcanzó un grado medio de efectividad y en esas respuestas no observamos un uso de términos metalingüísticos propios del ciclo secundario superior (es esperable que un alumno cursando el último año de la escuela media conozca términos como *pretérito* o *forma conjugada*) sino más bien, de niveles escolares anteriores:

- (11) Pasado de ser.
- (12) Pasado del verbo *ser*.
- (13) El pasado del verbo *ser* conjugado (*es* → presente; *era* → pasado).

4.1.3. *Suspensión*

En *suspensión*, la dificultad estaba determinada por el hecho de tratarse de una palabra que tenía, por un lado, un significado abstracto derivado de la nominalización del verbo *suspender*. Para este caso, el diccionario diría: “Acción y efecto de suspender”¹³. Por otro lado, su significado concreto (*En los automóviles y vagones del ferrocarril, conjunto de las piezas y mecanismos destinados a hacer elástico el apoyo de la carrocería sobre los ejes de las ruedas*) pertenecía a un ámbito disciplinar más bien específico, como el de la mecánica, lo cual, en muchos casos, presentó una dificultad a los alumnos no interiorizados en tal disciplina (en este caso, mayor para las mujeres que para los varones)¹⁴. De todos modos, consideramos esta palabra como de alta frecuencia, dado su uso en el ámbito escolar (sanción) y también, a pesar de su especificidad, en el ámbito familiar-laboral.

En ambos casos era posible producir definiciones utilizando hiperonimia. Tal como esperábamos, predominó la tendencia a elegir el significado concreto de la palabra. Sobre un total de 28 respuestas correctas, 16 fueron para un significado concreto y 12 para el abstracto.

Al mismo tiempo, en 25 respuestas los alumnos se valieron de los hiperónimos *sanción* y *castigo* para escribir sus definiciones en el caso del significado más abstracto, y de los hiperónimos *mecanismo*, *pieza* y *sistema*, cuando tuvieron en cuenta su valor concreto de objeto. En la mayoría de los casos, el hiperónimo va acompañado de una explicación:

- (14) Sistema de amortiguación que poseen los vehículos para hacer más confortable el andar.
- (15) Sistema utilizado en automóviles y rodados basado en un resorte que suaviza el andar de los mismos.

¹³ Es la primera acepción que figura en la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Real Academia Española*.

¹⁴ Cf. Bonorino, M. P. y M. Cuñarro. 2000. *Actas del VII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- (16) Sanción que impide el desempeño de una actividad por un período de tiempo.
- (17) Modo de castigo a un alumno o a un trabajador. La suspensión se aplica para que esa persona no vuelva a un lugar por un tiempo determinado.

En dos casos los estudiantes produjeron definiciones en las que usaron metalenguaje (18) y (19), mientras que solo uno respondió a la manera del diccionario (20):

- (18) Palabra que se utiliza cuando una persona no cumple con los requisitos o reglas de la institución, fábrica, escuela, etc. Es como un castigo que le dan por determinados días o meses, etc.
- (19) Palabra utilizada por las autoridades de una institución, etc. Se utiliza para que la persona aprenda que hay que respetar las normas de esa Institución y es cancelado por unos días (sic).
- (20) Acción y efecto de suspender, privar.

4.1.4. Recapitulación

En las respuestas presentadas para las tres palabras prevaleció la estrategia de recurrir al uso de una relación léxica para definir las. La dificultad no radicó en el hecho de desconocer el tipo de relación necesaria para escribir la definición, sino más bien en la falta de vocabulario para elaborarla de esa manera. Los casos que recurren a paráfrasis son aquellos en los cuales el hiperónimo es más general y requiere de una serie de modificadores para completar el significado de la palabra.

Prefirieron, como esperábamos, los usos concretos de las palabras. Lo demuestran, principalmente, los casos de *cuarto* y *suspensión*, en los cuales los significados respondían a grados de frecuencia relativamente similares y los preferidos para elaborar las definiciones respondieron a las acepciones de *habitación* y *mecanismo*, respectivamente. Se puede observar que existe una escasa diferencia en la distribución de significados de *suspensión* y podría explicarse si consideramos que la dificultad que conlleva la abstracción se ve compensada con el hecho de que en la acepción de ‘sanción’ se trata de una palabra de amplia circulación en el ámbito escolar¹⁵.

<i>Cuarto</i> (71 respuestas)		<i>Suspensión</i> (28 respuestas)		<i>Era</i> (35 respuestas)	
Sustantivo	59	Sustantivo concreto	6	Sustantivo	25
Adjetivo	11	Sustantivo abstracto	12	Verbo	9

Tabla 3. Respuestas que logran definiciones. Según la clase de palabra

¹⁵ Para ver más acerca de la influencia de la frecuencia de uso y de la incidencia de lo concreto inmediato, se puede consultar Bonorino, M. P. y M. Cuñarro. 2000. *Actas del VII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata. También Bonorino, M. P. y M. Cuñarro. 2006. Las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura. Diagnóstico y propuesta pedagógica. En *Filología XXXVIII*. Buenos Aires.

La particularidad en el caso de *era* consistió en que la acepción más frecuente era la más difícil de definir puesto que requería el uso de metalenguaje, mientras que la acepción menos frecuente contaba con la posibilidad de definirse mediante sinonimia. Aquí podemos ver cómo lo que prevalece es el hecho de poder utilizar un recurso lingüístico para definir, antes que la frecuencia de uso. Los alumnos conocen la sinonimia y la usan porque encuentran el vocabulario indicado. En cambio, aunque demuestran conocer la utilización de un recurso como el metalenguaje, muchas veces no pueden emplearlo por falta de terminología apropiada.

En las respuestas consideradas *regulares*, tal como hemos mencionado, predominaron la imprecisión léxica y la formulación de la definición sin recurrir al uso de relaciones léxicas. Las hemos calificado como *regulares* porque, al compararlas con las *buenas* del corpus, aquellas presentan en su formulación al menos un elemento formal o conceptual correcto; es decir, estas definiciones dan cuenta del significado de las palabras, a pesar de que evidencian “errores”, puesto que no logran la precisión en forma y contenido que mostraron las respuestas consideradas correctas.

En las definiciones regulares de *cuarto* no se usaron sinónimos y, cuando emplearon el hiperónimo *lugar*, no completaron convenientemente, produciendo estructuras semánticamente incompletas y coloquiales:

(21) Lugar encerrado.

(22) Lugar donde podés pensar y obtener tranquilidad para acomodar las ideas.

El caso de *era* presentó respuestas similares: se utilizaron sinónimos o hiperónimos inadecuados, sin completar con lo necesario para restringir su alcance, o bien se elaboraron definiciones con metalenguaje, pero incompletas:

(23) Tiempo.

(24) Ser (pasado).

Finalmente para *suspensión*, no recurrieron a la hiperonimia; abundaron, en cambio, las ejemplificaciones o construcciones muy coloquiales y, cuando intentaron usar sinónimos, apelaron al término *expulsión*, pero sin dar cuenta del aspecto transitorio que conlleva la significación elegida, por ejemplo: *Echar a una persona de algún sitio (expulsión)*. En ambos casos, se trata de un castigo o una sanción, pero las diferencia el rasgo de ‘permanente o definitivo’ que tiene *expulsión* frente al de ‘transitorio’ que posee *suspensión*.

Las respuestas que consideramos como *mal* constituyen los desvíos del corpus. Uno de los principales problemas que presentaron fue la falta de uso de relaciones léxicas.

En efecto, solo dos alumnos usaron sinónimos y dos fueron los que utilizaron hiperónimos para definir la palabra *cuarto*. En estos intentos, los sinónimos son inadecuados (usan *medición*, *numeración*) y el hiperónimo *lugar* está seguido de una descripción insuficiente para dar cuenta del significado de la palabra. En las respuestas restantes, *ninguna* definición presenta uso de sinonimia o hiperonimia.

Al mismo tiempo, los errores más frecuentes en los tres casos fueron:

a) considerar a la palabra dada como el núcleo de un sintagma y expandirlo:

(25) Cuarto: Limpio.

(26) Podemos entenderlo como cuarto de kilo.

(27) Suspensión: Del trabajo.

(28) Era: Geológica.

b) recurrir a ejemplificaciones, realizando una paráfrasis que no da cuenta del significado de las palabras:

(29) Cuarto: Por ejemplo si yo enumero diez chicos, el cuarto es el número cuatro.

(30) Era: Cuando dialogás con alguien y le decís no, no “era” así, quiere decir que no había pasado como lo contaba.

(31) Suspensión: Cuando un alumno se pelea feo.

c) definir la palabra en relación con otra acepción, no relacionada con la del derivado dado, especialmente en el caso *suspensión*:

(32) Subir o despegarse del suelo.

(33) Que algo se mantiene en el aire.

4.2. Primer año de Escuela Secundaria Básica

El primer problema que se les presentó a los alumnos de primer año de la ESB fue que muchos no comprendieron la consigna que planteaba el ejercicio: “¿Qué hay que hacer?” fue la pregunta que realizó la mayoría. Esta desorientación frente a lo solicitado tiene su correlato en la completación efectiva del ejercicio. Los resultados que se muestran en la Tabla 4 dan cuenta de que alrededor de un 20% de los alumnos no resuelve la prueba. Sobre un total de 228 respuestas (96 para cada palabra), 51 casos quedaron sin completar.

	<i>cuarto</i>	<i>era</i>	<i>suspensión</i>
bien	44	0	5
regular	14	6	18
mal	27	70	53
no contesta	11	20	20

Tabla 4. Clasificación de respuestas de alumnos 1º año de ESB

4.2.1. *Cuarto*

En *cuarto*, solo en cuatro casos tienen en cuenta el significado adjetivo. Las demás definiciones, correspondientes a la acepción como sustantivo, son sinonímicas y seleccionaron, a diferencia del Polimodal, una variedad más amplia de sinónimos.

Así aparecieron *pieza*, *dormitorio* y *recámara*. Puede observarse que escogieron términos más coloquiales como *pieza* o, incluso, una forma no frecuente en el dialecto rioplatense como *recámara*, pero que aparece en los medios de comunicación en la programación de otros países hispanohablantes.

- (34) Es una habitación (ej. Donde dormimos).
- (35) Es un lugar de tu casa donde estás vos o alguien de tu familia.
- (36) Habitación.
- (37) Recámara.
- (38) Dormitorio.

Las respuestas *regulares* presentan los mismos problemas que en Polimodal: imprecisión léxica y la formulación de la definición sin recurrir al uso de relaciones léxicas, a pesar de que dan cuenta del significado de la palabra. Asimismo, se puede observar el uso del ejemplo como único recurso para definir.

- (39) Se le llama a un grado de la epb.
- (40) Quiere decir que por ej: en una carrera alguien salió en cuarto lugar.
- (41) Un rincón para descansar.

Lo mismo ocurre con las respuestas *mal*: en general recurren a ejemplificaciones (44), realizan paráfrasis que no dan cuenta del significado de la palabra (42) o que la consideran como el núcleo de un sintagma y realizan una expansión utilizando adjetivos (43).

- (42) Estar en cuarto grado cuatro veces.
- (43) Cuarto: Oscuro.
- (44) Comedor.

4.2.2. *Era*

Para *era*, ninguna respuesta pudo ser considerada como *bien* y muy pocas (solo seis), *regular*. Creemos que aquí influyó notablemente el hecho de que, en su valor sustantivo, esta palabra es de baja frecuencia. En este nivel, aunque en un número mayor, se manifiestan las mismas dificultades que en Polimodal: falta de terminología para emplear metalenguaje, prevalencia de acepciones concretas frente a las abstractas y la utilización de la ejemplificación como único recurso para definir.

- (45) Diosa griega.
- (46) Puede ser es algo pero en pasado era.
- (47) Verbo, del pasado.
- (48) Es una palabra de tiempo pasado.
- (49) Quiere decir que alguien o algo era algo en tiempo pasado.
- (50) Era del tiempo.

La incidencia de la frecuencia en la resolución queda demostrada, también, en el alto número de definiciones consideradas *mal* que, además, se centraron en su valor verbal. A diferencia de Polimodal, los alumnos de 1º año de ESB parecen no contar con el vocabulario necesario y, por lo tanto, ni siquiera pueden construir una definición por sinonimia. No obstante, quedó demostrado, al definir la palabra *cuarto*, que saben usar sinónimos. Allí, la mayor parte de las respuestas correctas emplean esta relación léxica como recurso. Por otra parte, lo que parecen desconocer es el significado nominal de *era* y, por esta razón, predominaría la acepción verbal, que es de uso frecuente, pero que, por requerir uso de metalenguaje, se les presenta como un obstáculo para construir una definición adecuada. Los siguientes ejemplos muestran esta imposibilidad:

- (51) Años.
- (52) De hielo.
- (53) Era viene del pasado.
- (54) Punto de partida.
- (55) Fue.
- (56) Una vez.
- (57) Es.

4.2.3. *Suspensión*

En cuanto a la palabra *suspensión*, las respuestas *bien* también fueron muy pocas en ESB. Hubo solo cinco definiciones correctas para este término en el que, nuevamente, se pone de manifiesto como dificultad el hecho de ser un sustantivo abstracto en la mayoría de sus acepciones. Es interesante observar que, en todos los casos, optaron por el significado abstracto “Acción y efecto de suspender”, pero más cercano a su ámbito cotidiano –la escuela– y dejaron de lado las variantes relacionadas con el ámbito laboral o de la mecánica. En general, recurren a la sinonimia, pero también utilizan paráfrasis y ejemplificaciones:

- (58) Castigo.
- (59) Una medida tomada cuando hacemos algo mal (ej. En la escuela).
- (60) La suspensión es dejar a un alumno sin venir a la escuela. Los padres tienen que venir a firmarla (también por mal comportamiento) (en la escuela).

Para las respuestas *regulares* utilizaron, en la mayoría de los casos, el verbo *suspender*. Esto implicaría que reconocen de qué palabra deriva el término a definir y que utilizan –de manera no consciente– un proceso morfológico como la derivación para inferir el significado de la nueva palabra en la que parecen reconocer el del verbo. A pesar de esta habilidad, no pueden formular una definición metalingüística (Bosque 1982: 106) del tipo “acción o efecto de suspender”. En estos intentos, además, predomina, otra vez, la opción por el significado relacionado con el ámbito escolar.

Por último, en las respuestas *mal*, no elaboraron definiciones sino que más bien relacionaron con palabras correspondientes al campo semántico:

- (61) Terror.

- (62) Echar.
- (63) Me suena a suspenso de una película.
- (64) Arriba.
- (65) Quedar libre.

Esta relación por campo semántico no se da, incluso, sobre la palabra original sino sobre alguno de sus derivados, como *suspenso*.

<i>Cuarto</i> (44)		<i>Suspensión</i> (5)		<i>Era</i> (0)	
Sustantivo	40	Sustantivo concreto	0	Sustantivo	0
Adjetivo	4	Sustantivo abstracto	5	Verbo	0

Tabla 5. Respuestas que logran definir. Según la clase de palabra en ESB

Los resultados de primer año confirman que, cuando no encuentran otro recurso más adecuado, los alumnos recurren a la relación de sentido que más dominan: el campo semántico y que, a su vez, está en estrecha dependencia con el conocimiento de mundo que posee cada uno (Bonorino y Cuñarro 2000).

Los resultados muestran, además, que usan estrategias tales como la derivación morfológica para inferir el significado de una palabra pero tienen dificultades para presentar sus ideas con claridad. Creemos que esto se debe a la falta de vocabulario, de metalenguaje y de conocimiento de convenciones de escritura, entre otras cosas.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo realizamos la descripción de una serie de definiciones elaboradas por alumnos del último año del Polimodal y de primer año de la ESB. Así, hemos observado a lo largo de nuestro análisis que los estudiantes de ambos niveles de enseñanza hacen uso de las relaciones léxicas como recurso lingüístico para proporcionar definiciones aceptables, aunque los resultados cuantitativamente son diferentes de acuerdo al nivel de escolarización alcanzado.

En el nivel Polimodal, para definir las palabras prevaleció la estrategia de recurrir a la sinonimia y la hiperonimia. En el caso de los alumnos de menor edad, si bien se evidencia el uso de la sinonimia, la prueba da muestra de que, cuando el recurso de la sinonimia no les resulta de utilidad y frente a la falta de otros recursos, se limitan a definir a partir de establecer relaciones basadas en el campo semántico asociadas a su conocimiento de mundo. Entendemos que esta relación semántica es la que los alumnos mayormente dominan.

Por otra parte, en ambos niveles, apareció manifestado en las respuestas un uso escaso de estrategias metalingüísticas. Esta dificultad se hace a la luz debido a la falta de léxico específico para definir palabras de mayor grado de abstracción y complejidad, ya que en palabras de alta frecuencia la efectividad alcanzada por los estudiantes fue más elevada.

En resumen, y tal como hemos sostenido en un trabajo anterior (Cuñarro y Bonorino 2006), los resultados expuestos indican que los alumnos necesitan una intervención

didáctica en la que se los exponga y habitúe al uso de metalenguaje y a la utilización del léxico disciplinar específico, aprovechando el conocimiento que manifiestan tener sobre las relaciones léxicas como recurso lingüístico. Esto favorecería no solo su desempeño en prácticas de lectura y escritura de textos disciplinares, sino también ayudaría a la incorporación e internalización de nuevos saberes específicos. Así, estaríamos proporcionando una herramienta que, combinada con el resto de las habilidades comunicativas, permitiría iniciar a los estudiantes en un tipo de trabajo que los conduzca, progresiva y gradualmente, a ser lectores y escritores competentes.

REFERENCIAS

- BOSQUE, I. 1982. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía* 9: 105-123.
- BONORINO, M. P. y M. CUÑARRO. 2000. Diagnóstico del dominio léxico en el ingreso a los estudios superiores. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- BONORINO, M. P. y M. CUÑARRO. 2006. Las relaciones léxicas en los procesos de lectura y escritura. Diagnóstico y propuesta pedagógica. *Filología* XXXVIII: 251-283.
- BONORINO, M. P. y M. CUÑARRO. 2009. Cómo se establecen relaciones entre significados. En M. Giammatteo y H. Albano (Coords.), *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Pp. 133-156. Buenos Aires: Biblos.
- CUÑARRO, M. y M. P. BONORINO. 2006. Léxico disciplinar y texto explicativo: resultados de una propuesta de enseñanza para alumnos de 9º año de EGB. Ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas*. San Martín. Universidad de San Martín.
- JORBA, J. 2000. La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Pp. 29-49. Madrid: Síntesis.
- MARTIN, R. 1990. La définition "naturelle". En J. Chaurand y F. Mazière (Eds.), *La définition*. Pp. 86-95. París: Larousse.
- MEDINA GUERRA, A. 2003. La microestructura del diccionario: la definición. En A. Medina Guerra (Coord.), *Lexicografía española*. Pp. 129-146. Barcelona: Ariel.
- ZAMUDIO, B. y A. ATORRESI. 2000. *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.