



La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto

Synonymy: From academic research to textbooks

Sinonímia: da investigação académica aos manuais escolares

José Eduardo Morales-Moreno¹ , María-Almudena Cantero-Sandoval² 

Resumen

El presente estudio examina el tratamiento didáctico de la sinonimia en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura utilizados en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Con un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, se analizaron 44 manuales publicados entre 2018 y 2024, con el propósito de determinar la presencia y el tratamiento de los principales componentes teóricos del fenómeno: definición, clasificación y ejemplificación. Los resultados evidencian que la sinonimia se aborda en la mayoría de los textos, aunque de forma superficial y con un predominio de concepciones laxas centradas en la semejanza de significado. Se observó, además, una escasa presencia de criterios lingüísticos como la conmutación, la distinción entre significante y significado o los elementos connotativos. Estas carencias reflejan una distancia entre la teoría lingüística y la práctica escolar. Se concluye que la enseñanza de la sinonimia requiere un enfoque más riguroso e integrador que articule la precisión teórica con su aplicación discursiva y pedagógica.

Palabras clave: sinonimia, semántica, relación léxica, libros de texto, enseñanzas medias.

Abstract

This study examines the didactic treatment of synonymy in Spanish language and literature textbooks used in compulsory secondary education and sixth form in Spain. Using a mixed quantitative and qualitative approach, 44 textbooks published between 2018 and 2024 were analysed to determine the presence and treatment of the main theoretical components of the phenomenon: definition, classification and exemplification. The results show that synonymy is addressed in most of the texts, albeit superficially and with a predominance of loose conceptions focused on similarity of meaning. There was also a lack of linguistic criteria such as commutation, the distinction between signifier and meaning, and connotative elements. These shortcomings reflect a gap between linguistic theory and school practice. It is concluded that the teaching of synonymy requires a more rigorous and integrative approach that articulates theoretical precision with its discursive and pedagogical application.

Keywords: synonymy; semantics; lexical relation; textbooks; secondary education.

Resumo

O presente estudo examina o tratamento didático da sinonimia nos livros didáticos de Língua Espanhola e Literatura utilizados no Ensino Secundário Obrigatório e no Ensino Médio na Espanha. Com uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, foram analisados 44 manuais publicados entre 2018 e 2024 com o objetivo de determinar a presença e o tratamento dos principais

¹ Licenciado en Filología Hispánica en la Universidad de Murcia, España. Profesor de Lengua y Literatura en la Universidad a Distancia de Madrid, España. Correo electrónico: joseeduardo.morales@udima.es.

² Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Murcia, España. Profesora de Lengua y Literatura en la Universidad Tecnológica Atlántico Mediterráneo, España. Correo electrónico: mariaalmudena.cantero@utamed.es.

Cómo citar: Morales-Moreno, J., y Cantero-Sandoval, M. (2025). La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto. *Enunciación*, 30(2), 340-358. <https://doi.org/10.14483/22486798.23808>

Artículo recibido: 24 de junio de 2025; aprobado: 21 de noviembre de 2025

componentes teóricos do fenómeno: definição, classificação e exemplificação. Os resultados evidenciam que a sinonímia é abordada na maioria dos textos, embora de forma superficial e com predominância de concepções laxas centradas na semelhança de significado. Observou-se também uma escassa presença de critérios linguísticos como a comutação, a distinção entre significante e significado ou os elementos conotativos. Estas lacunas refletem uma distância entre a teoria linguística e a prática escolar. Conclui-se que o ensino da sinonímia requer uma abordagem mais rigorosa e integradora que articule a precisão teórica com a sua aplicação discursiva e pedagógica.

Palavras-chave: sinonímia; semântica; relação lexical; manuais escolares; ensino secundário.

Introducción

Los hablantes, en sus interacciones comunicativas, tienen a su disposición todos los elementos que ofrece el sistema de la lengua, pero esa disponibilidad está condicionada a su aprendizaje a lo largo de su vida y, en particular, durante sus años de instrucción reglada. Uno de esos elementos es la sinonimia, un tipo de relación semántica que cualquier hablante percibe de forma intuitiva.

En este trabajo se parte de la premisa de que la capacidad de reconocer y emplear sinónimos forma parte de la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes, pero su dominio depende en cierta medida de cómo este contenido se ofrece en las enseñanzas medias.

En este sentido, se pretende mostrar el tratamiento que este fenómeno semántico recibe en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, destinados a las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato en España, y analizar en qué medida reflejan o no los avances de la investigación lingüística.

Al finalizar la enseñanza obligatoria, los alumnos “llevan años recibiendo instrucción en morfología y ya tienen un volumen léxico considerable” (Martín-Vegas, 2022, p. 130), lo que les permite una selección léxica más precisa, especialmente en relación con la sinonimia, trabajada a lo largo de todas las etapas. En efecto, los currículos incluyen entre sus saberes básicos los “mecanismos [...] léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis)” para 1.º y 2.º de ESO y los “mecanismos de cohesión” para 3.º y 4.º de ESO (Congreso de los Diputados, 29 de marzo, 2022, pp. 41707 y 41712), así como “otros procedimientos

léxico-semánticos y gramaticales que contribuyen a la cohesión del texto” para los dos cursos de Bachillerato (Congreso de los Diputados, 2022, 5 de abril, pp. 46296 y 46301). De ahí que los manuales deban incluir contenidos sobre sinonimia, aunque con variaciones en su profundidad y orientación teórica.

El problema de fondo que plantea este estudio es, por tanto, el siguiente: ¿en qué medida los libros de texto reflejan los avances de la investigación lingüística sobre la sinonimia y transmiten al alumnado una comprensión actualizada del fenómeno o, por el contrario, perpetúan definiciones tradicionales desvinculadas de la teoría semántica contemporánea?

Responder a estas preguntas resulta fundamental, porque los libros de texto siguen siendo el principal instrumento de mediación entre conocimiento académico y aprendizaje escolar.

Este planteamiento se sustenta en dos vías de aproximación complementarias: la aportada por la literatura lingüística y semántica sobre la sinonimia, y la representada por la investigación didáctica sobre su tratamiento en las enseñanzas medias, todavía escasa.

La primera ofrece el marco conceptual necesario para comprender la sinonimia como relación semántica; la segunda permite observar su transposición al ámbito pedagógico y detectar posibles distorsiones entre teoría y práctica.

En relación con la primera vía, la bibliografía especializada es extensa y diversa. Pueden citarse, entre otras, las obras de Alba (2022), Baldinger (1970), Berruto (1979), Bréal (1899), Guiraud (1976), Heger (1981), Leech (1977), Lyons (1997), Martí-Solano (2023), Pottier (1968),

Regueiro (2010), Rodríguez-Piñero (2004), Salvador (1985), Trives (1979), Ullmann (1976) y Weinrich (2000). En ellas se aborda la sinonimia desde perspectivas estructurales, cognitivas o pragmáticas y se discuten los límites de la equivalencia semántica: algunos autores niegan su existencia absoluta, otros la aceptan de forma restringida o la reinterpretan como una relación gradual condicionada por el contexto.

Así, Bréal (1899) y Ullmann (1976) la consideran una ilusión del lenguaje; Lyons (1997) la define como identidad de sentido dentro de marcos léxicos específicos; y Regueiro (2010) o Casas-Gómez (2002) la conciben como una relación de proximidad susceptible de variación.

La segunda vía, centrada en contextos educativos, es limitada. Ariño y López (2021) analizaron cinco libros de texto de Secundaria (2015-2016) para examinar la información y los ejercicios sobre este fenómeno, proponiendo orientaciones para favorecer una reflexión gramatical más profunda.

Otros trabajos complementarios, como los de Alba (2022), Ramírez *et al.* (2023) o Bolaños y Guzmán (2018), se centran en la disponibilidad léxica o en la percepción de los sinónimos por parte de estudiantes adolescentes, lo que aporta una visión empírica del uso más que de la enseñanza.

En conjunto, estas investigaciones demuestran la escasa atención que ha recibido la sinonimia en la didáctica de la lengua, pese a su presencia constante en los programas escolares.

Por ello, en el presente trabajo, donde se utiliza un corpus de 44 libros de texto (28 de Secundaria y 16 de Bachillerato) publicados entre 2018 y 2024, se analiza en qué medida y bajo qué formas la literatura científica sobre la sinonimia se refleja en los manuales de Lengua Castellana y Literatura empleados en las aulas españolas.

La hipótesis de partida es que el conocimiento académico sobre la sinonimia sufre un proceso de reducción y simplificación al ser trasladado a los materiales didácticos, proceso inherente a la transposición didáctica. Los libros de texto constituyen un tipo de documento caracterizado por la

acumulación, condensación y simplificación de saberes que, además, proceden de disciplinas distintas: Lengua y Literatura.

El análisis de esta simplificación permitirá valorar qué aspectos del conocimiento científico se conservan, cuáles se modifican y cuáles se omiten, ofreciendo así una imagen precisa del modo en que la investigación lingüística se convierte en saber escolar.

En consonancia con dicha hipótesis, los objetivos del estudio son dos: primero, esbozar un panorama actualizado de la literatura científica sobre la sinonimia; segundo, determinar en qué proporción y bajo qué modalidades se recogen sus elementos esenciales en los libros de texto de diversas editoriales para la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Marco teórico

El estudio de la sinonimia requiere un marco conceptual que permita comprender tanto su complejidad teórica como las tensiones que provoca en su representación didáctica. Este apartado expone, de manera articulada y progresiva, las principales líneas de investigación dedicadas al fenómeno para establecer una base sólida que justifique las categorías metodológicas empleadas más adelante.

Wotjak (2010) propuso la necesidad de una disciplina de carácter extralingüístico que proporcionara “los rasgos para la descripción del significado” (p. 158) y resolviera de forma más precisa las relaciones de sentido entre las unidades léxicas. Mientras esa disciplina no se consolide, la reflexión lingüística sigue ocupándose de lo que Baldinger (1970) denominó “uno de los platos fuertes de la semántica” (p. 205) y López-García (2007, p. 38) consideró “la cuestión central de la lexicología”: la sinonimia.

De manera general, la sinonimia se define como la relación entre dos o más unidades léxicas que comparten un mismo significado o, al menos, uno muy próximo. Se asume que dos palabras son sinónimas cuando pueden sustituirse en

un contexto determinado sin modificar de forma relevante el sentido del enunciado. Así, *coche* y *automóvil* se utilizan con idéntico valor denotativo, aunque puedan diferir en matices de registro, frecuencia o connotación. Esta idea básica constituye el punto de partida para comprender la polémica que caracteriza el fenómeno.

Como señala [Regueiro \(2010\)](#), “la reflexión semántica y lingüística sobre la sinonimia se caracteriza por la controversia en torno a su existencia” (p. 16). En efecto, desde los orígenes de la semántica moderna, el fenómeno ha girado en torno a dos polos: la identidad total de significado y la semejanza parcial. Esta oposición no solo ha determinado la clasificación del fenómeno, sino también la concepción de sus límites y su valor funcional en la lengua.

La negación de la sinonimia absoluta

Se muestran, a continuación, las posiciones que niegan la sinonimia absoluta, origen del debate semántico contemporáneo. Al situarse en la base de la oposición entre identidad total y semejanza parcial, estas posturas explican por qué la sinonimia se ha considerado tradicionalmente un problema teórico.

[Bréal \(1899\)](#) fue uno de los primeros en rechazar la sinonimia en sentido estricto, al formular la ley de distribución de significados: “orden intencional por el que las palabras que deberían ser sinónimas [...] han adquirido, sin embargo, significados diferentes” (p. 29). Esta es, probablemente, la negación más radical del fenómeno.

Otros lingüistas adoptaron posturas intermedias. [Palmer \(1978\)](#) sostiene que “ningún par de palabras tiene exactamente el mismo significado” (p. 78); [Berruto \(1979\)](#) precisa que la “conmutabilidad perfecta dentro de un mismo contexto no se da más que teóricamente” (p. 92); y [Ullmann \(1976\)](#) añade que solo serían auténticamente sinónimos aquellos vocablos que pudieran sustituirse “en cualquier contexto sin que se produzca el menor cambio en la significación objetiva y en

el matiz afectivo del enunciado” (p. 248). Todos coinciden en que el contexto, el registro y las asociaciones expresivas impiden la existencia de una sinonimia total.

[Guiraud \(1960\)](#) profundizó en esta idea distinguiendo entre el sentido base (la significación conceptual compartida) y los valores contextuales, expresivos y sociolingüísticos que modifican el significado en el uso. La coexistencia de ambos planos imposibilita una identidad plena.

[Baldinger \(1970\)](#) sistematizó el problema al diferenciar dos niveles: el onomasiológico, centrado en los conceptos que pueden recibir distintas expresiones, y el semasiológico, que estudia los significados asociados a una misma forma. La sinonimia absoluta podría existir en el plano onomasiológico, donde dos formas designan un mismo concepto abstracto; pero no en el semasiológico, donde intervienen las condiciones de uso y “valores estilísticos” (p. 225).

La sinonimia virtual y los criterios de conmutación

Tras revisar las posturas que niegan la existencia de una sinonimia plena, se presentan ahora las propuestas que, con mayor cautela, admiten una sinonimia virtual o restringida. Estas posiciones matizan la negación anterior al delimitar condiciones específicas en las que podría hablarse de equivalencia total y permiten comprender la transición conceptual hacia los criterios operativos empleados para verificarla.

[Rodríguez-Piñero \(2000\)](#) la admite “cuando la connotación no sea ya considerada pertinente en el sistema de la lengua” (p. 2251); [Casas-Gómez \(2002\)](#) la define como “una virtualidad teórica dentro de las relaciones designativo-significativas del sistema” (pp. 101-102). [Regueiro \(2010\)](#) añade que en lenguajes especializados (p. ej., el médico) puede darse sin dificultad: *angiotripsia*=*vasotripsia*; *amigdalitis*=*anginas* (pp. 46-47), pues la univocidad terminológica elimina los matices expresivos. Pottier (1968) coincide al afirmar que “la

sinonimia total no existe al nivel de las lexías; los casos límite están representados por términos técnicos” (p. 131).

Este debate lleva al concepto de *conmutación* o intercambiabilidad, criterio operativo esencial para comprobar la sinonimia. Consiste en sustituir una palabra por otra dentro de un enunciado y verificar si se altera el sentido, y diversos autores lo alegan como mecanismo de identificación de sinónimos: Trujillo (1976, pp. 53 y ss.), Baldinger (1970, p. 208), Martinell (1990, p. 335), García-Hernández (1997, p. 27) y Regueiro (2010, p. 30). Por su parte, Ullmann (1976) introduce un matiz pragmático: el hablante elige, entre alternativas que expresan la misma idea, la más adecuada al contexto, lo que lleva su criterio hacia la sinonimia parcial (p. 171). De esta forma, la conmutación permite distinguir entre sinonimia absoluta y relativa según los contextos donde la sustitución resulta viable.

Factores connotativos y límites del concepto

Tras presentar la sinonimia virtual y los criterios de conmutación, se delimitan los factores que restringen la equivalencia léxica. Se trata aquí de precisar los límites del fenómeno y explicar por qué, en la mayoría de los casos, la sinonimia se manifiesta como proximidad semántica más que como identidad plena.

Salvador (1985) defiende la existencia de casos de sinonimia absoluta, como *alquilar* y *arrendar*, aunque reconoce “ciertas preferencias geográficas y tendencia a una diferente distribución” (p. 53). Baldinger (1970) denomina a esas variaciones “elementos suplementarios”, “connotativos” o “pragmáticos” (pp. 217-219): rasgos dependientes del hablante y de la situación comunicativa. Por ello, limita la sinonimia total al nivel conceptual: el semema la permite, mientras que los valores estilísticos la impiden (p. 224), algo que también Wotjak (2010) señala cuando habla de los elementos “connotativos-apreciativos, emotivos o modalizadores” (p. 160).

Lyons (1997) reformula el problema desde un enfoque formal y establece tres condiciones para que dos expresiones sean absolutamente sinónimas: identidad total de significado, posibilidad de sustitución en todo contexto y equivalencia en todas las dimensiones del significado (p. 88), unas condiciones que nunca se dan.

Clasificaciones y tipos de sinonimia

Una vez delimitados los factores connotativos, se ofrece una panorámica de las principales clasificaciones propuestas en la literatura para mostrar que el fenómeno no se reduce a la dicotomía absoluto/relativo, sino que integra múltiples dimensiones lingüísticas y pragmáticas relevantes para comprender su representación en los libros de texto.

La clasificación de sinónimos absolutos y relativos (también llamados totales y parciales) es la más difundida. Se basa en que la equivalencia léxica no es binaria, sino gradual: los sinónimos pueden aproximarse en mayor o menor grado según el contexto, el registro o la intención comunicativa.

Regueiro (2010, pp. 53-85) amplía esta tipología y propone distinguir entre sinonimia referencial o designativa (*planeta/astro*), connotativa (*anciano/viejo*) y estilística o contextual, dependiente de la situación comunicativa. Añade otras categorías: homogénea y heterogénea; de base léxica diferente o común; acepcional, geosinonímica, afectiva, contextual o de registro (culto, popular o vulgar); etcétera. Estas clasificaciones complementan la distinción absoluta/parcial y muestran que la sinonimia es un fenómeno multifactorial que integra factores lingüísticos, psicológicos y pragmáticos.

Baldinger (1970) sistematizó los elementos que inciden en ella en dos grupos: los internos, vinculados a la estructura de la lengua, y los externos, vinculados al hablante: estilo, intención o norma social (pp. 213-222). De ahí su noción de contenido conceptual simbólico: el semema constituye el núcleo estable del significado, mientras que los valores estilísticos conforman su zona variable.

Otros estudios han confirmado esta interacción. [Alba \(2022\)](#), mediante datos de disponibilidad léxica, muestra que los hablantes eligen unas palabras u otras por frecuencia o familiaridad (*burro/asno*), lo que demuestra que la sinonimia se ve condicionada por el uso y la competencia léxica. Estos resultados empíricos reafirman que la identidad total entre sinónimos es inalcanzable fuera del plano teórico.

De la sinonimia a la parasinonimia

El concepto de parasinonimia se introduce como una reformulación que describe con mayor precisión las relaciones de semejanza significativa. Con ello, se muestra cómo la semántica contemporánea ha buscado superar la dicotomía absoluto/relativo mediante categorías intermedias que reflejan mejor la complejidad del uso lingüístico.

Algunos autores cuestionan el concepto de sinonimia. Desde una perspectiva onomasiológica, [Trives \(1979\)](#) argumenta que la identidad de significado implicaría la existencia de un único significante por concepto, lo que hace inviable la sinonimia. Solo desde el plano semasiológico puede hablarse de ella, aunque siempre como fenómeno relativo. Por ello propone el término parasinonimia, retomado por [Rodríguez-Piñero \(2000, p. 2249\)](#) para denominar la sinonimia parcial.

El concepto, procedente de [Pottier \(1969\)](#), designa la relación de semejanza significativa entre unidades que comparten un núcleo común de significado, pero se diferencian por rasgos secundarios. Rodríguez-Piñero explica que las unidades parasinónimas “poseen un núcleo sémico común a modo de intersección” (2004, p. 114), mientras que las divergencias dependen de factores contextuales o combinatorios.

En términos prácticos, *feliz* y *contento* ilustran esta relación: comparten un núcleo semántico (“estado de satisfacción”), pero difieren en intensidad o contexto de uso. [Trujillo \(1976\)](#) habla de “cuasisinónimos” o “sinónimos aproximados”; [Martí-Solano \(2023\)](#) introduce la noción de

“parasinonimia fraseológica” para unidades pluriverbales que comparten patrón sintáctico y significado parcialmente equivalente. En conjunto, esta terminología refleja la tendencia de la semántica actual a concebir la sinonimia como un continuo de gradación más que como una categoría cerrada.

[Rodríguez-Piñero \(2004\)](#) advierte que la multiplicidad de términos (sinonimia absoluta, total, perfecta, frente a parasinonimia, cuasisinonimia o sinonimia aproximativa) genera confusión conceptual, al aplicarse a menudo las mismas etiquetas a relaciones distintas (p. 108). Con todo, la mayoría de los autores coincide en que la sinonimia absoluta solo existe como abstracción del sistema. En la práctica comunicativa, las unidades léxicas incorporan valores connotativos, dialectales, pragmáticos o estilísticos que impiden la equivalencia completa.

Desde una perspectiva lógica, puede formularse así: si en el sistema conceptual $A=A$, en el nivel onomasiológico $A=B$, pero en el semasiológico $A \neq B$, aunque $A \approx B$. Esto ilustra el principio de economía lingüística, según el cual la lengua no mantiene dos palabras con exactamente el mismo valor, ya que la redundancia tiende a eliminarse o a especializarse funcionalmente.

Implicaciones didácticas

Expuestos los principales enfoques teóricos, se presentan las consecuencias didácticas derivadas del marco conceptual establecido para mostrar que la complejidad del fenómeno, lejos de dificultar su enseñanza, constituye un recurso pedagógico que permite desarrollar competencias esenciales del alumnado.

[Salvador \(1985\)](#) adopta una posición conciliadora: las diferencias contextuales o estilísticas no invalidan la identidad de significado y, por tanto, existen sinónimos funcionales (p. 61). Esta afirmación puede entenderse a la luz del debate anterior: no se ignoran los matices connotativos, sino que operan en un nivel distinto del estrictamente semántico.

En conjunto, el recorrido teórico muestra que la sinonimia es un fenómeno complejo en el que convergen factores semánticos, pragmáticos y cognitivos. La aparente oposición entre negación y aceptación se resuelve al concebirla como proximidad de significados modulada por el contexto.

Este marco teórico tiene consecuencias directas para la enseñanza del léxico y la didáctica de la lengua. El desacuerdo entre los teóricos no debe interpretarse como un obstáculo, sino como un punto de partida para fomentar la reflexión lingüística en el aula. Desde esta perspectiva, el estudio de la sinonimia contribuye al desarrollo de tres competencias del currículo de la asignatura: la léxico-semántica, que exige reconocer y matizar significados; la comunicativa, que implica seleccionar la forma más adecuada al contexto; y la reflexiva, vinculada al análisis del funcionamiento del sistema lingüístico.

Además, comprender las relaciones sinonímicas ofrece al profesorado una herramienta didáctica valiosa. Analizar por qué *cansado* y *agotado* no son plenamente intercambiables o cómo *feliz* y *contento* difieren en intensidad semántica favorece una mayor conciencia lingüística y una utilización más precisa del léxico. Así, la enseñanza de la sinonimia amplía el vocabulario y contribuye a formar hablantes críticos y competentes, capaces de interpretar matices de significado y utilizarlos con intención comunicativa.

En conjunto, este marco teórico no solo delimita los fundamentos semánticos y pragmáticos del fenómeno, sino que también establece los criterios conceptuales que sustentan las categorías analíticas de la metodología. Sobre esta base se articula el procedimiento de revisión del corpus y se justifican las variables y dimensiones empleadas en el análisis de los libros de texto.

Metodología

La metodología de este estudio tiene como objetivo analizar de manera sistemática cómo se

presenta la sinonimia en los libros de texto de las enseñanzas medias en España, atendiendo tanto a su frecuencia como a la pertinencia semántico-didáctica del tratamiento ofrecido. Para garantizar un procedimiento sólido y replicable, se adopta un enfoque mixto, sustentado directamente en el marco teórico, cuyos criterios permiten definir las dimensiones y variables analíticas.

Desde esta perspectiva, el análisis combina un componente cuantitativo, destinado a establecer la frecuencia y distribución de los elementos vinculados al fenómeno, y un componente cualitativo, orientado a interpretar la adecuación conceptual y su tratamiento discursivo en relación con la teoría lingüística actual. La complementariedad entre ambos niveles permite determinar cómo se configura la sinonimia en los manuales escolares, qué categorías se priorizan y en qué medida reflejan la complejidad del fenómeno descrita por la investigación semántica.

Corpus

Este subapartado presenta el conjunto de materiales analizados y justifica su selección, que responde a los objetivos del estudio y a la necesidad de garantizar una muestra representativa.

El corpus de trabajo está integrado por 44 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, pertenecientes tanto a la Educación Secundaria Obligatoria (28) como al Bachillerato (16), publicados entre 2018 y 2024. La distribución de este corpus por etapas y editoriales puede verse en la [tabla 1](#); la distribución por años, en la [figura 1](#).

La selección se efectuó atendiendo a dos criterios fundamentales: representatividad editorial y actualización curricular. En cuanto al primero, se incluyeron manuales de las principales editoriales del ámbito educativo español: SM, Anaya, Santillana, Vicens Vives, Algaída, Edelvives, Calsals, Oxford, McGraw-Hill, Micomicona, Sansy, Edebé y Teide. Cada editorial está representada por al menos un volumen en cada una de las etapas

educativas y, siempre que ha sido posible, por títulos de diferentes cursos.

Este criterio de representación permite contrastar la homogeneidad de los enfoques semánticos en los distintos niveles educativos y analizar posibles diferencias editoriales en la presentación del fenómeno. En cuatro manuales (Bernabeu *et al.*, 2021; Ariza *et al.*, 2022; Bernabeu *et al.*, 2023; Riquelme y Talmas, 2020) no aparece una mención explícita al fenómeno, dato relevante para valorar el cumplimiento curricular.

Instrumentos

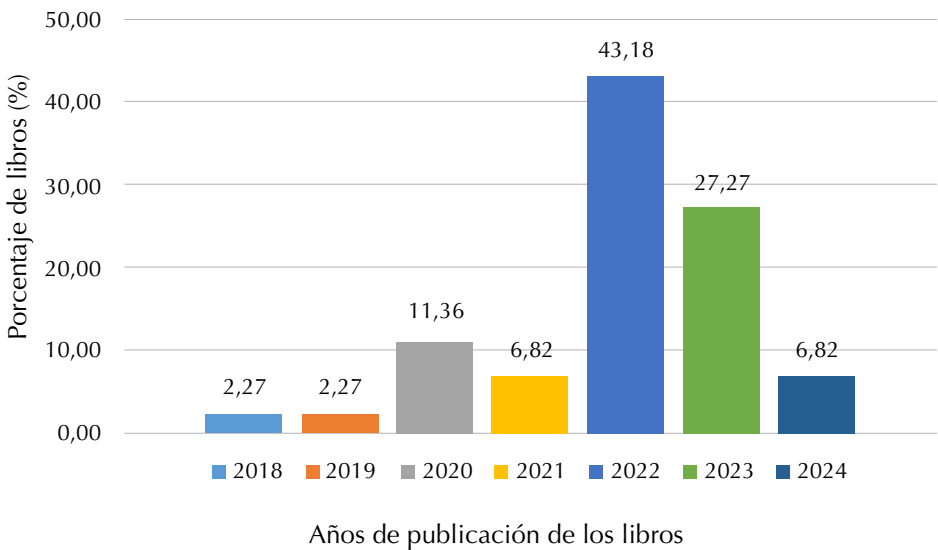
Expuesto el corpus, se detallan ahora los instrumentos empleados y se explica su finalidad dentro del proceso metodológico, y se destaca su relación directa con las categorías teóricas establecidas.

El instrumento principal es una guía de análisis de contenido, elaborada *ad hoc*, que fija las categorías necesarias para identificar en los libros de texto los elementos caracterizadores, clasificatorios y ejemplificativos vinculados a la sinonimia.

Tabla 1
Distribución del corpus de libros de texto por etapa, editorial y curso

Etapa	Editoriales		Cursos	N.º de libros
ESO	Algaida	Micomicona	1.º, 2.º, 3.º y 4.º	28
	Anaya	Oxford		
	Casals	Sansy		
	Edebé	Santillana		
	Edelvives	SM		
	McGraw - Hill	Vicens Vives		
Bachillerato	Algaida	Micomicona	1.º y 2.º	16
	Anaya	Oxford		
	Casals	Sansy		
	Edebé	SM		
	McGraw - Hill	Teide		

Figura 1
Fechas de publicación de los libros que integran el corpus



Su diseño se fundamenta en las tipologías propuestas por Baldinger (1970), Lyons (1997), Regueiro (2010) y Rodríguez-Piñero (2004), de modo que traduce al plano metodológico los criterios semánticos expuestos en el marco teórico.

La guía se complementa con una ficha de codificación individual para cada manual, en la que se registran:

- a. Presencia o ausencia de una definición explícita del fenómeno.
- b. Tipos de sinonimia mencionados.
- c. Ejemplos incluidos.
- d. Ubicación del contenido dentro del libro.
- e. Grado de precisión terminológica y profundidad explicativa.

Este instrumento permite sistematizar los datos cuantitativos, que posteriormente se procesaron mediante hojas de cálculo para elaborar tablas y gráficos comparativos.

Junto a la dimensión cuantitativa, se elaboró un cuaderno de observaciones cualitativas, orientado a analizar la correspondencia entre el tratamiento escolar de la sinonimia y los planteamientos de la semántica lingüística. Este cuaderno recoge comentarios sobre la formulación conceptual, la adecuación didáctica y la coherencia interna del tratamiento ofrecido por cada editorial.

El uso combinado de fichas, guía y cuaderno garantiza la trazabilidad de las decisiones analíticas y la replicabilidad del estudio.

Dimensiones y variables

Identificados los instrumentos, se justifica ahora la pertinencia de las dimensiones y variables elegidas, que derivan directamente del marco teórico y permiten evaluar el tratamiento didáctico del fenómeno.

Se establecieron dos dimensiones analíticas y una variable transversal:

- a. *Dimensión 1: caracterización.* Incluye los elementos que permiten determinar si los

manuals definen adecuadamente el fenómeno e incorporan los rasgos relevantes según la teoría lingüística: distinción signifiicante/significado, criterio de conmutación, elementos connotativos y consideración de la sinonimia como mecanismo de cohesión o como figura retórica.

- b. *Dimensión 2: clasificación.* Recoge los tipos de sinonimia documentados en los manuales (total, parcial, contextual, referencial, geosinonimia, acepcional, eufemística, de grado o falsa sinonimia). Estas categorías se seleccionan por su presencia en las principales tradiciones semánticas (Baldinger, Ullmann, Regueiro, Rodríguez-Piñero) y porque permiten evaluar si los manuales reflejan la complejidad del fenómeno.
- c. *Variable: ejemplificación.* Definida como la presencia o ausencia de ejemplos, es especialmente relevante en un análisis didáctico. Aunque dicotómica, se amplía mediante observaciones cualitativas sobre su pertinencia y función (ejemplos ilustrativos vs. explicativos).

La combinación de dimensiones y variable permite valorar no solo qué contenidos aparecen, sino cómo se conceptualizan y con qué grado de fidelidad respecto a la teoría semántica.

Guía de análisis de contenido

A continuación, se presenta la estructura interna de la guía y se explica la lógica que articula sus categorías.

La guía integra criterios procedentes de Casas-Gómez (2002), Regueiro (2010) y Martín-Vegas (2022), especialmente aquellos que vinculan el análisis semántico con la enseñanza del léxico. Está organizada en tres bloques:

- a. Identificación del libro: datos editoriales esenciales.
- b. Caracterización del fenómeno: presencia de definiciones, uso de terminología técnica, distinción conceptual y referencia a factores connotativos.

- c. Clasificación y ejemplificación: tipos de sinonimia tratados y valoración cualitativa de los ejemplos (contextualizados o no).

Esta estructura permite un análisis mixto y facilita la comparabilidad entre manuales, garantizando la coherencia entre el marco teórico y el procedimiento metodológico.

Resultados y análisis

Con el fin de ofrecer una visión sistemática de los resultados, este apartado se organiza según los componentes definidos en la metodología: definición de la sinonimia, distinción entre significante y significado, criterio de conmutación, elementos connotativos, su función como mecanismo de cohesión y las clasificaciones y ejemplos. En cada caso, se indican los porcentajes de presencia y su interpretación.

Definición del fenómeno

Los datos sobre la definición de la sinonimia se sintetizan en la [figura 2](#). El 90,91 % de los libros la tratan, frente al 9,09 % que no lo hace. Casi todos los que la incluyen la definen, salvo cuatro

([García-Somalo et al., 2022](#); [Gázquez et al., 2021](#); [Llopis et al., 2022b](#); [Pulido, 2022](#)), que solo la mencionan como mecanismo de cohesión. En conjunto, el 81,82 % del corpus ofrece una definición. La [figura 2](#) pone de manifiesto, por tanto, que la sinonimia está muy extendida como contenido escolar, aunque no siempre se acompañe de una explicación precisa.

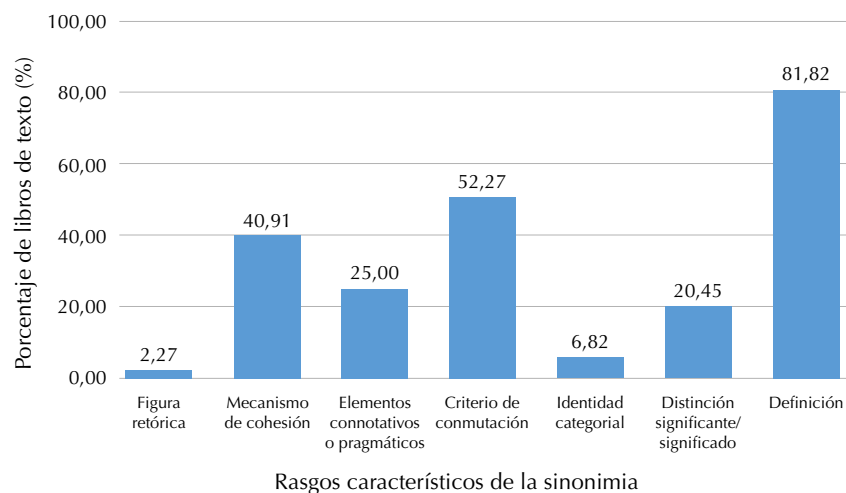
Para distinguir entre concepciones laxas y restrictivas, se consideró “laxa” la que alude a la semejanza de significado y “restrictiva” la que exige identidad.

De los 44 manuales, 36 definen el fenómeno: 23 en sentido amplio (63,89 %), refiriéndose a la semejanza o relación de parecido —p. ej., palabras con “significados idénticos o muy parecidos” ([Castrillón et al., 2019, p. 108](#)); o con “significado muy similar” ([Pantoja et al., 2022a, p. 130](#))—, y 13 en sentido restrictivo (36,11 %), como “palabras diversas que comparten un mismo significado” ([Llopis et al., 2022a, p. 110](#); [Lobato y Lahera, 2022, p. 22](#); [Pérez et al., 2022, p. II-30](#), [Lobato et al., 2022b, p. 55](#)).

Las definiciones amplias recurren a términos como *parecido* o *similar*, coherentes con la noción de sinonimia parcial (Rodríguez-Piñero, 2004).

Figura 2

Rasgos característicos de la sinonimia en los libros de texto de ESO y Bachillerato



Sin embargo, algunas confunden significado y referencia, como “las palabras que se usan para referirse a la misma realidad” (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81), donde se asume una equivalencia referencial, no semántica, confusión ya señalada por Regueiro (2010, p. 19). En otras, la vaguedad (“comparten prácticamente todos los rasgos de significado”, Benítez y Mateos [2024b, p. 78]) impide delimitar si se trata de equivalencia o semejanza.

Las definiciones restrictivas utilizan fórmulas como “palabras con el mismo significado”, aunque usan ejemplos que implican sinonimia contextual, como *contenta/alegre* u *oculista/ofthalmólogo* (Blázquez et al., 2020, p. 74). Ello sugiere que, pese a la formulación teórica, los autores asumen una sinonimia parcial. En Bachillerato, las definiciones restrictivas alcanzan el 50 %, mientras en Secundaria predomina la concepción laxa (69,57 %). De este modo, como se observa en la figura 3, hay un desplazamiento formal hacia la identidad en los niveles superiores, pero sin una revisión profunda de los ejemplos que se ofrecen.

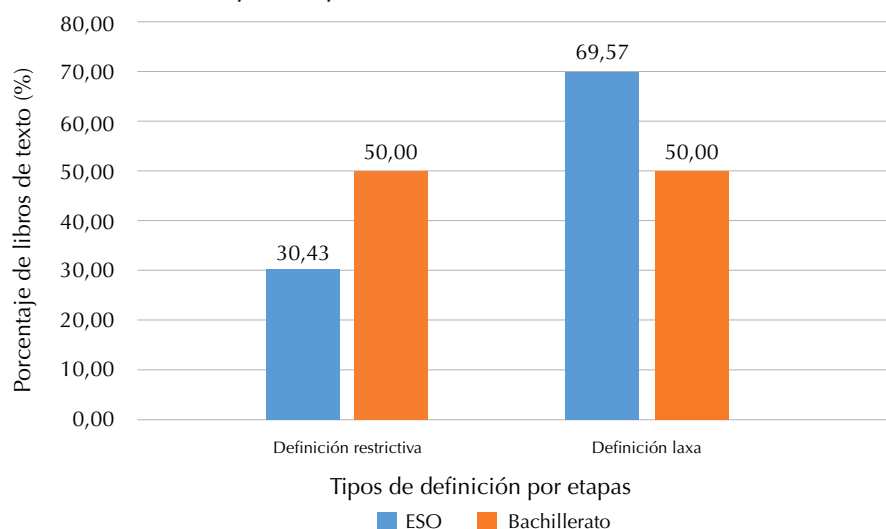
Por tanto, los libros muestran una tensión entre la simplificación didáctica y la complejidad real del fenómeno: la formulación teórica tiende a la reducción, mientras los ejemplos revelan una comprensión más matizada.

Distinción entre **significante** y **significado**, **identidad categorial** y **criterio de conmutación**

Solo diez manuales distinguen explícitamente entre **significante** y **significado** (Albarrán et al., 2023, p. 96; Almeida et al., 2022, p. 122; Ariza et al., 2023, p. 110; Bernabeu et al., 2022b, p. 184; Gumiel et al., 2023, p. 27; Llopis et al., 2022a, p. 110; Martín et al., 2024, p. 242; Pantoja et al., 2022a, p. 130; 2022b, p. 79; Tapia, 2022, p. 94), el 20,45 % del corpus. Su inclusión evidencia una perspectiva lingüística más sistemática, basada en la distinción saussuriana entre forma y contenido. Este tipo de formulaciones usan como ejemplos los términos *contar*, *narrar*, *relatar* (Bernabeu et al., 2022b, p. 184) o *atardecer/crepúsculo* (Tapia, 2022, p. 94).

La identidad categorial —que los sinónimos pertenezcan a la misma categoría gramatical— se menciona en solo tres libros (Pantoja et al., 2022a, p. 130; 2022b, p. 79; Albarrán et al., 2023, p. 96), el 6,82 %, y se ilustra con ejemplos como el par *rica/sabrosa* (Pantoja et al., 2022a, p. 130). Este criterio evita confundir equivalencias léxicas con relaciones morfosintácticas, como *alegría/feliz* o *cansancio/agotado*, y su escasa presencia confirma la simplificación de los enfoques didácticos.

Figura 3
Tipos de definición de la sinonimia por etapas



El criterio de conmutación o intercambiabilidad se documenta en 23 libros (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a, 2024b; Blázquez *et al.*, 2020, 2021; García-Somalo *et al.*, 2022; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Llopis *et al.*, 2022a; Lobato y Lahera, 2022, 2023; Martín *et al.*, 2023; Mateos *et al.*, 2022; Palomares y Soler, 2022; Pantoja *et al.*, 2022a, 2022b; Pérez *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2023a; Tapia, 2022), un 52,27 %. Se considera presente cuando el manual propone sustituir una palabra por otra en un enunciado, como *enterramiento/sepultura/tumba* (Reina *et al.*, 2023b, p. 114). Otros ejemplos son *El pastel está listo/*inteligente* (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81) o *El motorista tuvo un ligero accidente /*una ligera catástrofe* (Pantoja *et al.*, 2022b, p. 79).

Este procedimiento sigue el criterio de Baldinger (1970) y Regueiro (2010), según el cual la sustitución sin pérdida de significado demuestra la relación sinonímica. No obstante, la mayoría de los manuales lo enuncian sin matices, sin advertir que la intercambiabilidad perfecta es solo teórica. Así, la sinonimia se enseña como una comprobación formal más que como un proceso semántico o pragmático.

Elementos connotativos y mecanismo de cohesión

Los elementos connotativos o pragmáticos aparecen mencionados en 11 libros (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Alonso *et al.*, 2020; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a, 2024b; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Pantoja *et al.*, 2022b; Reina *et al.*, 2023a), el 25 %. El término *connotativo* se usa para aludir a diferencias de registro o tono, como *búcaro/botijo* (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81) o *expoliar/birlar, crédito/dinero, perro/can* (Pantoja *et al.*, 2022b, p. 79), que implican matices valorativos. Su inclusión revela una aproximación semántico-pragmática, aunque los manuales

raramente explican su funcionamiento en el uso comunicativo.

Por su parte, aparece definida como mecanismo de cohesión textual en 18 libros, el 40,91 % del corpus (Almeida *et al.*, 2022; Blázquez *et al.*, 2021; Cifuentes *et al.*, 2022; Gázquez *et al.*, 2021; García-Somalo *et al.*, 2022; Gutiérrez *et al.*, 2023; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2022b; Llopis *et al.*, 2022a, 2022b; Lobato *et al.*, 2022a; Mateos *et al.*, 2022; Molina *et al.*, 2020; Navarro *et al.*, 2023; Pérez *et al.*, 2022; Pulido, 2022; Reina *et al.*, 2023b; Rodríguez *et al.*, 2018). En la mayoría, se asocia a la evitación de repeticiones, por ejemplo, *muerte/defunción/fallecimiento* (García-Somalo *et al.*, 2022, p. 140) o *Me han subido el sueldo. Ahora mi salario me permitirá independizarme* (Cifuentes *et al.*, 2022, p. 22).

Sin embargo, no se explicita la relación entre cohesión y variación léxica, lo que muestra una lectura estilística más que semántica. Aunque el currículo (Congreso de los Diputados, 29 de marzo, 2022) la define como mecanismo de cohesión, los manuales no desarrollan su fundamento lingüístico. Solo uno (Gutiérrez *et al.*, 2022a) la menciona como figura retórica (2,27 %), lo que confirma la marginalidad del enfoque literario frente al lingüístico.

Clasificaciones y ejemplificación de la sinonimia

En relación con las clasificaciones del fenómeno (figura 4), en 23 manuales se diferencia explícitamente la sinonimia total de la parcial, lo que representa un 52,27 % del corpus (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Alonso *et al.*, 2020; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a; Bernabeu *et al.*, 2022a; Blázquez *et al.*, 2020; García-Somalo *et al.*, 2022; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Llopis *et al.*, 2022a; Lobato y Lahera, 2022, 2023; Martín *et al.*, 2023, 2024; Mateos *et al.*, 2022; Molina *et al.*, 2020; Pantoja *et al.*, 2022a, 2022b; Reina *et al.*, 2023a, 2023c; Tapia, 2022). Esta dicotomía

—coincidente con la distinción teórica entre sinonimia absoluta y relativa, propuesta por [Baldinger \(1970\)](#), [Lyons \(1997\)](#) y [Regueiro \(2010\)](#)— constituye la tipología predominante en los libros de texto. En algunos casos se utilizan denominaciones equivalentes (conceptual o absoluta frente a contextual o relativa), lo que sugiere una asimilación superficial del vocabulario técnico de la semántica.

La presencia de esta clasificación en más de la mitad de los libros refleja el reconocimiento de su relevancia, aunque rara vez se acompaña de ejemplos contrastivos, como *farmacia/botica* frente a *ostentar/detentar* ([Reina et al., 2023c, p. 199](#)), o *alubia/habichuela* frente a *dar/producir* ([Llopis et al., 2022a, p. 110](#)). Solo algunos manuales, como [Pantoja et al. \(2022a\)](#) o [Albarrán et al. \(2023\)](#), aclaran que la sinonimia total apenas existe en la lengua común y que la mayoría de los casos corresponden a sinonimias parciales.

La sinonimia acepcional —relación entre distintas acepciones de una misma palabra o de unidades afines— aparece únicamente en cuatro manuales ([Blázquez et al., 2020](#); [Lobato y Lahera, 2022, 2023](#); [Gumiel et al., 2023](#); [Lobato et al., 2022a](#)), el 9,09 % del corpus, con ejemplos como *contenta, alegre, radiante, feliz* ([Blázquez et al., 2020, p. 74](#)).

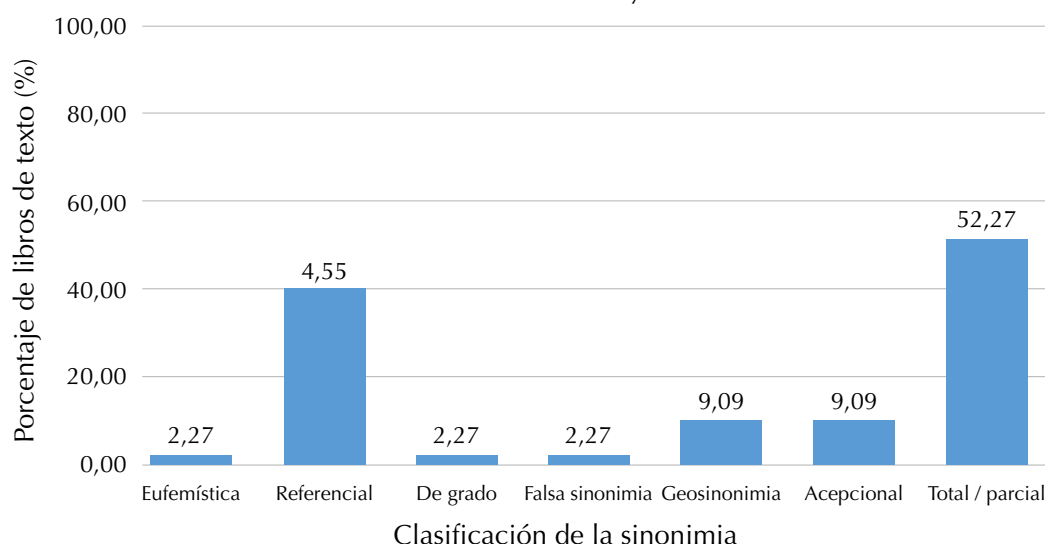
Aunque este tipo de relación permite comprender la polisemia y la organización del léxico, su explicación es escueta.

La geosinonimia, referida a equivalencias dialectales, se documenta en el mismo porcentaje ([Benítez y Mateos, 2024a, 2024b](#); [Blázquez et al., 2020](#); [Gómez-Torrego et al., 2023](#)). La mayoría de los manuales la presentan como curiosidad léxica más que como fenómeno de variación diatópica, con ejemplos como *tiesto/maceta*, que son sinónimos en España “pero en parte de Sudamérica un tiesto es cualquier tipo de vasija” ([Blázquez et al., 2020, p. 74](#)).

Por su parte, la sinonimia referencial se menciona en dos obras ([Ariza et al., 2023](#); [Molina et al., 2020](#)), con ejemplos como *Miguel de Cervantes – el autor del Quijote – el manco de Lepanto* ([Molina et al., 2020, p. 78](#)); la eufemística, en una ([Molina et al., 2020](#)), con el ejemplo *ciego/invidente*; y tanto la sinonimia de grado (ilustrada con los grupos *miedo/fobia/terror/pánico*, *pena/tristeza/depresión* y *dolor/sufrimiento/agonía*) como la falsa sinonimia (ejemplificada con los pares *niebla/bruma*, *matar/asesinar*, *bandido/bandolero* y *guapo/atractivo*) también en una ([Alonso et al., 2020, p. 49](#)). Estos porcentajes inferiores al 5 %

Figura 4

Clasificaciones de la sinonimia en los libros de texto de ESO y Bachillerato



evidencian la escasa atención a los tipos complejos y la reducción del fenómeno a la dicotomía básica total/parcial.

La comparación entre etapas (figura 5) muestra una ligera mayor complejidad en Bachillerato, donde algunos manuales amplían la tipología, frente a la simplificación dominante en Secundaria, lo que refleja una progresión más cuantitativa que conceptual.

En cuanto a la ejemplificación, casi todos los manuales que incluyen el concepto de sinonimia ofrecen ejemplos concretos (81,82 %). Se consideró que existía ejemplificación cuando el texto presentaba al menos un par o grupo de palabras relacionadas semánticamente. Predominan dos formatos:

1. Listas léxicas sin contexto, como *dinero, capital, efectivo o triste, melancólico, afligido, apesadumbrado* (Llopis et al., 2022, p. 110).

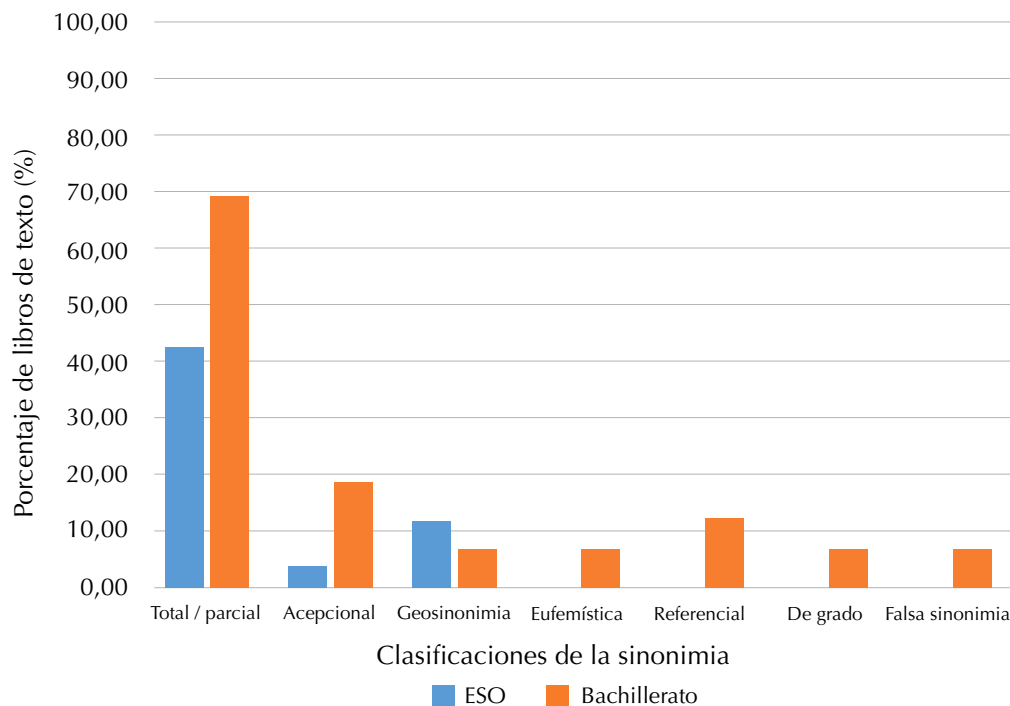
2. Enunciados contextualizados, como *No sé cómo pudiste beber ese mejunje. La mezcla era muy desagradable. Una bebida así no es saludable* (García-Somalo et al., 2022, p. 43).

Aunque ambos recursos son válidos para la enseñanza, la combinación de ambos formatos es poco frecuente: la mayoría de los libros privilegia las listas de palabras, menos adecuadas para el desarrollo de la competencia discursiva. No obstante, casi todos incluyen actividades de sustitución léxica que permiten reflexionar sobre la adecuación semántica y el contexto de uso.

En definitiva, los resultados muestran que, aunque la sinonimia aparece en la mayoría de los libros, lo hace de forma desigual y simplificada, predominando una concepción laxa centrada en la semejanza más que en la identidad. Se detectan incoherencias entre las definiciones y los ejemplos, indicio de la tensión entre la intención pedagógica

Figura 5

Comparación de las clasificaciones de la sinonimia



y la precisión conceptual. Asimismo, las clasificaciones más complejas apenas tienen presencia, lo que limita la comprensión de las relaciones léxicas, y los ejemplos se orientan sobre todo a la variación léxica o estilística sin vincular el fenómeno con la reflexión semántica ni con las competencias de cohesión previstas en el currículo.

Discusión

Los resultados permiten formular consideraciones que trascienden los datos cuantitativos y apuntan a la concepción teórica y didáctica de la sinonimia en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato. La discusión se articula en tres ejes: primero, la coherencia entre teoría lingüística y práctica escolar; segundo, la suficiencia conceptual de las definiciones y clasificaciones; y, tercero, las implicaciones pedagógicas derivadas.

En primer lugar, los resultados evidencian una disonancia entre el conocimiento lingüístico académico y su traducción didáctica. Aunque la mayoría de los manuales incluye la sinonimia, la define de modo simplificado, como una fórmula memorística desvinculada de los fundamentos semánticos. Esta distancia responde tanto a la función divulgativa del libro de texto como a la falta de conexión entre los avances de la semántica y la práctica editorial.

En segundo lugar, el análisis muestra que los manuales adoptan una terminología próxima a la tradición semántica (identidad, semejanza, contexto, equivalencia), pero rara vez desarrollan sus implicaciones. Así, el criterio de conmutación se reduce a una prueba de sustitución sin reflexión sobre su alcance, y los elementos connotativos o pragmáticos se mencionan de forma marginal, pese a ser determinantes para entender la sinonimia como fenómeno contextual. Esta falta de precisión afecta la coherencia teórica: muchas definiciones clasificadas como restrictivas van acompañadas de ejemplos de sinonimia parcial, lo que revela una tendencia a simplificar el fenómeno y atender más al uso que a la descripción lingüística.

En tercer lugar, la delimitación conceptual del fenómeno aparece notablemente empobrecida. Las clasificaciones más complejas apenas aparecen, lo que reduce la sinonimia a un recurso estilístico o cohesivo. Aunque la distinción entre sinonimia total y parcial es frecuente, suele aplicarse sin base teórica ni referencia a sus fuentes, y pocos manuales explican los criterios que permiten verificarla, pese a que la sinonimia absoluta es prácticamente inexistente (Lyons, 1997). La enseñanza debería centrarse, por tanto, en los grados de equivalencia y su dependencia del contexto.

Estas carencias tienen implicaciones pedagógicas relevantes. En la mayoría de los casos, la sinonimia se presenta como un elemento accesorio del léxico, vinculado a la evitación de repeticiones, sin relación con el desarrollo de competencias semánticas o discursivas. Esta orientación instrumental ignora su función pragmática: la capacidad de reconocer matices y variaciones como manifestación de la riqueza expresiva de la lengua.

La falta de rigor conceptual limita la comprensión de los procesos de significación. Si el alumno no distingue entre sinonimia total y parcial, o entre significado y referencia, difícilmente podrá analizar o producir textos con precisión. Si no se le muestran ejemplos contextualizados que expliquen por qué determinadas parejas no son plenamente intercambiables, como *hombre viejo/anciano* frente a *coche viejo/*anciano* (Lobato y Lahera, 2022, p. 22), se pierde una ocasión valiosa para desarrollar la reflexión metalingüística.

Por último, el tratamiento desigual entre etapas —más detallado en Bachillerato que en ESO— no implica una progresión teórica, sino la repetición de definiciones casi idénticas. El conocimiento léxico-semántico se presenta como un concepto estático, no como aprendizaje acumulativo, lo que limita su potencial formativo. Los resultados sugieren que la sinonimia debería abordarse como un espacio de reflexión metalingüística que integre sus dimensiones semánticas, pragmáticas y textuales, y no como un simple repertorio de equivalencias.

En suma, la discusión revela una paradoja: mientras la sinonimia ocupa un lugar central en la teoría del significado, su enseñanza en los manuales escolares se reduce a una descripción superficial. Integrar los principios de la semántica contemporánea (connotación, contexto, intercambiabilidad y variación) y vincularlos con ejemplos cuidadosamente seleccionados permitiría convertirla en un eje de reflexión lingüística y no en una mera lista de equivalencias. Esta orientación resultaría coherente con los objetivos del estudio y con las exigencias del currículo, que reclaman el desarrollo de una competencia léxica y discursiva rigurosa y crítica.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido analizar cómo se representa la sinonimia en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria y Bachillerato en España. Los resultados muestran una tendencia general a simplificar el fenómeno: aunque la gran mayoría de los libros lo incluyen, el tratamiento que se le otorga es desigual y predominantemente superficial.

En términos generales, los manuales definen la sinonimia de manera laxa, como relación de semejanza entre palabras, sin profundizar en los fundamentos teóricos que la sustentan. Los rasgos esenciales del fenómeno aparecen con frecuencias muy dispares, lo que evidencia la falta de uniformidad en el enfoque didáctico. Del mismo modo, las clasificaciones más específicas son casi inexistentes, de modo que la enseñanza se limita a la oposición básica entre sinonimia total y parcial.

Estas carencias no deben interpretarse como deficiencias aisladas, sino como el reflejo de un modelo pedagógico que privilegia la simplificación frente a la reflexión metalingüística. La sinonimia se enseña, en la mayoría de los casos, como un recurso de estilo o de cohesión, y no como un fenómeno semántico complejo que exige analizar el significado en su contexto. Esto limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una

competencia léxica y semántica rigurosa y reduce la enseñanza del léxico a un ejercicio de memorización de equivalencias.

Todo ello conduce a una serie de implicaciones para la práctica docente: primero, la necesidad de un enfoque más completo en el tratamiento del fenómeno, que en ocasiones parece darse por supuesto; segundo, el hecho de que el docente deba completar la información, aclararla y, en su caso, corregirla; tercero, es imprescindible otorgar un lugar más destacado a la reflexión metalingüística para favorecer el reconocimiento de sinónimos y su discriminación en función del contexto, la intención comunicativa y el género discursivo; por último, debe promoverse un enfoque semántico-pragmático mediante el cual la sinonimia se trabaje de forma integrada como fenómeno lingüístico, recurso expresivo y herramienta discursiva.

En definitiva, la sinonimia, entendida como relación léxico-semántica entre palabras de igual o semejante significado, constituye un instrumento privilegiado para el desarrollo de la reflexión lingüística en el aula. No obstante, su potencial didáctico solo podrá aprovecharse plenamente si se reformula su enseñanza desde un enfoque que combine precisión teórica, contextualización pragmática y aplicación textual.

Reconocimientos

El presente artículo se ha realizado con financiación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y de la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo (UTAMED).

Referencias

- Alba, O. (2022). Aplicaciones de los estudios de disponibilidad léxica. En C. Díaz Alayón (ed.), *Studia philologica* (pp. 49-67). Arco/Libros.
- Albarrán, F. J., Castrillón, J. M., Fisteos, E., Gil, P., Muñoz, E., Orduña, M., y Villa, F. J. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO*. McGraw-Hill.

- Almeida, B., Díaz, R., Gumiel, S., Pérez, I., y Boyano, R. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. SM.
- Alonso, S., López, A., Lumbreras, P., y Pérez, A. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Casals.
- Ariño, A., y López, N. (2021). Reflexiones metodológicas en torno a la semántica: el caso de la ambigüedad y la sinonimia. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 83-94. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.77659>
- Ariza, J., Coca, I., González, J. A., Hernández, R., Hoster, B., Lachica, M. C., y Ruiz, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Algaida.
- Ariza, J., Coca, I., González, J. A., Hernández, R., Hoster, B., Lachica, M. C., y Ruiz, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Algaida.
- Baldinger, K. (1970). *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*. Ediciones Alcalá.
- Benítez, R., y Mateos, P. (2024a). *Lengua Castellana y Literatura 1 Secundaria*. Edelvives.
- Benítez, R., y Mateos, P. (2024b). *Lengua Castellana y Literatura 2 Secundaria*. Edelvives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., y Rodríguez, P. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E. y Rodríguez, P. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., Esteso, F. y Rodríguez, P. (2021). *Lengua Castellana y Literatura en Red 2 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., Rodríguez, P. y López, Z. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Vicens Vives.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. Nueva Imagen.
- Blázquez, C., Calderón, R., Gómez, S., Mendoza, M., Navarro, L., Rojo, P., Romero, C., y Sánchez, M. (2020). *Lengua y Literatura 1 ESO*. Santillana.
- Blázquez, C., Calderón, R., Gómez, S., Mendoza, M., Navarro, L., Rojo, P., Romero, C., y Sánchez, M. (2021). *Lengua y Literatura 2 ESO*. Santillana.
- Bolaños, F., y Guzmán, J. A. (2018). Percepción de mujeres y hombres adolescentes sobre su interacción escolar con los pares. *Divulgare: Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esa.v5i9.2920>
- Bréal, M. (1899). *Essai de Sémantique*. Hachette.
- Casas-Gómez, M. (2002). *Los niveles del significar*. Universidad de Cádiz.
- Castrillón, J. M., García, A., Gil, P., Muñoz, E., Orduña, M., y Villa, F. J. (2019). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. McGraw-Hill.
- Cifuentes, J. A., Gómez, J., Lorenzo, J. A., Martínez, J., Olmos, L. I., y Rodríguez, F. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Sansy.
- Congreso de los Diputados (2022, 29 de marzo). *Real Decreto 217. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, n.º 76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Congreso de los Diputados (2022, 5 de abril). *Real Decreto 243. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, n.º 82. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- García-Hernández, B. (1997). Sinonimia y diferencia de significado. *Revista Española de Lingüística*, 27(1), 1-31. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1510>
- García-Somalo, C., Calvo, I., Carrillo, N., Arrufat, M., Sabater, C., Pérez, F., Muñoz, F., Osuna, M. J., y Gorga, G. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Edebé.
- Gázquez, J., Hurtado, M., López, L., y Miret, P. (2021). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Teide.
- Gómez-Torrego, L., Almeida, B., Díaz, R., Gumiel, S., Pérez, I., Álvarez, X., y Boyano, R. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. SM.
- Guiraud, P. (1960). *La semántica*. Fondo de Cultura Económica.
- Guiraud, P. (1976). *La semántica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gumiel, S., Jiménez, M. I., García, C., Sendín, J., Calvo, I., Carrillo, N., Arrufat, M., Nogales, N., Pérez, F., Illamola, C., y Grañó, M. (2023). *Lengua y Literatura de otra manera. 2.º Bachillerato*. Edebé.
- Gutiérrez, S., Luna, R., Núñez, C., Pérez, D., y Serrano, J. (2022a). *Lengua y Literatura 3 ESO. Trimestre 1*. Anaya.
- Gutiérrez, S., Pérez, D., y Serrano, J. (2022b). *1 Bachillerato. Lengua y Literatura*. Anaya.

- Gutiérrez, S., Pérez, D., y Serrano, J. (2023). *2 Bachillerato. Lengua y Literatura*. Anaya.
- Heger, K. (1981). La semántica lingüística. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 5(2), 59-94. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4829>
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Alianza Universidad.
- Llopis, I., Meliá, A. M., Picó, M. y Zaragoza, E. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. Micomicon.
- Llopis, I., Meliá, A. M., Picó, M., y Zaragoza, E. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Micomicon.
- Lobato, R. y Lahera, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Oxford.
- Lobato, R. y Lahera, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Oxford.
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., y Pelegrín, J. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Oxford.
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., y Pelegrín, J. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Oxford.
- López-García, A. (2007). Sinonimia y circuitos neuronales. En E. Serra-Alegre (ed.), *La incidencia del contexto en los discursos* (pp. 37-54). Universitat de Valencia.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Paidós.
- Martín, J. L. C., Jiménez, A. F. G., Perea, E. R., Pérez, N. C., y López, E. R. (2023). *Lengua y Literatura de otra manera 4 ESO*. Edebé.
- Martín, J. L. C., Jiménez, A. F. G., Perea, E. R., Pérez, N. C., y López, E. R. (2024). *Lengua y Literatura de otra manera 1 ESO*. Edebé.
- Martinell, E. (1990). Los sinónimos: importancia de los matices distintivos I. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (coord.), *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE* (pp. 335-344). ASELE.
- Martín-Vegas, R. A. (2022). La enseñanza del léxico en la enseñanza preuniversitaria. En R. A. Martín-Vegas, C. V. Álvarez-Rosa, V. J. Marcet Rodríguez y M. Nevot Navarro (eds.), *La enseñanza del léxico* (pp. 153-168). Universidad de Salamanca.
- Martí-Solano, R. (2023). Variación, sinonimia e parasinonimia fraseológicas en diacronía: estudio lexicográfico e de lingüística de corpus. *Cadernos de Fraseología Galega*, 24, hal-04426751. <https://hal.science/hal-04426751>
- Mateos, E., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Pantoja, J. C., del Río, M., y Vargas, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1.º Bachillerato*. McGraw-Hill.
- Molina, M., Prieto, A. L., Ricós, A., y Sánchez, F. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Sansy.
- Navarro, E., Bravo, R., y Torres, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Casals.
- Palmer, F. R. (1978). *La semántica*. Siglo Veintiuno.
- Palomares, F. y Soler, C. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Casals.
- Pantoja, J. C., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Mateos, E., y Sales, E. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. McGraw-Hill.
- Pantoja, J. C., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Mateos, E. y Sales, E. (2022b). *Lengua castellana y Literatura 3.º ESO*. McGraw-Hill.
- Pérez, P., Torno, E., De Santisteban, C., y Echevarría, E. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. SM.
- Pottier, B. (1968). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Gredos.
- Pottier, B. (1969). *Gramática del español*. Alcalá.
- Pulido, J. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Santillana.
- Ramírez, O., García, Y., y Moreira, C. (2023). El empleo de sinónimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la secundaria básica. *Sinergia Académica*, 6(3), 127-135. <https://doi.org/10.51736/c6md0a73>
- Regueiro, M. L. (2010). *La sinonimia*. Arco/Libros.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2 ESO*. Casals.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Casals.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023c). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Casals.
- Riquelme, J., y Talamás, C. R. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Micomicon.
- Rodríguez, F., López, L., y Pastor, A. (2018). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato. Guía especial EBAU Murcia*. Sansy.
- Rodríguez-Piñero, A. I. (2000). Los niveles del significar y la parasinonimia. En M. D. Muñoz, A. I.

- Rodríguez-Piñero, G. Fernández y V. Benítez (eds.), *IV Congreso de Lingüística General* (pp. 2249-2258). Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Rodríguez-Piñero, A. I. (2004). La parasinonimia como relación léxica. *Pragmalingüística*, 12, 105-121. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/442>
- Salvador, G. (1985). *Semántica y lexicología del español*. Paraninfo.
- Tapia, O. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Edebé.
- Trives, E. R. (1979). *Aspectos de semántica lingüístico-textual*. Istmo.
- Trujillo, R. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Cátedra.
- Ullmann, S. (1976). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.
- Weinrich, H. (2000). *Linguistik der Lüge*. Verlag C. H. Beck.
- Wotjak, G. (2010). ¿Por qué insistir en la descomposición del significado léxico? En I. M. Duarte, J. Barbosa, S. Matos y T. Hüsken (eds.), *Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (vol. 1, pp. 157-253). Centro de Linguística da Universidade do Porto.

