

PROPUESTA DE FICHAS Y ACTIVIDADES LÉXICAS PARA UN APRENDIZAJE COGNITIVO DE ELE

Nieves Arribas Esteras

Università degli Studi de Milán y Università de Trieste (SSLMIT)

Estas palabras no tienen, en principio, otro objetivo que ser una reflexión sobre el mejor modo de tratar problemas de léxico en una clase de lengua española para extranjeros. Se ha dicho (Lomas, 2002: 7) que si la morfosintaxis constituye el «núcleo duro» o «esqueleto» de la lengua, el léxico sería la «piel», la parte más sensible, la que nos muestra mejor la huella de los pueblos que han hablado y enriquecido esa lengua, su pasado y su presente (tal vez hasta su futuro). Estudiar las palabras que componen el léxico de una lengua nos permite adentrarnos en el mundo de la significación humana en el sentido más amplio. A través de las palabras nos entendemos (o no) con otras personas, delimitamos e interpretamos el mundo, orientamos la conducta propia y ajena y creamos mundos imaginarios. Las palabras nos permiten tanto la denominación unívoca de las cosas, como también la connotación, el sentido figurado, las metáforas cotidianas, la ironía y la creación poética, etc.

No es fácil demostrar si es o no un punto exagerada la tesis de que «nuestra mente sólo puede trabajar con las cosas si las reduce a conceptos» (Trujillo, 1996: 26), pero lo que sí parece claro es que las palabras son piezas básicas del pensamiento (y que una parte importantísima del pensamiento es lingüística: existe, por ejemplo, un correlato entre fracaso escolar y déficit léxico); las palabras son fundamentales en procesos mentales como relacionar, ordenar, clasificar y distinguir. Mientras que la sintaxis de nuestra lengua materna es adquirida de forma natural durante la infancia, el léxico nunca deja de ampliarse, durante toda la vida nos vamos apropiando de palabras nuevas, tanto de forma espontánea, implícita e indirecta (adquisición), como de forma intencional, explícita y consciente (aprendizaje). Abordar el tema del aprendizaje léxico y del significado de las palabras significa situarse en un terreno de difusas fronteras entre la gramática, la semántica, la lexicología, la lexicografía, la pragmática..., parcelas del saber que, a su vez, colindan y beben de otras como la lógica, la semiótica, la filosofía, etc.

1. ALGUNOS ENFOQUES DESDE LOS QUE AFRONTAR EL LÉXICO

Existen, pues, muchas formas de estudiar el léxico, dependen, como es lógico, de la perspectiva por la que queramos optar dados los intereses que tengamos. Intentar concentrar una teoría del significado aquí sería tarea inadecuada, desesperante y probablemente inútil, no nos quedaría más remedio que efectuar reducciones inevitables del objeto: si concebimos la Semántica como la *ciencia del significado* automáticamente se nos muestra que ésta abarcaría también extensos dominios de la Semiótica (*teoría de los signos*) y de la Lingüística. Pero además, hay varios tipos aproximación semántica: Semántica Estructural (que aísla los «rasgos distintivos o distribucionales») o Funcional («la lengua es un objeto funcional y no hay mejor ni más sencilla forma de descubrirla que analizándola en sus funciones¹», desde esta perspectiva la función estaría por encima de la sustancia), Histórica², Cognitiva, etc. Por si esto no bastara, casi todos los manuales de Historia de la Semántica³ dedican uno o varios capítulos a las relaciones de ésta con otras disciplinas como la Lógica, Etimología, Psicología, Poética, Antropología, Estilística...

Por otra parte, se ha venido clasificando, no siempre con el consenso de todos, los signos lingüísticos en dos grandes grupos: *signos léxicos* y *signos gramaticales*. Estos últimos han sido preocupación constante y secular de la gramática (en sentido amplio), que pretendía ofrecer explicaciones cabales no sólo de su forma externa y valencia combinatoria, sino también de su sig-

¹ Gutiérrez Ordóñez, S. (1996): *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Ed. Síntesis.

² Santos Domínguez, L. A., Espinosa Elorza, R. M. (1996): *Manual de Semántica Histórica*, Madrid, Síntesis.

³ Ver: Ducrot, O - Todorov, Tz. (1968): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Ed. du Seuil. Mauro, T. de (1993): *Introduzione alla semantica*, Bari, Ed. Laterza.

nificado «normativo» (género, número, persona, tiempo, voz, etc.); mientras que estudiando los primeros entramos dentro de los linderos de la lexicología o de la lexemática. Así, una primera distinción podría ser: centrarse en la gramática (trabajaríamos ámbitos de la fonología, fonética, morfología, sintaxis, etc.) o considerarla marginalmente (podríamos tocar problemas de pragmática, sociolingüística, estilística, lexicología, lexicografía, semántica, etc.). Desde la perspectiva del profesor de segundas lenguas, nuestro problema será cuál de todas las aproximaciones posibles nos pueda resultar más útil y rentable en el momento de nuestro trabajo en el aula y cuál podría serle eficaz al estudiante, sobre todo a la hora de trabajar de forma más autónoma, tanto en clase como fuera de ella. Somos conscientes de estar avanzando a fuer de limitaciones que inventamos para trabajar. Ya De Saussure protestaba contra la simplicidad del esquema que dividía la lingüística clásica en cuatro grandes ramas: en definitiva - escribió - tenemos que abandonar la idea de un tríptico gramatical: «hay una sola gramática y es el estudio de la significación». El orden de las palabras, su flexión, la forma de combinarse «significan» ya de por sí, en ese caso la significación es de naturaleza relacional o sintagmática y el enfoque englobará a la sintaxis, en cambio, si el objeto de estudio es el léxico limitando el campo de estudio a la significación referencial o asociativa, el enfoque es más semántico.

2. CUESTIONES BÁSICAS: LOS GRANDES INTERROGANTES SOBRE EL LÉXICO

Hay una serie de cuestiones en torno al léxico sobre las que los profesores de segundas lenguas reflexionamos constantemente y que nos obligan a plantearnos muchas preguntas: ¿Cómo se aprenden las palabras? ¿Cómo desarrollamos y aprendemos el lenguaje? ¿Cómo comprendemos las oraciones? ¿Cómo expresamos verbalmente nuestras intenciones? ¿Resulta rentable enseñar vocabulario de manera explícita o es preferible trabajarlo subordinado a la práctica de alguna de las destrezas? ¿Qué incidencia tiene el valor de la repetición de un término en la adquisición del mismo? ¿Qué número de palabras pueden aprenderse diariamente? ¿Aprendemos léxico al mismo ritmo a todas las edades? ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de una palabra? ¿Cómo debe presentarse el vocabulario?

Greve y Van Passel⁴ se plantean la necesidad de *limitar el léxico* que enseñamos en el aula, explican que hay tres formas de limitarlo: 1) una limitación subjetiva, basada exclusivamente en la fantasía del profesor o del autor de manuales; 2) una limitación estrictamente objetiva, que selecciona las formas de uso más frecuentes (consultando por ejemplo un diccionario de frecuencias (Juilland, 1964, entre otros) y 3) una limitación objetiva corregida, que añade a la frecuencia de uso la eficacia de la palabra.

¿Existen etapas diferenciadas en el aprendizaje del vocabulario? ¿Qué incidencia tiene el *conocimiento previo* de una L2 – eso que llamamos «material viejo» – sobre el aprendizaje de nuevas palabras en esa misma L2? ¿En qué sentido podemos hablar de un léxico básico, fundamental, que hay que adquirir prioritariamente? ¿Se aprecian diferencias cualitativas entre el léxico denominado «receptivo» y el léxico «productivo»? ¿Cómo podemos o debemos medir el dominio del léxico en el alumno? ¿Cómo podemos solventar los problemas de interferencia entre dos lenguas románicas como el italiano y el español?

A alguna de esas preguntas han intentado responder los investigadores de esa rama estudios psicológicos llamada psicolingüística⁵. En los últimos cuarenta años las ciencias del conocimiento han experimentado una verdadera revolución científica, esta transformación se ha centrado en los métodos y principios que deben determinar los estudios de los organismos inteligentes. La mente humana ha ocupado la atención primordial de este progreso y el estudio de la adquisición del lenguaje, sin duda, ha sido uno de los fenómenos más beneficiados. Pero ¿qué son exactamente las lenguas humanas? Esta pregunta parece ociosa, en primer lugar porque, como veíamos al comienzo de este artículo, no puede responderse a ella desde una perspectiva unívoca y, en segundo lugar, porque aún no sabemos lo suficiente: aun cuando en la actualidad conozcamos bastantes cosas acerca de esa extraordinaria capacidad humana, el cerebro sigue siendo una especie de «caja negra». En cualquier caso, podemos afirmar que el lenguaje es, fundamentalmente, un instinto, una adaptación biológica del ser humano para comunicar información. Surge espontáneamente en el niño (durante un periodo bastante preciso: entre los 18 y los 28 meses de edad básicamente, luego seguirá perfeccionándose), se desarrolla al compás de la maduración de su

⁴ De Greve, M., Van Passel, F. (1982): *La lingüística e l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Arnoldo I. (Ed).

⁵ En esta introducción al planteamiento psicolingüístico seguiremos a Anula Rebollo, A. 1998: 9-50.

organismo y al contacto de su entorno, se deteriora selectivamente, funciona completamente al margen de la conciencia y está sujeto a la lógica de un sistema que tiene sus propias leyes y mecanismos. En lo que al vocabulario se refiere, nunca dejamos de aprender palabras, hay, eso sí, diferencias de ritmo: en el llamado *periodo de explosión lingüística* (entre los 18 y 20 meses) los niños adquieren vocabulario a una velocidad asombrosa (aproximadamente una palabra cada dos o tres horas!), mientras que los adultos con una inteligencia media tenemos que olvidar una palabra nueva entre 10 y 15 veces antes de adquirirla y, si se trata de una palabra en una segunda o tercera lengua, a veces necesitaremos aún más input.

Tres son los métodos de investigación utilizados en psicolingüística: la observación, la experimentación, y la simulación del comportamiento verbal. Este método procede de las técnicas de Inteligencia Artificial, para las cuales el pequeñísimo desfase (de tan sólo una o dos sílabas) entre la emisión de un enunciado por un hablante y la comprensión del mismo por el oyente, junto a otras tareas mentales como las de desambiguación o de acceso al lexicón mental (que la mente humana realiza en unos 150 milisegundos) constituyen toda una afrenta ya que no existe aún máquina o programa informático alguno capaz de emular ni remotamente lo que nosotros hacemos con total naturalidad, aun cuando los ordenadores nos aventajen en capacidad de memoria a corto y largo plazo⁶.

Otra característica de la investigación psicolingüística es que utiliza tres grupos de sujetos para comprender los procesos lingüísticos que intervienen en la conducta verbal: los niños que adquieren el lenguaje, los adultos (competentes en una o varias lenguas) y los adultos con trastornos en el comportamiento verbal. Los estudios con pacientes que sufren daños en una o más partes del sistema neurofisiológico del habla han aportado datos extremadamente valiosos para nuestra comprensión del procesamiento del lenguaje. Por ejemplo, en la tarea de repetir palabras participan dos vías de comunicación entre los mecanismos del habla del lóbulo temporal y los del lóbulo frontal. Si una de estas vías se encuentra dañada por una lesión neurológica, entonces se pueden dar situaciones como ésta que nos resume Anula Rebollo (1998: 18) un examinador entrevistó a un sujeto con una lesión en el lóbulo parietal inferior que le provocaba una afasia de conducción y le pidió que repitiera lo que él iba diciendo; resultó que el paciente no tuvo ningún problema en repetir las palabras o secuencias de palabras que poseían significado porque su lesión no afectaba a la vía semántica. Sin embargo, cuando las palabras carecían de significado, el paciente era incapaz de repetir las palabras. Los procesos de comprensión y producción de palabras deben contemplar dos modos de acceso diferentes: uno vinculado con la **forma** de las palabras y otro con el **significado**. El cerebro responde a una estructura neuroanatómica compleja que se encuentra dividida en dos grandes regiones: el hemisferio izquierdo, que en la mayoría de las personas es el dominante para el lenguaje, para las operaciones analíticas y lógicas que estén basadas en información y el hemisferio derecho, que también participa en el lenguaje pero que suele estar más relacionado con sentimientos, intuiciones, colores e imágenes.

3. PROPUESTA DE APRENDIZAJE LÉXICO PARA SEGUNDAS LENGUAS

Está, pues, comprobado que una lengua no se aprende sólo de forma exclusivamente analítica sino que entran en función muchas otras estrategias ya que los dos hemisferios cerebrales están en constante comunicación. Si nos referimos al vocabulario, el hemisferio izquierdo articula y entiende la nueva palabra, mientras que el derecho la procesa de una manera integrativa, mediante la alusión a uno o varios de los cinco sentidos (vista, oído, tacto, ¿gusto?, ¿olfato?), así como mediante el desarrollo de fantasías, asociaciones e imágenes mentales. De modo que podemos considerar la activación de los diversos canales de percepción como una ayuda efectiva para el aprendizaje: ilustración mediante elementos visuales; asociaciones auditivo-conceptuales, acción y movimiento, contextualización, el factor afectivo, la música y el ritmo, juegos...

Tanto la adquisición o incorporación incidental, como el aprendizaje o instrucción explícita, son dos caras de la misma moneda: la apropiación personal del vocabulario. Ambos son procesos complementarios y, en cualquier didáctica del vocabulario deben aparecer integrados con las demás habilidades lingüísticas y comunicativas. Por tanto, nuestro punto de vista es la palabra, para a partir de ella abordar todos los niveles de la lengua (morfosintaxis, gramática, prag-

⁶ Ante la frase *Los padres de María y Juan no se hablan*, una máquina no sabe si María y Juan son hermanos o si los padres de María están enfadados con Juan; a pesar de que se han perfeccionado mucho los programas de traducción es aún muy difícil, a pesar del contexto introducido, que infieran y decidan si el sintagma *una noche toledana* se refiere a una noche de insomnio o a una noche pasada en Toledo.

mática, registro, sociolingüística, etc.) y ayudar a los estudiantes a progresar en sus destrezas y estrategias cognitivas.

Para incorporar nuevas palabras a nuestro léxico, todas las personas tenemos que pasar por los siguientes pasos: 1) Necesidad o deseo de aprender determinada palabra. 2) Primer encuentro e identificación o comprensión de su significado. 3) Análisis y procesamiento de su significado. 4) Aplicación de estrategias de aprendizaje (estudio y/o puesta en marcha de técnicas para la memorización de la palabra). 5) Reencuentro con la palabra en el mismo contexto o en contextos diferentes. 6) Uso comunicativo de la palabra.

En este proceso de adquisición-aprendizaje podemos hacer una distinción terminológica, discutible pero práctica u operativa, entre: *vocabulario activo* (aquel que usan los estudiantes), *vocabulario pasivo* (aquel que no emplean, pero conocen o infieren) y, *vocabulario potencial* (compuesto por todas aquellas voces completamente desconocidas). La acción del profesor debe orientarse para que el vocabulario potencial se transforme en pasivo y a que, de manera cualitativa y cuantitativa, éste se transforme en activo. Con cada nuevo vocabulario los estudiantes podrán poner en marcha procesos de búsqueda y codificación ante sucesivos vacíos léxicos. El éxito en este proceso es una de las contribuciones más eficaces para la memorización de un término. Todo buen estudiante utiliza muchas estrategias para afianzar la permanencia de las palabras: agrupamientos mnemotécnicos, asociaciones conceptuales, repetición (mentalmente, en voz alta, escribiendo...), estrategias sensoriales (asociación de una nueva palabra a un sentido), asociación a una imagen mental, factores afectivos y lúdicos (el humor, la música, el ritmo, los juegos, etc.) estrategias mnemotécnicas y mecánicas, de acción y movimiento (por ejemplo a través de elementos quínicos como la famosa «respuesta física total», etc.), contextualización...

Aquellas informaciones que se presentan por primera vez dentro de un marco conceptual conocido tienen mucha mayor probabilidad de ser recordadas que las que se presentan de manera aislada. Esta observación se funda en las investigaciones sobre la psicología de la memoria que han demostrado que el alumno retiene mejor aquellos vocablos que le son relevantes que puede incorporar a esquemas que posee previamente. A través del recuerdo episódico con carácter narrativo, es decir, de escenas que puede situar en el tiempo, el alumno recurre a situaciones, contextos, relatos, etc. para recordar la palabra o unidad fraseológica fija y no necesita aprenderla de forma aislada.

Y aquí está nuestra idea central: además de proyectar tareas que fomenten la motivación y que tengan en cuenta los dos hemisferios del cerebro como canales de anclaje de la memoria, en mi opinión una ayuda muy eficaz para el aprendizaje de léxico (incluyendo en éste también a las unidades fraseológicas: locuciones, frases hechas, etc. que se aprenden de la misma forma que el resto de las palabras léxicas), sería recurrir a la etimología y sobre todo a los esquemas cognitivos y metafóricos que compartimos con tantas lenguas occidentales dada nuestra cultura común.

Hay algo sobre lo que el consenso es prácticamente unánime en los estudios sobre enseñanza del léxico en segundas lenguas: en la mayor parte de los trabajos hay un acuerdo total no sobre el procedimiento que se debe utilizar, sino sobre el que nunca se debe emplear: abrumar al estudiante con las tradicionales listas de palabras o expresiones para que las aprenda más o menos memorísticamente. Si bien es cierto que también los hablantes nativos aprendemos palabras y locuciones de nuestra lengua a partir de la repetición y memorización, parece ampliamente demostrado que este procedimiento de enseñanza no es el más adecuado, sobre todo en la adquisición de segundas lenguas. Nuestra propuesta de trabajo consiste en hacer ver al estudiante siempre que sea posible la «motivación» del signo lingüístico y en seleccionar y proponer el aprendizaje en primer lugar aquellas palabras y locuciones cuyos significados sean menos opacos, más transparentes, es decir, que conserven en la actualidad mayor grado de la motivación que las originó. Dicha motivación se justifica en un altísimo porcentaje del léxico en la relación entre nuestra mente y nuestro cuerpo, en nuestros procesos cognitivos y en la relación entre la parte el cuerpo humano y la actividad para la que es utilizada dentro de una determinada cultura. Proponemos por tanto la explotación en el aula de E/LE de una serie de estrategias de anclaje memorístico basadas en lo que podríamos llamar «metáforas universales» o, siguiendo a Lakoff y Johnson,⁷ «metáforas de la vida cotidiana», e intentar comprender si existe (y en caso de existir, si puede ayudarnos) una «sistematicidad de los conceptos metafóricos». Seguiré, pues, algunos presupuestos de lo que se ha llamado **Semántica Cognitiva**⁸.

⁷ Lakoff, G., Johnson, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*, Ed. Cátedra, Madrid.

⁸ Esta es la postura de estudiosos como George Lakoff & Mark Johnson (1980, traducción española de 1986), Ronald Langacker (1987) Leonard Talmy (1985), Charles Fillmore (1982) y, en otro sentido, de Ray Jackendoff (1992) y Elizabeth Closs Traugott (1985).

4. METÁFORAS ORIENTATIVAS, ESTRUCTURALES Y ONTOLÓGICAS. EL ANCLAJE ETIMOLÓGICO

No resulta extraño que en situaciones de enfado digamos *me las pagarás* o *ya te ajustaré las cuentas, te debo una, estoy en deuda contigo, debemos respeto a nuestros mayores, no doy crédito, eso es literatura barata, qué argumento tan pobre, qué tortilla tan rica, tesoro mío, preciosa, está desacreditado, es un hombre muy pagado de sí mismo, menosprecio, menoscabo...* no quiere esto decir que los seres humanos seamos especialmente codiciosos, sino que nos resulta más sencillo comprender acciones o situaciones abstractas en términos de algo más familiar y conocido: de esta forma, el respeto es algo que *se debe* y puede *ganarse*, exactamente igual que un objeto. Así, podemos hacer explícita la idea subyacente a todas las expresiones mencionadas, que sería: LAS ACCIONES HUMANAS SON MERCANCÍAS. Con esto se quiere simplemente indicar que podemos comprender mejor, y por lo tanto, razonar sobre dominios abstractos si partimos de algo que nos resulta próximo y más conocido.

Otro ejemplo: *tengo una agenda muy apretada...* La explicación que ofrecerían ciertos lingüistas seguiría aproximadamente estas líneas: después de registrar las diferentes acepciones del verbo 'apretar' intentarían encontrar un significado básico que pudiera dar cuenta de ellas. No obstante cabe otra estrategia: propugnar que efectivamente había un significado básico a partir del cual y normalmente a través de procesos metafóricos y metonímicos irían encadenándose las diferentes acepciones de tal modo que alguna de ellas se haría muy opaca pues mantendría una vinculación muy alejada al núcleo central. *Apretar el paso...* parece establecerse una asociación entre lo denso y compacto con la frecuencia y la velocidad. Resulta indicativo que el adjetivo 'frecuente' se relacione en latín con el verbo 'farció' que significa rellenar, por lo que vemos que la asociación viene de antiguo. Y lo contrario: lo poco compacto o lo grande: *despacio, ralo* (que en español no usamos mucho: *pelo ralo* y poco más pero por ejemplo la expresión italiana: *di rado* significa 'raramente') con la lentitud o la infrecuencia.

Básicamente disponemos de dos procedimientos básicos para comprender conceptos abstractos: el conocimiento procedente de la manipulación de objetos y la experiencia en el ámbito del espacio y del movimiento. Nuestro conocimiento de las cosas determina nuestra comprensión de fenómenos más abstractos y su expansión lingüística, siendo esta conexión de naturaleza metafórica y metonímica, entendiendo la metáfora en el sentido de Lakoff y Johnson: lo abstracto en términos de lo concreto.

El contexto también desempeña un papel fundamental. Uno de los rasgos del signo lingüístico es su carácter lineal, por lo tanto la disposición temporal de las palabras, una tras otra, mediatiza alguna de nuestras inferencias, si tenemos que disponer un mensaje lingüístico asumimos que el orden en que lo expresamos refleja el orden «real»: *llegué, vi, vencí*. Ciertos cambios semánticos son producto de la convencionalización de inferencias contextuales. Tendemos a imponer una relación causa – efecto entre dos acontecimientos cuando uno precede a otro. Ejemplo de esto es el frecuente desplazamiento de sentido de las expresiones temporales, que a su vez, suelen derivar de expresiones espaciales: *Antes (preferentemente) solo, que mal acompañado < antes (tiempo) no había coches < ante (espacial: delante) ti está el océano*.

Nuestra mente está encarnada en un cuerpo: está *incorporada*. El cuerpo ha sido ignorado porque se considera que el pensamiento es de naturaleza abstracta y trascendente y no está atado en modo alguno a los aspectos temporales de la comprensión humana. Es el hecho de que a través de nuestro cuerpo podamos relacionarnos con nuestro entorno (gracias a la manipulación de objetos, a la percepción del espacio y a la percepción del movimiento), lo que permite que algo sea significativo, también el significado lingüístico. De esta manera, podemos abordar el estudio del significado desde unos presupuestos que podemos resumir en los siguientes puntos:

1. El lenguaje es parte integral de la cognición humana y utiliza mecanismos cognitivos generales. Si queremos explicar las estructuras lingüísticas debemos ponerlas en relación con lo que sabemos de la cognición humana.
2. La función primitiva del lenguaje es significar. Por tanto, **debe intentar mostrarse del modo más directo posible la relación entre forma y significado**.
3. No tiene sentido la distinción entre semántica y pragmática, o entre significado estrictamente lingüístico y lo que quiere significar el hablante atendiendo a sus necesidades comunicativas, creencias, intenciones, contexto, situación, etc.
4. El significado de una entidad lingüística se hace equivalente a conceptualización. Los

significados pueden conceptualizarse en relación a estructuras de conocimiento «de tipo enciclopédico» (modelos cognitivos idealizados)

5. Los significados de una construcción gramatical no son computables ni predecibles mediante reglas generales a partir del significado de las partes, sino que están motivados por el significado de éstas.

5. UN EJEMPLO DE FICHA LÉXICA

Ahora mostraré un ejemplo de actividad léxica clásica que, realizado sin un previo trabajo sobre las etimologías y los primitivos semántico-metafóricos más o menos universales que subyacen da un resultado en la comprensión y memorización de las palabras dio un resultado mucho peor que el mismo ejercicio realizado tras una explicación tendente a volver transparente la eventual opacidad de las lexías y agruparlas en torno a una única y primitiva metáfora. En este caso se trataba del enorme campo léxico de los sinónimos de la palabra *pedazo*. El experimento básico de esta investigación consistía en dividir a los estudiantes de español como segunda lengua en dos grupos: A y B y presentarles una serie de ejercicios de léxico como los que siguen. Al grupo B se le muestra la familia de palabras, se le da el significado de los diferentes sinónimos y se le enfrenta inmediatamente a ejercicio de elección múltiple.

Porción / cacho / fragmento / migaja / parte / partícula / pedazo / tajada / trozo / fracción / segmento / lote / retazo / retal

I. Une:

1) Córta-me una rebanada	a) de chorizo
2) En el bocadillo no había más que dos lonchas	b) de vino
3) Una ración en ese bar trae unas diez rodajas de	c) de pan
4) Me contó sus penas entra trago y trago de	d) de jamón
5) ¡Qué buena pinta tiene! Dame enseguida un pedazo	e) de pastel
6) Por favor, vete a pedirle a la vecina unos dientes	f) de naranja
7) No exageres, echa sólo una pizca	g) de sal
8) Anda, dame un gajo	h) de papel
9) Apunté su número en un trozo	i) de ajo
10) He comprado retazos y retales	j) de tela
11) Solo pude escuchar retazos	k) de conversación
11) La gavota es una curiosa pieza	k) de vasijas
12) Tómese dos cucharadas	l) de jarabe
13) Voy a servirme una raja	ll) de heroína
14) Aún no he recorrido más que un tramo	m) de melón
15) Le entra <i>el mono</i> si no tiene su dosis	n) de escaleras
16) Han encontrado en esas excavaciones importantes fragmentos	ñ) de bocadillo
17) No quiero tanto, dame sólo un cachito	o) de baile

II. Elige sólo una de las opciones propuestas:

En física, hablamos de _____ elementales según su masa y su carga, no por su estructura interna que aún nos resulta desconocida.
 a) partículas b) lotes c) trozos d) piezas e) tramo

He comparado un queso en _____ de una marca nueva.
 a) lonchas b) gajos c) dientes d) partes e) porciones

Me he puesto varias _____ de esa carne tan rica.
 a) rebandas b) tajadas d) pizzas d) rajadas

III. Elimina el intruso (uno sólo):

- a. Es muy apañada: se hace su propia ropa a mano copiando patrones de revistas y comprando *retales / retazos / piezas / lotes* de tela en las rebajas
- b. Llevo todo el día trabajando, no he parado ni para rascarme, estoy realmente molido, hecho *polvo / trizas / añicos / migas / puré / mendrugo*.
- c. Le partió el corazón, se lo dejó hecho *pedazos / trizas / añicos / trozos*

Mientras que al grupo A se le ha hecho reflexionar antes de pasar a los ejercicios clásicos sobre la etimología de las palabras, y sobre el universal metafórico que constituye el hecho de que en general *EL TODO ES POSITIVO CON RESPECTO A LAS PARTES*. Posibles pasos para estos alumnos:

1. Se les hace reflexionar a través del análisis de eslóganes del tipo: *La unión hace la fuerza*; o con preguntas del tipo: *¿Sabes cuál es la etimología de la palabra idiota? ¿Qué te parecería un partido político que se llamara Divergencia y Desunión?*
2. Pasando inmediatamente después a la descomposición morfológica de las palabras y la búsqueda de las etimologías:

Destrozar:

- *des-* prefijo que indica negación (*desconfiar, desagradar, desafortunado, deshonesto...*)
- *trozo*: voz tardía en castellano, probablemente del cat. o del oc. *tròs* (*tronchar, troncho, destrozón*)

Pedazo:

- **pieza**. Del celt. *PETTIA
- **pecio** (resto de un naufragio). Del lat. *Pecium* (atención a palabras como: *despedazar*)

Cacho: Probablemente del latín *CACCULUS < CACCABUS: olla (*cacharro, cazo, escachar, descacharrar, cachivache...*)

Porción: del lat. *Portio*

Cantidad separada de otra mayor o cantidad parcial de algo que se puede dividir.

Parte: del latín *pars*

Porción o cantidad de un todo o de un conjunto numeroso.

Partícula: del latín *particula* (diminutivo). Parte muy pequeña

Fragmento: del latín *fragmentus* < *frangere*: romper. Es un trozo pequeño, registro medio-alto.

Fracción: del latín *fractio -onis*: acción de romper. Cada una de las partes en las que se divide un todo, registro medio-alto, frecuente uso en el lenguaje técnico, científico, matemático...

Migaja: del latín *mica*: partícula, esp. la del pan: es un pedazo menudo de pan, desprendido al partirlo, y por extensión, un fragmento de otras cosas, registro medio-bajo, (de registro más bajo es la variante *miaja*)

Tajada: del latín vulg.: *taleare*: cortar, rajar < *talea*: tallo, retoño

es un trozo cortado del resto. Nótese los siguientes palabras derivadas de *tajar*: *tajante, tajo*, «*el río Tajo parece cortar la Península Ibérica en dos partes*», *tallar* (*tagliare*), *tallarín, talla, talle; atajar, atajo, destajo; detallar...*

3. A continuación se pasará a realizar ejercicios, pero en lugar de comenzar por los clásicos ejercicios que hemos visto antes, empezaremos por otros del tipo:

Clasifica, de forma intuitiva, las siguientes expresiones en positivas o negativas metiéndolas en una de estas dos columnas:

EXPRESIONES POSISTIVAS	EXPRESIONES NEGATIVAS
Es un hombre de una pieza (E' un uomo d'un pezzo)	Estoy hecho polvo (Sono veramente a pezzì)

1. Se comportó con *gran entereza*.
2. Es una persona *íntegra*
3. *Estoy deshecho. Estoy molido*
4. Es un hombre *cabal*
5. *Estoy hecho polvo / trizas / añicos / migas*
6. Tengo el corazón *destrozado*
7. Está *en sus cabales*
8. Daban palos *a troche y moche*
9. Me sé la lección *de pe a pa / de cabo a rabo*
10. *Convergencia y unión*
11. Quiero una descripción completa: *con pelos y señales, con puntos y comas, sin que falte una coma.*
12. Allí actuaban *sin orden ni concierto / cada uno por su lado*
13. Están muy unidos: *son una piña*
14. *Juega a dos bandas*
15. Trabaja *a salto de mata*, tiene empleos *desperdigados* por aquí y por allá
16. *No tiene ni arte ni parte*
17. *No tiene ni pies ni cabeza*
18. *No las tiene todas consigo*
19. Es un profesional *de tomo y lomo*

4. Posteriormente se puede pasar a ver una función como: *describir personas*, ya no me queda espacio para mostrarla, en mi taller mostré cómo expresiones de tipo: *es muy corto; está lleno de dobleces...* A este tipo de metáforas **estructurales** se les van añadiendo otras como por ejemplo: **LA MENTE ES UN INSTRUMENTO** (*es muy agudo, es muy cortante, le falta un tornillo...*) hasta llegar a las metáforas **ontológicas** como podrían ser las analogías que muchas lenguas hacen entre las personas y ciertos animales, algunas clásicas y bastante universales: *león = valiente / gallina = cobarde*; otras más culturales, como en español: *cabra = loca; cernícalo = bruto...*

Los resultados, como era de esperar, son apabullantemente mejores en los estudiantes del grupo que ha trabajado con etimologías, analogías y metáforas. Los medios con los que he realizado esta experimentación han sido irremediablemente precarios, demasiado limitados como para arrojar datos estadísticamente fiables, por ello me gustaría poder animar a aquellos a quienes les haya parecido una idea sensata para colaborar en un proyecto común de investigación sobre aprendizaje de léxico basado en esta línea que podríamos considerar una didáctica del léxico apoyada en la investigación semántica cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M. (1994): «El futuro de los diccionarios de español», en *Actas del Congreso de Lengua Española*. Madrid, Instituto Cervantes, 631-636.
- Anula Rebollo, A. (1998): *El abc de la psicolingüística*, Madrid, Arco-Libros.
- Arribas Esteras, N. (1998): «Unidades Fraseológicas Fijas: aspectos teóricos y prácticos en clase de E/LE», en *Talleres didácticos*,. Milano, Cuem
- _____ (2002): *Lo spagnolo in 3000 parole*. Milano. Avallardi.
- _____ (2002): «El diccionario hipertextual de aprendizaje», en *Actas del Congreso AISPI*, Roma.
- Austin, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Ayala Castro, M.C. (coord.) (2001): *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá, Universidad, 127-149.
- Beinauer, W. (1929): *El español coloquial*, Madrid, Gredos, 1991
- Bosque, I. (1990): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis

- Briz, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco-Libros.
- _____ (2000): «La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico», en *Carabela*, n.47, 37-51
- _____ (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Bruner, J. (1983): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- Casanova, M.A., y otros (1989): *Vocabulario básico en la EGB*, Madrid, MEC / Espasa Calpe.
- Cassany, D., y otros (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- De Mauro, T. (1993): *Introduzioni alla semántica*, Bari, Laterza.
- De Grève, M. & Van Passel, F. (1982): *La linguistica e l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Armando I. (Ed.)
- Fernández de la Torriente, G. (1994): *Vocabulario 1*, Madrid, Playor.
- Fillmore, CH. (1982): *Frame Semantics*, Seúl, Hanshin.
- Fontanillo, E. (1983): *Cómo utilizar los diccionarios*, Madrid, Ayala.
- García Hoz, V. (1977): *Estudios experimentales sobre vocabulario*, Madrid, CSIC
- Giraud, P. (1955): *La semántica*, Milano, Bompiani.
- Gómez Molina, J.R. (1997): «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica» en *REALE*, n. 7, 69-93.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1989): *Introducción a la Semántica Funcional*, Madrid, Síntesis.
- Jakendoff, R. (1992): *Semantics and Cognition*, Cambridge, Mass, The MIT Press.
- Jiménez, B. (1989): *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Humanaitas.
- Juilland, A. & Chang-Rodríguez, E. (1964): *Frequency Dictionary of Spanish Words*, The Hague, Mouton & Co.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford, Stanford University Press.
- Llobera, M. (1995): *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Lomas, C.; Tusón, A. (2002): «El léxico» en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, Barcelona, Graó Ed.
- López, A.; Morant, R. (1991): *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra.
- Maldonado, C. (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco-Libros.
- Martín, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza de español*, Madrid, Arco-Libros.
- Mehler, J y cols. (1987): «Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né», *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences de Paris*, 303: 637-640
- Motos, T. (1999): *Juegos creativos de lenguaje*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Noggers, G. (1992): *Vocabulario*, Madrid, Playor.
- Pastora Herrero, J.F. (1999): *El vocabulario como agente del aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Prado, J. (1994): «Usos creativos del diccionario en el aula» en *Cuadernos Cervantes*, n.11
- Romera Castillo, J. (1996): *Enseñanza de la lengua y literatura (propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid, UNED.
- Ruiz Gurillo, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel Practicum.
- _____ (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco-Libros.
- _____ (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco-Libros.
- Sanmartín, J. (1998a): *Diccionario de argot*, Madrid, Espasa-Calpe
- Santos Domínguez, L.A.; Espinosa Elorza, R.M. (1996): *Manual del Semántica Histórica*, Madrid, Síntesis.
- Talmy, L. (1985): *Lexicalization Patterns: semantics structure in lexical forms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Trujillo, R. (1988): *Introducción a la semántica española*, Madrid, Arco/Libro.
- Tusón, A. (1998): *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Practicum.
- _____ (2000): *¿Cómo es que nos entendemos? (si es que nos entendemos)* Barcelona, Península.
- Vigara, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Vigotsky, L.S. (1935): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Vilà, M.; Badía, D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- Voloshinov, V.N. (1930): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión.