Vocabulario en movimiento: propuesta para el trabajo del léxico

Iñaki Tarrés
Instituto Cervantes Berlín

Introducción

> A diferencia de lo que ocurre con la gramática mental, el léxico mental no tiene pedigrí. Aparentemente no es más que un saco de palabras revueltas que van entrando en la cabeza por un simple proceso de memorización… Esta opinión es injusta.
>
> *El instinto del lenguaje*. Steven Pinker, 1994

> ¿En qué consiste el proceso de desarrollo léxico de una segunda lengua? La primera observación que cabe realizar es que el desarrollo del lexicón es un proceso poco entendido. [...] Una de las razones por las que este proceso está por explicar es que el léxico en sí es un componente desconocido.
>
> *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*.
> Roser Morente Vallejo, 2005

El conocimiento y dominio del vocabulario es, junto con el de la gramática y la pronunciación, una de las tres columnas fundamentales del aprendizaje tradicional de idiomas extranjeros. Si la gramática describe las reglas que rigen la construcción del edificio del idioma, las palabras constituyen los ladrillos de dicho edificio, ladrillos que no se limitan a ser piezas pasivas e intercambiables, sino que, como los cromosomas, contienen en su significado las propias reglas que las configuran y cuyo ordenamiento establecen. No hay reglas sin palabras, las reglas gramaticales se manifiestan a través de lo que las palabras contienen, cada palabra aporta las reglas que le permiten existir, y que reflejan a su vez todo el edificio. De alguna manera, recuerda el concepto de fractal tan querido por la teoría del caos: en el fractal, se mantienen las propiedades del objeto aunque cambiemos la escala con la que lo medimos, cada parte incluye el dibujo del todo. De la misma manera, cada palabra incluye el diseño del edificio.

A esas tres columnas (gramática, léxico, fonética) hay que añadir otros dominios que se han ido incorporando poco a poco: la pragmática, el discurso, el propio proceso de aprendizaje, codificado definitivamente a través del concepto de competencia. Resulta curioso, sin embargo, descubrir el poco tiempo relativo que se le dedica al vocabulario en general como objeto de estudio científico, como objeto de adquisición, como materia para la creación de materiales, en los programas de estudios, e incluso en nuestra actuación en clase. Frente a la, diríamos, implacable sistematización que ha sufrido la enseñanza de la gramática, el léxico

no solo no ha pasado por un proceso sistematizador equivalente, sino que además a pocos profesionales de ELE se les ocurre que haya que establecer tal sistematización. Prueba de todo lo que estamos diciendo es su poca presencia en los cursos y másteres de formación de profesores de Español como Lengua Extranjera. El objetivo de este artículo, y del taller del que procede, es justamente intentar mitigar de alguna manera ese desequilibrio.

Inventando palabras

Conocida es la tendencia a la regularidad en el proceso de aprendizaje de lenguas. Coinciden en esto los estudiantes de lenguas extranjeras, que dicen cosas como «un coche naranjo», y los niños, capaces de producir formas inexistentes y que nunca han oído. José es un niño bilingüe que no se distingue por dejar de aplicar la regularidad a su aprendizaje del español, como a su vez los monolingües. Lo interesante es descubrir hasta qué punto lo hace en la creación de palabras. Por ejemplo, se acerca en un momento dado con una cuerda y pide a un adulto «me desnudas esta cuerda», dado que está llena de nudos. En otro momento de su aprendizaje desarrolla todo un paradigma verbal reflejado en imperativos negativos del tipo «no dizgas» y «no hazgas». Otro ejemplo que posteriormente nos has llegado corresponde a un niño hispanohablante monolingüe que en un momento dado, estando en la bañera, dice «Mamá, ven a resecarme que ya me he rebañado y me repican los ojitos». Los comentarios a este caso podría llevarnos a escribir un segundo artículo que suplantara a este, por lo que volveremos al niño del principio. Hay que explicar antes que este tiene una enorme capacidad para armar puzles. Pues bien, el caso es que José estaba un día con un adulto que intentaba poner un dibujo en un corcho que estaba un poco alto, por lo que el adulto se había subido a una silla. El niño observaba atentamente todos los movimientos —el dibujo era suyo—, preparado para ayudar en cualquier momento. Entonces el adulto le dijo: «José, pásame una de esas chinchetas», a lo que José no quiso reaccionar. No es que no entendiera la palabra, que no supiera a qué se refería la orden, era que simplemente no quería reaccionar, y se estableció el siguiente diálogo:

— *No son chinchetas, son pinchetas.*
— *No, José, se llaman chinchetas.*
— *No, chinchetas no, pinchetas.*

Lo que sorprende del diálogo no es tanto el hecho de que el niño generara una palabra nueva, «pinchetas», a partir del verbo «pinchar», que es lo que había que hacer con el dibujo, sino que no quisiera aceptar la palabra «chincheta», creada a partir de otros mecanismos de formación de palabras a los que el niño en ese momento no debía de prestar atención o no habían entrado en su sistema, sistema que probablemente debía de organizarse de manera parecida a como lo hacen

las piezas del puzle. ¿Cómo podríamos explicar ese rechazo? Veamos para ello la siguiente tabla:

objetos materiales	objetos manuales	de casa o la escuela	dibujos o fotos	en o a la pared o un corcho
fabricar	coger	guardar	pegar	agarrar
destruir	romper	comprar	romper	clavar
diseñar	arreglar	prestar	perder	
reñir	desguazar	malvender	afilar	guardar
molestar	apuntalar	limar	borrar	desparramar
	hipotecar	perforar	desmontar	enseñar

(figura 1)

Esa tabla se ha de interpretar de la siguiente manera. Imaginemos un conjunto amplio de objetos materiales en general. Los podemos fabricar, destruir o diseñar, pero no los podemos ni reñir ni molestar, a no ser que les confiramos cualidades humanas, que no es el caso. Dentro de ese grupo, imaginemos uno más reducido, el de los objetos manuales, es decir, aquellos que manipulamos con la manos, como instrumentos, herramientas, recipientes, etc. Esos objetos los podemos coger, romper, arreglar, etc., pero no los podemos desguazar, apuntalar o hipotecar, cosa que sí podríamos hacer con otros objetos materiales pertenecientes a otras categorías, como un coche o una casa. La siguiente columna tiene la misma relación con la anterior, y así sucesivamente. De esa manera llegamos a la situación del principio: qué se puede hacer con una foto o un dibujo en relación con un corcho o la pared. Podemos clavar un corcho a la pared, pero no podemos desparramar fotos en la pared, pues el verbo desparramar incluye un sentido de superficie horizontal: «el niño lo ha desparramado todo por el suelo». Tampoco podemos enseñar una foto en la pared, en todo caso podemos enseñar a alguien una foto que está en la pared, pero la frase siguiente no parece muy correcta: «el niño ha enseñado la foto a la pared».

Como se ve, en la tabla hay dos casillas vacías en las que habría que colocar las siguientes piezas de puzle:

chinchar pinchar

Está claro que «pinchar» iría en la columna de la derecha, la que corresponde a la pregunta «¿qué se puede hacer con una foto en un corcho?», y que a «chinchar» le corresponde la columna izquierda, la que responde a la pregunta «¿qué NO se puede hacer con objetos en general?». Eso explica que se genere la palabra «pincheta». Si intentamos poner «chinchar» en la columna derecha, el puzle no está bien armado, por eso es imposible, para el niño que está adquiriendo las reglas de composición de palabras del español, que un objeto que sirve para *pinchar* se llame *chincheta, y* la rechaza. Es más, la rechaza enfadado.

Este cuadro, además de ayudarnos a explicar la reacción de José, nos permite echar una ojeada a uno de los aspectos más importantes del aprendizaje del léxico: la compenetración de reglas de agrupamiento y combinación. Las palabras se agrupan por categorías, y cada categoría permite un tipo de combinación específica. Explicar esta idea es el objetivo del presente artículo.

Contextualizando

En la siguiente figura se puede ver un esquema de los principales aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de hablar del aprendizaje y la enseñanza del léxico en la clase de ELE.



(figura 2)

Es probable que al hablar del aprendizaje del léxico, la primera habilidad cognitiva que se nos ocurra sea la memoria, de hecho la memorización suele aparecer como uno de los pasos en el proceso de adquisición de las palabras. Es curioso que en otros aspectos, en especial en relación con la gramática, haya habido un proceso de renovación profunda de los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, y que dicha renovación haya sido ampliamente integrada tanto en los grandes marcos teóricos como en los propios materiales de enseñanza y en la práctica diaria de muchos profesores, pero que en cambio en relación con el léxico no se haya producido tal renovación. Nuestra impresión, a partir de conversaciones con profesores, es que no se preocupan demasiado por lo que hacen sus alumnos para aprender léxico, si hacen o no listas de palabras, si las agrupan, las contextualizan, las jerarquizan, etc., es más, creemos que fomentan un concepto del léxico más vinculado a la traducción directa, que a lo que realmente puede suceder —y de hecho se debería fomentar— en la mente del que aprende. La lingüística cognitiva lo establece claramente: los dos mecanismos de organiza-

ción del léxico dentro del lexicón mental son la categorización y el agrupamiento. Es más, desde otras perspectivas más relacionadas con el aprendizaje afectivo se llega a descartar el proceso de almacenamiento de los recuerdos: no existe la memoria tal y como nos la podemos imaginar en un ordenador, los recuerdos no se albergan en ningún sitio concreto del cerebro, sino que la mente, cada vez que quiere recuperar un contenido, repite o reproduce la secuencia de acciones neuronales que lo hicieron posible la primera vez, y cuantas más veces se repita esa reconstrucción, más instantáneo será el proceso. Véase en este sentido *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Jane Arnold Morgan (ed.), Madrid: Cambridge University Press, 2000.

Sea como sea, lo que sí podemos decir es que el aprendiz, tal y como se refleja en la cita de Roser Morente del principio del artículo, parece requerir un enorme esfuerzo de memorización a la hora de aprender y recuperar piezas léxicas. Muchos estudiantes se quejan de no recordar las palabras que necesitan, y que eso obstaculiza la fluidez de su discurso. Es sorprendente, por contraste, ver cómo los niños pequeños parecen no tener en absoluto esa dificultad, cómo reciben una vez, y pueden recuperarla mucho tiempo después aunque no hayan sido expuestos a dicha palabra. Y esto independientemente de su capacidad intelectual, la familia en la que han sido educados o los idiomas que estén aprendiendo. ¿Por qué a nuestros estudiantes les cuesta tanto recordar palabras que están escuchando continuamente en clase? ¿cómo puede ser que tarden tanto en llegar al estadio en el que una palabra llama a las siguientes sin el mayor esfuerzo cognitivo? ¿cómo se forma el andamio que permite ir incorporando nuevas piezas léxicas y cómo podemos estimular la creación de ese andamio? ¿cómo hacer consciente al aprendiz de la importancia de estos procesos en detrimento de rutinas y tácticas heredadas por una tradición educativa concreta?

Otro factor importante en el aprendizaje del vocabulario es la necesidad y la capacidad para seleccionar las palabras adecuadas al contexto, a la intención comunicativa, a la relación social con el interlocutor, al deseo de crear determinados efectos, como la ironía, la distancia con el tema o el juego de palabras. A este punto volveremos más adelante.

Igualmente deberíamos prestar más atención al tipo de trabajo que los profesores fomentamos en clase en relación con el léxico, a la información que proporcionamos sobre las palabras, a las actitudes que transmitimos hacia la importancia del léxico, la manera como corregimos. En definitiva, a nuestro discurso en clase en relación con el léxico. El recurso a la traducción y a la lista de palabras evita al profesor entrar en complicaciones metodológicas y de contenido para las que no suele estar preparado, pues en ocasiones los profesores no disponemos de suficientes herramientas de análisis como para poder dar a nuestros alumnos una información útil y operativa del significado y uso de las palabras. La actuación del profesor puede ser, en este sentido, no solo insuficiente, sino sobre todo desafortunada.

Véase por ejemplo: en una clase de español en Polonia, el profesor enseña una foto y dice que es una mesa. Todos conformes, apuntan la palabra y probablemente una traducción. El profesor guarda la foto y sigue con otros muebles. Después, en la misma clase o en la siguiente, enseña una foto diferente de lo que para él es una mesa y pregunta qué es. Nadie dice nada, se miran extrañados, recelosos incluso, aunque el profesor sabe que todos o casi todos han apuntado la palabra en sus respectivos cuadernos. Él dice que es una mesa, y entonces cunde el pánico, la desorientación, la extrañeza y la desconfianza. La reacción no parece estar muy lejos de la del niño del principio de este artículo: «eso no es una mesa», dice el listo de la clase. ¿Y por qué? «Pues porque tiene un cajón, y si tiene un cajón no es una mesa». Miran en el diccionario, «¡ah!, es un es-cri-to-rio», lee el listo. Pero un escritorio y una mesa es lo mismo, ¿no? Pues parece que no, al menos para aquel grupo de estudiantes y en relación con las fotos presentadas. La organización de esas dos palabras en español parece corresponder a la relación hipónimo-hiperónimo, es decir, mesa parece ser un concepto más genérico, y escritorio uno más específico. En ese sentido, se pueden sustituir, al menos en una dirección. Se diría que las palabras a las que recurrieron los alumnos para traducirlas a su idioma no establecían el mismo tipo de relación, no reproducían una jerarquía similar, y ambas tenían el mismo rango en cuanto a la generalidad. La confusión parecía haber sido provocada por un cúmulo significativo de circunstancias, entre las que cabe destacar el uso de aquellas fotos concretas, la tendencia a la traducción y la insuficiente información ofrecida por el profesor.

Los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos deberían igualmente estar incluidos como factor diversificador en las explicaciones del profesor, en las rutinas de clase y en la confección de los materiales didácticos llevados a la clase. La presentación del léxico en muchos manuales suele reducirse a presentaciones a través de dibujos cuando se trata de objetos representables fácilmente, representaciones gráficas que no siempre responden a las necesidades de los alumnos, como hemos visto antes. Se fomenta por un lado un estilo visual en relación con cierto tipo de palabras, pero para el resto se deja más a la libre actuación del alumno, que muchas veces consiste en anotar la palabra en una lista, en un cuaderno especial a lo sumo, o al lado del texto.

La dimensión afectiva del aprendizaje tiene una incidencia directa en la memoria. Se establecen fácilmente vínculos afectivos con las palabras que nos permiten recuperarlas más rápidamente. Hay palabras que nos gustan, palabras que detestamos, palabras de las que recordamos el sitio exacto del cuaderno donde están escritas, etc. Hay palabras que tienen una historia particular, y palabras que no nos dicen nada especial. Además, se desarrollan diversas actitudes hacia el aprendizaje del léxico, de la misma manera que se desarrollan hacia la gramática, aunque no estén tan claramente expresadas. Todo ello contribuye a recordar mejor una palabra que otra, a que cuantas más palabras se aprenden, más fácil resulte aprender palabras nuevas, a que se construya un andamio flexible y dinámico con el aporte léxico de las clases o el contacto con la realidad en la lengua meta si se está en inmersión.

Hablábamos antes del uso de imágenes en la enseñanza del léxico. Está hoy por hoy suficientemente probada la relación beneficiosa entre unas y el otro. Lo que no está demasiado estudiado es el influjo real del uso del diccionario en la clase de lenguas extranjeras. Puede ser que el uso del diccionario bilingüe sea la contribución más perjudicial de las librerías al aprendizaje de lenguas extranjeras. Los diccionarios están creados para una cosa: para desentrañar textos, para descodificarlos, para entenderlos, a fin de cuentas, y no para construirlos. Con un diccionario no se debe escribir un texto. Produce casos tan espectaculares como el siguiente, escrito por una alumna de español:

> Siempre había soñado con el amor a primera vista pero tenía que esperar hasta el veinte. Entonces, he conocido a K., desde hace 3 meses. Tome en cuenta que belleza es efímera pero me ha impresionado mucho su aspecto exterior. Es un hombre atractivo, musculoso..., simplemente está como un tren.
>
> K. es un hombre maduro, alto, ancho de espaldas. Por supuesto, está bien proporcionado.
>
> Por lo demás, las cualidades de su aspecto exterior que admiro más son: el cuerpo bronceado, la cara huesuda, la calvicie, los ojos almendrados, el lunar en su carillo y las piernas. Sin embargo, como cada uno de nosotros, tiene también los defectos. Por ejemplo, el nariz respingona, las orejas despegadas o las pies gruesos. No obstante, estoy enamorada como una loco, por lo tanto, no me importan sus defectos.
>
> Me gusta mucho cuando guiña o echa un vistazo a hurtadillas a mí, y me vuelva loca cuando me acaricia con las puntas de los dedos. Su piel es tan blando, simplemente creada por las manos del Creador, para rozarlo.
>
> En cuento a su manera de vestir, le gusta mucho la ropa deportiva. Yo no hago mucho caso. Es que parece majo aun cuando tiene la ropa echa jirones. Además, le viste un bien sastre.
>
> (Fragmento tomado de *El cronómetro. Nivel Intermedio)*

Se ha observado que estudiantes que llevan poco el diccionario a la clase tienen un manejo más suelto del vocabulario, y suelen recordar más palabras. Se trata, en todo caso, de un aspecto que merecería un estudio más pormenorizado.

Otro aspecto relacionado con todo lo anterior es el tratamiento del error. Todos o casi todos los estudiantes son conscientes de que el error de léxico es mucho más grave comunicativamente que el error gramatical. Y es evidente. Si quiero comprar unos calcetines de lana y no sé las palabras, puedo describirla o dibujarla o señalarla, recursos no me van a faltar. Pero si en vez de «lana» digo «unos calcetines de pana» porque haya habido una interferencia, una confusión, un desliz o un aprendizaje erróneo, como que esté convencido de que es lo mismo, por lo menos en un primer momento habré creado el desconcierto en el dependiente, que me mirará como a un bicho raro, como a un extranjero que no sabe hablar, y puede que acabe marchándome a mi país sin los dichosos calcetines. Sí, los errores de léxico son mucho más catastróficos comunicativamente hablando que los gramaticales, pero los aprendices suelen tener suficientes recursos para no cometerlos, y sobre todo uno: no decir la palabra. Los errores gramaticales aportan mucha información sobre

la interlengua del aprendiz, entre otras cosas porque suelen ser inevitables. Si un estudiante de español tiene que contar una historia, inmediatamente sabremos si conoce y sabe utilizar los tiempos del pasado. Si tiene que describir una escena, no sabremos con exactitud, si no lo preguntamos directamente, qué palabras conoce en relación con la situación. Proporcionalmente los errores de léxico son mucho menores que los de gramática, lo que sí se observa es una pobreza léxica determinada, lo cual no dice gran cosa sobre la manera como el aprendiz está organizando internamente su léxico. Solo cuando aparecen errores como «un coche naranjo» o los del texto de la alumna de antes, podemos empezar a intuir algo.

Combinaciones

Proponemos ahora realizar dos ejercicios. En las siguientes tablas se presentan cuatro verbos, en un caso (fig. 3) junto a su definición de diccionario (fuente: diccionario de la RAE), y en el otro caso (fig. 4) con un ejemplo de uso. En la columna de la derecha aparecen 12 sustantivos. El ejercicio consiste en hacer tres combinaciones posibles de cada verbo a partir de la que aparece en la columna izquierda.

errar *Obrar de manera poco o nada acertada.*			**una oportunidad**
			la mente
			el pensamiento
derrumbarse *Hacer que caiga un edificio o construcción.*			**un problema**
			una amenaza
			el camino
nublarse *Ocultar las nubes el azul del cielo.*			**la memoria**
			un peligro
			las ilusiones
planear *Volar sin mover las alas.*			**el diagnóstico**
			la fama
			el precio

(figura 3)

Se trata de una de las actividades que más me gusta **practicar:** dormir a pierna suelta.			**unas pruebas**
			el dominio
			las detenciones
La expedición fracasó porque algunos deportistas no pudieron **aclimatarse a** la **altura**.			**la personalidad**
			la fantasía
			una filosofía
Para consolar al niño, le **acarició** durante mucho rato la **cabeza** hasta que dejó de llorar.			**la dirección**
			las modificaciones
			el mando
Manuel es muy eficiente, lo mismo **lleva** al **niño** a la escuela que la **ropa** a la lavandería			**las esperanzas**
			las circunstancias
			el objetivo

(figura 4)

No se trata de un ejercicio para nuestras clases de español, ha sido diseñado expresamente para los profesores de español. No resulta sencillo hacerlo y exige concentración. Para hacerlo, algunos profesores buscaron las relaciones de sentido que se pueden establecer entre los sustantivos de la columna de la derecha si se intentan agrupar en torno a elementos comunes, e identificaron ese elemento común en el verbo que da la pauta. Otros que más bien se dedicaron a combinar verbo con sustantivo hasta dar con la combinación posible, algo que les «sonara» bien, muchas veces incluso eludiendo la explicación del significado (lo cual creó una discusión interesante con el verbo «planear»). Casi todos probaron sus combinaciones generando ejemplos de uso.

Todo esto reproduce de alguna manera uno de los aspectos vistos anteriormente, la selección léxica, y activa el fundamento de las relaciones entre las palabras y la mente: las redes léxicas. Cuando se enseña el vocabulario, se está transfiriendo más o menos implícitamente el sistema por el cual las palabras se organizan, pero dicho conocimiento pocas veces se hace explícito tal y como se hace con la enseñanza de la gramática. Sin embargo, el lexicón tiene una organización tan estructurada como la gramática. Dicha organización permite ciertas combinaciones e inhibe otras. Todo este apartado surge de los fundamentos teóricos de la introducción al diccionario REDES, de Ignacio Bosque (2004), de donde también proceden los ejemplos de la tabla y la explicación de la diferencia entre las dos tablas.

Si tomamos el mismo ejemplo que ofrece Bosque, veremos que una palabra puede combinarse con un número limitado de palabras. Bosque propone la palabra «nublarse», cuyas combinaciones, después de aplicar un programa informático a un corpus de textos de origen peninsular y americano, es el siguiente:

nublarse: capacidad, cielo, clarividencia, destino, día, entendimiento, éxito, futuro, juicio, horizonte, idea, imagen, memoria, mirada, mente, ojo, paisaje, pensamiento, razón, recuerdo, retina, rostro, semblante, sentido, sol, tiempo, visión, vista.

La reflexión es la siguiente: «Parece evidente que la mejor información del verbo nublarse en la que podemos pensar —sea la que sea— no nos permitiría obtener automáticamente la lista [de combinaciones restrictivas de esa palabra]. Pero es igualmente evidente que, aunque los diccionarios no se ocupen de ella, la información que la lista contiene forma parte del conocimiento lingüístico que los hablantes poseen del español». (Ignacio Bosque, REDES, Introducción, pág. XCIII). Si es así, no se puede saber, solo por el significado del diccionario, ni siquiera con uno monolingüe (ejemplos de la fig. 3), qué palabras se pueden combinar con «practicar» o con «aclimatarse», con lo cual nuestros alumnos lo tendrán muy difícil si solo les damos un diccionario o la traducción para aprender a usar palabras. Pero hay más, y es que a partir de los ejemplos concretos de combinaciones, aislados de otros ejemplos, lo que podría corresponder al *input* que los aprendices reciben en sus clases o en su contacto con el idioma en situaciones reales, probablemente tampoco podríamos deducir qué nuevas combinaciones son posibles (ejemplos de la fig. 4), aunque en este caso hay algo más de información.

La información que almacenamos de una palabra debe permitir establecer las combinaciones de esa palabra y no otras, es más, puede que el significado de una palabra, en el nivel cognitivo, sea justamente ese conjunto de combinaciones: «... la relación predicado-argumento se puede restringir mediante informaciones semánticas objetivas que no han de considerarse extra-lingüísticas, sino parte de nuestro conocimiento del idioma...» (Bosque, pág. C). Como lo que a Bosque le interesa es escribir un diccionario, añade: «... no es objetivo fundamental de los diccionarios ocuparse de la extensión de los conceptos, sino de precisar su intensión... no está entre sus objetivos especificar las cosas a las que esos conceptos pueden aplicarse...» (pág. CVIII). Este hecho nos desvela la razón por la cual textos escritos con un diccionario producen efectos tan extraños como el que hemos visto más arriba.

El listado de combinaciones posibles de una palabra, que Bosque llama «restringidas», se pueden organizar en grupos. Uno mismo podría hacerlo a partir de la lista de la palabra «nublarse». Por un lado se pueden agrupar las palabras que corresponden a su significado más experiencial, dentro de su campo semántico (vocabulario del tiempo meteorológico). El resto de las palabras suponen un significado común que podríamos interpretar como figurativo o metafórico de ese primer significado. A Bosque la interpretación metafórica no acaba de convencerle. También en este punto podríamos aplicar conceptos de la lingüística cognitiva, y argumentar que es la subjetivación lo que permite decir «se nubla el pensamiento». La hipótesis de la subjetivación, en palabras de Maria Josep Cuenca y Joseph Hilferty, consiste básicamente en que «existe una tendencia a interiorizar progresivamente el significado de ciertos elementos, de manera que se produce una implicación progresiva del hablante (el individuo que percibe) en la entidad percibida» (1999). Según eso, las nubes están en el cielo, en lo alto, de la misma manera que la cabeza está en lo alto. La mente se asocia así al cielo, y de igual modo que las nubes tapan el sol, la luz, las facultades mentales pueden perder su capacidad natural y dejar de comportarse de forma normal, oscureciéndose. Resulta realmente difícil describir estos procesos sin recurrir de alguna manera a imágenes que una y otra vez reproducen el mecanismo que intentamos describir, el de la subjetivación. Es más, está en el fundamento de muchas imágenes poéticas, véase si no el siguiente ejemplo:

> Si el ojo de un dios centinela de ciudades hubiera posado su mirada sobre ella seguramente habría concedido su aprobación: la ciudad creía haberse hecho merecedora de un honor de este tipo en su afanosa búsqueda del equilibrio. Orgullosa de su antigüedad se había sumergido con entusiasmo en las corrientes más modernas de la época. Pobre, y hasta miserable, durante siglos había sabido enriquecerse sin caer en la ostentación. Abierta y cosmopolita, había conservado aquellos rasgos de identidad que le permitían salvarse del anonimato. Al menos esto es lo que opinaban muchos de sus habitantes y bien podría ser que, en algún sentido, fuera cierto. **Antes, claro está, de que las sombras de la fatalidad se arremolinaran sobre su cielo dispuestas a soltar su inquietante carga.**
>
> *La razón del mal*. Rafael Argullol. Destino, 1993

Lo que resulta sumamente interesante en el diccionario de Bosque es que han establecido una serie de agrupaciones de combinaciones para cada entrada en torno a significados comunes, y que Bosque denomina «clases léxicas». En el caso de *nublarse,* ese verbo se combina con...

> **A** Sustantivos que denotan facultad u órgano de la visión. **B** Sustantivos que designan la cara de las personas o ciertos aspectos de su expresión facial. **C** Sustantivos que denotan facultades mentales, especialmente las intelectivas, por extensión, con otros que se refieren a los órganos o los sistemas en que residen estas capacidades, así como algunos de sus resultados. **D** El sustantivo imagen y con otros que designan algunos efectos de la capacidad de percibir. **E** Sustantivos que designan el futuro, así como otras nociones de naturaleza prospectiva. **F** Sustantivos que denotan el resultado feliz de algo. También con otros que expresan ciertos estados de reconocimiento.

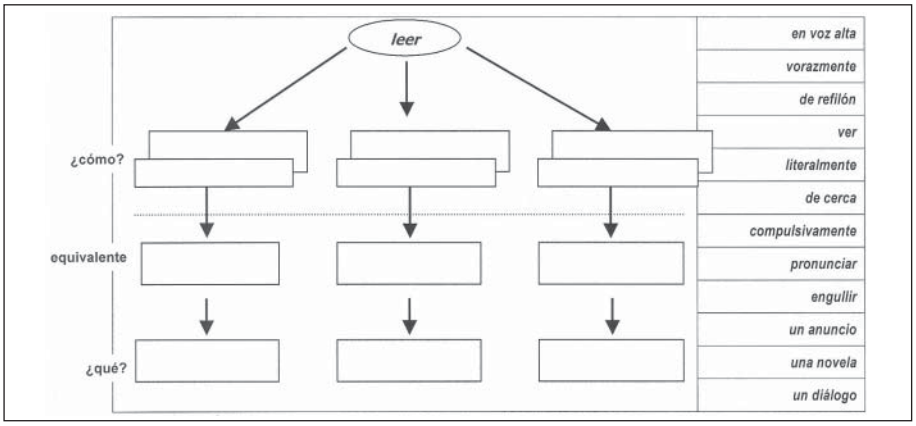
Podríamos, en teoría, proponer una palabra que no estuviera en esa lista pero que tuviera alguno de los rasgos semánticos de alguna de las agrupaciones, y sabríamos si esa combinación es posible. Por ejemplo, si sabemos que *nublarse* se combina con palabras como *mente, pensamiento, entendimiento* o *memoria,* podemos inferir que se podría combinar con *conciencia* o *idea*. Estamos en este caso aplicando un mecanismo cognitivo fundamental: la categorización, responsable de la manera como agrupamos las palabras. Hacemos grupos a partir de un rasgo y le ponemos una etiqueta que nos permite ampliar el grupo. La palabra se relaciona con la categoría y, por ende, con todas las palabras que tengan el rasgo común de esa categoría. ¿No es ese justamente el proceso que se activa en la mente de los alumnos cuando aprenden palabras? ¿sería posible aprovechar este mecanismo para aprender palabras de una manera tal que eliminásemos el esfuerzo de memorización?

Las combinaciones se desarrollan en el plano sintagmático de la lengua. En el paradigmático, las palabras establecen otra serie de relaciones de sentido con otras palabras de su misma categoría gramatical. Todas estas relaciones las podemos representar a través de la imagen de la red: redes léxicas.



La lingüística cognitiva se ha ocupado ampliamente de relaciones como la polisemia y la homonimia. Hasta cierto punto, de hecho, podríamos decir que la sinonimia significa que dos palabras comparten un grupo de combinaciones. En ese sentido, podríamos establecer que los verbos «leer» y «ver» lo son, algo que no suele aparecer en los diccionarios de sinónimos. Veámoslo.

Realícese el siguiente ejercicio. En este caso, se trata de llenar los huecos a partir de los ejemplos de la columna derecha de la siguiente manera: en la primera línea horizontal hay que poner adverbios o locuciones adverbiales que pueden combinarse con el verbo «leer». Se pueden hacer tres parejas, cada miembro de la pareja tiene un rasgo común con el otro, constituyendo así una pequeña clase léxica. En la siguiente línea horizontal hay que colocar tres verbos que también se pueden combinar con esos adverbios y locuciones adverbiales. Finalmente, hay que poner en la tercera línea horizontal un sustantivo que se puede combinar con ambos verbos.



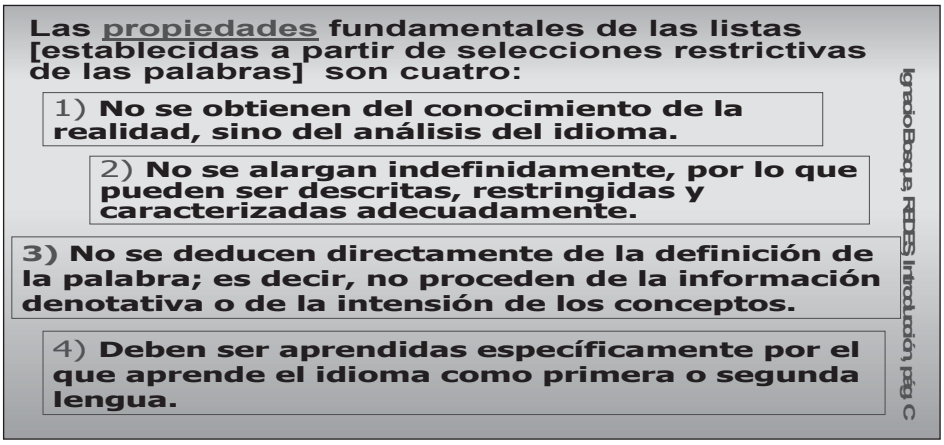
(figura 5)

Este ejercicio es mucho más sencillo de realizar y lo podría completar un estudiante de nivel intermedio. Lo que demuestra esa tabla es que la selección léxica depende directamente del sistema de combinaciones restringidas establecidas para cada palabra, y delimita la capacidad de una palabra de sustituir a otra. Podemos decir «ha pronunciado muy bien el diálogo», en el sentido de «lo ha leído muy bien», y podemos decir «ha devorado la novela» en el sentido de que la ha leído, a nadie se le ocurre pensar que realmente se la haya comido, algo que quizá sí se lo imaginaría un aprendiz de español. ¿Son «devorar» y «leer» sinónimos? Me atrevería a decir que sí, puesto que uno sustituye al otro. Evidentemente no lo puede sustituir siempre, y la operación tiene solo una dirección, leer no puede sustituir el uso recto del verbo devorar en el siguiente ejemplo: «el león devoró limpiamente a la presa». Pero de lo que no nos cabe duda es de que ese es precisamente el tipo de información que necesitamos de ambos verbos.

El caso del verbo «ver» sustituyendo a «leer» nos lleva más lejos aún. Imaginemos la siguiente situación. En una clase de nivel inicial se celebra un examen y el profesor ha puesto en la puerta un cartel que dice «No entrar, examen». Un alumno del grupo llega tarde, ve el cartel y entra. El profesor entonces le pregunta «¿No has visto el cartel?», y el estudiante dice «Sí». Partiendo del hecho de que el alumno no tiene ninguna actitud rebelde o desobediente, ¿qué ha interpretado el alumno? Podemos imaginar perfectamente que ha entendido el verbo «ver» en el sentido de verbo de percepción general, y no como sustituto de «leer», que es lo que quería decir el profesor, «¿No has leído lo que pone en el cartel?». La inferencia permitida por el hecho de que los dos verbos compartan esa combinación no se ha activado en el alumno, no se ha establecido esa relación dentro de su propia red léxica. El resultado es un problema pragmático. Las redes de palabras deben posibilitar, de esa manera, buena parte de los procesos de inferencia de cada idioma.

Conclusión

Resumamos las cuatro propiedades fundamentales de las listas de combinaciones restrictivas que establece Bosque en su diccionario:



De esas cuatro propiedades, la que más nos interesa como profesores de español es, evidentemente, la última. Si las posibilidades combinatorias de una palabra son hasta cierto punto su significado; si dichas combinaciones constituyen el uso de las palabras; si no se deducen del significado; si no son indefinidas y se pueden organizar en clases léxicas; si las consecuencias de esa estructuración atañen tanto a la manera como se organiza el vocabulario como a su uso pragmático; si a fin de cuentas deben ser aprendidas específicamente, en lo que tendremos que concentrarnos en nuestras clases a la hora de trabajar el léxico es en conseguir reproducir en el lexicón de nuestros alumnos una estructura lo más parecida posible a la del español. Para ello, el método que hemos propuesto se aleja de la configuración de

listas y del uso del diccionario bilingüe como principal fuente de referencia para el alumno.

Buscamos métodos que al mismo tiempo que establecen redes léxicas coherentes con el español, permitan al alumno aprovechar sus propios estilos de aprendizaje, desarrollen su autonomía, den pie al profesor para desarrollar un discurso coherente, sencillo y apropiado, y lleven al aprendizaje y uso del vocabulario de una manera mucho menos fatigosa que a través de la memorización de unidades aisladas o listas de vocabulario.

Para ello, hemos propuesto el uso dinámico de grupos de tarjetas enmarcadas en temas definidos no tanto por criterios prácticos (el restaurante, el hotel, el vestuario, etc.), sino por criterios funcionales (descripciones de personas, de cosas, de ciudades, etc.; narración de biografías, de anécdotas, de accidentes, etc.) y sobre todo, por criterios que reproduzcan lo visto hasta ahora. Un ejemplo representativo de lo que queremos decir es el grupo de verbos de movimiento. No se trata de un grupo de verbos vinculados a una única situación o función comunicativa, sino agrupados en función de elementos de significado comunes que permiten activar en el alumno relaciones léxicas productivas. Por ejemplo, a través del establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia, de la vinculación a contextos comunes, de la contextualización del vocabulario. La propuesta está en el manual *Vocabulario en movimiento,* de la editorial Edinumen, y los autores son Iñaki Tarrés, Arantxa Calderón y Sergio Prymak.

De esta manera, esperamos poder contribuir a ampliar el panorama de materiales para la adquisición del léxico por los estudiantes de español como lengua extranjera:

> … existe una gran demanda por parte de alumnos y profesores de materiales de recursos que faciliten el aprendizaje del vocabulario y que acorten al máximo el tiempo que requiere aprender el vocabulario necesario para que el aprendiz pueda expresarse como un nativo. Este tipo de materiales son escasos, especialmente para el español.
>
> *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*.
> Roser Morente Vallejo, 2005

Soluciones de los ejercicios

errar *Obrar de manera poco o nada acertada.*	***una oportunidad***	una oportunidad
	el camino	la mente
	el diagnóstico	el pensamiento
derrumbarse *Hacer que caiga un edificio o construcción.*	***el precio***	un problema
	la fama	una amena
	las ilusiones	el camino
nublarse *Ocultar las nubes el azul del cielo.*	***la mente***	la memoria
	el pensamiento	un peligro
	la memoria	las ilusiones
planear *Volar sin mover las alas.*	***un problema***	el diagnóstico
	un peligro	la fama
	una amenaza	el precio

(figura 3)

*Se trata de una de las actividades que más me gusta **practicar:** dormir a pierna suelta.*	***pruebas***	pruebas
	detenciones	dominio
	filosofía	detenciones
*La expedición fracasó porque algunos deportistas no pudieron **aclimatarse a** la altura.*	***modificaciones***	personalidad
	personalidad	fantasía
	circunstancias	filosofía
*Para consolar al niño, le **acarició** durante mucho rato la cabeza hasta que dejó de llorar.*	***fantasía***	dirección
	esperanzas	modificaciones
	objetivo	mando
*Manuel es muy eficiente, lo mismo **lleva** al niño a la escuela que la ropa a la lavandería.*	***dominio***	esperanzas
	dirección	circunstancias
	mando	objetivo

(figura 4)

*Se trata de una de las actividades que más me gusta **practicar:** dormir a pierna suelta*	***pruebas***	pruebas
	detenciones	dominio
	filosofía	detenciones
*La expedición fracasó porque algunos deportistas no pudieron **aclimatarse a** la altura.*	***modificaciones***	personalidad
	personalidad	fantasía
	circunstancias	filosofía
*Para consolar al niño, le **acarició** durante mucho rato la cabeza hasta que dejó de llorar.*	***fantasía***	dirección
	esperanzas	modificaciones
	objetivo	mando
*Manuel es muy eficiente, lo mismo **lleva** al niño a la escuela que la ropa a la lavandería.*	***dominio***	esperanzas
	dirección	circunstancias
	mando	objetivo

(figura 5)