

**LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO**  
**REFLEXIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

---

Enrique Serra Alegre  
Montserrat Veyrat Rigat  
Rogelio Rodríguez Pellicer  
(editores)

Universitat de València  
2010

Esta publicación ha sido financiada con la ayuda concedida por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (AORG/2009/175).

© Los autores 2010

Diseño y maquetación: Enric Serra Alegre (Universitat de València)  
Cubierta: Sacristán (2005)

ISBN: 978-84-370-7832-8  
Depósito legal: V-3904-2010

## ÍNDICE

---

Montserrat Veyrat, Enrique Serra y Rogelio Rodríguez: Lingüística aplicada a la enseñanza del léxico .....	5
María Amparo Montaner Montava: Algunos recursos lingüísticos para la enseñanza del léxico.....	11
María Querol Bataller: Aprendizaje del léxico. Estudio de la relación forma- significado .....	19
Ricard Morant Marco: El léxico de la hermosura .....	39
Arantxa Martín López: El léxico de la juventud: la belleza es joven.....	45
Ricard Morant y Debra Westall: El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008 .....	53
Pura Santacreu Berenguer: El lèxic, caracteritzador del personatge literari .....	77
María González Carrión: Materiales para la enseñanza del léxico literario. Las fi- guras retóricas .....	87
Carlos Gallego Martí y Raquel Martínez Ruíz: Léxico de urgencia. Primeros pasos en el español para el alumno extranjero.....	101
Rogelio Rodríguez Pellicer: La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa .....	113
Belén Vicente Alegre: Apuntes para una metodología de la didáctica del len- guaje musical.....	125



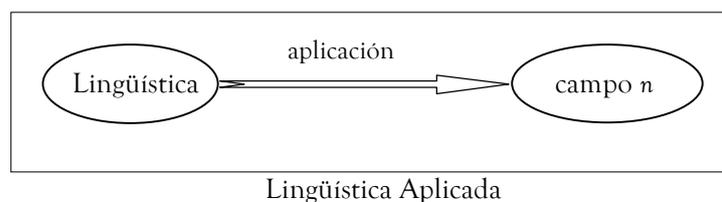
## LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

---

Montserrat Veyrat Rigat  
Enrique Serra Alegre  
Rogelio Rodríguez Pellicer  
*Universitat de València-Estudi General*

### 1. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

La llamada *Lingüística Aplicada* (LA) es una rama interdisciplinar de la ciencia del lenguaje que pretende la formación de principios teóricos orientados a la práctica. Según esta caracterización inicial, se diría que, si existe una lingüística “pura”, sólo orientada a la “teoría”, cada aplicación de sus resultados sería LA, con lo cual los límites entre lingüística teórica y aplicada quedarían desdibujados. Conviene, pues, matizar que por LA se entiende la aplicación de la ciencia del lenguaje a un campo, y que hay una teoría y una praxis de la aplicación de la lingüística<sup>1</sup>.



Uno de los campos de aplicación tradicional de los planteamientos y modelos de la lingüística –como ya señalaba Th. Ebneter (1976)– es el de la enseñanza de lenguas. De

---

<sup>1</sup> Lo cierto es que la historia de la lingüística muestra que ha existido siempre un contacto entre investigación y aplicación: la lingüística teórica ha hecho posible una evolución más intensa de la LA, y ésta ha colaborado en la elaboración de la teoría.

hecho, la LA nació con tal denominación en Estados Unidos hacia los años 40 del siglo XX, como disciplina centrada casi exclusivamente en este campo<sup>2</sup>.

En este volumen colectivo se recogen aportaciones que inciden precisamente en el mencionado ámbito de la enseñanza de lenguas (maternas o extranjeras), concretamente en lo relativo a la enseñanza/aprendizaje del léxico.

El aprendizaje del léxico se lleva a cabo de forma continua a lo largo de toda la vida y nunca se da por finalizado; a partir de términos conocidos se activan dominios relacionados con ellos y se va produciendo una ampliación constante. Cómo explicar estos procesos de adquisición y cómo aprovechar su descripción con una orientación didáctica podrían ser las líneas genéricas que vertebran los trabajos aquí reunidos<sup>3</sup>.

## 2. REFLEXIONES TEÓRICAS

El léxico remite a las cosas del mundo, lo que le confiere un valor cognitivo básico. Aprender vocabulario responde a algo que lleva dentro la naturaleza humana: el deseo de conocer. Pero las palabras no se aprenden solas, porque “no están solas”, sino que interaccionan en variados contextos. Desde estas asunciones, María Amparo Montaner, en “Algunos recursos lingüísticos para la enseñanza del léxico”, se plantea cómo enseñar las palabras. Su contribución aporta algunos recursos lingüísticos encaminados a enseñar las palabras en relación con otras atendiendo al sistema dentro del cual adquieren su valor, así como a los contextos –lingüístico, cultural, situacional– que les confieren significado y sentido<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Se buscaba desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial.

<sup>3</sup> Algunos de estos trabajos fueron presentados en el marco de las *Jornadas sobre la enseñanza del léxico* que, en homenaje a Julio Calvo Pérez, tuvieron lugar los días 10 y 11 de diciembre de 2009 en la Universitat de València.

<sup>4</sup> Montaner (1999) elabora ejercicios y actividades para la enseñanza y enriquecimiento de vocabulario que emplean muchas de las técnicas descritas en este artículo.

Las palabras permiten nombrar la realidad. Tal vez por eso suele considerarse que aprender una lengua –sobre todo si es extranjera– consiste básicamente en conocer las palabras. Esta idea tópica (naturalmente errónea) es síntoma de la importancia que los propios aprendices otorgan al aprendizaje del vocabulario. Pero el aprendizaje lingüístico comporta la adquisición de multitud de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto de carácter gramatical y léxico como cultural. En “Aprendizaje del léxico. Estudio de la relación forma-significado”, María Querol reflexiona sobre algunos aspectos que conviene tener presente para plantear las posibilidades y limitaciones de la enseñanza del léxico. Así, p.e., es necesario prestar atención al hecho de que las unidades léxicas de una lengua no siempre tienen una correspondencia o equivalencia directa en otra lengua. Por eso propone en su trabajo una descripción organizada y sistemática del léxico que permita al estudiante conocer no sólo las diferencias semánticas entre unidades próximas en cuanto a su denotación, sino también prever cómo se codificarán.

El lenguaje es también como un espejo que refleja la realidad, y la moldea (como ya explicaba Wilhelm von Humboldt a principios del siglo XIX). Desde este presupuesto, las aportaciones de Ricard Morant, Debra Westall y Arantxa Martín abordan diversos aspectos del reflejo en el léxico de la que podríamos llamar guerra psicológica del culto al cuerpo<sup>5</sup>. Así, Ricard Morant analiza “El léxico de la hermosura”, Arantxa Martín “El léxico de la juventud: la belleza es joven”, y Ricard Morant y Debra Westall, en su trabajo “El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008”, se ocupan de la delgadez, analizando el tratamiento periodístico de diferentes trastornos alimentarios a través de su reflejo en el lenguaje y, especialmente, el léxico.

---

<sup>5</sup> Este grupo de investigación, coordinado por Ricard Morant, se está ocupando profusamente del tema. Véase, p.e., Morant (2010) o Morant y Martín (en prensa).

### 3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las experiencias que completan el presente volumen se inscriben en la línea de la difícil y a veces olvidada tarea de *enseñar* el léxico de una lengua ya que, sobre todo en la Educación Secundaria, en ocasiones se considera que se aprende solo o que ya se ha aprendido o que ya se aprenderá a lo largo de la vida. Nada más alejado de la realidad. Estas propuestas demuestran que la enseñanza del léxico ha de tener y tiene cabida en el mundo educativo, por ejemplo, a través de materias tan diversas como la Literatura y la Música.

La aportación de Pura Santacreu Berenguer, “El lèxic, caracteritzador del personatge literari”, es eminentemente práctica, ya que a través de la novela de Maria Barbal, *Pedra de tartera*, se ejemplifica la importancia del léxico en la caracterización de los personajes narrativos. La protagonista es definida por las palabras que se usan en el entorno rural de los Pirineos. El léxico utilizado en la obra es un elemento más a la hora de configurar el escenario por el que transitan, con más pena que gloria, todos los personajes. Las condiciones de vida, el trabajo y el paso del tiempo se observan en el uso de expresiones propias del hablar del Pallars (Lleida) y llegan a constituir, además, un recurso estilístico de primera magnitud.

María González Carrión, con sus “Materiales para la enseñanza del léxico literario”, ofrece un repertorio selecto de figuras retóricas, cuya novedad más destacable reside en la ejemplificación. En cada caso no sólo se aportan muestras de cómo el *ornatus* de la retórica clásica colabora en la elaboración del discurso literario, sino también muestras de lenguaje publicitario (en la línea del trabajo de Kurt Spang 1979) y, sobre todo, de lenguaje “ordinario”. Si los estudiantes toman conciencia de que la creatividad no se restringe a la poesía, sino que, como propiedad del lenguaje, está presente en las más variadas manifestaciones lingüísticas, tal vez se les pueda facilitar así el acceso a la ter-

minología literaria.

La propuesta de Carlos Gallego Martí y Raquel Martínez Ruiz, “Léxico de urgencia”, va dirigida al alumnado extranjero, cada día más presente en nuestras aulas, y tiene como objetivo proporcionar, a través de diferentes fichas de trabajo que abordan el estudio de un vocabulario básico e imprescindible del español, una herramienta fundamental que posibilitará a los alumnos extranjeros el acceso y la integración a la nueva comunidad de acogida. El material presentado servirá para motivar al discente al tiempo que sentará las bases de su posterior aprendizaje.

En “La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa”, a partir de una experiencia práctica relacionada con el lenguaje periodístico, Rogelio Rodríguez Pellicer constata el bajo nivel léxico que presenta en la actualidad el alumnado de Segundo curso de Bachillerato y propone precisamente volver a utilizar la prensa escrita en la enseñanza de la Lengua y Literatura como mecanismo para adquirir y aumentar el vocabulario, no sólo en la citada etapa educativa sino también a lo largo de la Enseñanza Secundaria.

Partiendo de la base de que la música debe estar presente en la educación y que los destinatarios potenciales son personas en edad de formación, en “Apuntes para una metodología de la didáctica del lenguaje musical”, Belén Vicente Alegre describe la experiencia llevada a cabo por el Departamento de Música del I.E.S. *Beatriz Civera* de Aldaia (Valencia). Para que los alumnos y alumnas adquieran la competencia lingüística musical se propone, entre otras líneas de actuación, que los docentes conozcan sus gustos, sean creativos y flexibles en el establecimiento de los programas y que el léxico utilizado sea comprensible por parte del alumnado, pues la aproximación a la música se ha de hacer de forma creativa, lúdica y práctica. En esta línea, las actividades musicales estarán relacionadas con el juego y el movimiento. En definitiva, se plantea un modelo de enseñanza musical activo y global, basado igualmente en la socialización.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calvo Pérez, Julio (1990): "Lingüística aplicada", en A. López et alii: 323-348.
- Ebner, Theodor (1976): *Lingüística aplicada*. Madrid, Gredos, 1982.
- López García, Ángel et alii (1990): *Lingüística general y aplicada*. València, Universitat, 1994.
- Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez Lobato (1988): *Lingüística aplicada*. Madrid, Síntesis.
- Montaner Montava, María Amparo (1999): *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid, Arco Libros, 2007.
- Morant Marco, Ricard (2010): "Reflexiones sobre lenguaje y cosmética facial". *Español Actual*, 91/2009: 147-161.
- Morant Marco, Ricard y Arantxa Martín López (en prensa): "Lenguaje y hermosura, un tema lingüístico que perdura". *Revista de Filología Románica*.
- Spang, Kurt (1979): *Fundamentos de retórica*. Pamplona, EUNSA.

## **ALGUNOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO\***

---

María Amparo Montaner Montava  
*Universitat de València-Estudi General*

### 1. SOBRE LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO EN UNA LENGUA

El léxico es una de las facetas más importantes de una lengua. Y es que, aunque una lengua tiene muchos aspectos, pues tiene gramática, tiene pragmática y tiene léxico, el léxico tiene la peculiaridad de evocar de forma directa las cosas a las que nos referimos. Una mera palabra abre un espacio mental, activa en nuestra mente un escenario, una imagen o concepción de algo. Llanamente, las palabras tienen el poder de llevarnos, a través de los conceptos, a las cosas. De alguna manera y hasta cierto punto, las palabras valen por las cosas. En el mundo del lenguaje, las palabras son las cosas.

### 2. SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Y si en el mundo del lenguaje las palabras son las cosas, igual que el mundo se construye con cosas, el lenguaje se hace con palabras, existe en ellas y a través de ellas. Y, podemos preguntarnos, si tan importantes son las palabras en una lengua, también lo serán en la enseñanza de la misma, o debieran serlo. Demasiadas veces, el profesor de una lengua extranjera da por sentado que hay que enseñar reglas fonéticas, gramaticales, usos

---

\* Este artículo se ha realizado gracias al proyecto “Verificación experimental de la conciencia del habla examinada mediante pruebas realizadas a hispanohablantes” (FFI 2008-05248).

pragmáticos, pero que las palabras se aprenden solas.

### 3. ¿LAS PALABRAS SE APRENDEN SOLAS?

No es así. Las palabras no se aprenden solas, en gran medida porque no están solas. Las palabras forman parte de determinado sistema lingüístico, como ya mostró el maestro ginebrino, y adquieren su valor en este. Las palabras se usan en determinado contexto lingüístico y adquieren su valor en este. Las palabras pertenecen a determinada cultura y significan lo que significan en esta. Y las palabras adquieren su sentido en situaciones de uso concretas. Por tanto, para enseñar las palabras habrá que enseñarlas en relación con otras dentro de un sistema, dentro de un contexto lingüístico, cultural, situacional, etc.

### 4. DIVERSAS FORMAS DE PRESENTAR UN TÉRMINO CONTEXTUALIZADO

#### 4.1. *Presentación de un término dentro de un contexto lingüístico*

Existen muchas formas de presentar un término dentro de un contexto. Lógicamente para presentar un término en un contexto lingüístico, lo más sencillo es estudiar el vocabulario a través de textos. Es lo que se hace en la mayoría de manuales de enseñanza de lenguas y es adecuado. Es una forma de aprender vocabulario semejante a la que se emplea al adquirir la lengua materna. Además de presentar la palabra en un contexto lingüístico, nos permite ver cómo funciona en un contexto pragmático. Otra forma de contextualizar palabras lingüísticamente es presentarlas dentro de construcciones reales.

#### 4.2. *Presentación de un término dentro de un sistema lingüístico*

##### 4.2.1. *Presentación de un término dentro de un campo semántico*

Algunos manuales plantean la enseñanza del vocabula-

Algunos recursos lingüísticos para la enseñanza del léxico

rio presentando los términos agrupados en campos semánticos. Presentan varios términos del mismo campo semántico en contextos reales y finalmente proponen ejercicios de descomposición del significado de los términos en semas o rasgos de significado. Es una forma de enseñar basada en el estructuralismo que tiene la ventaja de ayudar al aprendiz a matizar pequeñas diferencias entre sinónimos, así como a relacionar palabras afines.

#### 4.2.2. *Situar un término dentro de un sistema de términos*

Situar un término dentro del sistema al que pertenece también puede ayudar muchas veces a comprenderlo. Esto es imprescindible en casos de series de términos que reflejan un mismo fragmento de la realidad, parcelado de acuerdo con conceptualizaciones distintas. Es lo que sucede, por ejemplo, con los términos ingleses *afternoon* y *evening*<sup>1</sup>. Ambos se podrían traducir por el español *tarde*, pero no son sinónimos ni intercambiables y reflejan otra forma de concebir la partición del día. Para entender esto hay que explicar las series de términos en las dos lenguas y cómo se corresponden, porque de ninguna manera existe una correspondencia biunívoca ni los sinónimos aparentes se refieren a la misma parte del día.

#### 4.3. *Presentación de un término en relación con la realidad*

##### 4.3.1. *Presentación de un término en su contexto cultural*

Además, es adecuado en muchas ocasiones explicar lo que significa un término dentro de una cultura. Tal y como se refleja en la traducción, muchas veces no existe una equivalencia real entre lenguas y el aparente equivalente de una palabra en realidad no es tal. Por ejemplo, el concepto japonés *amae*<sup>2</sup> se

---

<sup>1</sup> Términos en inglés y español para referirse a las partes del día:

Inglés: *Morning, afternoon, evening, night.*

Español: *Mañana, mediodía, tarde, noche.*

<sup>2</sup> De acuerdo con Takeo Doi (1971): “*Amae*: A key concept for understanding Japa-

refiere al sentimiento de dependencia hacia alguien que se supone que te va a ayudar sin esperar nada a cambio, en base a una relación especial. Este concepto se relaciona con la visión positiva que el concepto de dependencia tiene en la sociedad japonesa, a diferencia de lo que sucede en otras sociedades, como las occidentales. Por ello, ni el concepto ni la palabra tienen un verdadero equivalente en español.

#### 4.3.2. *Presentación de un término contextualizado cognitivamente*

En Lingüística Cognitiva se entiende que el significado de las palabras depende de su base cognitiva. En el modelo cognitivista *Frame Semantics* se parte del concepto de *frame* para estudiar el significado. Se supone que el uso de un término activa una escena concreta, en la que se ponen determinados elementos en perspectiva. Es dentro de la escena donde dicho término adquiere su significado.

La teoría de *Frame Semantics* presenta también mucho interés por el proyecto Frame Net, basado en la misma y que se lleva a cabo en varios idiomas y en diversas universidades. Su sede está en la Universidad de Berkeley y en España también se está trabajando en él bajo la dirección de Carlos Subirats. Este proyecto constituye una valiosa herramienta para un estudio del significado contextualizado.

El proyecto Frame Net se dedica al estudio de las palabras en dependencia de los marcos o estructuras conceptuales en que se encuadran. Para ello se examinan oraciones de un corpus de inglés contemporáneo y se analizan con etiquetas relacionadas con dichos marcos. Finalmente se recoge de qué maneras la información de los marcos asociados se expresa en estas oraciones.

Uno de los propósitos del proyecto es lexicográfico y consiste en el trabajo sobre una entrada: este trabajo se basa en

---

nese Personality Structure”, in T.S. Lebra & W.P. Lebra (eds.): *Japanese Culture and Behaviour*. Honolulu, The Press of Hawaii: 145-154.

una descripción exhaustiva de las propiedades combinatorias de la palabra con oraciones de ejemplo extraídas del corpus, las cuales muestran contextos auténticos. Después se emplea una técnica de análisis de corpus basada en *frame semantics* que permite identificar los hechos lexicográficamente relevantes en el contexto de las palabras analizadas en las oraciones del corpus.

Otra aplicación del proyecto relevante para este trabajo es precisamente la enseñanza de idiomas. En ese sentido se ofrece un resumen del potencial sintáctico y semántico de una palabra con ejemplos de oraciones, que constituye una base de utilidad para ejercicios y materiales. Además, el programa permite acceder a ejemplos auténticos de una palabra en contexto, lo que resulta sumamente útil para profesores y como complemento de diccionarios.

Un aspecto interesante consiste en decidir hasta qué punto existe correspondencia entre los elementos del marco y las funciones sintácticas. En la preparación de la entrada léxica se ponen de manifiesto las conexiones entre elementos del marco y sus realizaciones sintácticas, con ejemplos de oraciones y se obtiene un resumen de los esquemas valenciales en que ocurre un lema. Esta forma de actuar permite la realización de generalizaciones en los verbos básicos.

#### *4.3.3. Contextualización de una palabra dentro de una construcción*

Como ha demostrado la Gramática de Construcciones, una construcción aporta significado y el significado de una palabra se adquiere dentro de una construcción concreta. Así que, aunque una palabra aparentemente tenga cierto significado y se use en determinadas construcciones, en realidad, esto puede cambiar.

Con relación a la enseñanza de vocabulario, determinadas palabras en determinadas lenguas pueden aparecer en ciertas construcciones mientras que otra lengua no lo permite. Estos usos deben enseñarse en el aula.

Esta cuestión se entiende mejor ejemplificándola con construcciones que no se den en todas las lenguas. Los puntos más importantes de este modelo, que pueden ser presentados en el aula son los siguientes. Primeramente se hablaría de la gramática de construcciones como un modelo que se centra en la importancia del concepto de construcción, el cual engloba al concepto de palabra, lo incorpora y lo supera. Según esta teoría, una construcción no es una mera suma del significado de las palabras que la componen, sino que aporta significado ella misma, de manera que el significado de una construcción surge de la interacción entre el significado de la construcción en sí y el de las palabras que la componen. De esta forma, las diferencias sistemáticas de significado entre el mismo verbo y construcciones diferentes se atribuyen directamente a las construcciones.

Ejemplo:

Pat sneezed the napkin off the table S-V-O-Ob

Construcción resultativa: X causa que Y resulte en Z.

En resumen, las teorías como *Frame Semantics* y *Construction Grammar* estudian el lenguaje desde la perspectiva del contexto y del texto. Abordan el estudio del significado y como tienen en cuenta el concepto de marco pueden servir de puente para contrastar culturas y tener en cuenta el contexto situacional y cultural.

#### 4.3.4. *Explicar el significado de las metáforas*

Como ha demostrado el cognitivismo, imágenes y metáforas no constituyen aspectos periféricos de nuestra vida mental, sino que en gran medida son partes constituyentes de ella. La metáfora es un componente fundamental de la cognición que conforma nuestra visión de mundo. Es esencial incorporar estos contenidos a la enseñanza de vocabulario.

#### *4.3.5. Presentación de un término dentro de un contexto situacional real*

Los niños adquieren su lenguaje en contextos donde se sienten implicados. Igualmente, los aprendices de una lengua aprenden con más motivación si lo hacen en contextos situacionales que imiten la realidad. Es lo que sucede cuando el profesor emplea actividades como concursos o juegos de roles, etc.

### 5. APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

En este último apartado voy a comentar algunos tipos de ejercicios de enseñanza de vocabulario en los que se usan las técnicas descritas. Me ceñiré exclusivamente a la tipología de ejercicios empleada en la obra de enseñanza de español a extranjeros (ELE) de Montaner Montava (1999), dedicada precisamente al enriquecimiento de vocabulario<sup>3</sup>.

En dicha obra se emplean muchas de las técnicas descritas, de las cuales paso a exponer una selección. La técnica de introducción de términos con dibujos constituye una manera de presentar vocabulario contextualizado en un contexto. En diversas ocasiones se introducen de esta forma palabras relativas a partes de algo (por ejemplo, vehículos, animales...), respetando el basamento cognitivo parte-todo que subyace.

Otros ejercicios introducen términos semejantes los cuales presentan pequeñas diferencias significativas (por ejemplo, términos de descripción de belleza o verbos de desplazamiento). En ocasiones estos términos se presentan junto con sus semas en forma de diagramas cartesianos. En otras ocasiones se presentan mediante adición de semas a un término semánticamente más neutro. Esto se realiza siempre mediante representaciones gráficas, como medio de visualizar las redes significativas que relacionan los conceptos referidos.

---

<sup>3</sup> Evidentemente, en muchas otras obras de enseñanza de vocabulario se emplean técnicas como las descritas, pero un tratamiento exhaustivo de las mismas excede los propósitos de este artículo.

En el libro abundan los ejercicios en que se presentan términos en conceptos situaciones cognitivamente conocidos, por ejemplo, la presentación de vocabulario relativo a la casa en un ejercicio de propuesta de reforma de pisos para la venta.

Los concursos y retos son una constante en la obra, y aparecen animados por la intención de contextualizar situacionalmente el vocabulario.

Estos son solamente algunos de los tipos de técnicas empleados. Es importante señalar que la elección de una u otra técnica obedece a diversos factores. Uno es el tipo de vocabulario, pues no es lo mismo un dominio como el de las emociones que otro como el de elementos de la naturaleza. Otro factor determinante es el momento en que se trabaja el tema, pues cognitivamente el libro diferencia etapas como la introducción de un término, el trabajo consciente sobre él, su uso, etc.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Apresjan, J. (1962): "Análisis distribucional de los significados y campos léxicos estructurados", en T. Todorov (ed) (1966): 49-80.
- Calvo Pérez, J. (1986): *Adjetivos puros: Estructura léxica y topología*. València, Universitat de València.
- Coseriu, E. (1977): *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- Fillmore, Ch.J. (1968): "The case for case", en E. Bach & R. Harms (eds.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Wilson: 1-88.
- Fillmore, Ch.J. (1977): "The case for case reopened", en P. Cole & J.M. Sadock (eds.): *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press.
- Goldberg, A. (1995): *Constructions*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Greimas, A. J (1966): *Semántica estructural*. Madrid, Gredos. 1976.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Montaner Montava, M.A. (1999): *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid, Arco Libros, 2007
- Montaner Montava, M.A. (2005): *Análisis cognitivo-perceptivo de la combinatoria del verbo en español. (Incluye CD con actividades para estudiantes de Lingüística, lenguas y traducción)*. Frankfurt, Peter Lang.
- Todorov, T. (1966): *Investigaciones semánticas*. Buenos Aires, Nueva visión. 1978.
- Wierzbicka, A (1992): *Semantics, Culture and Cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford, OUP.

**APRENDIZAJE DEL LÉXICO.  
ESTUDIO DE LA RELACIÓN FORMA-SIGNIFICADO**

---

María Querol Bataller  
*Universidad Católica de Valencia*

El aprendizaje de una lengua, sea esta L1 o L2, LM o LE, comporta la adquisición o apropiamiento hasta su automatización de multitud de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de carácter gramatical, léxico y cultural; sin embargo, en el imaginario colectivo la idea de qué implica aprender una lengua es ligeramente distinta. Para una gran parte de nuestros alumnos aprender una lengua consiste en conocer las palabras, formas, que permiten nombrar la realidad que les rodea, la gramática es algo que saben importante porque así se lo han explicitado siempre en las clases, aunque pocos de ellos sabrían explicar en qué reside su importancia, al igual que los conocimientos pragmalingüísticos o sociopragmáticos, que no pasan de ser percibidos como una serie de anécdotas y curiosidades que aparecen al final de cada unidad o tema.

Obviamente se trata de ideas erróneas, estereotipadas y caducas pero que evidencian la importancia que los propios hablantes otorgan al aprendizaje del léxico. Dicho esto, consideramos que para lograr este, y que dicha tarea se realice con el mayor grado de eficiencia, sería conveniente que en el aula se realizaran reflexiones del siguiente tipo:

- a) Descripción y explicitación de los rasgos más relevantes del potencial semántico de la Unidad Léxica.
- b) Descripción y explicitación de los rasgos formales que implica la realización de dicho potencial.

Una de las mayores dificultades al respecto radica en el hecho de que el concepto *significado*, aunque, tal y como lo describió Saussure (1916), forma junto con el significante el signo lingüístico, continua siendo, tal y como afirmara Ullmann (1962: 54), uno de los términos más ambiguos y controvertidos de la teoría del lenguaje. En tanto que unidad de estudio de la semántica el significado ha sido definido y descrito desde perspectivas y postulados teóricos muy diferentes. Así, encontramos estudios de carácter realista o nominalista, sintagmático o paradigmático, holístico o composicional, estructural o discursivo, etc. Probablemente sea necesario la consideración de todos ellos para llegar a describir de forma integral el contenido semántico de una unidad léxica, y de nuevo la primacía de una descripción u otra debe estar en relación con el objeto y finalidad de su estudio. En nuestro caso, dado que la codificación del significado está en parte determinado por las singularidades de la lengua en la que se refiere, adoptamos una metodología típicamente estructuralista cuando tratamos de establecer las diferencias intra e interlingüísticas. No porque creamos que el significado de una palabra se limita a una nómina de rasgos, sino por razones estrictamente pedagógicas. Asimismo, consideramos que la comparación interlingüística constituye una práctica necesaria para conocer el potencial comunicativo de las unidades léxicas, pues algunas de sus características están tan interiorizadas en nuestra conciencia como hablantes que únicamente se hacen evidentes cuando se intenta traducirlas o aprender su equivalente en otras lenguas.

Dicho todo esto, en los siguientes apartados ejemplificaremos dicha actuación metodológica presentando la descripción del contenido semántico de los sustantivos verbales en español, para lo cual, por los motivos ya mencionados, adoptamos una actitud contrastiva. En consecuencia, referimos también las diferencias y semejanzas en la lexicalización y semanti-

zación de los sustantivos verbales en inglés y chino<sup>1</sup>, y compararemos estas con las de sus homólogos en español.

## 1. FORMACIÓN

Denominamos sustantivos verbales a aquellos miembros de la categoría sustantiva que, al igual que los miembros prototípicos de la categoría verbal, pueden referir la ocurrencia de un evento (o en algunos casos solo un componente de este, como p.e., el resultado), si bien carecen, al menos en español, de marcas para cuestiones tales como el tiempo o el modo, y aquellos con mayor grado de nominalización y lexicalización carecen también de capacidad de regencia<sup>2</sup>.

La creación de estos sustantivos suele ser explicada a partir de procesos morfológicos para la formación de palabras (afijación, conversión, modificación, reduplicación, suplección, etc.); sin embargo, ni estos se dan en todas las lenguas, ni, aunque así fuera, todos tienen la misma productividad, pues lo habitual es que alguno de ellos predomine sobre el resto. Así, mientras que en español la afijación es el mecanismo más productivo, en otras lenguas, como p.e., el inglés, además del mecanismo derivativo, el proceso de *conversión* resulta también altamente productivo. Igualmente en la lengua china se halla la posibilidad de referir la ocurrencia de un evento mediante una categoría sustantiva, y los mecanismos que habilita la lengua para ello son diversos. En chino encontramos que, aun siendo marginales, existen sustantivos verbales formados como consecuencia de un proceso derivativo. Es decir, se constata, al igual que en español o en inglés, la existencia y productividad de formas

---

<sup>1</sup> Nos referimos al modelo de estándar de la lengua china, en la actualidad reconocido con el nombre de *putonghua*.

<sup>2</sup> Al menos en español, la mayoría de ellos se crea como consecuencia de un proceso derivativo a partir del verbo o raíz verbal, si bien dado que es difícil establecer dicha filiación en ocasiones se prefiere otras denominaciones para referirse a estos, como p.e., *sustantivos eventivos* (Bosque 1999: 51) o *nominalizaciones léxicas* (Comrie y Thompson 1985).

creadas mediante la adición de sufijos formativos a un elemento de la categoría verbal; si bien la nómina de estos posibles sufijos se reduce a tres: 儿 (er)<sup>3</sup>; la forma 子 (zi), y, por último, aunque mucho menos productivo que los anteriores, el sufijo 头 (tou). A continuación mostramos algunos ejemplos:

- 1) 画 (huà, 'pintar/ dibujar'), 画儿 (huàr, pintura, dibujo)<sup>4</sup>
- 2) 吃 (chī, 'comer'), 吃儿 (chīr, 'refrigerio')
- 3) 逗笑 (dòu xiào, 'bromear'), 逗笑儿 (dòuxiào, 'broma')
  
- 4) 拍 (pāi 'golpear con las manos / sacudir / batir), 拍子 (pāizi, raqueta (deportes), compás (música))
- 5) 印 (yìn, 'imprimir / estampar'), 印子 (yìn zi, 'sello/ estampa')
- 6) 刷 (shuā, 'cepillar'), 刷子 (shuāzi, 'cepillo')
  
- 7) 念 (niàn, 'pensar'), 念头 (niàn tou, 'idea, pensamiento')
- 8) 噱 (xuè, 'divertir'), 噱头 (xuè tou, 'palabras o actos que hacen reír').
- 9) 想 (xiǎng, 'esperar'), 想头 (xiǎng tou, 'esperanza')

Análogamente, también existen sustantivos formados por lo que en la tradición lingüística occidental se conoce como *conversión*, y que en el caso de la lengua china se ha considerado consecuencia de la coincidencia o solapamiento de categorías gramaticales; es decir, eventos que pueden ser categorizados como sustantivos o como verbos sin que se produzca cambio alguno en el significante.

- 10) 报告 (bào gào, 'informar, informe')

---

<sup>3</sup> El significado principal de este sufijo es el del diminutivo pero que con el tiempo ha ampliado su uso y significado, y por ello es posible encontrarlo junto a lexemas verbales formando una nueva unidad sustantiva.

<sup>4</sup> A lo largo de este trabajo los caracteres aparecen separados por un espacio para que el lector no familiarizado con la lengua china puede identificar con mayor facilidad su transcripción en pinyin (拼音), que anota la pronunciación de los caracteres.

- 11) 抵抗 (*dī kàng*, ‘resistir, ‘resistencia’)
- 12) 进步 (*jìn bù*, ‘progresar/mejorar, ‘progreso/mejora’,)
- 13) 创作 (*chuàng zuò*, ‘crear<sub>2</sub>, creación artística’)
- 14) 缩写 (*suō xiě*, ‘abreviar / escribir en abreviatura, abreviatura / abreviación’)

Finalmente, en un número reducido de casos la diferencia entre sustantivo y verbo se encuentra lexicalizada, bien porque la forma sustantiva adopta un sufijo como los antes mencionados *-儿 (er)*, *子 (zi)*, *头 (tou)*-, bien porque se produce un cambio de orden en los constituyentes. Por ejemplo, 愿意 (*yuàn yì*) se interpreta como verbo ‘desear, gustar’<sup>5</sup>, mientras que 意愿 (*yì yuàn*) se interpreta como sustantivo ‘deseo/aspiración’; y de forma análoga sucede en 刷牙 (*shuā yá*, ‘cepillar los dientes’) y 牙刷 (*yá shuā*, ‘cepillo de dientes’) o 斗争 (*dòu zhēng*, ‘luchar’) y 争斗 (*zhēng dòu*, ‘lucha’)<sup>6</sup>.

Una vez referida la posibilidad de que las lenguas lexicalicen formas sustantivas que denoten la ocurrencia (desarrollo y/o resultado) de un evento, cabe preguntarse cuál es la extensión semántica de dichos sustantivos.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXTENSIÓN SEMÁNTICA

Desde el punto de vista léxico-semántico los sustantivos verbales en español son descritos como unidades *polisémicas* o *ambiguas*, pues la mayoría de ellos alternan en sus realizaciones entre la actualización de un significado eventivo o procesual y resultativo. Además, en el caso español estos sustantivos pue-

---

<sup>5</sup> Aunque también puede interpretarse como sustantivo y en ese caso tiene el significado de ‘deseo original’.

<sup>6</sup> Comrie y Thompson (1985: 350) ya habían referido la existencia de este recurso como una de las estrategias posibles para la creación de sustantivos de acción, y que, además, consideran de alta productividad en la forma inglesa *-ing*. Afirmación que ejemplificaban (ob. cit.) con realizaciones como las que a continuación reproducimos: *drive a truck* → *truck-driving*; *trim a tree* → *tree-trimming*; *hunt for a house* → *house hunting*.

den lexicalizar acepciones concretas que implican que el sustantivo no solo refiere el resultado o consecuencia del desarrollo del evento (15), sino a uno de los componentes del evento, tales como el agente (16), el objeto afectado por el proceso (17), el lugar (18) o el tiempo (19) en que se produce, etc.

- 15) *Apunte*: 2. m. Asiento o nota que se hace por escrito de algo.
- 16) *Dirección*: 5. f. Conjunto de personas encargadas de dirigir una sociedad, un establecimiento, una explotación, etc.
- 17) *Alquitranado*: 3. m. Mar. Lienzo impregnado de alquitrán.
- 18) *Aparcamiento*: 2. m. Lugar destinado a este efecto.
- 19) *Molienda*: 3. f. Temporada que dura la operación de moler la aceituna o la caña de azúcar<sup>7</sup>.

Un proceso de base cognitiva, la metonimia, permite que, aun cuando en un contexto determinado el sustantivo verbal refiera al *efecto*, agente o cualquier otro elemento directamente relacionado con el evento, el hablante infiera la existencia del proceso en cuestión. Así pues, resulta cognitivamente plausible que los sustantivos verbales que refieren eventos en los que se deja constancia de su realización mediante un documento, este pase a denominarse de la misma manera que el sustantivo, como p.e., *amonestación*, *autorización* o *apoderamiento*; o que si el evento que refiere el sustantivo verbal se desarrolla en un determinado lugar, este se denomine de igual forma, como p.e., *aparcamiento*, *aseo*, *acceso*, *entrada* o *alojamiento*.

En tanto que mecanismo cognitivo, este es un fenómeno que se da, en mayor o menor grado, en todas las lenguas, por lo que esperaríamos que hubiera coincidencias interlingüísticas en la extensión semántica de los sustantivos verbales (de la misma forma que el estudiante de lenguas frecuentemente espera que se dé una equivalencia semántica total entre las unidades léxicas de las distintas lenguas). Sin embargo, factores idiosin-

---

<sup>7</sup> Definiciones tomadas de DRAE (en su versión on-line, <http://www.rae.es/rae.html>), el número indica la posición en la que tales acepciones aparecen en dicho diccionario.

crásicos de la propia lengua y también socio-culturales influyen decisivamente en el significado lexicalizado y semantizado en una unidad léxica, así como en su codificación. Por ejemplo, en algunas lenguas, como sería el caso del español, se tiende a sincretizar en un solo lexema las diferentes extensiones metonímicas y metafóricas del sustantivo verbal; pero otras lenguas lexicalizarán formas diferentes, y, por lo tanto, el sincretismo de los sustantivos verbales se reducirá considerablemente.

Tomemos, por ejemplo, las diferentes acepciones surgidas como consecuencia de la convencionalización de restricciones selectivas y/o asociaciones específicas –bien del propio proceso, bien de los participantes que en este intervienen– y veamos cómo se realizan en español, inglés y chino. Para ello dividimos las restricciones antes mencionadas según dos parámetros de variación:

- a) Las entidades directamente involucradas en el proceso, Agente o Paciente<sup>8</sup>.
- b) Otras circunstancias caracterizadoras del evento tales como la finalidad, el modo o la causa de su realización.

#### Entidades directamente involucradas

20) <i>aparición</i>	-	de un ser sobrenatural	
	<i>appearance</i>	<i>apparition</i>	
21) <i>asesinato</i>	-	de políticos	
	<i>murder</i>	<i>assassination</i>	
22) <i>comercialización</i>	de un suceso	de un producto	
	<i>commercialization</i>	<i>marketing</i>	
23) <i>reconocimiento</i>	de un hecho	de un paciente	del territorio
	<i>recognition</i>	<i>examination</i>	<i>recoinnssance</i>
24) <i>reorganización</i>	de la compañía,	de los planes,	

<sup>8</sup> Denominamos *Agente* al macrorol que identifica al participante en el que, en términos lógico-semánticos, se inicia el evento; mientras que el macrorol caracterizado como *Paciente* identifica a la entidad que resulta de algún modo modificada por la ocurrencia del evento.

24) <i>reorganización</i>	de la compañía, el gobierno	de los planes, del horario	
---------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--

b) Circunstancias (modo, finalidad, causa)

25) <i>detención</i>	Acción y efecto de detener o detenerse	Jur. Privación provisional de la libertad, ordenada por una autoridad competente.
	<i>stoppage</i>	<i>Detention</i>
26) <i>elección</i>	Acción y efecto de elegir	Pol. Emisión de votos para designar cargos políticos o de otra naturaleza.
	<i>choise</i>	<i>Election</i>
27) <i>exposición</i>	Explicación de un tema o asunto por escrito o de pa-labra	Presentación pública de artículos de industria o de artes y ciencias, para estimular la producción, el comercio o la cultura.
	<i>Exposition</i>	<i>exhibition</i>
28) <i>intoxicación</i>	Por comida	Por alcohol
	<i>Poisoning</i>	<i>intoxication</i>
29) <i>discusión</i>	Intercambio de ideas u opiniones	Contender y alegar razones contra el parecer de alguien
	<i>Discussion</i>	<i>argument</i>

Si nos fijamos únicamente en el significado resultativo de los sustantivos verbales, entendiendo este en sentido amplio, es decir, “objeto, estado, propiedad o producto resultante del proceso que denota su base léxica” (Picallo 1999: 365), esta tendencia es aún más evidente. Los siguientes ejemplos muestran dicha predisposición en dos situaciones diferentes.

En el primer grupo de ejemplos [30-34] observamos que el significado resultativo denota una entidad creada como consecuencia de la ocurrencia del evento. Especialmente cuando dicha entidad tiene un ámbito restringido de aplicación el inglés tiende a simplificar la tarea de descodificación al crear lexías diferentes. Por el contrario, en español se produce un sincretismo de la forma y, por tanto, el hispanohablante deberá recurrir a su conocimiento enciclopédico para la descodificación del significado.

Aprendizaje del léxico. Estudio de la relación forma-significado

30) <i>colaboración</i>	Acción y efecto de	Texto escrito por alguien que colabora en un periódico o en una revista.	
	<i>collaboration</i>	<i>contribution</i>	
31) <i>consulta</i>	Acción y efecto de	Conferencia entre profesionales para resolver algo.	
	<i>query</i>	<i>consultation</i>	
32) <i>declaración</i>	Acción y efecto de	Jur. Manifestación formal que realiza una persona con efectos jurídicos, especialmente la que hacen las partes, testigos o peritos en un proceso.	
	<i>declaration</i>	<i>statement</i>	
33) <i>denuncia</i>	Acción y efecto de	Documento en que se da noticia a la autoridad competente de la comisión de un delito o de una falta	
	<i>denunciation</i>	<i>formal complaint</i>	
34) <i>participación</i>	Acción y efecto de	Parte que se juega en un número de lotería.	Aviso, parte o noticia que se da a alguien.
	<i>participation</i>	<i>share</i>	<i>notice</i>

En el segundo grupo de ejemplos [35-39] el significado resultativo da nombre al lugar en el que se realiza el evento, si bien se repite el mismo fenómeno. En inglés se tiende a crear lexías diferentes para cada uno de los ámbitos de aplicación, mientras que en español es el contexto sintagmático el que determinará la actualización de uno u otro significado.

35) <i>aparcamiento</i>	Acción y efecto de aparcar	<i>parking</i>
	Lugar destinado a este efecto.	<i>car park</i>
36) <i>consulta</i>	Acción y efecto de consultar	<i>query</i>

	Consultorio, local en que el médico recibe a los pacientes	<i>surgery</i>
37) <i>embalse</i>	Acción y efecto de embalsar	<i>damming</i>
	Gran depósito que se forma artificialmente, por lo común cerrando la boca de un valle mediante un dique o presa, y en el que se almacenan las aguas de un río o arroyo, a fin de utilizarlas en el riego de terrenos, en el abastecimiento de poblaciones, en la producción de energía eléctrica, etc.	<i>reservoir</i>
38) <i>instalación</i>	Acción y efecto de instalar o instalarse	<i>installation</i>
	Recinto provisto de los medios necesarios para llevar a cabo una actividad profesional o de ocio.	<i>facilities</i>
39) <i>depósito</i>	Acción y efecto de depositar	<i>depositing</i>
	Lugar o recipiente donde se deposita (líquidos)	<i>tank</i>
	Lugar, generalmente provisto de refrigeración, donde se depositan los cadáveres	<i>mortage</i>

Dicho esto, cabe preguntarse qué sucede en lenguas en las que, como en chino, el alto grado de *coincidencia de clases* hace que ya en muchas ocasiones un único significante pueda denotar el evento en su interpretación como categoría sustantiva y como categoría verbal. ¿Cabría esperar que se produjera también una coincidencia de estos significados?

Observamos que en chino no suele producirse sincretismo cuando el sustantivo refiere al *lugar*, al *tiempo* o el *acto* en que se lleva cabo el evento nombrado, pues tiende a especificarse claramente añadiendo un morfema léxico.

- 40) 考场 (*kǎo chǎng*, 'examinar + sala')
- 41) 停车场 (*tíng chē chǎng*, 'aparcar + lugar')
- 42) 会场 (*huì chǎng*, 'reunir + lugar')
- 43) 比赛场 (*bǐsài chǎng*, 'competir + lugar')
- 44) 研究所 (*yán jiū suǒ*, 'investigar + lugar')
- 45) 研究院 (*yán jiū yuàn*, 'investigar + lugar')
- 46) 展览馆 (*zhǎn lǎn guǎn*, 'exhibir + lugar')

- 47) 展览会 (zhǎn lǎn huì, 'exhibir + reunión')  
48) 舞会 (wǔ huì, 'bailar + reunión'<sup>9</sup>)  
49) 招待会 (zhāo dài huì, 'recibir + reunión'<sup>10</sup>)  
50) 讨论会 (tǎo lùn huì + 'debatir +reunión')  
51) 报告会 (bào gào huì, 'informar + reunión')  
52) 说明会 (shuō míng huì, 'informar+ reunión')  
  
53) 过渡时期 (guò dù shí qī, 'transición + periodo')  
54) 潜伏期 (qián fú qī 'incubar + periodo')  
55) 学时 (xué shí, 'estudiar + tiempo'<sup>11</sup>)  
56) 农时 (nóng shí, 'labrar + tiempo')  
57) 考期 (kǎo qī, 'examen + periodo')

Por el contrario, el sincretismo es más frecuente cuando el sustantivo refiere al Agente<sup>12</sup> –(58), (59)– pero, sobre todo, cuando denota el efecto o resultado del evento (especialmente si es referido por una forma bisilábica<sup>13</sup> e incluye en su valencia un argumento *efectuado*) (60-69). Pero no para referirse al producto por escrito, pues en ese caso se suele especificar dicha particularidad (70-73).

- 58) 领导 (lǐng dǎo 'dirigir, dirigente')  
59) 随从 (suí cóng 'acompañar / seguir, acompañante / séquito')  
  
60) 收获 (shōu huò; 'cosechar, cosecha')  
61) 修改 (xiū gǎi, 'revisar, revisión')  
62) 相比 (xiāng bǐ, 'comparar, comparación')

<sup>9</sup> Baile: 'Festejo en que se juntan varias personas para bailar.'

<sup>10</sup> Recepción: 'acto solemne y festivo en que se recibe a alguien.'

<sup>11</sup> 'Hora de clase'.

<sup>12</sup> En el caso en el que la unidad léxica se refiera al argumento *afectado*, como p.e., 烧鸡 (shāo jī, 'pollo asado, asar pollo'), su realización como sustantivo implica su denotación defectiva.

<sup>13</sup> Por el contrario, en los verbos monosilábicos este adoptará un sufijo, probablemente 子 (zǐ), para ser reinterpretado como sustantivo, como p.e., 骗子 (piàn zi, 'engaño') o 状子 (zhuàng zi, 'demanda').

- 63) 组织 (zǔ zhī, ‘organizar, organización’)  
 64) 改革 (gǎi gé, ‘reformar, reforma’)  
 65) 改进 (gǎi jìn, ‘mejorar, mejora’)  
 66) 调查 (diào chá, ‘investigar, investigación’)  
 67) 总结 (zǒng jié, ‘resumir, resumen’)  
 68) 翻译 (fān yì, ‘traducir, traducción’)  
 69) 报告 (bào gào, ‘informar, informe’)
- 70) 贺信 (hè xìn, carta de felicitación)  
 71) 诉状 (sù zhuàng, declaración escrita)  
 72) 奖状 (jiǎng zhuàng, certificado del premio)  
 73) 证书 (zhèng shū, hoja del certificado)

Por último, cabe referirse al sincretismo que en español se produce como consecuencia de la aplicación restrictiva del sustantivo a un tipo de evento que la base verbal pudiera referir. Restricciones que pueden hacer referencia al Agente, al Paciente o a otras circunstancias caracterizadoras del evento, tales como la finalidad, el modo o la causa de su realización. Nuevamente observamos que el chino no tiende al sincretismo, si bien se constatan diferentes formas de especificar dichas diferencias<sup>14</sup>.

a) Entidades directamente involucradas

74) investigación	研究 (yán jiū)	科研 (kē yán)	调查 (diào chá)
	intelectual	científica	policial
75) examen	查验 (chá yàn)	校验 (jiào yàn)	考试 (kǎo shì)
	médico	científico	académico
76) congelación	冷冻 (lěng dòng)	冻结 (dòng jié)	
	alimentos	precios, sueldos	
77) reforma	经济改革 (jīng jì gǎi gé)	政治改革 (zhèng zhì gǎi gé)	文字改革 (wén zì gǎi gé)
	económica	política	sist. de escritura

<sup>14</sup> Dada la naturaleza de este trabajo no podemos extendernos en la descripción de estas, si bien sí nos gustaría anotar que, en nuestra opinión, sería conveniente que el estudiante, en este caso de chino, conociera dichas posibilidades con el fin de poder anticipar tanto formas como contenidos.

Aprendizaje del léxico. Estudio de la relación forma-significado

78) nacimiento	出生 (chū shēng)	圣诞 (shèng dàn)	
	-	de una persona importante (Cristo, presidente ...)	
79) intercambio	交换 (jiāo huàn)	交流 (jiāo liú)	
	mercancías	académico	

b) Otras circunstancias (modo, finalidad ...)

80) Educación	智育 (zhì yù)	教养 (jiào yǎng)	礼 (lǐ)
	intelectual	crianza, enseñanza	cortesía, urbanidad
81) Lucha	武装斗争 (wǔ zhuāng dòu zhēng)	宗派斗争 (zōng pài dòu zhēng)	阶级斗争 (jiē jí dòu zhēng)
	lucha armada	lucha fraccionaria	lucha de clases
82) Elección	选择 (xuǎn zé)	选举 (xuǎn jǔ)	
	elección / selección	elección / votación	
83) Evaluación	评估 (píng gū)	评审 (píng shěn)	评比 (píng bǐ)
	evaluación	aprobación	por comparación
84) Inspección	考察 (kǎo chá)	侦察 (zhēn chá)	视察 (shì chá)
	sobre el terreno	reconocimiento	investigación

Y de formar análoga sucede si nos fijamos únicamente en el significado concreto.

85) Anuncio	出租广告 (chū zū guǎn gào)	电视广告 (diàn shì guǎn gào)	报纸广告 (bào zhǐ guǎn gào)		
	de alquiler	en la televisión	en el periódico		

86) Crítica	剧评 (jù píng)	书评 (shū píng)	影评 (yǐng píng)	好评 (hǎo píng)	差评 (chà píng)
	teatral	de un libro	cinematográfica	buena	mala
87) Creación	创造 (chuàng zào)	创作 (chuàng zuò)	首创 (shǒu chuàng)		
	-	creativa	original		
88) Comentario	评论 (píng lùn)	评点 (píng diǎn)	评注 (píng zhù)		
	-	punto por punto	literario		
89) Comparación	对比 (duì bǐ)	比方 (bǐ fāng)			
	-	simil			

### 3. DESCRIPCIÓN INTRALINGÜÍSTICA

La estrategia de comparación y contraste del potencial comunicativo de los sustantivos verbales nos ha permitido vislumbrar qué distinciones o rasgos semánticos son pertinentes en la lexicalización y semantización de su contenido. Asimismo, hemos comprobado como dichas especificaciones o lexicalizaciones se codifican de forma diferente en las lenguas. Por ejemplo, mientras que el inglés crea unidades léxicas diferentes, el español prefiere el uso de adjuntos para delimitar la extensión del sustantivo (p.e., *reconocimiento médico, del territorio, de sus méritos; lavado gástrico, de cara; intoxicación alimentaria, etílica*, etc.). En otras palabras, el contexto lingüístico y situacional es el mecanismo habitual mediante el cual en español se identifica una u otra microestructura. Pese a que cuantitativamente su incidencia sea más reducida, ello no implica que en ocasiones no se hallen

otras estrategias para distinguir tales significados, como p.e., la morfología<sup>15</sup> o la creación de unidades léxicas distintas. Especialmente en referencia a esta última posibilidad, que da lugar a los llamados *sustantivos verbales alternantes*<sup>16</sup>, una descripción organizada y sistemática de su contenido semántico constituye una tarea esencial para lograr un aprendizaje y uso eficiente de estos. Y, en dicha tarea podría ser útil una propuesta como la aquí presentada. Mostramos a continuación algunos ejemplos en los que se observa que la diferencia entre estos sustantivos verbales alternantes reside en que

- a) solo uno de ellos refiere, además del significado hiperonímico acción y efecto de, determinados hipónimos (agente, lugar, tiempo, etc.)<sup>17</sup> [90-96];
- b) cada uno de ellos especializa su significado al denotar el desarrollo del evento en unas determinadas condiciones semántico-pragmáticas [97-102];
- c) o uno de ellos es defectivo (103).

	<b>DEA</b>	<b>DRAE</b>
90) <i>almacenaje</i>	Acción de almacenar	Acción y efecto de almacenar
	-	Derecho que se paga
91) <i>almacenamiento</i>	Acción de pagar	Acción y efecto de almacenar

<sup>15</sup> Solo en algunas ocasiones es la morfología del sustantivo la que permite la desambiguación del significado, pues solo uno de los potenciales significados del sustantivo tiene la marca de plural, aunque no siempre aparezca reflejada en el diccionario.

1) *Elecciones*. f. PL. Emisión de votos para designar cargos políticos o de otra naturaleza.

2) *Precipitaciones*. 2. f. *Meteor*. Agua procedente de la atmósfera, y que en forma sólida o líquida se deposita sobre la superficie de la tierra

3) *Instalaciones*. f. Recinto provisto de los medios necesarios para llevar a cabo una actividad profesional o de ocio. U. m. en pl.

<sup>16</sup> Sustantivos que comparten un mismo verbo matriz, pero que difieren en su proceso de creación, ya sea porque adoptan sufijos distintos o porque siguen procesos de derivación diferentes.

<sup>17</sup> Tampoco es extraño que cada uno de los sustantivos alternantes lexicalice extensiones metonímicas diferentes.

	Conjunto de cosas almacenadas	-
92) <i>amortiguación</i>	Acción de amortiguar	Amortiguamiento
	( <i>Mec.</i> ) Sist. de amortiguadores	En una máquina, dispositivo que sirve para compensar y disminuir el efecto de choques, sacudidas o movimientos bruscos
93) <i>amortiguamiento</i>	Acción de amortiguar	Acción y efecto de amortiguar.
94) <i>aradura</i>	Acción de arar <sup>1</sup>	Acción y efecto de arar
95) <i>arada</i>	Acción de arar <sup>1</sup>	Acción de arar. Tierra labrada con el arado Porción de tierra que puede arar en un día una yunta
96) <i>arado</i>	Instrumento agrícola que arrastrado por un animal o una máquina sirve para abrir y volver la tierra	Instrumento de agricultura que, movido por fuerza animal o mecánica, sirve para labrar la tierra abriendo surcos en ella
	Acción de arar <sup>1</sup>	

	<b>DEA</b>	<b>DRAE</b>
97) <i>abordaje</i>	Acción de abordar/acción de abordar para combatir	Acción de abordar
98) <i>abordamiento</i>	Acción de abordar [2 y 3 ]	-
99) <i>aclaración</i>	Acción de aclarar [4, 5, 6]	Acción y efecto de aclarar o aclararse
100) <i>aclareo</i>	(Agr.) Acción de dejar más claras o espaciadas las plantas	Acción y efecto de aclarar
101) <i>anillado<sup>2</sup></i>	Acción de anillar	Acción y efecto de anillar
102) <i>anillamiento</i>	Acción de anillar [4]	Acción y efecto de anillar

103) abastecimiento /vs/ abasto, abreviación /vs/ abreviatura, amalgama /vs/ amalgamamiento, abofeteamiento /vs/ bofetada.

Dicho esto, en la descripción que hagamos de las unida-

des léxicas no debemos olvidar hacer referencia a su uso y función comunicativa, más todavía en el caso de unidades como los sustantivos verbales, pues lo habitual es que en la lengua se haya codificado otro elemento lingüístico, un verbo, para referir el mismo elemento de la realidad. La pregunta que se realizará el aprendiz o aprendiente será por qué y para qué realizamos la referencia a un evento, no mediante la categoría lingüística verbal, sino mediante la categoría lingüística sustantiva. Hallar la respuesta es una tarea que nos compete a nosotros, lingüistas, gramáticos y filólogos, al igual que explicitársela a nuestros alumnos.

#### 4. CONCLUSIÓN

A lo largo de estos apartados hemos tratado de mostrar una descripción del léxico de forma organizada y sistemática que permita al alumno conocer de forma rápida y relativamente sencilla no solo cuál es la diferencia semántica entre ciertas unidades muy próximas en cuanto a su denotación sino también prever cómo se codificarán estas. En esta exposición hemos hecho referencia únicamente al contenido semántico de unas unidades muy concretas, los sustantivos verbales, en relación a las cuales hemos tratado de evidenciar las distintas posibilidades en cuanto a su realización formal. Nosotros proponemos aplicar dicha metodológica para describir otras parcelas del léxico de las lenguas; no obstante, dependiendo de estas quizá debamos hacernos eco también de otras diferencias semánticas (connotación negativa/positiva, concreto/abstracto), gramaticales (contable/incontable, transitivo/intransitivo, existencia/estado, modo oracional), diafásicas (oral/escrito, formal/coloquial)...

#### BIBLIOGRAFÍA

- Almela Pérez, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona, Ariel.
- Alvar, M. (1996): *La formación de palabras en español*. Madrid, Arco Libros.

- Azpiazu Torres, S. (2004): *Las estrategias de nominalización*. Frankfurt, Peter Lang.
- Bernal, E. y J. DeCesaris (2006): "Nominalitzacions deverbals: distribució formal i semàntica", en *Actes del VII Congrés de Lingüística General*. Barcelona, Universitat de Barcelona [CD-ROM].
- Bosque, I. (1999): "El nombre común", en I. Bosque, y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, I: 3-76.
- Casas Gómez, M. y M<sup>a</sup>D. Muñoz Núñez (1998): "Descripción funcional de las relaciones semánticas", en B. Gallardo Paúls (ed.), *Temas de Lingüística y gramática*. Valencia, Universitat de València: 7-22.
- Comrie, B. y S. Thompson (1985): *Lexical Nominalization*, en T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge, Cambridge, University, Vol III: 349-398.
- Chao, Y.R. (1970 [1968]): *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley, University of California, 2<sup>a</sup>ed.
- Díaz Hormigo, M<sup>a</sup>T. (1998a): *La categoría lingüística sustantivo*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Díaz Hormigo, M<sup>a</sup>T. (1998b): *Sintaxis y semántica de la construcción con sustantivo en posición nuclear*. Valencia, Universitat de València, LynX. Annexa 11.
- Díaz Hormigo, M<sup>a</sup>T. (2004): "Restricciones del sistema y restricciones de la norma en la formación de palabras". *Linred: Revista electrónica de lingüística*, N<sup>o</sup>. 2 [http://www2.uah.es/linred,]
- Giorgi, A. y G. Longobardi (1991): *The Syntax of Noun Phrases*. Cambridge, Cambridge University.
- Giry-Schneider, J. (1978): *Les nominalisations en français*. Genève-Paris, Libraire Droz.
- Iturrioz, J.L (1985): "Abstracción sustantiva: reificación de contenidos proposicionales", en J.L. Melena (ed.), *Symbolae Ludovico Mitxelena Septuagenario Oblatae*. Vitoria, Universidad del País Vasco: 396-414.
- Koptjevskaja-Tamm, M. (2003): *Nominalizations*. London/New York, Routledge.
- Lang, M.F. (1992): *Formación de palabras en español: morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid, Cátedra.
- Li, Ch. y S.A. Thompson (1989): *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. California, University of California.
- López García-Molins, Á. (2002): "La formación de palabras como proceso cognitivo", en J. García-Medall (ed.), *Aspectos de morfología derivativa del español*. Lugo, Tris Tram: 79-93.
- Luque, J. de D. (1998): "Introducción a la tipología léxica", en B. Gallardo (ed.), *Temas de lingüística y gramática*. Valencia, Universitat de València: 122-145.
- Malchukov, A. (2004): *Nominalization/verbalization: Constraining a typology of transcategorial operations*. Munich, Lincom Europa.
- Muñoz Núñez, M<sup>a</sup>D. (1999a): *La polisemia léxica*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Muñoz Núñez, M<sup>a</sup>D. (1999b): *El análisis funcional del significado*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Packard, J.L. (2000): *The Morphology of Chinese: A linguistic and cognitive approach*. Cambridge, Cambridge University.

Aprendizaje del léxico. Estudio de la relación forma-significado

- Picallo, M.C. (1999): "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales", en I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, I: 363-393.
- Saussure, F. (1987 [1916]): *Cours de linguistique générale*. CH. Bally et ál. [cit. por la versión esp. de A Alonso, preparada por T. Mauro, *Curso de lingüística general*. Madrid, Alianza].
- Ullmann, S. (1991 [1962]): *An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford, Blackwell [cit. por la versión esp. de J.M. Ruiz Werner, *Semántica, Introducción a la ciencia del significado*. Madrid, Taurus, 2ª ed, 8ª reimpr].
- Wotjak, G. (1979 [1971]): *Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung*. Berlin, Akademie Verlag [cit. por la versión esp. de K. Müller, *Investigaciones sobre la estructura del significado*. Madrid, Gredos].
- Wotjak, G. (2000): "¿Qué les pasa a los significados al sustantivarse verbos?" en Wotjak, G. (ed.), *Entorno al sustantivo y adjetivo en el español actual: aspectos cognitivos, semánticos, (morfo) sintácticos y lexicogenéticos*. Madrid, Frankfurt am Main, Iberoamericana Vervuert: 153-174.
- Wotjak, G. (2005): *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

DICCIONARIOS:

- Jarman, Beatriz & Roy Russell (eds.) (2003): *The Oxford Spanish Dictionary: Spanish-English, English-Spanish; Gran diccionario Oxford: español-inglés, inglés-español*. Oxford, Oxford University Press.
- Nieto, Luis María (1940?): *Diccionario manual chino castellano*. Shangai, Imprimerie Union Commerciale.
- Real Academia de la Lengua española (2001): *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed., [www.rae.com](http://www.rae.com) [DRAE en el texto].
- Seco, M. (1995): *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid, Espasa Calpe, 3ª ed. [DEA en el texto].
- VV.AA.: *Enciclopedia Británica* [[www.britannica.com/dictionary](http://www.britannica.com/dictionary), consultado 9 de diciembre de 2009].
- VV.AA.: *MDBG, Chinese-English Dictionary* [<http://us.mdbg.net/chindict/chindict.php>, consultado 9 de diciembre de 2009].
- VV.AA. (2004): *Nuevo diccionario chino-español, Xin han xi ci dian*. Beijing, Shangwn.
- Yen, W. (1912): *An english and chinese standard dictionary*. Shanghai, The commercial.



## EL LÉXICO DE LA HERMOSURA<sup>1</sup>

---

Ricard Morant Marco<sup>2</sup>  
*Universitat de València-Estudi General*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hablar del léxico de la belleza, la juventud y la delgadez implica tratar el tema de las relaciones entre lengua y cultura y ello exige utilizar el lenguaje desde una doble perspectiva: por un lado, como un espejo de la realidad que da cuenta de la forma de pensar, ser y actuar de la sociedad; y por otro, como un moldeador que forja la conciencia de la comunidad que lo utiliza.

Nuestra metodología a la hora de llevar a cabo esta investigación ha seguido varias fases. En la primera se ha recogido el léxico relacionado con la belleza que hemos extraído de fuentes orales, escritas y audiovisuales. En la segunda se ha clasificado, descrito y explicado. A partir del léxico recopilado que-remos demostrar que en la era del culto al cuerpo estamos asis-tiendo a una guerra psicológica en la que el objetivo de las ope-raciones es la autoestima, la palabra clave: cuando esta resulta tocada se genera insatisfacción e inseguridad en uno mismo, y

---

<sup>1</sup> Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto I+D titulado «Retórica y cultura en la información periodística sobre salud» (HUM2007-65132), cofinanciado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España) y los fondos FEDER, así como el proyecto «Verificación experimental de la conciencia del habla examinada mediante pruebas realizadas a hispanohablantes» (FFI 2008-05248).

<sup>2</sup> Agradezco a la farmacéutica Begoña Alfonso, a Concha Mortes y a Rosa García Doménech, Pablo Barranco Esteras, Cristina Delgado Moyano y Gabriel Atienza Gomila, bibliotecari@s del Palau de L'Exposició de València, la inestimable ayuda prestada.

en consecuencia, se vive pendiente de la apariencia lo que nos convierte en esclavos de la belleza<sup>3</sup>.

## 2. EN PIE DE GUERRA

Nuestras ideas de partida son las siguientes. En primer lugar que la belleza no nace, se hace. Por eso, “no hay mujeres feas sino mujeres perezosas”, puesto que existen diversas soluciones (cirugía, gimnasia, dietas, cosmética) para huir de esa condición. La mujer fea lo es, según este criterio, por falta de voluntad, pereza o glotonería (Freire 2002).

La segunda idea es que para la mujer la belleza es un deber<sup>4</sup>. Como dijo Susan Sontag, “No está mal ser bella; lo que está mal es la obligación de serlo”. Hay que tener en cuenta además, que la belleza impuesta actualmente exige ser guapa, joven y delgada a la vez. Belleza, juventud y delgadez constituyen en nuestra sociedad, las tres gracias, un trío inseparable. Ya no valen los dichos “Donde está la gordura, está la hermosura”, “La suerte de la fea, la guapa la desea” o “El hombre y el oso cuanto más feo más hermoso”, porque hoy en día se dice que “La suerte de las feas, a las bonitas las trae sin cuidado” y “El hombre y el oso cuanto más feo más horroroso”. Queda claro pues, que el físico no es lo más importante... es lo principal como se advierte en los anuncios (“Un buen aspecto ayuda a triunfar”), en las ofertas laborales (“Imprescindible buena presencia”) y en la presión social: todos sabemos que “Nadie quiere bailar con la más fea”. No es raro, por tanto, que una adolescente se pase el fin de semana llorando porque un chico la insultó y la llamó *fea*.

## 3. BOMBARDEO MEDIÁTICO

En esta sociedad estamos sometidos a un constante

---

<sup>3</sup> Para la realización de este trabajo ha sido básico el libro de Lourdes Ventura (2000).

<sup>4</sup> Para la mujer remunerada constituye el tercer turno.

bombardeo mediático. Este tiene lugar de dos maneras. Primero mediante lo que denominaremos artillería visual, es decir, a través de la publicidad que nos rodea, en la que aparecen modelos que presentan una belleza irreal porque sus cuerpos han sido sometidos a la cirugía visual, al *photoshop*. Esto genera insatisfacción y autoodio. Y también plantea las siguientes preguntas<sup>5</sup>: ¿Por qué sabiendo que es una manipulación continuamos sin rebelarnos?, ¿por qué en estos anuncios no aparece una advertencia que diga “imagen retocada”?

El otro bombardeo mediático fundamental es el que se lleva a cabo mediante la artillería verbal. En este apartado sobresale la táctica del miedo que se infunde mediante frases publicitarias del estilo de “La gravedad no perdona” o “En la noche nunca hay una segunda oportunidad para la primera impresión”.

#### 4. ¡AL ATAQUE!

Y ante el temor a la discriminación estética, ante el miedo de verse desvalorizadas afectiva, profesional y socialmente por la apariencia, la gente grita ¡al ataque!, o sea, trata de luchar contra las partes indeseadas de su cuerpo. Y así, sobre todo las mujeres, sabedoras de que “para lucir hay que sufrir”, son capaces de asumir el triplete “sangre, sudor y lágrimas”. La belleza se consigue mediante la sangre, es decir, por medio de la cirugía estética, pasando por el quirófano<sup>6</sup> (palabra que ha cambiado de connotaciones) ya que “Lo que natura no da, silicona lo soluciona”. La belleza se consigue asimismo mediante el sudor, pasando por el gimnasio, de ahí el dicho “Vale más saltar y brincar que necesitar adelgazar”. La belleza se consigue, además, con numerosas lágrimas, gracias a enormes sacrificios relacionados con la alimentación, pues ya se sabe que “Todo lo que me gusta

---

<sup>5</sup> Ana Herce: “¿Publicidad engañosa?”, *20 minutos*, 25-3-2008, p 4.

<sup>6</sup> Aparte de los riesgos que conlleva entrar en quirófano, se puede acabar con *labios de pato*, *ojos de pez* y una cara inexpresiva.

o es pecado o es ilegal o engorda”. Por ejemplo, los dulces tienen un sabor amargo, se consideran un pecado mortal en tanto que su ingesta parece confirmar el dicho de “Un minuto en la boca y toda la vida en la cintura”.

## 5. MISIÓN CUMPLIDA

Y de esta manera se llega al final de la guerra con un bando vencedor y otro vencido. Los vencedores son los negocios que venden belleza bien a través de sus servicios (*spas*, gimnasios, centros de estética, etc.), bien en forma de productos: adelgazantes, dietas milagro, cosméticos, alimentos *light* y bajos en calorías, etc. En el otro bando, en el de los vencidos, están las prisioneras de la belleza y las presas del autoodio que sufren el deber de la belleza.

## 6. CONCLUSIÓN

En definitiva, para evitar las víctimas y los daños colaterales de esta guerra, tal vez convendría dejar de ir en busca del cuerpo perdido, dejar de obsesionarse por los números –los años, la altura, los kilos, etc.–, olvidarse del espejo y de la báscula y fomentar la belleza interior, esa que nace de la confianza en uno mismo y de la autoestima. Para esto, quizás bastaría asumir que “hay mucho cuerpo danone con cabeza de *petite suisse*” y que el cuerpo, como los danones, también tiene fecha de caducidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Rojo, J.A. y R. Morant (2004): *Etnolingüística*, en *Liceus*. Proyecto E-Excelence. Lingüística General. *Liceus*. *El Portal de las humanidades*. <http://www.liceus.com> [Consulta: 6 mayo 2007].
- Díaz Rojo, J.A., R. Morant y D. Westall (2006): *El culto a la salud y la belleza. La retórica del bienestar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freire, E. (2002): *Cuando comer es un infierno. Confesiones de una bulímica*. Madrid, Aguilar.

El léxico de la hermosura

- Grijelmo, A. (2000): *La seducción de las palabras*. Madrid, Taurus.
- Montero, R. (1994): *La vida desnuda*. Madrid. Aguilar.
- Morant, R., M. Peñarroya y J. Tornal (1999): *Mujeres y lenguaje: una mirada masculina*. Valencia. Denes.
- Morant, R. y M.Á. Verdejo (2003): "Barbaridades Barbie: el lenguaje pro-anorexia", en *Homenaje a Luis Quirante*, vol. II. Anejo 50: 659-673.
- Morant, R. y A. Martín (en prensa): "Lenguaje y hermosura, un tema lingüístico que perdura", *Revista de Filología Románica*.
- Rojas Marcos, L. (1996): "Hambrientas de perfección". *Latidos de fin de siglo*. Madrid, Espasa Calpe: 53-56.
- Van Dijk, T.A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel, 2008, 2ª edición.
- Ventura, L. (2000): *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona, Plaza y Janés.



## EL LÉXICO DE LA JUVENTUD: LA BELLEZA ES JOVEN

---

Arantxa Martín López

### 1. INTRODUCCIÓN

La obsesión por la imagen en nuestra sociedad tiene su fiel reflejo en el lenguaje, que nos muestra cuáles son los rígidos modelos estéticos que perseguimos, al tiempo que contribuye a consolidar en nuestra mente esos ideales imposibles, sacudiendo con fuerza nuestra autoestima.

Consideramos como alabanzas o piropos los calificativos que coinciden con la buena imagen y entendemos como descalificaciones o insultos los que resaltan características divergentes. Y, de este modo, a través de las conversaciones cotidianas, perpetuamos esos ideales.

A lo largo de las siguientes páginas, veremos algunas muestras del léxico de la juventud que escuchamos con frecuencia a nuestro alrededor y que tienen en los mensajes publicitarios su principal fuente de difusión, incidiendo en una idea básica: la belleza es joven.

### 2. NUESTRA CULTURA AMA LA JUVENTUD

Vivimos en una cultura que idealiza la juventud y niega la vejez. Las imágenes que nos bombardean a diario desde los medios de comunicación reflejan un ideal de belleza que es la que exhiben los jóvenes.

La vejez está cargada de significado negativo y se considera como una enfermedad de efectos *terribles* (de hecho existe una modalidad de medicina que es la *medicina antienvjecimiento*),

como *arrugas, piel apagada, pérdida de luminosidad y firmeza, líneas de expresión, patas de gallo, código de barras, flacidez, manchas, papada, miserias, michelines, celulitis, calvicie...*

Cuando el paso del tiempo no tiene este tipo de consecuencias sobre alguna persona, se dice que *envejece bien* o que *se conserva bien* (añadiendo, a veces: *para la edad que tiene*). La herencia genética suele tener bastante peso en este sentido, de modo que aunque hay síntomas de envejecimiento que suelen manifestarse en todas las personas antes o después, hay otras que heredamos de nuestras familias de origen, como la tendencia a *quedarse calvo, atortugarse, amojamarse* o *ajamonarse*.

El aumento de la expectativa de vida, sobre todo a lo largo del último siglo, ha venido aparejada a una nueva fragmentación de las etapas de la vida. La tendencia es hacia una *sociedad* cada vez más *intergeneracional*, que ya ha acuñado nuevos términos y expresiones como el de *cuarta edad* (que comienza cuando se desarrollan enfermedades derivadas del propio envejecimiento); *abuelos golondrina* (que cambian de casa de mes en mes y de hijo en hijo, porque ninguno se puede hacer cargo de ellos a tiempo completo); *generación sandwich* (integrada por quienes tienen que cuidar de sus hijos y sus padres en la misma etapa de sus vidas); o *centros de día* o *de respiro familiar* (donde llevamos a las personas mayores cuando no podemos hacernos cargo de ellos).

### 3. EL LENGUAJE MUESTRA NUESTRAS CONTRADICCIONES

Nuestra cultura nos arroja sus contradicciones en relación con la edad, puesto que pretende hacer coincidir en una misma persona la belleza de la juventud y la experiencia que sólo proporciona el paso de los años. Y, por supuesto, estas contradicciones se asoman al lenguaje.

Aunque hoy más que nunca debería ser una gran verdad que *la vida empieza a los cuarenta* –edad en la que aún se es joven pero se ha adquirido una cierta experiencia– nuestra sociedad

El léxico de la juventud: la belleza es joven

nos lanza continuos mensajes de que las cosas no son así. Atravesar la barrera de los cuarenta parece casi una maldición. Es esa edad en que uno se empieza a preocupar seriamente por los efectos visibles del paso del tiempo. La situación lleva a muchos a padecer la denominada *crisis de los cuarenta*.

Esta barrera tiene su reflejo en el léxico. Se dice *quinceañero*, *veinteañero* y *treintaañero*, pero luego se cambia el sufijo por otro más despectivo: *cuarentón*, *cincuentón*, *sesentón* —aunque ya hay quien ha propuesto como términos alternativos *cuarentañero* y *cincuentañero*—; y, más tarde, por otro que hace notar el peso de los años: *septuagenario*, *octogenario*, *nonagenario* y *centenario*.

#### 4. Y LA PUBLICIDAD NOS VENDE LA ETERNA JUVENTUD

Los mensajes publicitarios, como forma de expresión lingüística, dejan al descubierto la esencia de nuestra cultura y sus principales valores. Los anuncios de cosméticos son los que mejor reflejan nuestro terror a envejecer y la ansiedad que crea en nosotros la fuerte presión mediática, que nos obliga a mostrarnos eternamente jóvenes y a mantener esta permanente batalla interna, enfrentados a nosotros mismos.

Hoy en día estar guapo y tener un aspecto joven es una exigencia. Es uno de esos requisitos imposibles que nos impone nuestra cultura para conseguir la máxima aceptación social. Y la publicidad es la herramienta a través de la que el mercado de la cosmética y la imagen nos lanza el anzuelo.

El publicista Luis Bassat dice que la publicidad utiliza tanto estímulos racionales como emocionales, pero que “normalmente lo que provoca la acción no es el razonamiento sino símbolos muy ligados al deseo”. En el mismo sentido, afirma Álex Grijelmo que el lenguaje publicitario no se limita a vender productos sino símbolos que funcionan a niveles irracionales, de modo que no se compran simplemente cremas “sino imágenes de la juventud, del éxito, del amor”.

Según Lourdes Ventura (2000: 28), la presión social y

mediática que nos impulsa a perseguir unos determinados cánones de belleza y juventud supone “una regresión a un estadio de inseguridad y falta de autoestima” para las mujeres –que son las principales destinatarias en este mercado de la estética–, y añade que esto es así, porque

La democratización de los cuidados corporales, supuestamente al alcance de cualquier economía, las posibilidades de ‘reconstruirnos’, de controlar el peso, de maquillarnos, de aplazar la aparición de arrugas, de prolongar el atractivo muchos más años que en el pasado, lejos de liberarnos, ha terminado por sumirnos en una angustia creciente.

Los cosméticos para hombres constituyen aún un mercado incipiente, pero con mucho futuro. Los anuncios dirigidos a ellos utilizan un tono mucho más cauto –como para no espantarles haciéndoles pensar que pisan un terreno propio de las mujeres– escueto y directo.

En general, los cosméticos son la versión actual del antiguo *elixir de la eterna juventud*. El efecto antienvjecimiento y reparador que nos venden supone frenar lo irrefrenable: el paso del tiempo. A pesar de que hay cosméticos para todas las edades, la publicidad se dirige básicamente a quienes han rebasado la barrera de los 30 y, sobre todo, los 40. La gama de elección es de lo más amplia: hay *cremas de día y de noche, hidratantes, antioxidantes, rejuvenecedoras, regeneradoras, reafirmantes, para el contorno de ojos y de labios, sueros restauradores* y tratamientos completos que combinan varios productos.

Como en toda publicidad, el primer paso es captar la atención de los potenciales consumidores. Hay anuncios que tratan de hacerlo de una forma dramática, generando un cierto terror (*¿De los 30 a los 40? Pulsa el botón de pausa*), mientras que otros prefieren enganchar a través de la ilusión (*Imagine que puede detener el tiempo; poder borrar los excesos del pasado y prevenir las manchas del futuro; Te gustará estar en tu piel*).

Todos los anuncios coinciden bastante en la estructura. Estos son los elementos que suelen aparecer, casi siempre en el mismo orden:

- × Plantean el problema: el envejecimiento llega y lo que es peor: se nota y nos lo notan.
- × Nos invitan a probar la solución que nos brindan (y nos hacen responsables de aprovechar la oportunidad para rejuvenecer): *el futuro de tu piel está en tus manos*.
- × Se exhiben en los resultados. Los cosméticos más efectivos son los que producen unos efectos rejuvenecedores visibles y, además, en poco tiempo (algunos, incluso dicen surtir efecto en tan sólo una hora).
- × Algunos rematan con la idea de que los resultados que dicen que se consiguen están constatados e incluso *científicamente probados*.

La publicidad de cosméticos es la encargada de hacer estallar la guerra en nuestro cuerpo, entre la imagen que tenemos y la imagen que queremos conseguir. No es de extrañar, por tanto, que la principal característica de estos mensajes sea su tono agresivo y beligerante, que se consigue:

- × Con el uso de expresiones bélicas. Estos anuncios nos invitan a *luchar contra la vejez* y a *mitigar, combatir* o *frenar* las indeseadas huellas que deja sobre nuestra imagen. Podemos encontrar expresiones como estas: *derrota del paso del tiempo, el arma más eficaz contra el envejecimiento, guardián de la longevidad celular, salvar la piel, ganar la batalla...*
- × Eufemismos, que transmiten la misma idea de lucha, como cuando se habla de pieles *maduras, cuidar el aspecto* o *disimular el paso del tiempo...*
- × Palabras con prefijo *anti-*, que localizan el problema y vuelven a hacer evidente la batalla que nos exigen afrontar. Los protagonistas son *antiedad* y *antienvjecimiento*, con su correspondiente en inglés: *antiaging*. Otras hacen referencia al efecto que combaten: *anti-arrugas, anti-flacidez, anti-manchas, anti-oxo-nas oscuras, antioxidante, antifatiga, antiestrés...*

- × Palabras con prefijo *re-*, que plantean la solución a los problemas (*anti-*) e indican restablecimiento del equilibrio. Son los productos para conseguir mayor *firmeza, tersura, luminosidad, elasticidad, humectación, tonificación...* Aquí se incluyen palabras como *rejuvenecer, renovar, retonificar, regenerar, renacer, reactivar, reafirmar, rellenar, redefinir, reconstruir, reconstituir, recargar, remodelar, reinventar, redensificar, reanimar...*
- × Nombres de productos sofisticados, que hacen referencia a sus virtudes. Un recurso frecuente es el uso de términos en otros idiomas, lo que tiene sentido teniendo en cuenta el origen de las marcas, pero que se aprovecha para crear más distancias, engrandecer la valoración de los productos e incitar a la compra: *Shiseido Bio-Performance, Nivea Visage DNAge...*
- × Expresiones y explicaciones pseudocientíficas, con las que se consigue apabullar a los destinatarios y, de una manera subliminal, pretenden transmitirnos la maravilla que nos venden, que es el resultado de un complejo proceso de investigación. Los anuncios utilizan con normalidad términos como *Reverastrate™*, el *ácido kojico*, y *Pro-Xylane™*, que presentan como *la molécula anti-edad*.
- × Vocabulario médico. Es normal, cuando se cataloga el envejecimiento como una enfermedad, que requiere un *tratamiento* para conseguir su *curación*, aunque lo mejor sería actuar de modo *preventivo*. Estos son algunos ejemplos: *prevenir los signos visibles de envejecimiento; un programa de cura intensiva; tratamiento de belleza anti-edad...*

## 5. CONCLUSIÓN

Las muestras lingüísticas analizadas reflejan el modo en que nuestra cultura valora que las personas muestren un aspecto joven. Se suele pasar por alto que envejecer aporta una gran riqueza en otros aspectos, puesto que se gana en sabiduría y madurez. Es una lástima que no se asuma el paso del tiempo como un proceso que revaloriza a las personas, en lugar de co-

El léxico de la juventud: la belleza es joven

mo un hecho dramático. Aunque ya hay algunas de 45 que exhiben con orgullo camisetas con mensajes como éste: *Tengo 25 años + 20 de experiencia*.

Frente a la obsesión por mostrar un aspecto joven toda la vida, se empiezan a escuchar voces que destacan la importancia de saber envejecer. Es el caso de Marie de Hennezel, psicoterapeuta francesa especialista en vejez, quien dice que “no hay nada más decadente que resistirse a envejecer” y propone “cultivar el amor, la ternura y el humor para envejecer sin volvernos viejos”. Luis Rojas Marcos reconoce que “la cultura occidental tiene una tendencia a negar el envejecimiento, ya que idealiza la juventud”. Él defiende “aprender a minimizar los efectos de nuestra caducidad”, o, lo que es lo mismo: “aprender a envejecer”.

Frente al bombardeo mediático, el lenguaje se podría utilizar para defender un tipo de belleza liberada de imperativos estéticos y sin fecha de caducidad, que surge del interior cuando se vive en armonía con uno mismo.

La juventud es una actitud ante la vida. Puede encerrarse un espíritu joven en una persona centenaria. Cuando cumplió 101 años, el escritor Francisco Ayala, recientemente fallecido, resumía así su receta de la longevidad: “No cerrar los ojos al mundo es esencial para vivir mucho”. Y es que, como decía Martín Buxtaum, “hay personas que por mucho que envejecan jamás pierden su belleza, sólo se les pasa de la cara al corazón”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barba, David (2009): “Resistirse a envejecer es lo más decadente”. Entrevista a Marie de Hennezel, psicoterapeuta, especialista en vejez. *La Razón. A la contra*. 13 de marzo: 79.
- Camps, Juana (2009): “Cuarentañeros reunidos, S.A.”. *Las Provincias*. 16 de agosto: 67.
- Díaz Rojo, José Antonio y Ricard Morant (2004): *Etnolingüística*, en *Liceus*. Proyecto *E-Excellence*. Lingüística General. Liceus. El Portal de las humanidades. <<http://www.liceus.com>> [Consulta: 6 mayo 2007].

Arantxa Martín López

- Díaz Rojo, José Antonio, Ricardo Morant y Debra Westall (2006): *El culto a la salud y la belleza. La retórica del bienestar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Grijelmo, Álex (2000): *La seducción de las palabras*. Madrid, Taurus.
- Martín López, Arantxa (2008): *La gestión del tiempo y su reflejo en el lenguaje*. Tesis doctoral dirigida por Ricard Morant Marco. Valencia. Universitat de València. Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació.
- Morant Marco, Ricard (2010): "Reflexiones sobre lenguaje y cosmética facial". *Español Actual* (91/2009): 147-161.
- Rojas Marcos, Luis (1996): *Latidos de fin de siglo*. Madrid, Espasa Calpe.
- Ventura, Lourdes (2000): *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona, Plaza y Janés.

## EL DISCURSO PERIODÍSTICO DE LA OBESIDAD Y LA ANOREXIA DURANTE EL AÑO 2008

---

Ricard Morant

*Universitat de València-Estudi General*

Debra Westall

*Universitat Politècnica de València*

### 0. PRELUDIO

El objetivo de este trabajo es identificar, describir y analizar las palabras y expresiones clave con que se construyen y presentan las noticias sobre la obesidad y la anorexia en la edición digital de los tres diarios españoles de tirada nacional con mayor difusión (*ABC*, *El Mundo* y *El País*) durante el año 2008. Nos interesa centrarnos en estas dos grandes preocupaciones sociales porque son un claro ejemplo de la obsesión existente actualmente tanto por el culto al cuerpo como por el culto a la salud y porque constituyen los dos extremos de la misma enfermedad y representan un grave problema para la salud pública<sup>1</sup>.

El estudio se ha basado en los artículos y noticias periodísticas porque ofrecen agudas observaciones sobre las nuevas tendencias sociales y son una fuente que aporta datos de interés para conocer mejor la realidad actual del tema tratado<sup>2</sup>. Ade-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado dentro de los proyectos *Retórica y cultura en la información periodística sobre la salud* (MEC-HUM2007-65132FILO, 2008-2010) y *Verificación experimental de la conciencia del habla examinada mediante pruebas realizadas a hispanohablantes* (FFI 2008-05248).

<sup>2</sup> En su estudio sobre las noticias de salud durante un mes en un periódico australiano, Westwood y Westwood (1999: 55) incluyeron artículos, reportajes especiales, columnas regulares, editoriales y cartas a los directores, ya que se consideraba “as a means of gauging public response to printed health reports”. Por su parte, Boyce (2007) analiza cómo han tratado los medios el tema de la obesidad, cómo los propios medios influyen en los índices de obesidad y cómo esto se puede cambiar en el

más, consideramos que la prensa española nos acercará también a algunos casos específicos y situaciones concretas que, por su interés humano y relevancia social, son una muestra de la importancia e impacto que el peso tiene hoy en la población española<sup>3</sup>.

Hemos estructurado este artículo en tres partes: una introducción que enmarca el estudio, un apartado central dedicado al léxico clave de dos de los Trastornos de Conducta Alimentaria (TCAs), específicamente la obesidad y la anorexia, y un último punto en el que se recogen las conclusiones.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar del léxico de la obesidad y la anorexia implica tratar el tema de las relaciones entre lengua y cultura. Y ello exige utilizar el lenguaje desde una doble perspectiva: no sólo como un moldeador que forja la conciencia de la comunidad que lo utiliza sino también como un espejo de la realidad que da cuenta de la forma de pensar, ser y actuar de la sociedad. Partimos por tanto, de la idea de que los temas tratados en esta investigación, al igual que otros que se convierten en ‘centros de interés’ de una comunidad, desarrollan un extenso vocabulario a su alrededor y generan cambios de connotaciones y otros fenómenos de carácter léxico-semántico<sup>4</sup> Todo esto demuestra cómo la constante modificación de la forma de pensar y actuar de un pueblo se refleja especialmente en el nivel léxico. Según Evans et al. (2003: 215), la proliferación de niños y niñas con trastornos de alimentación y de noticias sobre dichos trastornos

---

futuro.

<sup>3</sup> En cuanto al presente estudio, cabe señalar que, según datos de la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD), el promedio de tirada y el promedio de difusión de estos diarios en 2007 es el siguiente: *ABC*, 313.875 y 228.158 ejemplares; *El Mundo*, 442.058 y 336.286 ejemplares; y *El País*, 571.038 y 435.083 ejemplares.

<sup>4</sup> Podemos mencionar, por ejemplo, las designaciones utilizadas para lo que se denomina la violencia doméstica, la violencia de género, la violencia machista e incluso, el terrorismo doméstico, entre otras (Aran-Ramspott y Medina-Bravo 2006).

en la mayoría de países desarrollados ha generado un lenguaje específico que refleja cómo “‘the body’ (our bodies) are being constructed, defined, regulated and pathologised by contemporary health discourse.” En su estudio basado en la prensa mexicana, Gracia-Arnaiz (2007) concluyó que el hecho de juzgar la alimentación en términos de ‘bien’ o ‘mal’ nos lleva a una ‘medicalización’ del comportamiento alimentario. Igualmente, en el caso de España, Costa-Sánchez (2006) y de Fúster et al. (2009) caracterizan las noticias de la prensa gallega y madrileña respectivamente, y resaltan la tendencia de los medios a ‘medicalizar’ y ‘politizar’ el discurso sobre la salud y la alimentación, lo que implica naturalmente, cambios en el léxico.

En el tema que nos incumbe comprobamos que ante la cultura de la delgadez, en la era del culto al cuerpo, el significado connotativo de gordura ha cambiado (Ventura 2000; Díaz Rojo et al. 2006). Así, mientras antes se creía que la persona gorda gozaba de buena salud, ahora se piensa todo lo contrario<sup>5</sup>. De hecho, Aranceta et al. (2003), equipo responsable de los estudios nacionales sobre la prevalencia del sobrepeso y la obesidad infantil, ya hace algunos años advirtieron de las distintas consecuencias a medio y largo plazo de esta epidemia contemporánea para la sociedad española:

La contribución de la obesidad a la aparición de enfermedades crónicas y, por tanto, su impacto en la mortalidad prematura, en la discapacidad y en el deterioro de la calidad de vida, junto con el gasto sanitario directo e indirecto que genera y las importantes dimensiones que está adquiriendo en las sociedades desarrolladas desde la edad infantil y juvenil, han hecho que el sobrepeso y la obesidad sean un importante pro-

---

<sup>5</sup> Jáuregui Lobera et al. (2008) examinaron con jóvenes universitarios sevillanos y pacientes con trastornos de la conducta alimentaria las influencias de los estereotipos en la percepción de la obesidad. Concluyeron que “de un mero dato físico (‘estar gordo o gorda’) pasamos a categorizar a la persona obesa sobre la base de nuestras creencias, en una íntima fusión entre estereotipo y categorización” (2008: 319).

blema de salud pública, que en la actualidad se considera de magnitud epidémica incluso en países en transición y emergentes. (Aranceta et al. 2003: 16)

Este cambio en la percepción del estado de salud de los gordos explica algunos de los titulares que hemos recogido para la muestra, como: “Los problemas psicológicos se duplican en niños con sobrepeso” (abc0412), u opiniones expresadas por especialistas como la de Félix Lobo, director de la Agencia Española para la Seguridad Alimentaria y la Nutrición (AESAN), quien afirma:

La obesidad no es un problema de estética sino un problema de salud grave que podría llegar a invertir la esperanza de vida y [...] si no se acaba con la obesidad, nuestros nietos, o incluso nuestros hijos, podrían llegar a vivir menos que nosotros (“Las ‘dietas milagro’ pueden degenerar en obesidad” [país 2705]).

En el artículo de abril del 2008, “¿Es exclusivo de las mujeres?” (abc0504), el autor comenta la situación actual y los cambios culturales relacionados con los TCAs y la percepción actual del cuerpo en España:

Es cierto que, hace dos décadas, se produjo un incremento de las conductas alimentarias alteradas en los jóvenes, principalmente anorexia y bulimia, así como un aumento significativo de comportamientos, actitudes y creencias relacionadas con estas alteraciones, tales como la sobrevaloración y preocupación excesiva por el peso, insatisfacción con el volumen y peso del cuerpo y comportamientos dirigidos a reducir el peso, bien realizando dietas restrictivas y/o ejercicio físico. (“¿Es exclusivo de las mujeres?” [abc0504])

Consciente de las implicaciones de esta epidemia, Félix

El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008

Lobo también subraya la necesidad de analizar con más detalle el rol de los medios de comunicación españoles en la difusión de noticias sobre la obesidad:

Así, uno de sus objetivos, sensibilizar a la población acerca de la trascendencia sanitaria del problema de la obesidad, está ya más próxima, pues los medios de comunicación en la sociedad moderna son un canal fundamental para la obtención de información y el cambio de comportamientos por los ciudadanos. (Lobo 2007: 439)<sup>6</sup>

Con las enfermedades del ‘mal’ comer que estamos tratando y gracias a las noticias periodísticas se ha ampliado asimismo nuestro vocabulario. Por ejemplo, como se demuestra en el presente estudio, se han incorporado al léxico siglas como TCAs, y se van incorporando términos muy recientes como *diabesidad* (concepto que liga dos patologías íntimamente asociadas, la obesidad y la diabetes tipo II)<sup>7</sup> o *globesidad* (término acuñado por los expertos para referirse a la globalización del sobrepeso)<sup>8</sup>. Otro concepto relevante es el de *síndrome metabólico*, explicado en el artículo “Más altos, más obesos” (abc2405) por Juan Pedro López-Siguero, presidente de la Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica y especialista del Hospital Carlos

---

<sup>6</sup> Gough (2007: 327) se hace eco de esta necesidad en su estudio sobre las representaciones periodísticas de dietas masculinas en la prensa británica: “Since the mass media is a powerful source of information about health matters generally, media representations bear critical examination”. Los investigadores australianos Whitehead y Kurz (2008: 349) estudiaron unos 20 artículos de revistas femeninas y concluyeron que las representaciones dicotomizadas típicas en la prensa moderna contribuyen a la construcción social de ‘lo femenino’, en concreto, “anorexia nervosa was constructed as more desirable, powerful and feminine than obesity”.

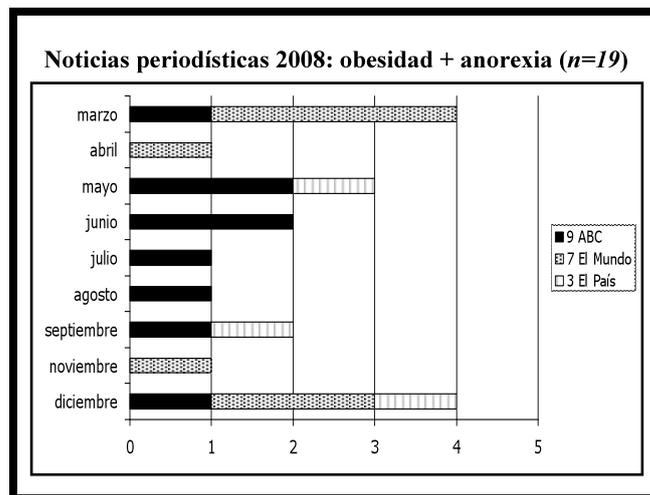
<sup>7</sup> Según las fuentes consultadas, parece que el término *diabesidad* (del inglés *diabesity*) fue acuñado en 2001 por los investigadores Paul Zimmet, K.G.M.M. Alberti y Jonathan Shaw en su artículo “Global and societal implications of the diabetes epidemic”, publicado en *Nature* (414: 782-787).

<sup>8</sup> Fuente: “Expertos acuñan el término ‘globesidad’ para definir la globalización del sobrepeso”, 27-11-2009 (<http://www.europapress.es/salud/noticia-expertos-acunan-termino-globesidad-definir-globalizacion-sobrepeso-20091127142438.html>).

Haya de Málaga:

La ganancia rápida de peso supone una sobrecarga para el metabolismo del niño y se ha relacionado con el desarrollo, cuando llegan a adultos, del síndrome metabólico, es decir, obesidad, diabetes e hipertensión.

Nuestro propósito, por tanto, es el de documentar estos cambios en el léxico y caracterizar su presencia en el discurso periodístico. Para ello hemos examinado durante el año 2008 las noticias de tres periódicos digitales españoles (*ABC*, *El Mundo* y *El País*) con el fin de extraer los artículos que contengan la expresión ‘obesidad infantil’ y el término ‘anorexia’. De este análisis, que pone de relieve el léxico clave con el que se construye la información mediática sobre estos dos temas, se ha constituido una muestra de 19 artículos: 9 se encontraron en el *ABC* (47,4%), 7 (36,8%) en *El Mundo* y 3 (15,8%) en *El País*. La distribución de estas noticias a lo largo del año se caracteriza por su mayor presencia durante los meses de marzo (21%), mayo (15%), y diciembre (21%), y por su ausencia en los meses de enero, febrero y octubre. Esquemáticamente:



Las 19 noticias de la muestra del año 2008 se pueden clasificar en dos grandes bloques. Por una parte, encontramos 10 (52,6%) noticias relacionadas directamente con la sociedad española, concretamente: dos entrevistas con expertos en nutrición y salud alimenticia, las opiniones de dos columnistas sobre las tendencias de los españoles a la hora de alimentarse y cuidarse, un programa de televisión sobre nuestros hábitos de alimentación y una noticia breve en la sección de salud del periódico *El País*, además de las cuatro noticias de actualidad sobre temas de nutrición y salud:

A. Noticias directamente relacionadas con la sociedad española ( $n=10$ )

A.1. Seis noticias periodísticas que hacen referencia a la problemática de la obesidad y la anorexia en nuestro país:

*Entrevistas con expertos españoles*

- «La educación nutricional es la base para saber comer» (abc1103)<sup>9</sup>
- Encuentros digitales. Ha estado con nosotros ... Gregorio Varela (mundo1512)

*Opiniones de columnistas*

- JAVIER ARMENTIA. Contra la obesidad (mundo2503)
- MARUJA TORRES. Culazos (país2509)

---

<sup>9</sup> La periodista Setefilla Berlanga emplea las mismas palabras que el experto entrevistado para captar la atención del lector a partir del título y a continuación, ofrece el siguiente resumen del científico para destacar los datos más relevantes de su curriculum vitae, que añade valor a su trabajo periodístico a la vez que demuestra la amplitud de campos de estudio necesarios para afrontar este problema de salud pública: “Ignacio Jáuregui Lobero es doctor en Medicina y Cirugía y Licenciado en Psicología, además de especialista en Psiquiatría y en Medicina Familiar y Comunitaria. Y también desde el pasado 2007 es Académico de la Real Academia de Medicina de Sevilla. Además de diversas obras, es autor del trabajo Conducta Alimentaria y sus alteraciones en la picaresca española. En cuanto a su actividad docente es profesor asociado del Área de Nutrición y Bromatología de la Universidad Pablo de Olavide, coordinador y profesor de una asignatura de libre configuración curricular. Además es responsable de la tutorización de estudiantes de Practicum de Psicología así como de prácticas en Dietética” (abc1103).

*Programación televisiva*

- El placer de comer (mundo1403c)

*Noticia breve*

- PÍLDORAS. Nutrición infantil (país0912)

A.2. Cuatro noticias de carácter divulgativo y de sucesos relacionados con la obesidad infantil y la anorexia en la sociedad española:

- EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. Un programa del Consell detecta 132 casos de anorexia y bulimia en escolares en 2007 (mundo1404)
- Guardar la línea, naturalmente (abc1306)
- La Policía alerta de las carreras en internet para perder kilos entre jóvenes anoréxicas (abc2007)
- Los nutricionistas españoles piensan que «los cuerpos de las modelos están más bien alejados de la realidad» (abc1409)

Por otra parte, encontramos nueve noticias ( $n=9$ , 47,3%) relacionadas con la investigación científica que hemos agrupado de la siguiente manera:

B.1. Cinco noticias que tratan la relación entre los estereotipos y el peso corporal y hacen mención de los índices nacionales e internacionales:

- EDUCACIÓN INFANTIL. Radiografía de la salud en las aulas (mundo2803a)
- ¿Es exclusivo de las mujeres? (abc0405)
- Más altos, más obesos (abc2405)
- REPORTAJE. Las 'dietas milagro' pueden degenerar en obesidad (país2705)
- Canarias, tierra de obesos (abc3108b)

B.2. Tres noticias que tratan las relaciones entre la alimentación, los riesgos psicológicos y el peso corporal:

- OBESIDAD Y DEPRESIÓN. La falsa hipótesis de la 'curva de la felicidad' (mundo1811)
- Nutrición. ESTUDIO EN 430 ESPAÑOLES. Llevar hábitos de vida poco saludables se asocia con un retraso psicológico

El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008

en niños (mundo0312)

- Los problemas psicológicos se duplican en niños con sobrepeso (abc0412)

B.3. Una noticia sobre la detección precoz de los TCAs:

- Un test detecta el riesgo de trastornos alimentarios (abc0706)

### 3. LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA

El nuevo concepto de belleza basado en la hermosura, la juventud y la delgadez ha tenido una importante incidencia en el concepto comer, que de ser solo una necesidad biológica se ha convertido en una gran fuente de preocupación, por los efectos que puede causar en el físico<sup>10</sup>. Esta actual obsesión por la silueta y por los alimentos ha dado lugar a una generación de enfermos y enfermas, que viven por la comida e incluso mueren por ella<sup>11</sup>. Los medios de comunicación se han basado en estos

---

<sup>10</sup> Los tres periódicos analizados en esta investigación publicaron noticias sobre el estudio “Alimentación, consumo y salud”, financiado por la Fundación “La Caixa”. Citamos el artículo difundido por la agencia EFE, que se publicó en el *ABC*, “La mala alimentación podría reducir la esperanza de vida de las nuevas generaciones” (abc 2702): “El ritmo de vida determina el tipo de alimentación y el consumidor nunca había tenido tanta información sobre nutrición y también tanto desconcierto, según Cecilia Díaz, profesora de sociología de la Universidad de Oviedo, quien opina que “no sabemos lo que comemos”. [...] “Ahora aprendemos lo que es bueno para comer a través de los medios de comunicación, las revistas o internet, y no a través de las madres, como hace unas décadas”, ha añadido, por lo que la información que recibimos es la de instituciones “que dan recomendaciones basadas en conocimientos científicos”. [...] Destaca que la obesidad infantil y juvenil “crece alarmantemente y proliferan otras patologías asociadas a la nutrición como la anorexia, la bulimia o la ortorexia”, factores que pueden provocar que “por primera vez en la historia de la humanidad los hijos tengan menor esperanza de vida que sus padres como consecuencia de la aparición de enfermedades degenerativas derivadas del sobrepeso y de hábitos alimenticios inadecuados”.

<sup>11</sup> Una de las razones por las que elegimos estudiar las noticias del año 2008 es el hecho, antes inaudito en España, de la muerte repentina de un niño obeso de tan solo cinco años de edad en la región de Murcia. En julio se publicaron además en el *ABC* dos noticias sobre un joven scout con sobrepeso que falleció tras una parada cardiorrespiratoria. Otro hecho a destacar es que, según el informe presentado en septiembre del 2008 por el Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia, una iniciativa del hospital infantil de Sant Joan de Déu de Barcelona, detallado en un artículo

trastornos para informar al público español sobre la gravedad de la situación actual<sup>12</sup>. Así, en nuestro corpus de estudio vemos como el columnista Javier Armentia resalta el hecho de que la obesidad genera interés:

Pero el tema de la obesidad vende, y así mucho dinero de las empresas farmacéuticas y también dinero de las instituciones públicas, está inyectándose en el trabajo de numerosos equipos de investigación que, ciertamente, van permitiéndonos conocer más detalles del complejo sistema que lleva a la obesidad. Y esas investigaciones generan noticias que llegan a los medios prometiéndonos -más o menos irresponsablemente- solución a los problemas de la gorduda [sic], de los desarreglos de la alimentación como anorexia y bulimia, y otras maravillas. Con el tiempo, por supuesto, esas panaceas no se traducen en el fin del problema, aunque se siga avanzando. (“Contra la obesidad” [mundo0325])

En el reportaje “¿Es exclusivo de las mujeres?” (abc 0504), el periodista (no identificado) nos informa sobre nuevos sucesos relacionados con los TCAs. De este texto nos llaman la atención las diferencias de estas enfermedades en función del sexo y el interés que despiertan los casos masculinos:

Los estudios epidemiológicos establecen que por cada hombre diagnosticado de un trastorno de conducta alimentaria [TCA] hay 9 mujeres que lo padecen, sin embargo hay un gran inte-

---

de Mónica Ferrado: “La salud mental de los preadolescentes (entre 10 y 14 años) está en peligro. La prueba más llamativa es el aumento de los suicidios, que son ya la tercera causa de los fallecimientos en este grupo de edad en los países desarrollados” y según los expertos citados por la periodista, “Los cambios sociales y culturales podrían estar detrás de este aumento de la patología mental infantil”. (“El suicidio es la tercera causa de muerte entre los 10 y los 14 años” [país1709b]).

<sup>12</sup> Según los datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el año 2007, unos 15 millones de niños en toda la Unión Europea padecen obesidad y la incidencia de sobrepeso entre los niños de 2 a 9 años en España es del 31% (Branca et al. 2007). Para datos más actualizados, véase Haug et al. (2009).

rés social, por la aparición de estas enfermedades en los hombres. Sin ir más lejos, el caso de John Prescott ex viceprimer ministro británico confesando su padecimiento de bulimia a causa del estrés de su vida política, ha despertado una gran curiosidad en los medios de comunicación. (“¿Es exclusivo de las mujeres?” [abc0504])

Finalmente, encontramos un reportaje emitido en televisión denominado de forma irónica, “El placer de comer” (mundo1403c), en el que a partir de la idea de que nuestros hábitos alimenticios ‘hablan de lo que somos y queremos ser’, se ofrece una radiografía de las costumbres gastronómicas de la sociedad española. Según la descripción del programa, se trata de indagar en ‘el drama de la anorexia’ y de documentar el testimonio de ‘la lucha de una madre y su hijo’ contra el sobrepeso infantil.

Para comprobar la magnitud de los TCAs en la salud pública española basta acudir a las estadísticas manejadas por los medios de comunicación a lo largo del año 2008. Por ejemplo, en el artículo “Radiografía de la salud en las aulas” (mundo 2903a) se afirma que “los pubescentes españoles se convierten en los de mayor sobrepeso de Europa” y que “los casos de trastornos de la alimentación como la anorexia y la bulimia se han triplicado en este sector de la población”. Concretamente en el caso de los menores pasados de peso, en abril encontramos el titular “Más altos, más obesos” (abc0504), y la periodista Pilar Quijada nos ofrece más datos alarmantes como este: “Si hace 20 años solo un 3% de los niños tenían sobrepeso, hoy esta cifra se ha multiplicado por tres en el caso de las niñas y por siete en el de los niños”. Maruja Torres (“Culazos” (pais2509)), por su parte, basándose en un estudio de la OMS del año 2007, señala que el “32,5% de los niños españoles en edad de escuela primaria sufren sobrepeso”. Por otro lado, la reportera Laura Tardón en su reportaje titulado “La falsa hipótesis de la ‘curva de la felicidad’” (mundo1811), desmiente las creencias típicas de

los habitantes de la región Mediterránea y, fundamentándose en las estadísticas del Ministerio de Sanidad y Consumo, apunta que “más de la mitad de la población adulta tiene un peso superior al recomendado (38,5% sobrepeso y 14,5% obesidad). Son datos a tener en cuenta ya que los expertos coinciden en afirmar que si uno es gordo de niño, las probabilidades de ser gordo de mayor son altas<sup>13</sup>. Finalmente, si nos atenemos a las diferencias en función del género, se advierte, como acabamos de anotar en “¿Es exclusivo de las mujeres?”(abc0504), que “los estudios epidemiológicos establecen que por cada hombre diagnosticado de un trastorno de la conducta alimentaria hay nueve mujeres que lo padecen.”

Entre los TCAs, Gregorio Varela, presidente de la Fundación Española de Nutrición, nos recuerda los más importantes:

Trastornos de la alimentación hay muchos: está desde la anorexia o bulimia a otros más recientes, pero crecientes como la ortorexia - que es la obsesión por comer sano-, la vigorexia -obsesión por un cuerpo musculado-, etc. (mundo1512)

La diferencia existente entre los tres primeros resulta sencilla: “Los anoréxicos y los bulímicos tienen fijación con la cantidad, mientras que los ortoréxicos tienen fijación con la calidad de la comida”<sup>14</sup>. De todos estos desórdenes nos centraremos en dos: la obesidad y la anorexia.

### *3.1. La obesidad*

En este apartado queremos comentar una palabra que

---

<sup>13</sup> Aquí podemos mencionar dos estudios publicados recientemente y comentados en los medios durante el año 2008 pero no incluidos en la muestra para este estudio: “El número de células grasas permanece constante en el cuerpo desde la niñez” (abc 0605a) y “El 80% de los niños obesos mantendrá su alteración de peso en la edad adulta si no corrigen sus hábitos, según un estudio” (abc3001).

<sup>14</sup> Fuente: [www.obesidad.net/spanish2002/default.htm](http://www.obesidad.net/spanish2002/default.htm).

nos parece clave y que aparece recogida en “Obesidad y depresión. La falsa hipótesis de la ‘curva de la felicidad’” (mundo 1811): el adjetivo *obeso-fóbica* que Eduardo García Gamba, jefe del servicio de Psiquiatría del Hospital Princesa de Madrid, emplea para caracterizar a la sociedad actual. Junto a esta palabra conviene mencionar otro vocablo muy actual: *gordismo* (discriminación contra “personas de peso”). Esta marginación hacia la gente “horizontalmente desarrollada” se traduce en una discriminación laboral (no encuentran trabajo) y un rechazo social (se convierten en invisibles o en centro de miradas despectivas y burlas)<sup>15</sup>. A este último aspecto se refiere el artículo “Canarias, tierra de obesos” (abc3108b) al señalar:

Las personas se fijan descaradamente en la gente que tiene algunos kilos de más», lo que genera que el 80 por ciento de estos enfermos tengan trastornos psicológicos, amén, de los problemas físicos<sup>16</sup> que una sobrealimentación acarrea, como la diabetes, la hipertensión o la apnea del sueño.

Esta manera de mirar hace que la autoestima de la per-

---

<sup>15</sup> En otras noticias del año 2008 encontramos revelaciones como estas dos: 1) “La obesidad y el sobrepeso son defectos que no pasan inadvertidos para los niños. El gordito de la clase es objeto de mofas y descalificaciones que pueden influir en su rendimiento educativo y empujarle hacia el absentismo escolar. El recreo, en vez de ser un alivio, puede convertirse en un infierno” (“Niños obesos, padres culpables” [abc0707]) y 2) El acoso escolar afecta por primera vez, y de forma llamativa, a los alumnos con unos kilos de más. Casi un 30% de los acosadores justifica su actitud frente al compañero porque “está gordo”, y la misma percepción tienen las víctimas. Esto puede deberse, según la directora del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia, María José Díaz-Aguado, a un cambio de valores que presta cada vez más atención a la imagen física” (“El racismo cala en las aulas - Acosados por estar gordos” [país1807]).

<sup>16</sup> Estos titulares, como otros recogidos a lo largo del 2008, establecen una clara dicotomía entre los factores causales. Los expertos, en cambio, afirman que los TCAs están provocados por múltiples factores idiosincrásicos e interrelacionados: la genética y biología, la nutrición, los hábitos alimentarios, la educación formal, las condiciones socio-económicas y lo que Wang (2009) denomina “the ‘obesogenic’ environment”, que alude al entorno social moderno que promueve alimentos repletos de grasas y calorías en vez de fomentar la actividad física y el deporte desde edades tempranas.

sona obesa, y más todavía la de los jóvenes obesos, disminuya, que la imagen de sí mismos degenera y sientan miedo, inseguridad, tristeza, infelicidad, depresión, y genere problemas en las relaciones sexuales, tal y como se advierte en el artículo “La falsa hipótesis de la ‘curva de la felicidad’” (mundo1811). No resulta extraño pues oírles confesar que “No les gusta mirarse al espejo, no sienten ganas de salir a la calle” (“Canarias, tierra de obesos” [abc3108b]). Ni sorprende tampoco que estas personas tiendan al aislamiento y se alejen de situaciones que implican comer con otros, tal y como reveló un estudio realizado a 430 españoles, comentado en el artículo “Llevar hábitos de vida poco saludables se asocia con un retraso psicológico en niños” [mundo0312]<sup>17</sup>.

Para tratar de evitar la marginación por el aspecto que comporta el sobrepeso provocado especialmente por el sedentarismo (el quemar poco), la cultura de la comodidad (imperla la ley del mínimo esfuerzo) y la inadecuada alimentación<sup>18</sup> (se come mucho y mal<sup>19</sup>), se buscan soluciones institucionales e individuales. Por ejemplo, determinados organismos del estado, han desarrollado campañas para promover entre los escolares la actividad física (“Muévete contra la obesidad infantil”), leyes para

---

<sup>17</sup> Hace ya más de una década Rojas Marcos (1996) en “*Hambrientas de perfección*” comentó las múltiples manifestaciones de los TCAs.

<sup>18</sup> Sobre este punto la columnista Maruja Torres tiene la siguiente opinión: “Así de focones se han puesto los efecos del Mediterráneo -y eso incluye Francia e Italia y, por supuesto, España-, gracias al abandono de nuestra dieta proverbial y a que las familias- ese preciado bien por el que uno puede morir asfixiado de cariño- prefieren la vagancia a la exigencia en la cocina, y ceder al capricho de los nenes a proporcionarles una buena base alimenticia no necesariamente onerosa” (“Culazos” [país2509]). Además del abandono de la dieta mediterránea o el olvido “de que la alimentación es un “acto social” que debe hacerse en familia” hay que tener en cuenta otros aspectos que favorecen el aumento del sobrepeso, como el “comer frente al televisor”, tal y como se explica en el artículo “Los problemas psicológicos se duplican en niños con sobrepeso” (abc0412).

<sup>19</sup> Se alimentan inadecuadamente las personas que “utilizan el alimento como una sustancia que les permite solucionar sus problemas (tristeza, malestar,...)” ya que de esa manera empieza un “proceso de ingestión descontrolada que puede llevar a la obesidad” (“La falsa hipótesis de la ‘curva de la felicidad’” [mundo1812]).

El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008

disminuir la presión publicitaria<sup>20</sup> sobre los menores de 12 años y propuestas para controlar los alimentos hipercalóricos o para fomentar la educación nutricional. A este respecto en “Radiografía de la salud en las aulas” (mundo 283a) se menciona la importancia de la nueva materia denominada “Educación Para la Salud” (EPS) cuyo objetivo es “capacitar a los niños y niñas para que adquieran autonomía en la autogestión de la salud”. En otras palabras, esta asignatura se ha activado para ‘prevenir conductas insanas’ y ‘fomentar hábitos de vida saludables’ como la actividad física y la adecuada alimentación<sup>21</sup>. Ahora bien, todo esto no resulta fácil llevarlo a la práctica. Por ejemplo, según María Manera, responsable de Comunicación Científica de la Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas, una de las máximas dificultades es que “la educación alimentaria y nutricional no depende solo de las administraciones, sino también de lo que se enseña en casa, en la escuela y de lo que transmiten los medios de comunicación”, tal y como se recoge en el artículo titulado: “Los nutricionistas españoles piensan que ‘los cuerpos de las modelos están más bien alejados de la realidad’” (abc 1409).

La imposibilidad de solucionar el problema de la obesidad mediante una alimentación equilibrada lleva a muchos españoles a buscar distintos remedios:

Una solución a la que muchos recurren es la cirugía bariátrica, que incluye liposucciones o reducciones de estómago, aunque la psicóloga<sup>22</sup> recuerda que este tratamiento «no siempre

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, el Ministerio de Sanidad obligó a la cadena de comida rápida Burger King a retirar el anuncio de las hamburguesas XXL (de 971 calorías) por “incumplir” los compromisos de la estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de Obesidad), que esta empresa también había suscrito.

<sup>21</sup> “Bajo este epígrafe, los profesores están promocionando hábitos de vida saludables en la comunidad escolar. Sus ‘lecciones’ se basan fundamentalmente en: la nutrición y la necesidad de hacer deporte, el sexo y su práctica sin riesgo, los riesgos del alcohol, el tabaco y las drogas y la educación vial”. (“Educación infantil. Radiografía de la salud en las aulas” [mundo2803a]).

<sup>22</sup> La psicóloga es Erika Rodríguez, representante de la Asociación de Obesos de Ca-

es la solución». (“Canarias, tierra de obesos” [abc3108b])<sup>23</sup>

Otra de las soluciones a la que recurren muchas personas con peso de más<sup>24</sup>, especialmente en los meses de mayo y junio, durante la denominada operación bañador (‘bikini’), es a las ‘dietas milagro’<sup>25</sup> que se distinguen:

(...) por comer muy poco, por lo que parecen ser efectivas pero sólo es eso, apariencia. [...] su aparición es mayor cuando se aproxima el buen tiempo y la operación biquini, momento en el que muchas personas quieren perder los cuatro o cinco kilos que han cogido durante el invierno, [...] (“Las ‘dietas milagro’ pueden degenerar en obesidad” [país2705])

Las más conocidas, que llaman la atención por el léxico que las designa<sup>26</sup>, se clasifican en:

---

narias (Obecan), la única ONG dedicada a la obesidad en Canarias.

<sup>23</sup> A los clientes de salud de muchas entidades aseguradoras como MAPFRE, se les ofrece el tratamiento de la obesidad mediante la implantación de *balón intragástrico*.

<sup>24</sup> Una gran parte de médicos son partidarios del adelgazar comiendo. Plantean la pérdida de peso como algo muy sencillo: se trata de “consumir menos calorías de las que se gastan”. En palabras de Varela: “Es lo que llamamos “desequilibrar la balanza energética a favor del gasto energético”, es decir, o bien ingerir menos calorías de las que gastamos o gastar más de lo que ingresamos. No existen más fórmulas que esas dos. El resto son lo que llamamos “dietas mágicas”, “mitos” que son dietas muy desequilibradas y que en muchas ocasiones pueden ocasionar riesgos para la salud a corto o medio plazo.” (“Encuentros digitales. Ha estado con nosotros...Gregorio Varela” [mundo1512])

<sup>25</sup> Para combatir el sobrepeso hay personas que prefieren recurrir a la utilización de productos naturales como las plantas medicinales ya que estas “aportan muchos beneficios y no tienen efectos secundarios, ni provocan reacciones alérgicas” (“Guardar la línea, naturalmente” [abc1306]).

<sup>26</sup> Sobre este punto M<sup>a</sup> Victoria Aguilar, directora del Departamento de Nutrición, Bromatología y Toxicología de la Universidad de Alcalá, advierte que estas dietas mágicas “suelen estar agazapadas bajo nombres de clínicas famosas, de médicos más o menos conocidos o de dirigentes políticos, actrices, etc. que las utilizan, con lo que pretenden avalar una información inexacta, cuando no engañar, jugando con la credulidad de la gente y con su bolsillo.” (“Las ‘dietas milagro’ pueden degenerar en obesidad” [país2705]). La publicación de la ‘dieta Montignac’ adaptada a los niños “desata de nuevo la polémica” en el mes de mayo del 2008, coincidiendo con el día

El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008

- Dietas hipocalóricas desequilibradas, como la dieta de la clínica Mayo, que provocan un efecto rebote o efecto ‘yo-yo’.
- Dietas disociativas, como la dieta de Hay o Disociada, cuya idea de partida es que no se deben comer hidratos de carbono junto a proteínas.
- Dietas excluyentes, que eliminan de la dieta algún nutriente. Estas pueden ser de varios tipos: ricas en hidratos de carbono y sin lípidos ni proteínas, como la dieta Dr. Pritikin; ricas en proteínas y sin hidratos de carbono, como la dieta de Scardale o la dieta de los Astronautas; y dietas ricas en grasa, que se conocen con el nombre de cetogénicas, como la dieta Atkins.

Durante el año 2008, la prensa española nos ofrece una rica gama de descriptores para referirse a las innumerables dietas contemporáneas<sup>27</sup>:

- Dieta sana y equilibrada
- Dieta saludable
- Dieta moderada
- Dieta mediterránea tradicional
- Dieta equilibrada y mediterránea
- (Nuestra) dieta proverbial
- Dieta moderada (en energía, en kilocalorías)
- Dieta para perder kilos
- Dieta baja en calorías
- Dieta ancestral (sin lácteos, cereales, fritos, etc.)
- Dieta del ‘grupo sanguíneo’
- Dieta de la zona
- Dieta de la ‘sopa’
- Dieta proteicas

---

de la nutrición (mundo2705).

<sup>27</sup> En el terreno de las dietas seguidas por los españoles hoy en día no debemos pasar por alto otras tendencias preocupantes. Por ejemplo, son dignas de comentario las que se siguen, no tanto por cuestiones estéticas o cosméticas, sino por motivos económicos. Entre ellas sobresalen ‘la dieta del jubilado’, que es la que cuesta menos de tres euros al día, y ‘la dieta de supervivencia’, que es la que mantiene una familia de tres, normalmente una madre (soltera o separada) y sus dos hijos y que viene a costar unos de 35€ cada semana. (“El placer de comer” [mundo1403c]).

- Dieta restrictiva (extrema, severa)
- Dieta rápida
- Dieta mágica
- Dieta engañosa
- Dieta de verano

Ahora bien, con respecto a estas últimas, a las dietas estivales, se afirma que no son especialmente ‘sanas’: “hay estudios que corroboran que más del 60% de las dietas de verano son el origen de bulimias y anorexias.” En “Más altos, más obesos” (abc2405) se insiste en el papel negativo de estas dietas agresivas al señalar que: “en niñas predispuestas puede ser el resquicio por el que se cuecen los trastornos alimentarios”. A pesar de todo, “La desesperación de la persona obesa le lleva a buscar remedios ‘mágicos’ (productos y dietas engañosas) que acaban en frustración.” (“Obesidad y depresión. La falsa hipótesis de la ‘curva de la felicidad’” [mundo1811]). Estos efectos secundarios de carácter psicológico pueden “contribuir a empeorar la autoestima o provocar una depresión.” (“Más altos, más obesos” [abc2405])

### 3.2. *La anorexia*

Esta enfermedad sobresale por su multicausalidad. Entre los factores responsables de este desorden alimentario tenemos la moda, la industria del vestir<sup>28</sup>, la publicidad, la educación alimentaria, el ideal de belleza, las revistas femeninas, determinadas páginas webs, etc. Solo comentaremos dos de los desencadenantes señalados, el primero y el último. En “Los nutricio-

---

<sup>28</sup> En las tiendas de ropa hasta hace poco imperaba la idea de que las mujeres habían de adaptar su cuerpo a las tallas ofertadas. Es decir, antes ni se planteaba que lo modificable eran las tallas: o estabas en las permitidas o no podías vestir a tu gusto; con lo cual eran los cuerpos los que tenían la responsabilidad de modificarse, ¿cómo?, como fuera. Ante este panorama el Gobierno se lanzó a defender la idea contraria: hay que adaptar las tallas a las mujeres, y no las mujeres a las tallas y para ello está tratando de unificar las tallas reales de las españolas. (Gómez 2007: 34-36).

nistas españoles piensan que “los cuerpos de las modelos están más bien alejados de la realidad” (abc1409) se cita como uno de los responsables de la aparición de la anorexia la transmisión desde las pasarelas de una imagen (poco saludable y a veces enfermiza) de una de delgadez extrema, que es imitada por una gran cantidad de chicas jóvenes.

En este terreno nos parece interesante comentar un cambio lingüístico que hemos vivido: si antes quienes mostraban las nuevas tendencias en ropa eran llamad@s “maniqués” ahora se llaman “modelos”, término más ajustado a la realidad, ya que estas personas se han convertido en modelos a seguir, modelos estéticos, de alimentación, de estilo de vida... para conseguir la figura que les ha encumbrado y con ello, el supuesto éxito. Ante la enorme influencia que poseen estas profesionales, no resulta sorprendente que entre las acciones adoptadas por los organismos oficiales para combatir la anorexia destaquen las medidas de control de peso aplicadas a las modelos. Es decir, que se coloque una báscula en el *backstage* de las pasarelas, se mida la masa corporal (IMC) de las modelos y se deje fuera a las que no posean un peso saludable, a las que no tengan un IMC de 18,5<sup>29</sup> (“Los nutricionistas españoles piensan que “los cuerpos de las modelos están más bien alejados de la realidad” [abc 1409]).

Otro de los factores que pueden arrastrar a los adolescentes y jóvenes al TCA que estamos comentando son “las páginas web que alientan, arropan e instruyen a miles de jóvenes españolas enfermas de anorexia o bulimia”<sup>30</sup>, a través de dietas

---

<sup>29</sup> El normopeso lo posee la persona que posee entre un 19 y un 25% de masa corporal; “las personas que sobrepasan el 25 % de masa corporal tienen sobrepeso y si se supera el 30 pueden ser consideradas obesas.” (“Canarias, tierra de obesos” [abc 3108b]).

<sup>30</sup> Carlos F. Fernández y Sonia Perillas en “La anorexia que se “aprende” en sitios de Internet” (*La Nación*, 29 de marzo de 2008) señalan que “Para los especialistas, el acceso a esos sitios es doblemente preocupante: no sólo enseñan conductas patológicas, sino que reafirman los trastornos de bulimia y anorexia en niños y adolescentes, especialmente en mujeres.” Y es que: “En cada sitio hay imágenes de mujeres delga-

rápidas y otros trucos para autoengañarse y engañar a sus familiares. Por ejemplo, en “La Policía alerta de las carreras en internet para perder kilos entre jóvenes anoréxicas” (abc2007), se comenta la influencia nociva de estas páginas, que llaman la atención por el vocabulario específico utilizado. Entre sus vocablos argóticos destacamos *típs*, *carreras de kilos*, *princesas*, *ANA*, *MLA* y *Self Injury*:

- [...] comienzan a descubrir dietas «rápidas», laxantes, medicamentos, así como trucos (*típs*, en su argot) para engañarse tanto a sí mismas como a sus padres o familiares.
- [...] la convocatoria en la red de competiciones entre personas que sufren un trastorno alimentario para ver quién es capaz de adelgazar más en menos tiempo. Son las llamadas «*carreras de kilos*».
- La organizadora revela que hay 45 «*princesas*» (chicas anoréxicas, en su jerga) inscritas y confirmadas. Las he separado en categoría de edades, a ver si así hacen su esfuerzo y ven cómo algunas pequeñas hacen mejores cosas que las más grandotas (...) ¡Doy por empezada la carrera!».
- [...] elementos de identificación, como un lazo blanco virtual que aparece en las páginas web que confeccionan o incluso pulseras, de color rojo con piedrecitas en el caso de las pro-ANA, e iguales pero de color morado en el de las pro-MIA. [...] los contenidos que resultan más preocupantes e incomprensibles son los relativos a las técnicas PRO-SI (Pro *Self Injury*).

De todas estas expresiones<sup>31</sup> queremos insistir en la última, *Self Injury*, que hace referencia a las técnicas de *autolesión*:

---

das, casi anoréxicas, y el bombardeo permanente de mensajes como “cada kilo que pierdo es un sueño logrado”, “todo lo que me alimenta me destruye” o “la comida es como las obras de arte: sólo está para mirarla”. Y hasta se promueven los diez mandamientos de las anoréxicas, entre los que destacan dos: “si no estás delgada, no eres atractiva” y “estar delgada y no comer demuestran la auténtica fuerza de voluntad”.

<sup>31</sup> Existen otros términos propios empleados por las personas iniciadas en la anorexia. Por ejemplo, *Wannabes*: (del inglés: “Want to be” -querer ser-) personas que desean ser anoréxicas o *Monstruolandia*, palabra con la que designan a las chicas obesas constituyen dos buenas muestras.

Estas técnicas tienen como objetivo principal el auto castigo ante lo que ellas denominan falta de auto control, por ingerir comida y no ser capaces de controlar su propia voluntad ante los duros periodos de ayuno que se auto imponen. Además, según su creencia el dolor producido por las heridas (cortes en el cuerpo, quemaduras con cigarrillos...) les ayuda a quemar calorías y a no sentir el dolor producido por la sensación de hambre.” (“La Policía alerta de las carreras en internet para perder kilos entre jóvenes anoréxicas” [abc2007])

Para paliar los efectos perjudiciales de todas estas páginas plagadas de discursos enfermizos y luchar contra la anorexia, la Administración ha decidido hacer frente a estas *webs* pero ha propuesto asimismo otra serie de medidas como la aplicación de “Un test [que] detecta el riesgo de trastornos alimentarios” (abc0706). Carmen Magant, psicóloga clínica y profesora de la Universidad del País Vasco, es la autora junto con Soledad Cruz de la prueba que averigua en poco más de diez minutos el riesgo que tienen l@s jóvenes de entre 14 y 18 años de padecer los dos TCAs mayoritarios. Este test “establece el riesgo de anorexia y bulimia midiendo el grado de distorsión de la imagen corporal que experimenta el adolescente teniendo en cuenta además para mayor fiabilidad, su índice de masa corporal (IMC).” Este mecanismo, denominado “test de las siluetas para adolescentes” se aplica a este público porque según esta profesora:

En la base de los trastornos de alimentación, [...], está la insatisfacción con la imagen corporal y una percepción distorsionada, que se gestan precisamente en la adolescencia, “una etapa en la que el desarrollo es disarmónico en sus inicios y contradice la cultura de la delgadez imperante, lo que crea una excesiva preocupación en las jóvenes, que sobrevaloran la apariencia física”.

Este tipo de actuaciones parece eficaz. Por ejemplo, durante el año 2007 en la Comunidad Valenciana, gracias al Programa de Detección de Intervención Precoz de Trastornos de la Conducta Alimentaria (DITCA), se descubrieron 132 casos de anorexia y bulimia en escolares. (“En la Comunidad Valenciana. Un programa del Consell detecta 132 casos de anorexia y bulimia en escolares en 2007” [mundo1404]).

#### 4. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado sobre el discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008 en tres periódicos digitales podemos concluir que:

- Las palabras clave en el apartado de la obesidad son obesofobia, baja autoestima, cirugía bariátrica, dietas milagro y Educación Para la Salud (EPS). Estos vocablos son un reflejo de la siguiente situación: las personas con sobrepeso ante la marginación que sufren al estar inmersos en un ambiente obesofóbico, sienten una baja autoestima, no se aceptan como son y para remediar este hecho buscan soluciones, bien a través de la cirugía bariátrica o de las dietas milagro. El estado, para luchar contra la obesidad infantil, que va en aumento y que genera problemas físicos y psicológicos, ha implantado la asignatura EPS, uno de cuyos puntos principales es la educación nutricional y la actividad física.
- Las palabras clave en el apartado de la anorexia son modelos, medidas de control, páginas web Pro-Ana, Pro-MIA y Pro-SI y el vocabulario específico de estos sitios (*tips*, carreras de kilos, princesas, etc.) y programas de detección. Estos vocablos son un reflejo de la siguiente situación: las jóvenes son deslumbradas por las siluetas de extrema delgadez de las modelos y tratan de imitarlas; por ello, desde las instituciones se han aplicado medidas de control como las de regular el Índice de Masa Corporal de estas profesionales de las pa-

El discurso periodístico de la obesidad y la anorexia durante el año 2008

sarelas o las de cerrar las páginas web Pro-Ana, Pro-MIA y Pro-SI porque mediante *tips* (trucos), carreras de kilos u otros mecanismos, animan a convertirse en princesas (anoréxicas) a numerosas chicas. Para prevenir y combatir estas enfermedades se están aplicando en los centros de enseñanza programas de detección de Trastornos de Conducta Alimentaria.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aranceta, J., C. Pérez, L. Serra, L. Ribas, J. Quiles, J. Vioque, J. Tur, J. Mataix, J. Llopis, R. Tojo, M. Foz y Grupo Colaborativo para el Estudio de la Obesidad en España (2003): "Prevalencia de la obesidad en España: resultados del estudio SEEDO 2000". *Med Clin (Barc.)* 120(16): 608-612.
- Aran-Ramspott, S. y P. Medina-Bravo (2006): "Representación de la violencia doméstica en la prensa española". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 12: 9-25.
- Bartres, I. (sin fecha): "En la red de la anorexia". *Interviú*, [Consultado 28 de diciembre 2009: [www.interviú.es/default.asp?idpublicacio\\_PK=39&idioma=CAS&idnoticia\\_PK=29067&idseccio\\_PK=54&h](http://www.interviú.es/default.asp?idpublicacio_PK=39&idioma=CAS&idnoticia_PK=29067&idseccio_PK=54&h)]
- Boyce, T. (2007): "The media and obesity". *Obesity Reviews* 8(1): 201-205.
- Branca, F., H. Nikogosian y T. Lobstein (eds.) (2007): *The challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response - Summary*. Copenhagen. World Health Organization.
- Costa-Sánchez, C. (2008): "Medicina y salud en la prensa. Las noticias de salud en los principales diarios de Galicia". *Revista Latina de Comunicación Social* 63 [Consultado 18/10/08: [http://www.ull.es/publicaciones/latina/\\_2008/03/Costa-Sanchez.html](http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/03/Costa-Sanchez.html)]
- Díaz Rojo, J.A. y R. Morant (2004): Etnolingüística, en: *Liceus. Proyecto E-Excelence. Lingüística General. Liceus. El Portal de las humanidades*. [Consultado 6 mayo 2007: <http://www.liceus.com>]
- Díaz Rojo, J.A., R. Morant y D. Westall (2006): *El culto a la salud y la belleza. La retórica del bienestar*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Evans, J., B. Evans y E. Rich (2003): "The only problem is children will like their chips: education and the discursive production of ill-health". *Pedagogy, Culture & Society* 11 (2): 215-240.
- Fernández, C.F. y S. Perillas (2008): "La anorexia que se "aprende" en sitios de Internet". *La Nación*, 29-03-2008.
- Fuster, F., M.A. Ribes, R. Bardón y E. Marino (2009): "Análisis cuantitativo de las noticias de alimentación en la prensa madrileña en 2006". *Rev. Esp. Doc. Cient.* 32(1): 99-115.
- Gómez, B. (2007): "Se toman medidas". *Suplemento Especial ADN*, 28-2-2007, 34-36.
- González-Borjas, A. (2004): "Salud, información periodística especializada en alza".

- Ámbitos 11-12(1-2): 301-310.
- Gough, B. (2006): “‘Real men don’t diet’: An analysis of contemporary newspaper representations of men, food and health”. *Social Science & Medicine* 64: 326-337.
- Gracia-Arnaiz, M. (2007): “Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario”. *Salud Pública de México* 49(3), 236-242.
- Haug, E., M. Rasmussen, O. Samdal, R. Iannotti et al. (2009): “Overweight in school-aged children and its relationship with demographic and lifestyle factors: results from the WHO-collaborative Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study”. *Int J. Public Health*, 54: S167-S179.
- Jáuregui Lobera, I., M. Rivas Fernández, M.T. Montaña-González y M.T. Morales-Millán (2008): “La influencia de los estereotipos en la percepción de la obesidad”. *Nutrición Hospitalaria* 23(4): 319-325.
- Lobo, F. (2007): “Políticas públicas para la promoción de la alimentación saludable y la prevención de la obesidad”. *Rev Esp Salud Pública* 81(5): 437-441.
- Montero, R. (1994): *La vida desnuda*. Madrid, Aguilar.
- Revuelta, G. y W.L. de Semir (2007): *Medicina y salud en la prensa diaria. Informe Quiral 1997-2006*, [www.upf.edu/pcstacademy/\\_docs/Quiral10.pdf](http://www.upf.edu/pcstacademy/_docs/Quiral10.pdf)
- Rojas Marcos, L. (1996): “Hambrientas de perfección”, en *Latidos de fin de siglo*. Madrid, Espasa Calpe: 53-56.
- Van Dijk, T.A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel (2008. 2ª edición).
- Ventura, L. (2000): *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Wang, Y. (2008): “Child Obesity and Health”. *International Encyclopedia of Public Health*: 590-604.
- Westwood, B. y G. Westwood (1999): “Assessment of newspaper reporting of public health and the medical model: A methodological case study”. *Health Promotion International* 14(1): 53-64.
- Whitehead, K. y T. Kurz (2008): “Saints, sinners and standards of femininity: discursive constructions of anorexia nervosa and obesity in women’s magazines”. *Journal of Gender Studies* 17(4): 345-358.

## **EL LÈXIC, CARACTERITZADOR DEL PERSONATGE LITERARI**

Pura Santacreu Berenguer  
*I.E.S. Rei en Jaume (Alzira)*

Tractaré de situar el tema en com el lèxic pot caracteritzar un determinat personatge, bé per la seua situació social, per exemple la Natàlia-Colometa de *La plaça del Diamant*, o bé per la seua procedència geogràfica, el parlar de Conxa, la protagonista de *Pedra de tartera*. Les dues novel·les tenen molts trets comuns, ambdues han estat escrites per dones, Mercé Rodoreda i Maria Barbal, les dues contenen uns temps difícilment viscuts, una època marcada per la Guerra Civil i les seues conseqüències. Les dues, també, presenten un relat en primera persona i, definitivament, són veus femenines que al·len el relat de la seua vida des de la memòria de la vellesa.

Aquestes dues novel·les són objecte de lectura en segon de batxillerat. Dins de l'assignatura *Valencià: Llengua i Literatura*, 2 s'estudia la literatura del segle XX a través dels autors i les obres més representatives són, per tant, proposades adequades al nivell dins els temaris.

### 1. *PEDRA DE TARTERA* DE MARIA BARBAL<sup>1</sup>

Conxa és la cinquena filla de sis germans d'una família palleresa de principis del segle XX. A tretze anys, els seus pares decideixen que vagi a viure a Pallarès amb uns oncles que no tenen fills. La idea d'anar a viure lluny dels pares i germans li provoca sentiments de tristesa. La casa dels oncles és gran, al mig

---

<sup>1</sup> Maria Barbal (1985): *Pedra de tartera*. Barcelona, Empúries, col·lecció "L'odissea" de "narrativa per a joves", número 29, 17a edició, 1991.

del poble. La Conxa ajuda tant en les feines de la casa com al camp. Recorda la feina, però també les festes i dinars, la Festa Major... En un ball de festa coneix Jaume, un noi d'un poble veí, que la festejarà. Seran uns anys feliços per Conxa, que tindrà la Delina com a confident. Els oncles vencen les reticències inicials i la relació entre la Conxa i en Jaume es consolida i acaba en casament. Viuran amb els oncles i aviat arribaran els fills: l'Elvira i l'Angeleta, que contribuiran fer d'aquells un anys feliços. Aquell 1931 es produeix la mort de l'oncle primer, i de la mare després. També hi ha fets històrics generals que trasbalsen la vida de la Conxa: l'adveniment de la República, els conflictes a Barcelona, el triomf dels partits d'esquerra... En Jaume participa activament de la vida pública i política: és nomenat jutge de pau. L'ambient es va enrarint al país i també s'endevinen conflictes al poble entre terratinents (ajudats pel capellà) i pagesos i masovers. Entretant, la Conxa torna a estar embarassada i té un fill, el Mateu. Arriben notícies preocupants: uns militars s'han sublevat contra la República i el clima de preguerra es fa evident. L'Elvira, la filla gran, té ja edat de casar-se. Uns soldats van a buscar Conxa i les noies i se les emporten, juntament amb altres veïnes que tenen fills o marits que s'havien significat durant la República. Llavors els arriba la terrible notícia: havien afusellat els homes —entre ells en Jaume— la nit anterior. Aquesta tragèdia ensorra la Conxa, que continua detinguda. Unes setmanes més tard, les deixen marxar i li confirmen la mort de Jaume. Conxa viu immersa en la tristesa més absoluta. Els dies passen sense alegria. Llavors l'Elvira diu que es vol casar i deixar la casa. Conxa se sent sola i inútil i fins pensa en suïcidar-se. Les noies són casades i la tia mor. Conxa es queda amb el fill, que es casarà aviat amb una noia malaltissa, que lligarà poc amb la seva sogra. Llavors decideixen de traslladar-se a viure a Barcelona, on els ofereixen feina de porters. Es traslladen a ciutat i des d'allà la Conxa recorda tota la seva vida infeliç. El seu consol és pensar que Barcelona és l'últim graó abans del cementiri.

El relat és un record: una dona de 80 anys evoca les eta-

El lèxic, caracteritzador del personatge literari

pes essencials de la seua vida, sense que se sàpiga si es tracta dels records que és susceptible de desgranar en el transcurs de les rares converses que li són tolerades: “Barcelona és aprendre a callar. Fins que em pregunten alguna cosa” (p. 108) o del relat silenciós que es fa a ella mateixa, Conxa, el personatge narrador, evoca les etapes de la seua vida, enuncia els fets notables i parla d’alegria i de dolor sense presa de consciència política. El record aflora en la instantaneïtat d’una imatge, d’un esdeveniment desproveït de judici de valor. La mirada de Conxa sense altra referència que aquelles que li són donades a viure, sense odi ni enveja i en la discreció de la seva evocació, descobreix la força, el valor i la capacitat d’acceptació del personatge. I al mateix temps una mirada que transmet l’afecte a una terra, a una vida, que accepta els rigors i desigualtats.

## 2. IDENTIFICACIÓ LÈXIC-ESPAI-PERSONATGE

Cal dir que els escenaris de l’acció, Ermita, Montsent i Pallarès, no corresponen a cap població real, són imaginats, però és innegable que evoquen pobles i contrades del Pirineu de Lleida, sobretot perquè el nom de Pallarès, on viu, recorda clarament el de la comarca del Pallars. En tot cas, les localitzacions contribueixen a motivar, d’una banda, les expressions dialectals que fa servir la narradora i, de l’altra, els records que la protagonista s’endú del poble.

En efecte, les condicions de vida a l’entorn rural en què va nàixer Barbal es reflecteixen en la descripció minuciosa dels espais interiors i exteriors. A *Pedra de tartera* l’autora construeix el personatge principal segons la metàfora del títol, autoidentificació formulada pel personatge mateix (p. 81), referència semàntica que conté el sentit de fatalitat i de submissió, per a qui disposa de tan poc poder de decisió com la pedra d’esllavissada. Conxa es veu com una pedra semblant a totes les altres i dilueix la seva identitat en aquest anonimat. Cal ressenyar la identificació de Conxa amb els elements concrets del paisatge natural. La

natura és un recer de felicitat per a Conxa. L'eixida a buscar "carreretes i moixarrons" (p. 60) és relatada com una experiència alegre, sense pensaments que enterbolisquen la vesprada. En tornar de l'exili "ho vèiem tot com si fos la primera vegada. La vidalba brotava pertot. Vaig arrancar un brot florit de sabonera i la seva olor dolcíssima em va fer una alegria que va acabar amb llàgrimes" (p. 91). La parla del Pallars és un element configuratiu no sols d'ells, sinó també de l'espai. Com a relat testimoni d'una vida, l'ús de la llengua local és un recurs més. Aquesta afirmació es pot seguir en totes les pàgines del llibre, no sols en l'ús del vocabulari sinó també en la creació de figures retòriques relacionades directament amb aquest món rural i muntanyenc. Un element important en la identificació amb els espais és el llenguatge, la parla que la narradora fa servir augmenta aquesta sensació i dóna versemblança: els noms de les plantes, dels bolets, de les feines del camp i fins i tot les descripcions dels llocs del poble o els balls a la plaça.

En canvi Barcelona és interior, res a veure amb la lluminosa natura que Conxa, en el regne irreal del somni, encara reviu. "Barcelona és aprendre a callar. Fins que em pregunten alguna cosa" (p. 108) ... "Quan hi ha algú de fora no em fan callar" (p. 108) i, en definitiva, és "l'últim graó abans del cementiri" (p. 108).

### 3. LÈXIC DIALECTAL

Un dels principals encerts de la novel·la és l'ús del parlar del dialecte nord-occidental, és a dir, el pallarés. Aquest fet ajuda a situar els personatges en un ambient i espai que es correspon plenament a la zona de les comarques del Pallarés. L'autora és de Tremp, capital del Pallarés Jussà i passa temporades al Pallarés Sobirà; és, per tant coneixedora no sols de les zones que descriu sinó també de les gents i el seu parlar identificatiu. Si heveu seguit aquest estudi, hi ha nombroses al·lusions a aquest fet i a la importància que té en la novel·la. La preocupa-

El lèxic, caracteritzador del personatge literari

ció de l'autora per la dificultat d'entendre aquest parlar es veu en la *Nota preliminar*; cosa que, almenys al País Valencià no és així.

El lèxic ofereix alguns tipus lexicals o valors semàntics diferencials respecte a l'oriental: *espill* 'mirall', *melic* 'llombrígol', *corder* 'xai', *romer* 'romani', *catxap* 'conillet', *sangartalla* 'sargantana', *pegar* 'encomanar', *voler* 'estimar', un "ramat de camins" per moltes vegades "poralla" per aviram, "xica" o "xic" per menuda o menut, "trufes" per patates, "rosta" per tall de cansalada fregida o "fer batudes" per fer un escampall o una estesa (que fa nosa), típiques del Pallars. O la supressió de l'article determinat davant dels noms propis o de pare i mare o tia, que, coexistent amb l'ús de l'article, només es registra una vegada a la primera secció i es fa més perceptible a la segona i la resta, etc, que sovint es retroben en valencià i, a més, presenten paral·lelismes amb el lèxic castellano-aragonès. La proximitat dels dialectes juga a favor nostre i fins i tot pot fer més agradable la lectura.

La discriminació lingüística també hi és a la novel·la i marca separacions entre els personatges. El poder militar i religiós usa una llengua diferent i obliga a usar-la: Conxa havia de resar en castellà i no en sabia.

A tall d'exemple la definició de llengua que dona Conxa en constatar la manera diferent del parlar dels cosins de Barcelona:

A Pallarès no es diu "noia" ni "maca"; aquestes paraules que jo entenia sense fer-les servir em feien gràcia, i pensava que una llengua és com una eina que cadascú l'agafa a la seva manera, encara que serveixi per a la mateixa cosa (pp. 27-28).

### *Activitats*

- 1.- Busca a la novel·la algunes paraules pròpies d'aquest parlar i compara-les amb les formes que prenen a tot el domini lingüístic.

- 2.- I, per tant, amb quin dialecte tenen més punts en comú?
- 3.- Busca al mapa dels dialectes catalans el pallarès i anota alguna de les característiques principals.
- 4.- Raona la definició de Conxa; argumenta-la a favor o en contra basant-te en els llibres de text de Llengua.

#### 4. LÈXIC ARRELAT AL MEDI MUNTANYENC

La crisi de la societat tradicional habita al cor de l'obra de Maria Barbal s'hi reflecteix com un món en decadència davant dels embats de la industrialització i el capitalisme. Una ràpida evolució que ha transformat els contorns d'una vida i d'uns paisatges tradicionals: un món singular que s'amarava de costums antics i de rituals entranyables extingits per la modernització agrària i una transformació econòmica que ha forçat les migracions cap a la plana i les ciutats.

El vocabulari de la novel·la és ric amb paraules pròpies de la zona del Pallars. La majoria d'ell té a veure amb les plantes i amb les feines agrícoles:

Collirem flors de sabonera, del pericó, cervellines, rosetes, pareu compte amb les ortigues! (p. 71)

La vidalba brotava pertot. Enllaçava esbarzers sense por de la mosegada de les punxes. Vidalba blanca. Vidalba tendra però forta... (p. 91)

#### *Activitats*

- 1.- Fes un recull de paraules pròpies del parlar de la zona on transcorre l'acció de l'obra.
- 2.- Localitza al text el nom de flors i altres vegetals i fes-ne una fitxa de cadascun amb el nom popular, científic, descripció i usos.
- 3.- Llegeix la descripció que Conxa fa de la casa de pagès dels oncles. Mira de dibuixar-ne el plànol.

El lèxic, caracteritzador del personatge literari

4.-Localitza a l'obra aquest fragment descriptiu:

“El segon dall o segada d'un prat. El prat de Tres Aigües era el que més m'agradava. Per una banda el banyava el barranquet d'Arlet abans de deixar el seu cabal al riu, pel límit de baix tenia l'Orri mateix, i per dalt hi anava a parar el reguerol de la font de la Torna. L'herba s'hi feia alta i bona i era en l'únic que s'hi podien fer tres collites. La primera i dues vegades el redall. No era un prat gaire extens i quan fèiem la feina ens vèiem els uns als altres.”

5.- Saps que són les “carreretes i moixarrons” (p. 60)? Pots dibuixar-los per la descripció que hi ha:

“Primavera i tardor quan ha plogut prou i el sol ha escalfat neixen a corrua, als prats, dues classes de bolets bons per menjar. Uns són de color terra, d'aparença fràgil, amb la tija llarga i dreta i un barretet de paraigua que té per sota un llibre espès de fulls. Els altres són blancs i molt aclofats al primer cop d'ull; tenen la tija curta i gruixuda i el llibre és de color torrat. Carreretes i moixarrons són molt valorats per menjar-los tendres i també, tots dos es deixen assecar en porgadors i són una preciosa reserva per a l'hivern quan no n'hi ha. Secs, perden gran part d'olor i el pes. Un sol grapadet dona un gust excel·lent a l'arròs o a qualsevol guisat de conill, de pollastre o de carn.”

6.- Pots consultar aquest vocabulari de paraules pròpies pallareses.

<i>escarransiment</i>	Migrat, poc fet, mancat de desenrotllament normal
<i>quimera</i>	Creació imaginària de l'esperit que hom pren per una realitat
<i>esmolls</i>	pinces per remenar els troncs o el caliu
<i>trumfes</i>	patates
<i>panotxa</i>	Nom donat a la inflorescència femenina i a la infructescència del blat de moro
<i>aparar</i>	Fer un adob (en alguna cosa)
<i>sargir</i>	Refer amb l'agulla el teixit d'una roba foradada o esclarida, imitant el teixit original

<i>catxapons</i>	Conill petit; catxap.
<i>rascle</i>	AGR Nom de diversos instruments agrícoles emprats per a desterrossar o aplanar la terra, cobrir les llavors, o per a arreplegar palla, herba, que consisteixen en un tros de fusta pla, una sèrie de llistons paral·lels, etc, proveïts de claus
<i>ornada</i>	adornada
<i>aviar</i>	aviar el bestiar, obrir el corral perquè surti a pasturar
<i>fistó</i>	Retallat de la vora d'un vestit, d'un objecte qualsevol, en forma de dents corbes, quadrades
<i>agrejar</i>	Tirar a agre, ésser més o menys agre
<i>salispàs</i>	Costum cristià de beneir amb aigua i sal les cases durant el temps pasqual
<i>gormands</i>	Dit d'aquell a qui agrada de menjar bé i amb plats abundosos
<i>tapaboques</i>	Peça de roba de llana o cotó, generalment amb grans mostres de color, que hom usa com a abrigall del coll, amb la qual hom sol tapar-se àdhuc la boca
<i>sadollar</i>	Satisfer plenament un apetit del cos
<i>atalaiar</i>	Observar, tractar de descobrir, amb la mirada
<i>esparsa</i>	Que no forma part d'un conjunt, que no fa joc; solt
<i>fragues</i>	maduixes
<i>ataconar</i>	Pitjar amb les mans, els peus, etc, (alguna cosa) dins una altra
<i>estabornir</i>	Fer perdre els sentits un cop violent, una forta batzegada, etc.
<i>burxar</i>	Incitar (algú) a descobrir, a revelar, quelcom
<i>sotjar</i>	Observar, amb cautela o d'amagat, algú o alguna cosa estant amatent al que pugui esdevenir-se
<i>esbandir</i>	Treure, dissoldre, amb aigua clara el sabó d'alguna cosa ensabonada
<i>isard</i>	Mamífer remugant de la subfamília dels caprins i de la família dels bòvids ( <i>Rupicapra rupicapra</i> ), amb banyes primes i corbades de la punta i pelatge fosc amb taques blanques al cap
<i>engolir</i>	Empassar-se, fer passar, per la gola, de la boca a l'èsofag

El lèxic, caracteritzador del personatge literari

## 5. CONTRIBUTIÓ DEL LÈXIC A L'ESTIL LITERARI

En la configuració de l'estil de la novel·la trobem frases fetes, comparacions i metàfores de gran força significativa i visual. Per exemple: “la son devia atrapar-la així com un pardal quiet al parany” (p. 18), o “ella era qui més hi posava el coll per tirar endavant” (p. 19). Com podem observar totes dues imatges tenen el referent en l'entorn rural, en el medi al que pertanyen. La primera evoca una manera antiga de caçar aus amb unes trampes o paranys; i la segona indica la manera en què eren lligats els bous al carro (pel coll) per moure'l i avançar<sup>2</sup>.

### *Frases fetes*

- un ramat de camins (p. 13)
- poble del costat. Molta gent i poc forment (p. 14)
- tallat-me el fil de les paraules (p. 17)
- badar boca (p. 20)

### *Comparacions i metàfores*

- les lloses luïen com mirallets (p. 16)
- cabellera panotxa (p. 16)
- un nus al coll com un llaç... el primer sanglot pit amunt i desfeia el nus, i llavors s'escapava un riu de llàgrimes... (pp. 16-17)
- el pedaç de cotó blanc s'anava fent un bunyol (p. 17)
- amb el cor encogit com una beneita, com si em portessin a vendre com una vaca més (p. 21)
- *Tot gat i fura* sabia que a casa Sebastià hi havia moltes terres i poques ganes de treballar; el pare era mig carallot, la mare una salispàs i al fill no li agradava *aplanar l'os de l'esquena* (p. 41)

---

<sup>2</sup> Sols indicarem exemples de les primeres pàgines per tal de promoure la localització, explicació, agrupament per tema, ... com a activitat a classe després de la lectura.

*Activitats*

- 1.- Localitzar al text algunes frases fetes i explicar el seu significat. També podeu intentar explicar la seua funció dins la novel·la.
- 2.- Busqueu les comparacions de l'obra i destrieu-les segons es refereixen a objectes, plantes o animals. Quines hi abunden més? Les comparacions ens ajuden en la descripció dels personatges. Podeu buscar les que fan referència al primer promés, Martí i esbrinar què li semblava a Conxa per l'ús d'aquestes figures.
- 3.- Encara que no hem parlat de símbols, si que és fàcil observar-ne alguns. Us heu fixat en algun? Podrieu explicar-lo?

6. CLOENDA

Com s'ha pogut comprovar amb aquest article, el lèxic configura i caracteritza la protagonista de la nostra novel·la. El seu parlar dialectal i arrelat al medi on viu li proporciona identitat i fins i tot li condiciona el caràcter; tal com hem vist, en anar a viure a Barcelona calla.

Però hi ha a més un homenatge a les paraules, a la llengua. Perquè és ella, en el fons, que guarda la memòria.

## **MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO LITERARIO. LAS FIGURAS RETÓRICAS**

---

María González Carrión  
*I.E.S. Beatrín Civera (Aldaia)*

### 1. LA CREATIVIDAD DEL LENGUAJE NATURAL

Cuando expresamos lingüísticamente nuestros sentimientos y emociones lo podemos hacer de una manera directa y natural o de un modo artístico. Así se pueden distinguir en este sentido dos tipos de lenguaje:

- el lenguaje figurado o literario, caracterizado como predominantemente *connotativo* (la capacidad de sugerencia de las palabras por contacto entre ellas o no), y
- el lenguaje común que usamos en los intercambios comunicativos habituales, en el que predomina lo *denotativo* y, en mayor medida, el sentido “literal”.

Las figuras retóricas también se denominan recursos expresivos, pues el emisor puede utilizarlos a su gusto. Su uso no está circunscrito únicamente a la literatura, sino que se extiende al habla coloquial y a diferentes manifestaciones del lenguaje (entre ellas –y muy especialmente–, el lenguaje publicitario).

La finalidad última que nos lleva a utilizar un determinado recurso será la de incidir en el proceso completo de la comunicación creativa que configura el significado de nuestro mensaje, pero los recursos que para ello empleamos se inscriben en los distintos niveles lingüísticos, o sea, siempre partimos de un nivel desde el cual intentamos provocar un efecto determinado.

Estos niveles son:

- Nivel Fónico
- Nivel Morfosintáctico
- Nivel Semántico

Estos tres niveles del lenguaje han servido tradicionalmente para clasificar las figuras retóricas, y también vamos a aprovecharlos nosotros para organizar el repertorio que presentamos a continuación.

La “novedad” relativa es que ofrecemos en el listado de figuras tres tipos de ejemplos, a saber:

- a) uno de origen literario,
- b) otro de origen publicitario y
- c) un tercero del lenguaje común.

Ciertamente, no es esto novedoso, en rigor. El magnífico manual de Spang (1979) ya incluye un capítulo dedicado a la publicidad y sus implicaciones retóricas. Nuestra propuesta apunta a hacer ver a los estudiantes<sup>1</sup> que el ámbito de la creatividad no se restringe a la poesía, sino que, como propiedad del lenguaje, está presente también tanto en el discurso publicitario como en las manifestaciones habituales del lenguaje común.

Las metáforas, p.e., forman parte de nuestra vida cotidiana (cf. Lakoff y Johnson 1980); nos permiten comprender los fenómenos complejos o abstractos, y las tenemos tan internalizadas que, p.e., hablamos del amor en términos de un viaje de una manera inconsciente. Pero no por ello hemos de considerar que las metáforas sean universales, ya que están determinadas histórica y culturalmente, por ser resultado de la forma de ver las cosas de una cierta cultura: “las metáforas son en la mayoría de los casos entidades culturales” (Bernárdez 2008: 63).

---

<sup>1</sup> Nos referimos estudiantes de enseñanzas no universitarias, especialmente de bachillerato.

Si nuestros estudiantes toman conciencia de esto, de que en la publicidad que nos rodea hay metáforas, alegorías, paralelismos, ..., y que también ellos “hablan” metafóricamente, y haciendo paralelismos o aliteraciones, tal vez se les podrá facilitar así el acceso a la terminología literaria.

## 2. NIVEL FÓNICO

Los recursos del nivel fónico serán los que se utilicen cuando nos valemos de las posibilidades que nos ofrecen los sonidos, la materia sonora del lenguaje. Pretenden provocar sensación de ritmo y musicalidad. Entre los más importantes destacamos los que siguen.

### *Aliteración*

Repetición de uno o varios sonidos con el fin de producir determinado efecto acústico, relacionado normalmente con el sentido de la frase.

- a) Yo me iba, mi madre,  
a la romería;  
por ir más devota  
fui sin compañía  
(anónimo)
- b) Bimbollos Bimbo, buena merienda
- c) ¡Me miras a mí?

### *Onomatopeya*

Consiste en imitar los sonidos de la naturaleza con los del lenguaje.

- a) En el silencio sólo se escuchaba  
un susurro de abejas que sonaba ...  
(Garcilaso de la Vega)
- b) Schsssssswepsch!!!
- c) ¡Mira nene, un guau!

*Paronomasia (o Paronomasia)*

Se produce cuando se colocan próximas en el texto dos palabras fónicamente parecidas, pero con significados diferentes la una de la otra; estas palabras se denominan *parónimos*.

- a) Muy tardón en la misa y abreviador en la mesa  
(Quevedo)
- b) Bombones Trapa. ¡Caiga en la trampa!
- c) Hacer las cosas a troche y moche  
(refranero popular)

*Ritmo*

Se produce ritmo con la sucesión ordenada de determinados elementos de carácter prosódico, como son: la entonación, las pausas, la cantidad silábica y, sobre todo, el acento tónico.

- a) En literatura tenemos un ejemplo en la acentuación fija que aparece en los versos de un *soneto*.
- b) En el lenguaje publicitario lo podemos encontrar, por ejemplo, en la sucesión fija del mismo acento en palabras sucesivas.
- c) En el habla “normal” sirve de muestra la entonación que utilizamos dependiendo de si queremos dar una orden, una recomendación, ...

3. NIVEL MORFOSINTÁCTICO

Recursos que giran alrededor de la palabra y de la incorporación de ésta en la frase para formar parte de la construcción sintáctica. Tienen que ver con la ordenación y disposición de los elementos que conforman un enunciado.

*Anáfora*

Repetición de una o varias palabras al comienzo de diversas frases sucesivas en un período (p.e., en los versos de una estrofa).

Materiales para la enseñanza del léxico literario. Las figuras retóricas

- a) Ha debido pasar el tiempo lento, lento, minutos, siglos, eras  
Ha debido pasar toda la pena del mundo, como un tiempo  
lentísimo.  
Ha debido pasar...  
(Dámaso Alonso)
- b) Lavar con Zanussi  
lavar con ventaja
- c) Y ahora después haces la cama, haces el desayuno, haces el bocadillo... (mamá agobia)

#### *Anástrofe*

Figura sintáctica que consiste en la inversión del orden habitual de las palabras, de los elementos que se suceden en la oración (sujeto y predicado, predicado y complementos...).

- a) Era del año la estación florida  
(Góngora)
- b) Colgate el mal aliento combate
- c) Por favor, abre antes de hablar el libro

#### *Asíndeton*

Consiste en la supresión de conjunciones para dar una mayor rapidez y energía a la expresión.

- a) Llegué, vi, vencí
- b) Los Sat: duros, económicos, seguros
- c) Cuando llegues haz la comida, las camas, limpia el polvo, prepara la lavadora

#### *Calambur*

Agrupación distinta de dos o más palabras con el mismo o muy parecido valor fonético, pero produciendo un significado distinto (denominado también *equivoco* y *retruécano*).

- a) Si el Rey no muere  
el reino muere  
(Alonso de Ledesma)
- b) Hecho con ciencia, hecho a conciencia  
(sobre un queso)

- c) Choco como los trenes, late mi corazón, quien no adivine mi nombre es un borrico borricón. ¿Qué es?  
(adivinanza popular)

### *Concatenación*

Repetición encadenada para poner de relieve la continuidad. Generalmente, la última palabra de una frase o verso es la primera en la frase o verso siguiente (se denomina también *anadiplosis*).

- a) ... Pero lo nuestro es pasar  
pasar haciendo caminos  
caminos sobre la mar  
(Antonio Machado)
- b) New Pol es la respuesta. La respuesta a sus necesidades
- c) Ven aquí. ¡Aquí he dicho!

### *Dilogía*

Aprovechamiento expresivo de la homonimia y polisemia léxicas que consiste en dejar entender a la vez diversos significados de la palabra.

- a) Cruzados hacen cruzados  
escudos pintan escudos  
(Góngora)
- b) Pepsi Cola en lata;  
esta lata trae mucha cola
- c) Es muy pecosa (y no sólo en la cara)

### *Epanadiplosis*

Se produce cuando una frase o miembro de una frase comienza y acaba con la misma palabra.

- a) Amores me dieron corona de amores  
(Juan de Mena)
- b) Etiqueta negra de Bobadilla. Un brandy de mucha etiqueta
- c) Ayer, creo que dijo que vendría ayer

### *Gradación*

Enumeración en que se sigue un determinado orden de valores (intensidad, expresividad, extensión, comprensión...).

- a) En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada  
(Góngora)
- b) Porque tú tienes mejores cosas que hacer. Estudiar, trabajar fuera, salir, entrar, conocer, vivir, ... realizarte  
(AEG)
- c) Abre la libreta, saca el libro, el estuche, empieza a escribir ... ¡estudia!

### *Hipérbaton*

Consiste en la separación de elementos sintácticamente unidos intercalando un elemento ajeno de una o más palabras que no corresponde a ese lugar (recuérdese que una inversión de los elementos de la oración se denomina *anástrofe*).

- a) Inés, tus bellos, ya me matan, ojos  
(Lope de Vega)
- b) No compre su televisor sin thom ni son. Compre un Thomson<sup>2</sup>
- c) No hay cosas más que me gusten

### *Políptoton*

Consiste en emplear una misma palabra en un enunciado breve en distintas funciones o formas (muy cercana a la *derivación*).

- a) Huyendo no huye la muerte el cobarde  
(Mena)
- b) Danone: tan natural como la naturaleza
- c) No me mires, que miran que nos miramos  
(de una seguidilla popular)<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Este ejemplo muestra una variante del hipérbaton consistente en romper una palabra (*Thomson*) e intercalar otra en su interior (*ni*).

<sup>3</sup> En el habla coloquial son habituales expresiones del tipo *trabajar en un buen trabajo*, *vivir la vida*, *comer comida sana*, etc.

*Polisíndeton*

Refuerzo de los vínculos de unión mediante la repetición de conjunciones.

- a) Ven, que quiero matar o amar o morir o darte todo  
(Vicente Aleixandre)
- b) Y claro por eso escribe y escribe y escribe...  
(una pluma)
- c) ni quiero que vengas, ni que te vayas, ni que me hables, ni que...

*Quiasmo*

Consiste en la posición cruzada de las palabras en la oración.

- a) Dábanle yantar mala, e non buena la cena  
(Gonzalo de Berceo)
- b) 1825: Long John destilando Whisky  
1977: Long John whisky destilado
- c) Prefiero comer un mal pastel antes que un bocadillo bueno

*Silepsis*

Se trata de una falta de concordancia gramatical, que no altera el sentido del mensaje, por ejemplo entre el sujeto y el verbo (concordancia *ad sensum*).

- a) Finalmente todas las dueñas le sellaron y otra mucha gente de la casa le pellizcaron  
(Cervantes)
- b) El equipo de Tele5 les deseamos felices fiestas
- c) La mayoría son simpáticos

*Zeugma o Ceugma*

Consiste en la utilización de un elemento sintáctico común para varias unidades de la oración (p.e. un verbo para varios sujetos o complementos, un adjetivo para varios sustantivos); se basa en la elipsis en una frase de un término enunciado

en otra contigua.

- a) Veré las inmortales  
columnas do la tierra está fundada,  
las lindes y señales  
con que a la mar hinchada  
la Providencia tiene aprisionada  
(Fray Luis de León)
- b) La moda, las labores, la cocina y bricolaje convierten cada número de Nueva en un ejemplar de repetidas consultas  
(Revista *Nueva*)
- c) Comeremos arroz, patatas, pollo, judías...

#### 4. NIVEL SEMÁNTICO

Recursos basados en el plano del significado, cuya incidencia afecta a la comunicación connotando incluso al texto globalmente, o sea, incide en el significado de las palabras por el hecho de que aparecen junto a otras formando un todo. Las figuras revisadas en los niveles anteriores colaboran en los efectos de sentido resultantes.

##### *Alegoría*

Consiste en una metáfora continuada<sup>4</sup>.

- a) Nuestras vidas son los ríos  
que van a dar a la mar,  
que es el morir  
(Jorge Manrique)
- b) Fidelidad a la calidad. Para la Gran Marca significa un inicio de frescor en los labios, un cuerpo envolvente cargado de resonancias en el paladar y una larga sensación de deliciosa ple-

---

<sup>4</sup> Encontramos ejemplos en textos literarios donde la metáfora no aparece aislada, sino que constituye todo el poema, como podemos ver en Gonzalo de Berceo y sus *Milagros de nuestra señora*. En el lenguaje común son habituales las descripciones de personas utilizando metáforas reiteradas (“es un pino, un tonel, una esponja”), expresiones que el conocimiento de nuestra cultura nos permite descifrar sin necesidad de especificar cada palabra.

- nitid. Codorníu, la gran marca  
c) El tiempo es oro; aprovéchalo, no lo malgastes

#### *Antítesis*

Nos encontramos ante dos ideas opuestas (figura también denominada *contraposición*, *paradoja* y *oxímoron*).

- a) La brilladora lumbre es la alegría,  
la temerosa sombra es el pesar  
(Bécquer)
- b) Vestimos los pies usando la cabeza  
(calcetines Punto Blanco)
- c) Eres como la Rosa de Alejandría,  
que se abre de noche,  
se cierra de día  
(popular)

#### *Comparación*

Consiste en establecer una relación de semejanza explícita entre un término real y otro imaginario de cualidades análogas. Por eso, se habla de símil o comparación cuando la similitud entre los elementos se expresa mediante la partícula “como”; si ésta no aparece tenemos una metáfora.

- a) Por eso non nos engañen,  
pues se va la vida apriessa,  
como sueño  
(Jorge Manrique)
- b) Danone: tan natural como la naturaleza
- c) Es alto como un pino

#### *Hiperbole*

Consiste en la sustitución del término propio y adecuado por otro que rebasa semánticamente los límites de la verosimilitud. La exageración puede aparecer efectuada por un aumento o por una disminución.

- a) Con mi llorar las piedras enternecen

Materiales para la enseñanza del léxico literario. Las figuras retóricas

- su natural dureza y la quebrantan  
(Garcilaso de la Vega)
- b) Solthermic, el otro sol de España
  - c) Llueve a mares<sup>5</sup>

### *Ironía*

Se da a entender lo contrario de lo que literalmente se dice, por lo que el receptor ha de reconocer la verdadera intención del emisor a partir del contexto. Las expresiones irónicas son muy frecuentes en el lenguaje coloquial.

- a) Comieron una comida eterna sin principio ni fin  
(Quevedo)
- b) Una lavadora AEG no es un antojo
- c) ¡Buena la hemos hecho! (por “hemos hecho mal”)

### *Litote*

Se trata de la sustitución de una expresión por la negación de su contrario.

- a) El aire se serena  
y viste de hermosura y luz no usada  
(Fray Luis de León)
- b) Margareth Astor, el maquillaje para no ir maquillada
- c) ¡Pues no estás poco a gusto tú!

### *Metáfora*

Se produce una sustitución del término propio por otro cuya significación está con él en una relación de analogía (y no en una relación real); representa a la reina de las figuras retóricas<sup>6</sup>.

- a) Cerró su boca de ballena el piano

---

<sup>5</sup> En el habla coloquial son habituales las comparaciones hiperbólicas: “estar sordo como una tapia”, “comer menos que un colibrí”, etc.

<sup>6</sup> Según Aristóteles, la más perfecta de las metáforas es la basada en la animación, esto es, la prosopopeya. Por otra parte, el vocabulario de cualquier lengua está lleno de metáforas lexicalizadas, del tipo “pata de la silla”, “falda de la montaña” o “copa del árbol”.

- (Pablo Neruda)  
b) Castellblanc, arte en su copa  
c) Es una marmota

### *Metonimia*

Consiste en la sustitución de un término propio por otro que se encuentra con él en una relación real, o sea que existe entre ambos una conexión causal, temporal, espacial, funcional...

- a) Madrid, corazón de España,  
late con pulsos de fiebre...  
(Rafael Alberti)  
b) Venga a probarse la Primavera al Corte Inglés  
c) Te invito a tomar un Jerez en casa

### *Personificación*

Resulta de atribuir a un ser inanimado, no humano o abstracto cualidades propias de los seres humanos (antropomorfización).

- a) ¿Eres tú, Guadarrama, viejo amigo,  
la sierra gris y blanca  
(Antonio Machado)  
b) Eurocard, la tarjeta que dice mucho  
c) ¡Mira a ver qué dice el periódico!

### *Pleonasmo*

Su rasgo característico es una repetición superflua desde el punto de vista informativo, por lo que se utiliza para reforzar la expresividad (denominado también *redundancia* o *tautología*).

- a) Temprano madrugó la madrugada  
(Miguel Hernández)  
b) Bronceador ECRAN acelerado. El fórmula 1 de los bronceadores. Solo Ecran tiene tanta prisa. Gane la carrera del bronceado con el bronceador más rápido  
c) Sube arriba y recoges la ropa

### *Prosopografía*

Nos encontramos ante la descripción de una persona, centrada en sus características externas o internas.

- a) Los ojos verdes, rasgados, las pestañas, luengas, las cejas delgadas e alçadas, la nariz mediana, la boca pequeña...  
(*La Celestina*)
- b) Eau de Bryage. Porque me gusta tu forma de vivir, las cosas que me dices y el olor de tu piel
- c) Tu nieta será más alta que mi sobrina, pero menos rubia

### *Sinédoque*

Se trata de la sustitución de una expresión semánticamente más amplia por otra más restringida, o al revés; resulta, pues, de ampliar o restringir el significado las palabras.

- a) Sevilla a voces me llama  
el Burlador...  
(Tirso de Molina)
- b) El botón verde de Philips
- c) Ya tiene veinte primaveras

### *Sinestesia*

Se basa en la asociación de elementos que provienen dominios sensoriales diferentes (metáfora sinestésica o sensorial).

- a) ¡Salve al celeste sol sonoro!  
(Rubén Darío)
- b) Cheiw, el fresco extralargo
- c) ¡Qué colores tan cálidos!

### BIBLIOGRAFÍA

- Bernárdez, Enrique (2008): *El lenguaje como cultura. Una crítica del discurso sobre el lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Briz, Antonio, Manuel Pruñonosa y Enrique Serra (1989): "Notas sobre el uso de la retórica en la publicidad televisiva". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, nº 5: 155-175.

María González Carrión

- Estebáñez Calderón, Demetrio (1996): *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Alianza.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (coord.) (2009): *Diccionario español de términos literarios internacionales (DETLI): elenco de términos*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras; Union Académique International.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 2001.
- López, Ángel i Manuel Pruñonosa (eds.) (2001): *Fonaments de la comunicació*. València, Universitat.
- López Eire, Antonio (1998): *La retórica en la publicidad*. Madrid, Arco/Libros.
- Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas (1978): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, Ariel, 1989.
- Melero Bellido, Antonio, Ángel López García y César Simón (1981): *Lecciones de retórica y métrica*. Valencia, Lindes.
- Moreno Martínez, Matilde (2005): *Diccionario lingüístico-literario*. Madrid, Castalia.
- Pastor, Lluís (2008): *Retòrica Exprés: el sistema ràpid basat en els clàssics per comunicar amb èxit*. Barcelona, UOC.
- Pujante, David (2003): *Manual de retórica*. Madrid, Castalia.
- Sánchez Corral, Luis (1991): *Retórica y sintaxis de la publicidad (Itinerarios de la persuasión)*. Córdoba, Universidad.
- Serra Alegre, Enric (2001): “La comunicació publicitària”, en Ángel López i Manuel Pruñonosa (eds): 291-306.
- Spang, Kurt (1979): *Fundamentos de retórica*. Pamplona, EUNSA.

## **LÉXICO DE URGENCIA. PRIMEROS PASOS EN EL ESPAÑOL PARA EL ALUMNO EXTRANJERO**

---

Carlos Gallego Martí  
Raquel Martínez Ruiz  
*I.E.S. José de Ribera (Xàtiva)*

### 1. PREÁMBULO

En los últimos años el fenómeno de la inmigración se ha convertido en un hecho habitual en nuestras sociedades. Resultan evidentes las implicaciones que sobre un determinado país tiene la llegada de un importante flujo migratorio; ámbitos como la economía, la cultura, la sanidad o el ocio, instaurados en la raíz misma de una estructura humana determinada, se ven obligados a redefinir sus modos habituales de actuación y organización para dar respuesta a una realidad cada vez más variopinta y heterogénea. Uno de esos pilares maestros de toda sociedad desarrollada es, por supuesto, la educación. En consecuencia, tanto el sistema como sus agentes, los profesionales docentes, deben ser capaces de dar una respuesta pronta y eficaz a un nuevo tipo de alumno que presenta unas características y, también, unas necesidades muy específicas.

Las materias lingüísticas son, por motivos obvios, las más sensibles a esta nueva situación puesto que de ellas depende que el alumno extranjero adquiera la herramienta fundamental que le permitirá el acceso a todos los ámbitos y oportunidades que puede ofrecer la nueva comunidad de acogida. En este sentido, se antoja fundamental contar con un buen material para que el profesor pueda ofrecer al estudiante una orientación lingüística eficaz, ya que los primeros días son clave para fo-

mentar su motivación y para sentar las bases de un aprendizaje posterior.

Las aulas se convierten, así, en centros de acogida. Es importante ser conscientes de que las intervenciones que en ellas se realicen trascenderán los límites del alumno para impregnar su ámbito familiar puesto que, con frecuencia, son los adultos los miembros que presentan más dificultades, e incluso más reticencias, a la hora de asimilar una nueva lengua y una idiosincrasia cultural distinta. El estudiante deviene, de este modo, en vehículo de transmisión y mediación entre la nueva sociedad y la familia.

Nuestra intervención pretende transmitir nuestra experiencia educativa en el marco del programa PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo) para que sirva de ejemplo y estímulo a otros docentes y, a su vez, pueda ser mejorada con las aportaciones que se deriven de otras actuaciones y experiencias similares.

Como sabemos, el PASE es un modelo educativo cuyo objetivo es atender al alumno extranjero durante sus primeros meses de estancia en la Comunitat. Su aplicación abarca principalmente dos áreas, el área sociolingüística y el área científico-técnica. Su periodo de aplicación oscila entre los tres meses y los seis, dependiendo de la especificidad y necesidades de los escolares que lo integran. Para el estudiante supone un total de dieciocho horas semanales, nueve en cada una de las áreas, que se ven completadas con las horas de escolarización ordinaria en el aula, puesto que es imprescindible que ya desde el principio comience un proceso de socialización e integración entre los recién llegados y sus nuevos compañeros.

El material que hemos elaborado se compone de unas series de fichas que nos van a permitir, de manera gráfica e intuitiva, dotar al alumno de esas primeras herramientas lingüísticas que le facilitarán sus primeros intercambios comunicativos: un vocabulario básico del español. Posteriormente, la gramática se encargará de hacer que sus contribuciones lingüísticas sean

Léxico de urgencia. Primeros pasos en el español para el alumno extranjero

cada vez más correctas, más informativas y rentables, y más eficaces comunicativamente.

Como se puede ver en el ejemplo que se adjunta en este trabajo, cada una de las unidades está divididas en tres secciones:

- 1.- campos semánticos básicos del área que se va a trabajar,
- 2.- léxico concreto relacionado con esa área, y
- 3.- ejemplos de uso de las unidades léxicas aportadas.

Hemos tratado que esos campos semánticos generales estén intensamente relacionados con aquellas situaciones comunicativas cotidianas que puedan presentarse con mayor frecuencia en la vida de la familia durante los primeros meses. Es importante destacar que los referidos campos semánticos van acompañados de ilustraciones, de manera que éstas permitan una comprensión visual del término más allá de la lengua de origen de los alumnos. Las fichas se completan con ejercicios básicos que, desde un enfoque comunicativo, permiten poner en práctica lo aprendido y suponen, al inscribirse en el ámbito discursivo, los primeros pasos del estudiante hacia la adquisición de una competencia comunicativa en la nueva lengua.

Por lo que respecta a la temporalización, el material confeccionado permite desarrollar un total de ocho unidades; aproximadamente y, según las circunstancias concretas, se puede trabajar, sin mayores problemas, una ficha por semana, teniendo en cuenta que habrá que incidir, asimismo, en aspectos prosódicos y fónicos. Supone, en total, de dos a tres meses de trabajo.

## 2. EJES TEMÁTICOS

Los temas que se proponen son los siguientes:

<i>Sesiones</i>	<i>Campos temáticos</i>
1 <sup>a</sup>	Identificación: saludos y presentaciones
2 <sup>a</sup>	El cuerpo humano

3ª	Trabajos y oficios
4ª	Las compras
5ª	La ciudad
6ª	Salud e higiene
7ª	La vivienda
8ª	Transportes y viajes

### 3. CONTENIDO DE LOS EJES TEMÁTICOS

#### 3.1. *Identificación: saludos y presentaciones*

Recoge todos aquellos aspectos que tienen que ver con la nacionalidad de los alumnos, entiéndase países de origen y acogida, nombres de las ciudades más significativas, gentilicios... Asimismo, integra las fórmulas de presentaciones y saludos, despedidas e información adicional como las relaciones de familia y parentesco; hemos incluido también términos muy útiles para la integración de la familia extranjera durante los primeros días: léxico relativo a documentación como pasaporte, empadronamiento, permisos de residencia y trabajo... Además, es frecuente que durante los primeros días de clase el alumno tenga que ausentarse, precisamente por aspectos relacionados con la tramitación de permisos de residencia, cartillas sanitarias y otros requisitos legales, por lo que un vocabulario básico resulta fundamental en este sentido.

#### 3.2. *El cuerpo humano*

Se incluyen nombres de órganos, partes del cuerpo, los sentidos y las dolencias más comunes. Esta unidad encuentra su complemento en la ficha número seis; ambas suponen nociones básicas que permiten desenvolverse con cierta soltura, por ejemplo, en un centro de salud, en un hospital o en una farmacia.

### 3.3. *Trabajos y oficios*

Hemos reseñado los trabajos y oficios más frecuentes en nuestra sociedad, y que pueden resultar especialmente útiles por los servicios que ofrecen en la vivienda de la familia. Sus secciones son:

- a) Trabajos manuales -fontanero, carpintero, mecánico, etc.- y vocabulario asociado al campo de actuación del mismo: herramientas y utensilios.
- b) Comerciantes: tiendas, con especial hincapié en los servicios de alimentación (clasificación y tipos de alimentos); ropa y menaje del hogar, a modo de introducción de la unidad siguiente: las compras.
- c) Servicios públicos: dan idea de la organización social de la Comunitat, del funcionamiento de sus administraciones y de los servicios públicos básicos: educación y sanidad. Se hace especial mención del vocabulario escolar puesto que es el ámbito que ocupará la mayor parte del tiempo del alumno. No olvidamos los momentos de ocio y esparcimiento, por lo que se trabaja también el léxico relacionado con los deportes, lugares públicos donde practicarlos, etc.

### 3.4. *Las compras*

Nos centramos en establecimientos concretos y en los productos que se pueden adquirir en éstos: charcutería, verdulería, panadería... Reseñamos también las principales medidas de capacidad, no siempre coincidentes con las de los países de origen. Por último, introducimos nociones sobre la moneda y la forma de pago, con fórmulas para solicitar la cuenta en un restaurante o la factura en un comercio.

### 3.5. *La ciudad*

Medios de transporte, principales edificios públicos, religio-

sos y culturales, bancos, comisarías y, en general, edificios recurrentes en la vida diaria de los ciudadanos.

### *3.6. Salud e higiene*

Centros de salud y hospitales, fórmulas para pedir citas, fármacos de uso general. Incluimos, asimismo, hábitos de higiene personal y utensilios que se emplean en ellos: cepillo de dientes, maquinilla de afeitar, gel, champú...

### *3.7. La vivienda*

Nombres de las estancias, mobiliario, electrodomésticos, gestiones inmobiliarias, elementos de menaje y actividades comunicativas en las que se pregunta por el precio y las condiciones de un alquiler.

### *3.8. Transportes y viajes*

Medios de locomoción para desplazarse en la ciudad, fórmulas para preguntar por destinos o edificios significativos, herramientas para informarse del precio de un billete o de los horarios de trenes, autobuses y metro.

A título de ejemplo, incluimos en esta experiencia docente la unidad número uno; paradigmáticamente representa el diseño, la estructura, la organización y el enfoque del resto de fichas.

Léxico de urgencia. Primeros pasos en el español para el alumno extranjero

<b>UNIDAD 1</b> <i>SALUDOS Y PRESENTACIONES</i>
--

1. Vocabulario básico

ÁREA CONCEPTUAL	LÉXICO HABITUAL	IMAGEN	EJEMPLO DE USO	VOCABULARIO ASOCIADO
1. <i>Identificación</i>	La nacionalidad		¿De dónde eres? Yo soy de Venezuela (venezolano)	Países, ciudades, pueblos Español-Comunitat Valenciana Gentilicios Idiomas
	El nombre		¿Cómo te llamas? Me llamo Pedro	Nombres propios
	Los apellidos		¿Cuáles son tus apellidos? Mis apellidos son García Rama	Relaciones de parentesco
	El documento nacional de identidad (DNI)		¿Cómo podría conseguir mi DNI? El DNI se tramita en la comisaría de policía	Pasaporte Tarjeta de residente Carné de conducir Carné de estudiante
2. <i>Saludos</i>	Hola, ¿qué tal?		Hola, ¿qué tal? Hola, ¿Cómo estás?	Expresiones coloquiales
	Buenos días		Buenos días, ¿hay por aquí un locutorio? Buenos días. Sí, está en la calle Cervantes	

	Buenas tardes		A: Buenas tardes. Me llamo Julio Sánchez. B: Buenas tardes. Siéntese, por favor A: Estoy interesado en la oferta de trabajo	
	Buenas noches		Ya es muy tarde. Me voy a dormir Buenas noches, que descanses	
3. <i>Despedidas</i>	Hasta pronto		Lo siento, me tengo que ir Hasta pronto	Expresiones coloquiales
	Adiós		Adiós, me marcho ya Adiós	
	Hasta luego		Ya te llamaré para ir al cine. Hasta luego Espero tu llamada. Hasta luego	
	Hasta mañana		Nos vemos mañana en clase. Adiós Adiós, hasta mañana	
4 <i>Presentaciones</i>	Hola, me llamo Andrés		Hola, ¿cómo te llamas? Hola, me llamo Andrés	Repaso de nombres propios

Léxico de urgencia. Primeros pasos en el español para el alumno extranjero

	Te presento a mi amigo Hossain		Buenos días Kenza. Te presento a mi amigo Hossain. Buenos días. Encantada de conocerte, Hossain	Encantado/a. Mucho gusto. Igualmente. Es un placer.
--	--------------------------------	--	---	---

2. Actividades de refuerzo

1) Relaciones las siguientes preguntas con las respuestas correspondientes:

¿Cómo te llamas?	Árabe y español
¿De dónde eres?	Vivo en Valencia, en la calle Serpis
¿Cuántos años tienes?	Treinta y uno
¿Dónde vives?	Soy de Marruecos
¿Qué lenguas hablas?	Azman

2) Lee las expresiones y completa el siguiente diálogo:

¿Cómo te llamas?	¿Puedes deletrearlo?	¿De dónde eres?
¿Puedes repetir?	Aquí tienes	¿En qué puedo ayudarte?

A: Buenos días.....

B: Quiero solicitar la tarjeta sanitaria

A: Voy a tomar tus datos. Un momento, por favor.  
.....

B: Me llamo Bogdan

A: Disculpa.....

B: B-O-G-D-A-N

A: ¿Tu apellido?

B: Ionesco

A:.....

B: Soy de Rumanía

A: ¿Tienes certificado de empadronamiento?

B: Perdón, no te entiendo. ¿.....,  
por favor?

A: Sí, el certificado de empadronamiento.

B: Sí.....

A: Muchas gracias.

Léxico de urgencia. Primeros pasos en el español para el alumno extranjero

- 3) Utilizando las preguntas similares a las del ejercicio 1, escribe los siguientes datos de tu compañero:

Nombre :

Nacionalidad:

Edad:

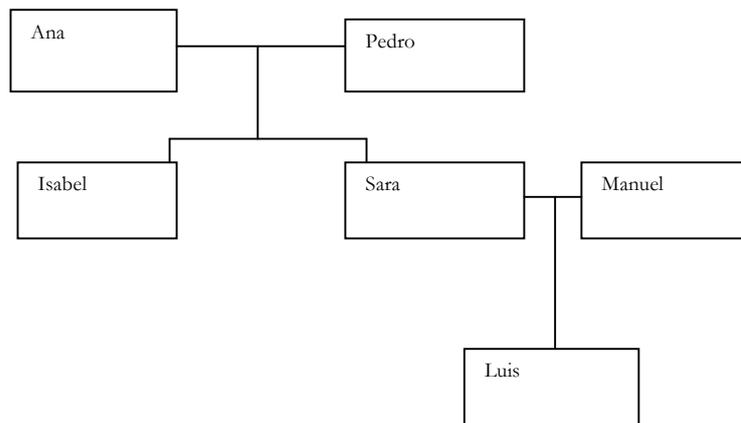
Lugar de residencia (ciudad, calle, número):

Lengua/s maternas:

Trabajo:

Número de teléfono:

- 4) Observa el gráfico y completa:



¿Cómo se llaman los hijos de Ana y Pedro?

¿Qué es Luis con respecto a Ana?

Isabel y Sara son...

¿Quién es Manuel?

Isabel y Manuel son...

Carlos Gallego Martí y Raquel Martínez Ruiz

Pedro es el.....de Manuel

- 5) Pregunta ahora a tu compañero sobre sus relaciones familiares y anota las respuestas.

Ejemplo: *¿Tienes hermanos? ¿Cómo se llaman tus padres...?*

## LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN BACHILLERATO A TRAVÉS DE LA PRENSA

---

Rogelio Rodríguez Pellicer  
*I.E.S. Rei en Jaume (Alzira)*

### 1. INTRODUCCIÓN

Es el Bachillerato una etapa crucial en la formación académica del estudiante. Así, en el currículum del Bachillerato de la Comunidad Valenciana<sup>1</sup> podemos leer que

El bachillerato es una etapa postobligatoria de la educación secundaria que tiene por finalidad proporcionar a los alumnos y las alumnas formación, madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.

Y el destino académico de estos bachilleres es la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad, en las que se evalúa la madurez del alumno<sup>2</sup>:

La prueba de acceso tiene por finalidad valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

---

<sup>1</sup> DECRETO 102/2008.

<sup>2</sup> DECRETO 192-72008.

Una prueba de esa madurez es comprobar el grado de vocabulario especializado que poseen estos estudiantes preuniversitarios<sup>3</sup>, comprobación que se efectúa de manera general de los exámenes de las diversas asignaturas y de manera específica en el ejercicio de Castellano: Lengua y Literatura II, en el que el estudiante ha de indicar el significado de palabras contextualizadas de un texto mediante paráfrasis o sinonimia. Pues bien, la realidad es que el alumnado de Bachillerato posee una base muy floja en cuanto a este tipo de vocabulario. Esto es bien sabido pero lo comprobamos con la siguiente experiencia.

## 2. LA EXPERIENCIA

### 2.1. *Los alumnos*

Los alumnos elegidos para la experiencia<sup>4</sup> pertenecían a cuatro grupos de 2º de Bachillerato, modalidades Científica y Humanística, de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en una población cercana a Valencia de unos 40.000 habitantes. La encuesta es aplicable a otros alumnos del mismo nivel de otras poblaciones y centros educativos y estamos convencidos de que podemos obtener resultados similares.

La prueba se realizó en el primer trimestre del presente curso académico 2009-10, período en el que el alumnado acaba de incorporarse a estos estudios preuniversitarios.

### 2.2. *La encuesta*

Se planteó a los alumnos la definición (a base de pará-

---

<sup>3</sup> En las conclusiones finales del estudio de Gómez Molina y Gómez Devís (2004: 272) leemos que “los inventarios de léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios valencianos ofrecen una muestra de léxico que puede considerarse característica del español común o estándar, aunque es evidente que reflejan una porción mínima de palabras peculiares, específicas y autóctonas, propias tanto del estrato juvenil como de esta sintonía”.

<sup>4</sup> Queremos agradecer la estimable participación en la experiencia de la Profesora de Educación Secundaria M<sup>a</sup> Jesús Blázquez Nieto.

La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa

frasis o sinónimos) de cien términos usuales del lenguaje periodístico reciente, no contextualizados<sup>5</sup> y elegidos al azar, según figura en los Anexos I y II. Eran palabras que seguramente ignorarían los actuales estudiantes universitarios de los primeros cursos.

La encuesta era nominal y se llevó a cabo durante media hora de clase, sin previo aviso.

Una vez acabada la prueba, por parte del profesorado se explicó el significado correcto de las palabras relacionadas. Apenas hubo aclaraciones o discusiones sobre los significados expuestos y la mayoría de los encuestados manifestó que las palabras les sonaban aunque tenía dificultades a la hora de realizar su definición/explicación.

Por otra parte, muchos alumnos demostraron interés por conocer el significado correcto de las palabras.

En cuanto al modo de cumplimentación de la encuesta destacaremos que:

- a) los alumnos o dejaban en blanco un término o indicaban un significado asociativo e incluso hiperónimos: zulo: casa; visado: pasaporte; campus: universidad; hemeroteca: biblioteca; paparazzi: periodista.
- b) los términos relacionados con las nuevas tecnologías, los deportes o el cine, campos semánticos próximos aparentemente a los intereses de los alumnos, no fueron definidos o lo fueron incorrectamente.
- c) la abundancia de faltas de ortografía y acentuación así como los frecuentes descuidos en la presentación de los escritos fue una constante.

Los alumnos conocieron igualmente su evaluación y sobre todo se concienciaron de su nivel de vocabulario.

---

<sup>5</sup> Si las palabras se hubiesen presentado en su contexto original, los resultados con toda probabilidad hubieran sufrido variaciones.

### 2.3. Los resultados

GRUPO	Nº DE ALUMNOS	OPCIÓN BACHILLERTATO	MEDIA
2º A	20	Científico	3,6
2º B	13	Científico	4
2º C	32	Humanístico	3,3
2º D	28	Humanístico	2,8
TOTALES	93		3,4

Ante lo expuesto concluimos que:

- Las medias totales y parciales son francamente bajas.
- Los grupos de ciencias poseen un mayor vocabulario que los grupos de letras.
- Uno de los dos grupos manifiesta un nivel de vocabulario muy bajo.

### 2.4. Los disparates

Más allá típica ocurrencia estudiantil, lo que indican las definiciones humorísticas recogidas en el Anexo III es preocupante, pues estamos hablando de estudiantes que en unos meses se incorporarán a los estudios universitarios.

En estas respuestas vemos, sobre todo, que se produce una confusión por asociación con palabras casi homónimas o formalmente parecidas:

<i>HOLDING</i>	Entrada principal.
<i>STOCK</i>	Palo. Anuncio publicitario. Quedarse bloqueado.
<i>ZULO</i>	Mentira
<i>ABLACIÓN</i>	Hablar

Por otra parte, los alumnos que realizaron estas definiciones disparatadas normalmente no eran conscientes de haber escrito ninguna tontería, lo que podríamos calificar como *ignorancia feliz*.

La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa

### 2.5. Conclusión sobre la encuesta

La conclusión más clara que podemos extraer de la encuesta es que muchos alumnos de Bachillerato apenas leen el periódico ni ven programas informativos en la televisión, lo que produce que no puedan incorporar a su vocabulario términos ya casi de uso general. Esta actitud del alumnado nos llevaría a indagar en cuestiones como los hábitos y costumbres, las motivaciones y los intereses de los adolescentes de hoy.

Que los jóvenes leen poco no es nada nuevo. Según el *Informe sobre la Juventud en España 2008*, el 40% de la juventud no lee ningún libro a lo largo del año. Por lo que respecta a la lectura de la prensa diaria entre los jóvenes, los expertos indican que va descendiendo año a año (Arroyo Cabello 2006).

Entre las causas se aducen algunas muy significativas (Arroyo Cabello 2006: 274):

La actitud de los jóvenes ante la prensa está motivada, primero por el escaso atractivo que ejercen para ellos los diarios de información general debido a unos contenidos demasiado “institucionales” y “oficialistas” y a un lenguaje alejado de la dinámica de la juventud.

Bien es verdad que el panorama en cuanto a la lectura de la prensa electrónica es un poco más alentador, pues parece que muchos jóvenes optan por los diarios digitales para acceder a noticias de actualidad<sup>6</sup>.

Todo ello nos conducirá a reiterar una propuesta, no por conocida menos efectiva.

### 3. UNA PROPUESTA OBVIA

Desde el año 2001 hasta 2008 se pudo impartir en la

---

<sup>6</sup> Consúltense al respecto el *Informe sobre la Juventud de España 2008* y el artículo de Valentín Alejandro Martínez Fernández y otros (2006).

Comunidad Valenciana la asignatura optativa en la Educación Secundaria Obligatoria de *Redacción y Diseño de Prensa*, materia basada en lectura de los textos periodísticos y en la elaboración de los mismos y no en el comentario lingüístico de este tipo de textos<sup>7</sup>; pero las autoridades educativas consideraron que, frente a todo lo que proporciona la lectura de la prensa, otras materias eran más útiles para el bagaje académico de los alumnos y la citada asignatura desapareció de los planes de estudio.

La constatación de las ventajas de la utilización de la prensa en el aprendizaje no es algo nuevo, como muchas voces autorizadas ya lo han indicado.

José Manuel Blecua (1985: 109-110) señaló hace algunos años la importancia de la prensa para la adquisición de léxico en esta etapa de la enseñanza que nos ocupa:

Pero es verdad que la pobreza léxica de los alumnos es y ha sido siempre muy grande, a juzgar por las lagunas que presentan en los primeros cursos universitarios.

(...) Existen, por otra parte, trabajos de acrecentamiento de léxico contruidos sobre esta base, trabajos que permiten, incluso de manera individual, el enriquecimiento del vocabulario usual. Estos cuadernos se utilizan, combinados con otros procedimientos didácticos, fundamentalmente el análisis del léxico en la prensa diaria, en el Primer Curso de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Barcelona y el resultado ha sido francamente positivo. Un alumno medio desconoce a la hora de entrar en la universidad la mitad del léxico contenido en estos cuadernos de trabajo y puede adquirir en un solo curso unos cuantos miles de elementos léxicos sin un esfuerzo notable.

Más recientemente, Daniel Cassany (2001: 528) afirma lo siguiente:

---

<sup>7</sup> Esta actividad se circunscribe a las asignaturas tradicionales de *Castellano: Lengua y Literatura* en Bachillerato, en especial al Segundo Curso.

La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa

La importancia de la prensa en la enseñanza es decisiva. Por ejemplo, a menudo se utiliza como criterio definidor del nivel de alfabetización de un individuo (no comprender el funcionamiento y las informaciones de un periódico es síntoma de analfabetismo funcional) o de una comunidad (el índice de venta de prensa indica el nivel de alfabetización de la población).

Domeciano Bartolomé (2001: 168-172) realizó hace unos años un estudio entre estudiantes de 13 y 14 años para averiguar si mejoraban su aprendizaje al utilizar de forma sistematizada y controlada la prensa como recurso didáctico y entre otras llegó a las siguientes conclusiones:

La prensa representa globalmente, según datos bien confirmados en nuestro estudio –riguroso en el método, valoración e interpretación– un elemento importante en la conformación de la inteligencia general, la inteligencia verbal, la inteligencia no verbal, la comprensión verbal, el razonamiento lógico, la madurez integral (...)

La variable prensa como recurso estimulador de la inteligencia generó efectos positivos (...)

(...) es mucho lo que se mejora mediante la integración curricular de la prensa.

Y M<sup>a</sup> Pilar Rodríguez Flores y Juan A. García Galindo (2001: 194), analizando las carencias de vocabulario sobre Economía en los adolescentes llegaron a la conclusión que

Los medios de comunicación son precisamente una fuente inagotable de términos y expresiones económicas, que ofrecen diariamente una gran diversidad de vocablos, unos convencionales y otros de uso reciente que por su novedad exigen una explicación en el aula. Pensamos que su comprensión aproximará mejor a los alumnos a la realidad socioeconómica, de la

que la escuela les ha separado tradicionalmente.

Por lo que a nosotros respecta, los resultados de la encuesta y las opiniones recogidas nos llevan a proponer algo lógico sobre lo que ya no se insiste: tanto en el plan de estudios como en la faceta personal del alumno de Bachillerato la lectura de la prensa y, por extensión el contacto frecuente con otros medios de comunicación, es un instrumento muy valioso para la adquisición y la actualización constante del vocabulario. Es el profesor de Lengua y Literatura, con la complicidad necesaria y real de todo el profesorado del centro educativo, quien, esté o no en el currículum, ha de fomentar la lectura de la prensa en clase y concienciar también al alumnado de que es una tarea de enriquecimiento personal también fuera de la vida académica, una tarea que no tiene edad pero que se ha de efectuar de forma constante y general y no de forma esporádica y selectiva, todo en su justo medio, como indica el psiquiatra Enrique Rojas (2008):

Solo un breve apunte en relación con la prensa. Mi suegro, Fabián Estapé (tiene más de 80 años) lee doce periódicos cada día, emplea casi toda la mañana en ello. Está claro que es importante estar bien informado, pero pienso que perdemos demasiado tiempo en ellos y en personas de media edad, hay que hacer una administración inteligente de la lectura de prensa.

Y, esa tarea, además, ha de ser reflejo de un determinado ámbito familiar en el que se adquiriera el hábito de todo tipo de lectura para alcanzar la adecuada formación de los jóvenes.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo Cabello, María (2006): "Los jóvenes y la prensa: hábitos de consumo y renovación de contenido". *Ámbito*, nº15: 271-282, en [www.en.us.es](http://www.en.us.es).  
Bartolomé, Donaciano (2001): "La investigación sobre efectos en estudiantes y pro-

#### La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa

- fesores cuando en el aprendizaje-enseñanza integran como variable controlada la prensa”, en Ballesta Pagán (coord.), *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. Murcia, Publicaciones Universidad de Murcia: 143-172.
- Blecua Perdices, José Manuel (1985): “La adquisición de léxico en el Bachillerato”, en *Aspectos didácticos de lengua española, 1, Bachillerato*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza: 91-110.
- Cassany, Daniel et alii (2001): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, DOGV, 15-7-2008.
- DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE. 24-11-2008).
- Gómez Molina, José Ramón y M<sup>a</sup> Begona Gómez Devís (2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudios de estratificación sociolingüística*. Valencia, Universitat de València, Facultat de Filologia, Anejo nº 56 de la Revista *Quaderns de Filologia*.
- Informe sobre la Juventud en España 2008*, disponible en [www.injuve.migualdad.es](http://www.injuve.migualdad.es)
- Martínez Fernández, Valentín Alejandro et alii (2006): “El reto de los periódicos ante los nuevos hábitos de los jóvenes consumidores: de la prensa escrita al diario digital”, disponible en [www.unav.es](http://www.unav.es).
- Rodríguez Flores, M<sup>a</sup> Pilar y Juan A. García Galindo (2001): “Confeción de de un diccionario de términos a partir de la prensa”, en Sevillano, M<sup>a</sup> Luisa y Donaciano Bartolomé (2001), *Enseñar y aprender con la prensa. Fichas y modelos de trabajo*. Madrid, Editorial CCS: 194-205.
- Rojas, Enrique (2008): “La educación de los hijos”. *El Mundo*, 22-11-2008.

ANEXO I  
(60 términos)

Política	Internacional	Economía	Cultura General	Derecho
<i>comicios</i>	<i>genocida</i>	<i>recesión</i>	<i>maleficio</i>	<i>prevaricar</i>
<i>detractores</i>	<i>ablación</i>	<i>fiscalidad</i>	<i>legado</i>	<i>contencioso</i>
<i>boicot</i>	<i>insurgente</i>	<i>déficit</i>	<i>divo</i>	<i>Amparar</i>
<i>tránsfuga</i>	<i>visado</i>	<i>fraude</i>	<i>mecenas</i>	<i>Extorsión</i>
<i>discordia</i>	<i>xenofobia</i>	<i>incentivo</i>	<i>prototipo</i>	<i>Sumario</i>
<i>edil</i>		<i>emergente</i>	<i>dilema</i>	<i>Cobecho</i>
<i>moción de censura</i>		<i>solvencia</i>	<i>soez</i>	<i>Testificar</i>
<i>consistorio</i>		<i>moratoria</i>	<i>demografía</i>	<i>Querrela</i>
<i>enmienda</i>		<i>morosidad</i>	<i>fetiche</i>	<i>patrimonio</i>
<i>consenso</i>			<i>percance</i>	
			<i>epilogo</i>	
			<i>tertulia</i>	
			<i>xenófobo</i>	

Ocio	Salud	Deportes	Sucesos
<i>conciliar</i>	<i>geriátrico</i>	<i>liderato</i>	<i>proxeneta</i>
<i>hemeroteca</i>	<i>obituario</i>	<i>envite</i>	<i>parricidio</i>
<i>retrospectiva</i>	<i>pandemia</i>	<i>promedio</i>	<i>pederasta</i>
<i>precuela</i>	<i>viral</i>		

ANEXO II  
(40 términos)

Anglicismos	Latinismos	Otras voces	Siglatura
<i>handicap</i>	<i>honoris causa</i>	<i>burka</i>	<i>AVE</i>
<i>marketing</i>	<i>tándem</i>	<i>coup de grâce</i>	<i>FMI</i>
<i>lobby</i>	<i>currículum</i>	<i>déja vu</i>	<i>UE</i>
<i>low cost</i>	<i>canon</i>	<i>debut</i>	<i>OPA</i>
<i>look</i>	<i>referéndum</i>	<i>zulo</i>	<i>CNI</i>
<i>holding</i>	<i>in extremis</i>	<i>chef</i>	<i>ERE</i>
<i>stock</i>	<i>campus</i>	<i>paparazzi</i>	
<i>máster</i>	<i>premium</i>	<i>troupe</i>	
<i>hacker</i>		<i>kamikaze</i>	
<i>reality</i>		<i>simposio</i>	
<i>e-book</i>			
<i>premier</i>			

La adquisición de vocabulario en Bachillerato a través de la prensa

<i>glamour</i>			
<i>stand</i>			
<i>broker</i>			
<i>best seller</i>			

### ANEXO III

#### Vocabulario de los medios de comunicación (prensa) Definiciones humorísticas por alumnos de segundo de Bachillerato

<i>DIVO</i>	Referente a Dios. Divinidad.
<i>EDIL</i>	Malvado.
<i>COMICIOS</i>	Personas que se dedican a hacer chistes. Comienzos.
<i>PREVARICAR</i>	Volver a varicar.
<i>GERLÁTRICO</i>	Manicomio. Lugar donde paren.
<i>PROXENETA</i>	Cercano. Drogadicto.
<i>BOICOT</i>	Saboteo.
<i>ABLACIÓN</i>	Rumor. Hablar.
<i>CONTENCIOSO</i>	Que contiene. Que se contiene. Reprimido. Avaricioso. Cuidadoso.
<i>HEMEROTECA</i>	Banco de sangre. Actividades para niños.
<i>ENVITE</i>	Lugar al que estás invitado a comer.
<i>PARRICIDIO</i>	Asesinato de perros. Crimen de la iglesia.
<i>PROMEDIO</i>	Solución, cura. Medio para llevar a cabo algo.
<i>DISCORDIA</i>	Molestia. Dolor.
<i>INSURGENTE</i>	Sin casa.
<i>RETROSPECTIVA</i>	Retroceder en una perspectiva. Perspectiva por detrás.
<i>EPÍLOGO</i>	De la iglesia.
<i>PRECUELA</i>	Volver a colar.
<i>COHECHO</i>	Después de hacerlo. Que se da por hecho.
<i>EXTORSIÓN</i>	Doblamiento. Algo doblado.
<i>EMERGENTE</i>	Emergencia. Algo mojado.
<i>HOLDING</i>	Entrada principal.
<i>STOCK</i>	Palo. Anuncio publicitario. Quedarse bloqueado.
<i>TERTULLA</i>	Discurso eclesiástico. Discusión (pero con comedia). Conjunto de personas que razonan.
<i>HONORIS CAUSA</i>	Título nobiliario. Causa que hacer referencia al honor.
<i>CANON</i>	Marca de cámaras.
<i>BURKA</i>	Lugar de copas.

<i>COUP DE GRÂCE</i>	La copa de...
<i>ZULO</i>	Que no sirve para nada. Sótano. Bar en malas condiciones. Mentira.
<i>CHEF</i>	Conductor.
<i>KAMIKAZE</i>	Gorila.
<i>OPA</i>	Papá en gallego.
<i>CNI</i>	Asesinato. Policías.
<i>ERE</i>	Empresa de rastreo espacial.
<i>DEMOGRAFÍA</i>	Del país. Montañas. Estudio sobre mares.
<i>TABLOIDE</i>	Un músculo del cuerpo. Mesa pequeña. Tablón. Escenario.
<i>LACTANTE</i>	Que contiene lácteos. Un tipo de sustancia. Producto relacionado con la leche. Que tiene calcio.
<i>MOROSIDAD</i>	Relacionado con la muerte.
<i>PATRIMONIO</i>	Monumento de Valencia.
<i>TERAPIA</i>	Cura.
<i>CONSENSO</i>	Consentimiento.
<i>XENÓFOBO</i>	Persona que tiene miedo al fuego. Miedo a los espacios abiertos. Miedo a lo extraño. Persona adicta al sexo.

## **APUNTES PARA UNA METODOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL**

---

Belén Vicente Alegre  
*I.E.S. Beatrú Civera (Aldaia)*

Actualmente cuando nos referimos a metodologías de la enseñanza musical parece ineludible citar las denominadas pedagogías activas, sociales y creativas del siglo XX. La base de dichos modelos de enseñanza es la improvisación, creación y la vivenciación de la música por parte de los individuos; no buscan la perfección sino la participación en los procesos musicales desde los cuales y una vez interiorizados los elementos necesarios para la integración de determinados conceptos, se procede a la teorización ordenada, secuenciada y cíclica de los mismos (Aguirre y de Mena 1992; Contreras 1999).

En todos ellos reside la idea de que la música es un lenguaje universal activo, globalizador e integrador que expresa, sugiere, evoca y comunica. Ejerce en el hombre una fuerza tal que se convierte en fuente de energía, actividad, movimiento, alegría, juego, sosiego, tranquilidad, terapia, etc... La música enriquece al ser humano a través del sonido, el ritmo, la melodía, el timbre, la forma y la armonía. Favorece el impulso de la vida interior y apela a la voluntad, la sensibilidad, la inteligencia y la imaginación creadora (Willems 1979). Reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor; es por ello un factor cultural indispensable (Bernal 1996). “La música es un fenómeno innato en el ser humano; está presente de forma espontánea en las manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital” (Vilar i Monmany 2004: 2).

Si la educación en la adolescencia debe procurar el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos por medio de la adquisición de unas determinadas competencias básicas debemos considerar todas y cada una de ellas cuando menos importantes para proporcionar el adecuado marco educativo para nuestro alumnado. Parece que ante las citadas afirmaciones de Willems, Bernal o Vilar i Monmany, la música debe estar presente en la educación puesto que no solo contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia artística y cultural en todos los aspectos que la configuran sino que también potencia la adquisición de otras competencias que se enumeran como indispensables en el currículo, tales como el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, la competencia lingüística y matemática, la competencia de aprender a aprender, etc. (Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de ESO en la Comunidad Valenciana).

Siguiendo las premisas de Fridmann (1988: 113) y Vernal concebimos la musicalidad como la capacidad de percibir, sentir y expresar la música, y creemos que existe en mayor o menor grado en todas las personas; pero es necesario desarrollarla. La incidencia del medio es tan importante que puede superar las capacidades potenciales que los individuos heredan. “Se puede nacer con un componente auditivo idóneo, pero si el medio no proporciona los estímulos adecuados, éste no podrá desarrollarse” (Bernal 1996: 18).

Sucede que, como afirma Hargreaves (1998), hasta cierto punto, se produce una adquisición de hábitos y un cierto desarrollo de capacidades musicales, propiciadas desde el entorno, con independencia de la intervención de una intencionalidad educativa específica. El desarrollo de habilidades rítmicas, melódicas y armónicas que se inicia en la primera infancia, la manifestación de una sensibilidad frente a los estilos musicales o la adquisición del sentido tonal o un léxico musical aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el

simple hecho de estar inmersos en determinados contextos –familia, sociedad, cultura– en los cuales hay una presencia de manifestaciones musicales.

La persistencia del hecho musical como indisociable de la vida cotidiana de los adolescentes en la actualidad permite que los jóvenes tengan acceso, de alguna manera, a una educación musical ligada a las formas de expresión propias de su entorno próximo y/o lejano que se acerca a ellos a través de la familia, los amigos, red y las nuevas tecnologías. Este fenómeno se ha definido como proceso de *enculturización*, y se refiere a la influencia que el entorno ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos –y en particular de los niños y adolescentes– como miembros de una comunidad (Vilar i Monmany 2004). “La *enculturización* musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música” (Jorgensen 1997: 25).

Por todo lo expuesto, la educación obligatoria en el ámbito musical, debe ser contextualizada para favorecer los éxitos escolares; los porcentajes de abandono escolar en nuestra sociedad siguen siendo muy elevados y quizá hayan sido muchos los “*talentos*” musicales que se hayan perdido por no haber sido estimulados de forma correcta (Bernal 1996). Debemos tener en cuenta la dimensión social, popular, tradicional y contemporánea de la música a nivel local, nacional y global. Debemos considerar la estética e historia de las obras musicales que vayan a ser utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que las ideologías, filosofías, teorías y prácticas implícitas en cada una de ellas corresponderán en muchas ocasiones a tiempos, espacios y culturas diferentes. Pero no olvidemos que todas las obras seleccionadas tendrán un común denominador, el sistema de signos empleados, el lenguaje musical, y la terminología con la que deben aprender a comunicarse musicalmente los adolescentes.

Adquirir la competencia lingüística musical implica ser

capaz de comprender y apreciar, interpretar e improvisar, leer y en última instancia componer música (Pastor 2008). Los procesos de audio-percepción o producción musical empleados para el desarrollo de la misma en las aulas deben ser integrados dentro de la cultura y educación del alumnado al que nos dirigimos. Acercarnos a su entrono, sus gustos, experiencias y vivencias musicales nos dotará de elementos útiles que promuevan, motiven y guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vicente 2006). Además, la utilidad y funcionalidad de la música debe ser valorada, entendida y fomentada en las comunidades educativas para que el alumnado comprenda el porqué de la adquisición de un lenguaje y un léxico musical. Su carácter interdisciplinar favorece la integración de los diversos ámbitos curriculares, el uso de metodologías activas e investigadoras, la transmisión de valores y el desarrollo de las competencias básicas.

El ámbito de la audio-percepción (Pastor 2008, vid cuadro 1) musical alude al desarrollo de capacidades tales como la sensibilización y discriminación auditiva, la percepción de los elementos estructurales de la música, observación y comprensión de partituras (convencionales o no), comprensión de un léxico adecuado, vivenciación de conceptos musicales, valoración de aspectos cognitivos, sociales y culturales del hecho musical y potencialización de la memoria comprensiva de la música.

Por su parte, en el ámbito de la producción musical (Pastor 2008, vid cuadro 1) se integran en primer lugar los procesos de manipulación y dominio de la voz, los instrumentos y el cuerpo como elementos mediadores para poder llegar a interpretar ritmos, melodías y danzas o coreografías de forma individual y/o grupal según las posibilidades de cada individuo y/o grupo. El juego imaginativo del que habla Swanwick (2000), necesario en la composición y creación, implica en primer lugar haber asentado y utilizado conceptos y procedimientos musicales que den paso al uso de un lenguaje y léxico musical adecuados para expresarse musicalmente o realizar juicios de valor an-

te un hecho musical. La cultura musical adquirida por una gran mayoría de los adolescentes, mediatizada en muchas ocasiones por el marketing, la publicidad y limitada en muchas ocasiones por las inhibiciones personales propias de la edad y del entorno, dista mucho de llegar a esta fase. En consecuencia es complejo, pero no imposible, culminar los procesos de composición creativa asociados a la metacognición musical (Contreras 2000); todas las fases previas a la metacognición incentivan tanto la autonomía personal como el pensamiento crítico y divergente.

Cuadro 1. Adaptación tomada de Pastor (2008)

COMPETENCIAS	PERCEPCIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN DIRECTA VIVA	PERCEPCIÓN VISUAL-LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA PENSADA	
	Comprender Comprender	Hablar Interpretar, improvisar	Leer textos Leer partituras	Escribir Componer	
ÁMBITOS	AUDIO PERCEPTIVO	INTERPRETATIVO	NOTATIVO	IDEATIVO	COGNOSCITIVO
	AUDIOPERCEPCIÓN	PRODUCCIÓN			
PROCEDIMIENTOS	AUDICIONES				
	VOZ				
	INSTRUMENTOS				
	MOVIMIENTO Y DANZA				
PROFESIÓN	CRÍTICO	INTÉRPRETE	EDITOR	COMPOSITOR	MUSICÓLOGO

El tratamiento de los contenidos integrados en estos ámbitos de conocimiento debe hacerse entendiendo que es un contrasentido que los adolescentes renieguen de la educación musical que el sistema les ofrece puesto que son consumidores

de sus músicas y apropiadas o no, según los criterios que se establezcan para la valoración de éstas, son elementos configuradores de identidades y por tanto desempeñan una función social de vital importancia en el desarrollo y vivencias de nuestros jóvenes (Small 1989).

Desde esta perspectiva holística y constructivista de la educación es necesario conocer sus gustos y experiencias musicales para poder desarrollar una programación didáctica adecuada que favorezca la integración de aprendizajes significativos a través de la participación en procesos musicales que les exija comunicarse a través de la voz, los instrumentos o el movimiento y la danza y que además les enseñe a valorar y disfrutar de vivencias musicales integradas tanto dentro como fuera del aula (Vicente 2006).

Los docentes deben ser creativos y flexibles en el diseño, estructuración y secuenciación de sus programas incluyendo diversidad de aspectos y repertorios musicales. Las actividades deben estar adecuadas al nivel del grupo y los individuos. El léxico empleado debe ser comprendido por el alumnado y poco a poco interiorizado para ser utilizado. Pero por su parte los estudiantes deben colaborar, participar, investigar y trabajar. Su experiencia musical, su notable afición por el uso de las nuevas tecnologías y la búsqueda de información en la red deben ser herramientas útiles para la planificación y organización de actividades dentro y fuera del aula.

El proyecto curricular que presenta el Departamento de Música del IES Beatriu Civera del Barrio del Cristo de Aldaia parte de los supuestos expuestos y está fundamentado en una metodología participativa, activa y socializadora donde el alumnado es el principal protagonista de su proceso de formación y forma parte de un grupo que a lo largo del curso debe participar y colaborar en la realización de dos conciertos que se planifican con tiempo y en los que está obligado a actuar si quiere superar la asignatura.

El objetivo fundamental es guiar a los alumnos y alum-

nas en la comprensión y asimilación de la música y su lenguaje a través de la experiencia, analizando su razón de ser, para qué sirve, cómo se construye, cómo funciona, cómo se interpreta y cómo se crea. Pero por encima de todo y dado que el profesorado del Departamento es consciente del bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias y del entorno así como del elevado porcentaje de abandono escolar, pretendemos a través de la música educar, socializar y hacer crecer como personas, en la medida de nuestras posibilidades, a nuestro alumnado.

En la comunicación presentada en las *Jornadas sobre la enseñanza del léxico* de diciembre de 2009 en Valencia el objetivo era poner de relieve la *metodología empleada en la enseñanza del léxico en el ámbito musical*. Para ello se presentaron dos actividades prácticas:

- un canon corporal (cuadro 2) y
- un canon melódico (cuadro 3).

Cuadro 2. Canon Corporal (Verena Maschat)

The image shows a musical score for a canon in 3/4 time, G major. The melody consists of quarter notes on a staff. Below the staff, the lyrics are: "co-me pan co-me pan co-me co-me co-me pan fan-ta pan fan-ta pan fan-ta fan-ta fan-ta pan pl pch pch pl pch pch pl pch pch rd rd pié pié pl pch pch pl pch pch pl pch pch ro pié pié". Below the lyrics, there are several boxes containing words: a box with "PAN" and "COME", a box with "SA" and "AL", a box with "FANTA" and "PAN", a box with "COME" and "PAN", and a box with "BUR", "GES", "KIN" and "PAN".

pl (palmas); pch (pl contra pecho); (pié golpea suelo)

Cuadro 3. Canon Melódico (Jos Wuytak)

♩ = 120

come pan come pan come come pan pan come pan come pan

7 Fine

come come pan pan

14

pan pan pan pan sa-al

pl (palmas); pch( pl contra pecho); (pié golpea suelo)

En ambas se invitó a participar a todos los asistentes y se pretendió ejemplificar de forma sencilla el modo en el que se *vivencian* –término que se utiliza de forma habitual al hablar de metodologías activas en música (Toscano 2003)– y se aprenden los conceptos musicales de ritmo binario, compás de 2/4, forma de canon, timbre instrumental-corporal y melodía. A su vez, se mostraba en una misma diapositiva los conceptos fundamentales, tanto musicales como metodológicos, sobre los que se estaba trabajando para que los discentes supieran en todo momento el porqué de dichas actividades y la finalidad de las mismas. Se utilizó, al igual que con los alumnos con los que se trabaja en Secundaria, una metodología activa y práctica cuyas raíces se encuentran en el método inductivo y el denominado *cognitive reflective learning*, con el fin de *hacer conscientes* a los asistentes de los modelos de enseñanza-aprendizaje que se emplean en el aula de música del anteriormente citado centro de educación (cuadro 4).

Cuadro 4

<p><b>Método inductivo/Cognitive reflective learning</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Canon corporal: expresión instrumental.<ul style="list-style-type: none"><li>- Timbre: el cuerpo</li><li>- Ritmo: binario. Compás 2/4.</li><li>- Forma: canon. Motivo rítmico reiterado: ostinato<ul style="list-style-type: none"><li>■ Metodología: <b>método inductivo</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Se enseñar a todos el canon corporal por imitación: Técnica de <i>eco</i> o de <i>pregunta-respuesta</i></li><li>- El profesor marca la entrada de cada grupo que toca su ostinato (motivo rítmico reiterado)</li><li>- Se repite para dar seguridad al grupo e interiorizar conceptos viviéndolos y experimentándolos</li><li>- Posteriormente se teoriza y analizan los conceptos</li></ul></li></ul></li></ul></li><li>■ Canon melódico: expresión vocal<ul style="list-style-type: none"><li>- Timbre: la voz</li><li>- Ritmo: binario. Compás 2/4</li><li>- Forma: canon. Motivo melódico. Frase musical</li><li>- Melodía: ámbito de 7ª. Modo dórico</li><li>- Armonía: verticalidad de la música<ul style="list-style-type: none"><li>■ Metodología: <b>cognitive reflective learning</b><ul style="list-style-type: none"><li>- El contenido de la clase se presenta en la pizarra o proyector</li><li>- Algunos términos teóricos están escritos</li><li>- Al final de la clase todos los términos deben estar entendidos</li><li>- Deben saber responder a la pregunta de: <i>¿Qué hemos aprendido y por qué?</i> para ser partícipes de los procesos de E/A</li></ul></li></ul></li></ul></li></ul>
--

La figura del profesor se constituye como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es modelo a imitar no solo en tanto a la educación de la voz, la práctica instrumental o la danza (de la que algunos tienen algunos conocimientos previos según hayan estado en un centro u otro de primaria, pertenezcan a una banda o cursen estudios de conservatorio) sino que también es referente humano que debe estimular a los jóvenes para que crezcan como personas. Montserrat Sanuy, conocida música y pedagoga musical, haciendo alusión a las cualidades de un buen maestro de música ante la coyuntura de tener que elegir entre un buen músico de Conservatorio sin aptitudes peda-

gógicas y un pedagogo con buenas cualidades pedagógicas y ganas de seguir creciendo a partir de una base musical mínima suficiente para ser maestro de esta especialidad, se decantaba por este último (Müller 1997). Cada profesor-educador según su bagaje, formación y motivación define su método. Los docentes son los que deben buscar los procedimientos adecuados para que la aproximación de los alumnos a la música se haga de forma creativa, lúdica y práctica.

Es fundamental que los alumnos y alumnas puedan verse en diferentes situaciones frente a la música: como oyentes, como críticos, como editores, como creadores y como intérpretes para que desarrollen sus capacidades auditivas, interpretativas, creativas y analíticas. Todo ello inmerso en un clima en el que la participación grupal, la cooperación, la actividad, la creatividad y el respeto mutuo sean los principios básicos del trabajo en la clase (Pastor 2008).

No debemos olvidar que en el área de música adquieren un valor indispensable los recursos materiales y espaciales. La materia se articula en torno a dos ejes fundamentales que se corresponden con los ámbitos de audio-percepción y producción musical ya citados con anterioridad. Es primordial contar con al menos un aula específica, aislada de los ruidos exteriores, amplia y diáfana que permita realizar las actividades de expresión y percepción musical. Acostumbrar a los alumnos a determinados espacios y a saber colocarse de forma correcta para las interpretaciones ya sean vocales o de movimiento y danza, no es tarea sencilla. Es evidente que sin los instrumentos musicales adecuados no podrían llevarse a cabo actividades instrumentales y por tanto quedarían anuladas las posibilidades de desarrollar todas aquellas capacidades vinculadas a la interpretación y la creación musical y la adquisición de una cultura musical básica a través de la práctica instrumental. Disponer de las aulas que se muestran a continuación facilita la metodología de trabajo a la que estamos aludiendo (cuadro 5).

Cuadro 5



A pesar de las diferencias, todos los métodos activos se inspiran en los principios generales de la “Nueva Pedagogía” (Freinet, Montessori apud. Contreras apud. Mendoza, 1999) cuya esencia se puede resumir mediante la siguiente sentencia de Martenot (1993 apud. Mendoza 1999: 83):

El espíritu antes que la letra  
El corazón antes que la inteligencia

Todas las metodologías globalizadoras surgidas durante el siglo pasado, tienen en consideración el desarrollo evolutivo del educando; fomentan la creatividad y la experimentación con los sonidos desde el primer momento estableciendo la libre expresión a través del *trinomio orffiano* compuesto por la *palabra*, la *música* y el *movimiento*. Gottfried Schlaug, profesor de neurología en el Beth Israel Deaconess Medical Center y en la Harvard Medical School en Boston, EEUU ha llevado a cabo estudios que han demostrado que la música “engorda” el cerebro, estimula en el hombre la inteligencia y el crecimiento de la materia gris; desarrolla el sentido auditivo, el gusto estético y la creatividad; fortalece las aptitudes físico-mecánicas y potencia la capacidad de habla y expresión en personas cuyo centro de lenguaje

quedó dañado por un accidente cardiovascular (Schlaug 2010).

Tanto Dalcroze, Willems, Orff o Wuytak, por citar algunos de los investigadores y pedagogos que más nos han interesado, según sus circunstancias y formación musical, dispusieron y ordenaron su método condicionando sus procedimientos al alumnado y el contexto con y en el que trabajaban. Si a una buena formación en metodología por parte de un profesor implicado le añadimos tiempo y experiencia seguramente el resultado será un modelo de actuación adecuado al entorno y el alumnado confirmando así la tesis de Aguirre (1992) quien afirmaba que ni todos los planes son perfectos ni todos los alumnos se encuentran en las mismas condiciones y por ello hay que adaptarlos. Pasemos a ver las características de algunos de ellos.

Emilie Jacques-Dalcroze (1865-1950), compositor austriaco que trabajó como profesor de solfeo y armonía en el Conservatorio de Ginebra, gestó las bases de su modelo pedagógico tras observar que algunos de sus alumnos carecían del sistema del ritmo y por ello postuló y comprobó que el equilibrio del sistema nervioso era de vital importancia para una correcta ejecución de los movimientos rítmicos. Afirmó al igual que Platón que el ritmo entendido como la expresión del orden y la simetría, penetran por medio del cuerpo en el habla y dentro del hombre entero revelando la armonía de su personalidad. Por ello su método se basa en el desarrollo del sentido rítmico, el sentido auditivo y del sentimiento tonal a través del movimiento y la experiencia física. Pensó que cualquier idea musical tenía su contrapartida en movimiento y que cualquier movimiento del cuerpo podía ser transferido a expresión musical. La experiencia sensorial y motriz se convertía por tanto en la primera forma de comprensión; la reflexión vendría posteriormente. De sus ideas se deduce el principio de que poner al cuerpo en contacto directo con la música es esencial tanto para sentirla como para comprenderla y vivirla (Rocamora 2008).

Para Edgar Willems (1890-1978), belga de nacimiento y asentado en Suiza donde llevó a cabo su labor profesional co-

mo pedagogo, adquirió relevancia el factor psicológico en la educación musical y el desarrollo de la personalidad. Estableció unas analogías entre los distintos aspectos de la vida y los elementos constitutivos de la música a través de sus *relaciones psicológicas* (Sabbattella 2004).

RITMO	MELODÍA	ARMONÍA
Vida Fisiológica	Vida Afectiva	Vida Mental
Acción	Sensibilidad	Conocimiento

Willems entendió la música como un lenguaje estrechamente relacionado con la naturaleza humana cuyas atribuciones eran de tal riqueza que desestimaba recurrir a cualquier tipo de recursos extramusicales (cartones, pelotas, colores, etc... tan característicos del método Dalcroze) para enseñarla. La educación musical debía seguir las mismas leyes psicológicas que la educación del lenguaje utilizando su propia materia: el sonido y el ritmo. Desde el inicio del proceso de aprendizaje de este lenguaje hasta el final era de vital importancia la estimulación del sentido del ritmo y el oído musical (Aguirre 1992; Rocamora 2008).

Ambas metodologías parten del movimiento para que la impregnación de la música a través de una práctica lúdica y satisfactoria permita la producción musical del educando mediante la danza, el movimiento y la expresión corporal. La interpretación se inicia a través de la imitación que posteriormente llevará a la creación individual o grupal de diversas coreografías. La reflexión que forma parte del proceso de interiorización, se enmarca prioritariamente dentro del ámbito audioperceptivo donde el reconocimiento de los elementos que configuran la música interpretada y su visualización permite la interiorización de los conceptos a nivel cognoscitivo. Verena Maschat (2005) y M<sup>a</sup> José Rocamora (2008) son discípulas de estas metodologías y formadoras de docentes y jóvenes interesados en estas prácticas.

La propuesta metodológica de Jos Wuytak (1935-), co-

nocido discípulo de Carl Orff (1895-1982), sienta sus bases en el trinomio orffiano, ya citado anteriormente, de música, palabra y movimiento. Como otros tantos músicos y pedagogos decidieron enseñar música haciendo música desde edades tempranas, sin necesidad de adquirir previamente las normas relativas al funcionamiento del lenguaje musical y ni tan siquiera sin necesidad de acudir a un centro profesional; aplicaron el método inductivo en donde habitualmente se venía aplicando el método deductivo. Tal era el caso de la mayoría de los Conservatorios europeos en los que siguiendo los modelos del Conservatorio de París priorizaban el estudio del solfeo y la adquisición de una destreza técnica del instrumento por encima de la libre expresión musical, la cual, no solía tener cabida en los programas didácticos, unas veces por falta de tiempo y otras por considerar que sólo un determinado tipo de músicas eran aptas para ser estudiadas, interpretadas o analizadas. La creatividad se dejaba a cargo de unos cuantos privilegiados que habían adquirido las destrezas suficientes como para ser buenos creando obras musicales.

El modelo que plantea Jos Wuytak es apto para escuelas infantiles, de Primaria y de Secundaria pero también valdría para profesionales, adultos y mayores. En la entrevista concedida a Ángel Müller en 1999 (Müller 1999: 28) Wuytak afirmaba “como digo siempre, la conciencia es el ordenador que hace consciente la música que realizamos, pero antes hay que realizarla, practicar los ejemplos musicales y solo luego hacerlos conscientes y extraer las conclusiones teóricas”. En los cursos que actualmente imparte por todo el mundo suele comenzar recordando un proverbio chino que resume sus procedimientos de trabajo (Wuytak 2006):

<i>Tell me, I forget</i>	<i>(Cuéntame y olvidaré</i>
<i>Show me, I remember</i>	<i>Enséñame y recordaré</i>
<i>Involve me, I understand</i>	<i>Imprégname y entenderé)</i>

(traducción propia)

Si entendemos su significado y lo aplicamos a las aulas comprenderemos que partiendo de la premisa de que enseñar música significa transmitir un lenguaje musical en forma viva, comprenderemos que su modelo de trabajo arranque siempre haciendo música una vez el profesor haya transmitido al alumnado lo que se va a hacer, posibilitando así programar el intelecto de los alumnos. A continuación el profesor-guía del proceso de enseñanza-aprendizaje muestra lo que se va a trabajar y el alumno/a observa. Por último, la imitación es el punto de partida para que los jóvenes creen, interpreten y activen su intelecto; la práctica musical les servirá de base para la fundamentación teórica posterior. Si queremos favorecer un aprendizaje significativo, ellos/as deben ser capaces de responder a la pregunta de *¿qué hemos aprendido y para qué lo hemos aprendido?* (Maschat 2005).

Los cimientos metodológicos de la educación musical en Secundaria del IES Beatriu Civera, que a continuación pasamos a enumerar, sienta sus raíces en los modelos activos, globalizadores y de socialización anteriores:

- Búsqueda de la educación integral, desarrollando la personalidad del alumno.
- Se potencia la autoestima entre los alumnos.
- Se intenta crear un clima de cooperación y aceptación mutua entre los alumnos.
- La enseñanza se adapta al proceso de aprendizaje del alumno y del grupo.
- Se tiene en cuenta la atención a la diversidad.
- Se fomentan los aprendizajes significativos.
- Se parte de cero como si el alumno no hubiera asimilado nada de música en anteriores niveles.
- Se integra su cultura musical en el aula como medio o vía de acceso a otros repertorios musicales
- Se cultiva que los alumnos aprendan por sí mismos. Se les instruye a través del movimiento y la danza, la práctica instrumental y vocal para que adquieran y desarrollen la com-

petencia musical.

- Se potencian las experiencias musicales tanto dentro del aula como fuera de ella, fomentando la enseñanza experimental, realizándose los procesos de aprendizaje a partir de procedimientos.

Para poner en práctica esta metodología es necesario facilitar contextos y situaciones que favorezcan la audición y el análisis de las obras y por supuesto la práctica musical fundamentada en la potenciación de la interpretación y la expresividad.

Dado que en la educación musical se propone el fomento de la imaginación y el ejercicio de la creatividad, las actividades relacionadas con el juego y el movimiento cobran especial relieve. El desarrollo de las diferentes vías de expresión musical, tanto vocal como instrumental pueden realizarse a través de actividades que partan de sus gustos y preferencias musicales y que tengan en consideración las destrezas o habilidades de los individuos y del grupo con el que en cada momento trabajamos; el placer de realizar actividades que les satisfagan les hará crecer armónicamente como personas y socialmente como grupo.

De esta manera, las propuestas de trabajo deben ser abiertas y flexibles planteadas desde la perspectiva de la diversidad del alumnado. La correcta secuenciación por parte del docente aportará consistencia y lógica a la organización y planificación de actividades. El fin último es la organización y realización de al menos dos conciertos en los que ellos son los protagonistas.

Siendo cierto el dicho popular de que cada *maestrillo tiene su librito* la satisfacción de un trabajo cooperativo incrementa los beneficios de los procedimientos empleados para el desarrollo de una adecuada educación musical. El profesorado que trabaja en el Centro en el área de música comparte ideas y método por lo que la planificación, el trabajo, la organización o la resolución de problemas es mucho más sencilla y gratificante. A pesar de las dificultades el apoyo es mutuo, se comparten sen-

saciones y se debate sobre conflictos que se crean en el aula lo cual ayuda al crecimiento humano y profesional. La condición de personal docente del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria con destino definitivo también permite establecer objetivos a corto y largo plazo. El proyecto que arrancó en el año 2000 cuando el Centro ni si quiera disponía de instalaciones propias, sigue forjándose año tras año y poco a poco se va configurando y asentando. Desde un interés compartido por la investigación se han llevado a cabo diversos trabajos de investigación en las aulas y se asiste anualmente a cursos de formación que permiten mejorar las prácticas diarias. La evolución del profesorado se concreta en las aulas y es el propio alumnado quien lo percibe. Son ellos y ellas mismas los que, a pesar de las protestas y discusiones, buscan la manera de mejorar e incrementar la satisfacción que produce la organización y realización de los conciertos, especialmente el de final de curso. En algunas ocasiones y según las circunstancias personales de cada profesor, se convierte en una tarea compleja; pero poder compartir esas vivencias y experiencias musicales con ellos es lo que anima a seguir creciendo como educadoras.

*El ser humano se dignifica  
cuando cumple con sus objetivos  
y va más allá, cuando es capaz de ayudar  
a cumplir los objetivos de los demás  
“Atender”  
Es seguir los estímulos y los sentidos  
“Memorizar”  
Es sentir que estás vivo  
La experiencia de la música  
Y la danza ..., lo corroboran  
Y la mente ..., lo agradec” (Bermell 2004)*

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, O y A. de Mena (1992): *Educación musical: manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.

- Bermell, M<sup>a</sup>.A (2000): "Programa de intervención a través de la intervención de la Música y el Movimiento". *Música y Educación*. Madrid.
- Bermell, M<sup>a</sup>.A (2004): "Bases de la investigación musical". *Música y Educación*. Madrid.
- Bermell, M<sup>a</sup>.A (2004): *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria*. Universidad de Valencia: Tesis Doctoral.
- Bernal, J. y M<sup>a</sup>.L. Calvo (1996): "La importancia de la música en la Educación Infantil". *Reugra. Revista de Educación de la Universidad de Granada* 9: 17-34.
- Colás, M<sup>a</sup>.P. y L. Buendía (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Conselleria d'Educació (2007): *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria*. Música. Generalitat Valenciana.
- Contreras, A (1999): "Las metodologías musicales", en J. Mendoza (1999): *Música, materiales didácticos*. Sevilla: ICE Univ. de Sevilla.
- Contreras, A (2000): "Construye tu música". *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. LEEME, 5. <http://www.musica.rediris.es>.
- Fridmann, R (1988): *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hargreaves, D.J., N.A. Marshall & A.C. North (2005): "Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica". *Eufonia. Didáctica de la Música*, 34: 8-32.
- Hargreaves, D.J. (2002): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Jorquera, M<sup>a</sup>.C (2004): "Métodos históricos o activos en Educación Musical". *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. LEEME, 14. <http://www.musica.rediris.es>.
- Martenot, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Maschat, V (2005): *Danza y movimiento en la educación*. 26<sup>a</sup> Jornadas de Música de Sevilla. Sevilla: Divertimenti. Asociación de Pedagogía Musical.
- McKernan J. (1999): *Investigación-Acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mendoza, J. (1999): *Música, materiales didácticos*. Sevilla: ICE Univ. De Sevilla.
- Müller, A. (1997): "Entrevista sobre Educación Musical con Monserrat Sanuy". *Diferencias. Revista del Conservatorio Superior de Música de Sevilla*, 6: 30-35.
- Müller, A. (1999): "Entrevista sobre Educación Musical con Jos Wuytak". *Diferencias. Revista del Conservatorio Superior de Música de Sevilla*, 9: 28-31.
- Pastor, P. (2008): "La enseñanza de la competencia lingüística musical". *Eufonia. Didáctica de la Música*, 43: 73-86.
- Rocamora, M. J (2008): *Aprende música a través de la danza*. Valencia: Cefire.
- Sabbatella, P (2004): "Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia". *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 20: 123-139.
- Schlaug, G. (2010): "El canto ayuda a recuperar el habla a pacientes que sufrieron accidente". Perú TV Economía. Lunes 22 de Febrero de 2010.
- Shagoury, R. & B. Miller (2000): *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.

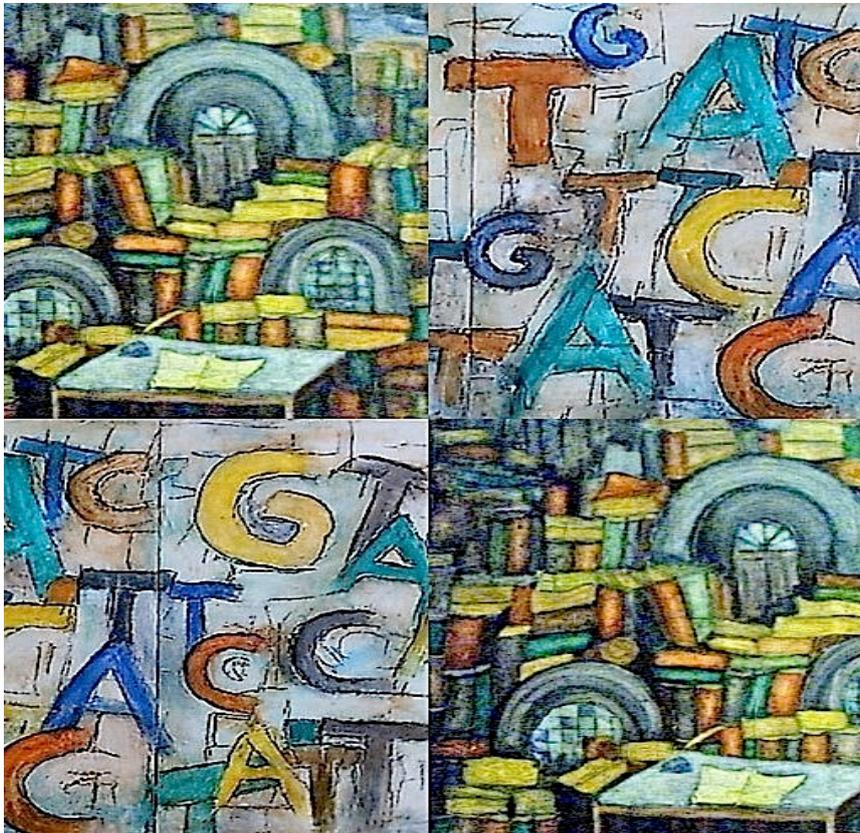
Apuntes para una metodología de la didáctica del lenguaje musical

- Small, C. (1989): "Los niños como consumidores" y "Los niños como artistas". *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (2000): *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Toscano, J. (2003): "Una experiencia de aula para vivenciar la música". *Cuadernos de pedagogía*, 328: 70-72.
- Vallejo, P. (1997): "Hacer música «sin saber música»; África como modelo". *Eufonia. Didáctica de la Música*, 6: 37-43.
- Vicente, M.P.B. (2006): *Gustos, experiencias y necesidades musicales de los adolescentes*. Manuscrito del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) Universidad de Huelva.
- Vilar i Monmany, M. (2004): "Acerca de la educación musical". *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. LEEME*, 13. <http://www.musica.rediris.es>.
- Willems, E. (1979): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wuytak, J. (2006): *XXXIII Jornadas de Música*. Cádiz: Divertimenti.
- Zillmann, D. & S. Gan (1997): "Musical taste in adolescence". Hargreaves, D & A.C. North (eds): *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

**LynX**

*A Monographic Series in Linguistics and World Perception*

**La enseñanza del léxico**  
**Reflexiones teóricas y propuestas didácticas**



**Enrique Serra Alegre**  
**Montserrat Veyrat Rigat**  
**Rogelio Rodríguez Pellicer**  
(editores)

# LynX

*A Monographic Series in Linguistics and World Perception*

Published jointly by

Department of Spanish and Portuguese

University of Minnesota (USA)

34 Folwell Hall, 9 Pleasant St. S. E., Minneapolis, MN 55455

Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació

Universitat de València (Spain)

Av. Blasco Ibáñez 32, 46010 València

*Editors:*

Carol A. Klee (University of Minnesota)

Àngel López García-Molins (Universitat de València)

*Assistant Editor:*

Enrique N. Serra Alegre (Universitat de València)

*Advisory Board:*

Milton M. Azevedo (*University of California, Berkeley*)

Walter Bisang (*Universität Mainz*)

Per Aage Brandt (*Case Western Reserve University*)

Nelson Cartagena (*Universität Heidelberg*)

Jacques de Bruyne (*Universiteit Gent*)

José del Valle (*City University of New York*)

Adolfo Elizaincín (*Universidad de Montevideo*)

Lene Fogsgaard (*Århus Universitet*)

Giovanni Invitto (*Università di Lecce*)

Luis Fernando Lara (*Colegio de México*)

Humberto López Morales (*Universidad de San Juan de Puerto Rico*)

Jingsheng Lu (*Shanghai International Studies University*)

Luis Luque (*Università di Venezia*)

Alfredo Matus Olivier (*Universidad de Santiago de Chile*)

Juri Melčuk (*Université de Montréal*)

Michael Metzeltin (*Universität Wien*)

Félix Monge (*Universidad de Zaragoza*)

José M<sup>a</sup> Navarro (*Universität Bremen*)

Francisco Ocampo (*University of Minnesota*)

Wulf Oesterreicher (*Universität München*)

Bernard Pottier (*Université de Paris III*)

Timo Riiho (*Helsingin Yliopisto*)

Joel Rini (*University of Virginia*)

Elena Rojas (*Universidad de Tucumán*)

Harald Thun (*Universität Kiel*)

Francis Tollis (*Université de Pau*)

Klaus Zimmermann (*Universität Bremen*)

*Orders* Single or back issues can be ordered through any bookseller or subscription agent or directly at the following address:

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

SERVEI DE PUBLICACIONS

Carrer Arts Gràfiques, 13

46010 - VALÈNCIA (SPAIN)

Fax: (96) 3864067

*Design by* Enric Serra (Universitat de València)

Printed at Artes Gráficas de Levante.

c/ Joaquín Costa 30

46005 València (Spain)

ISSN 2171 - 7702

Enrique Serra, Montserrat Veyrat y Rogelio Rodríguez (eds.): *La enseñanza del léxico*. LynX–Annexa 19



**AVaLCC**