

Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE

ERNESTO MARTÍN PERIS

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

1. Introducción

El vocabulario ha sido tradicionalmente una especie de cenicienta de las ciencias del lenguaje. En la enseñanza de lenguas no era diferente: la gramática ocupaba un espacio hegemónico y autónomo, y el vocabulario venía a rellenar los huecos que dejaba la gramática (dicho sea esto tanto en sentido figurado como en sentido real, puesto que tantos ejercicios de rellenar huecos abundan en los materiales didácticos)¹.

A esta situación han venido a poner fin diversas disciplinas, tanto en el campo de la lingüística como en el de la enseñanza de lenguas. Las aportaciones de la lingüística cognitiva², por ejemplo, son cruciales en este sentido; igualmente lo es la revisión de las relaciones entre gramática y léxico por parte de estudiosos de ambos niveles de descripción de la lengua (Bosque y Demonte, 1999).

En el campo de la enseñanza de lenguas son ya clásicas las palabras de M. Lewis, cuando afirma que la lengua, más que gramática lexicalizada (esto es, unas estructuras sintácticas de base que se rellenan convenientemente con palabras), es léxico gramaticalizado (esto es, palabras que comportan en su propia semántica unas determinadas exigencias de relaciones gramaticales con otras palabras).

La enseñanza del vocabulario, pues, ha cobrado en los últimos años una importancia como no la había tenido antes. Buena prueba de ello es la cantidad de trabajos que se han publicado sobre este tema, de los que la lista bibliográfica que hay al final de este artículo no es sino una pequeña muestra, seleccionada *ad hoc* para esta ocasión. En efecto, el vocabulario posee unas características propias, relacionadas tanto con su extensión, composición y estructura como con su almacenamiento en la memoria y su recuperación cuando se necesita, que requieren unas determinadas técnicas, diferentes de las que convienen al aprendizaje de las estructuras gramaticales o fonológicas. Afortunadamente, como pone de relieve la lista bibliográfica a que acabo de referirme, en la enseñanza de ELE disponemos actualmente de abundantes propuestas y sugerencias, sólidamente fundamentadas en estudios científicos.

Pero no es sobre la enseñanza del vocabulario y sobre sus particulares técnicas y procedimientos sobre lo que me propongo hablar en esta conferencia. Lo que ha llamado mi

¹ Esta afirmación tan taxativa merecería alguna matización; en efecto, los inicios de la enseñanza de lenguas a escala europea tuvieron como uno de sus principales recursos los glosarios bilingües o multilingües, una herramienta que ha seguido cumpliendo una importante función hasta el presente. No obstante, los principales métodos de enseñanza de lenguas, especialmente a lo largo del siglo XX, se han elaborado sobre la base de las estructuras gramaticales.

² Langacker, R.W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York, Oxford University Press; Cuenca, M. J. y Hilferthy, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

atención en el vocabulario es la importancia que este tiene para el aprendizaje de la lengua en todos sus aspectos y niveles. Es decir, y tal como enuncia el título de la conferencia, no vengo a hablar del aprendizaje **del** vocabulario de ELE, sino del aprendizaje de ELE **mediante** el vocabulario. Se trata de un sutil cambio de perspectiva análogo al que se produjo en la enseñanza comunicativa cuando se pasó de considerar la importancia del aprendizaje **de** la comunicación a propugnar el aprendizaje **mediante** la comunicación³.

Y en la base de mis consideraciones se halla el otro concepto presente en el título de la conferencia: el poder de las palabras. Sobre este poder de las palabras versarán los primeros apartados que voy a desarrollar: un apartado introductorio sobre el poder de las palabras en la comunicación, seguido de otro apartado sobre el poder de las palabras en el aprendizaje.

2. El poder de las palabras en la comunicación

A mi entender, el poder de las palabras es tal que, para empezar, el término *palabra* se ha convertido en el término por antonomasia para referirnos a la lengua, en una especie de sinécdoque de la parte por el todo; esto ya debería ponernos en guardia a la hora de infravalorar el vocabulario. En la cultura judeocristiana occidental ese poder de la palabra se encuentra ya en el libro de los libros, cuando Juan de Patmos escribe en su evangelio que en el principio era la palabra; quienes crecimos en un contexto políticosocial en el que la asistencia a misa era obligatoria práctica semanal (cuando no diaria), esa frase la oíamos al final de dicha ceremonia. Del poder de la palabra son conscientes los poetas (“Me queda la palabra”, dice Blas de Otero). Son conscientes también los periodistas, los comunicadores, los publicistas. Son conscientes los políticos, cuando prefieren promover el uso de unas palabras y obviar otras; los censores, inquisidores y dictadores, cuando prohíben determinadas palabras⁴. Son conscientes, más recientemente, los lingüistas, cuando le reconocen un papel fundamental en la estructura de la lengua. Y de ese poder es consciente el hablante común, que elige cuidadosamente las palabras con que quiere expresarse. Solo parecíamos ser ignorantes de él (por fortuna, ya no más) los profesores de idiomas y los autores de materiales didácticos.

Para ilustrar lo que vengo diciendo podemos recurrir a algunos ejemplos de la comunicación lingüística en diversas prácticas sociales. Dos de estos ejemplos son los textos de prensa que vienen en el anexo. Uno es una columna de opinión, cuyo autor lo construye sobre una lista de palabras yuxtapuestas, un texto prácticamente exento de oraciones gramaticales; el otro, también construido sobre la base de una lista, es un anuncio publicitario. Dos textos, pues, de voluntad persuasiva que se apoyan casi de forma exclusiva en el poder de la palabra. En el primero, su autor nos pinta un cuadro de nuestro mundo actual, en el que nuestra vida se ve reducida a números; en el otro, los autores del anuncio publicitario renuncian a la imagen visual para

³ Como es sabido, este cambio de perspectiva es el que da origen a la enseñanza mediante tareas y proyectos, y más en general, a la importancia de la interacción en el aula como medio para el aprendizaje, resolviendo de este modo la famosa paradoja de aprender una lengua para poder usarla, en tanto que solo es posible aprenderla usándola efectivamente.

⁴ Es ya clásico citar en este contexto la novela *1984* de George Orwell y su descripción de la “*newspeak*”. Más próxima a la realidad es la experiencia del escritor alemán V. Klemperer, judío que sobrevivió al nazismo, quien en su libro *LTI - Lingua Tertii Imperii* describe cómo las propias víctimas interiorizaban un nuevo lenguaje que sus verdugos estaban imponiéndoles.

enseñarnos el lado más atractivo de la ciudad que está publicitando, y en su lugar nos hacen un retrato en palabras. A ambos textos me referiré con mayor detalle más adelante. Porque más allá de esos géneros del periodismo, podemos comprobar el poder de la palabra en otros contextos comunicativos. Veamos, en primer lugar, este extracto de una novela:

Empezó a escribir (...) apresuradamente y sin atender a la forma. (...) Tachó inmediatamente lo escrito y en su lugar escribió: “Debo de estar enfermo, loco...”. Aquí sintió un escalofrío, pues aquella palabra le sonaba agradablemente patética. “Locura, o ¿qué otra cosa es lo que me hace parecer extrañas las cosas que para los demás son triviales y cotidianas? ¿Por qué eso provoca en mí lascivos sentimientos (eligió deliberadamente esta palabra, llena de resonancias bíblicas, porque le pareció más oscura y plena). Antes podía hacerle frente, como todo joven, como todos mis camaradas...” (R. Musil, *Las tribulaciones del estudiante Törless*).

En este breve pasaje describe su autor los sentimientos del joven protagonista mientras este está escribiendo su diario; nos hace notar cómo al principio el joven escribe “sin atender a la forma” y cómo una de las palabras que ha escrito le despierta de pronto esa atención: la palabra *loco*, su mera escritura, le produce un escalofrío. ¿No es esto un poder extraordinario? Y esa atención recién despertada por una palabra le lleva a elegir cuidadosamente las otras que va a escribir a continuación: *lascivos sentimientos*. La fuerza de las palabras que aquí se revela parece nacer de su poder evocador: “le sonaba agradablemente patética”, “le pareció oscura y plena”, “llena de resonancias”... Es decir, las palabras están estrechamente vinculadas a las vivencias y a las experiencias sensoriales (adelantándonos un poco a lo que más adelante expondré sobre el aprendizaje de ELE: ¿puede compararse esta fuerza evocadora de las palabras con la de una estructura sintáctica?).

En la comunicación cotidiana elegimos con ese mismo cuidado las palabras con que nos expresamos, aunque muchas veces no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, pensemos en una de las comunes tertulias con que nos gusta comentar la actualidad, ya sea una tertulia entre amigos sentados en la terraza de un bar, ya sea de periodistas sentados en un estudio de radio o televisión. En nuestro país, esta actualidad se ha visto recientemente invadida por una serie de noticias relacionadas con las actividades de la familia real⁵; así, en una de estas tertulias uno de los participantes podrá referirse a una misma persona eligiendo entre estas denominaciones: el Rey, el Jefe del Estado, el Soberano, el Monarca, el Borbón, el suegro de Urdangarín, el actual inquilino de la Zarzuela, ese cazador de elefantes..., o bien por su nombre propio. Cada una de estas expresiones sirve para hacer algo más que identificar a la persona de la que se está hablando: sirve para decir algo sobre ella..., pero también dice algo sobre la persona que está hablando. Porque con nuestras palabras no solo expresamos ideas o conceptos: con nuestras palabras nos expresamos a nosotros mismos. Damos una imagen de nosotros mismos; una imagen que los demás van a interpretar (y no necesariamente en los mismos términos en que nosotros habíamos

⁵ Nótese, por cierto, cómo yo mismo he elegido la expresión “actividades de la familia real” donde el lector podrá imaginar otras formas más críticas, más respetuosas o más despectivas para referirse a la misma realidad.

intentado hacerlo).

Añadamos que las palabras, a diferencia de las estructuras gramaticales, están muy estrechamente vinculadas a un tiempo y un lugar determinados, a un grupo social o ideológico particular (sobre esto vamos a ver algo más concreto un poco más adelante). Por las palabras que usa una persona podemos saber mucho de ella; es lo que la moderna antropología lingüística denomina “valor indicial del lenguaje” (Duranti)⁶. Una ocasión en la que alguien quiere construirse una determinada imagen mediante el uso de la lengua es la de los anuncios de contactos. Recientemente apareció en un periódico de difusión nacional en España el siguiente anuncio:



En él se hace patente cómo más allá de lo que las palabras incluidas en el texto significan por sí mismas, estas construyen una determinada imagen, más profunda y mucho más rica, de la persona que las ha elegido.

Volviendo a la idea de que este poder de las palabras radica en su *uso*, más que en el *sistema* de la lengua, resultan sumamente ilustradoras unas palabras de W. J. Ong, en su famoso libro sobre la oralidad y la escritura⁷. Siempre me ha parecido falaz la conocida sentencia de que “una imagen vale más que mil palabras”; es una postura que puede deducirse fácilmente de todo lo que vengo diciendo hasta aquí. Y esta es la cita de Ong al respecto (en traducción mía):

Si lo que aquí se afirma es verdad [esto es, que una imagen vale más que mil palabras], ¿cómo es que se afirma precisamente con palabras (y no con imágenes)? Pues porque únicamente es verdad en determinadas

⁶ Duranti, A. (2000): *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press. A este respecto conviene recordar la clasificación que Ch.S. Peirce hace de los signos, en los que distingue tres categorías: el indicio, en el que hay una relación de contigüidad o de causa efecto (el humo es un indicio de fuego); el icono, en el que hay una relación de semejanza o representación visual (este signo [☺] es un icono de una cara sonriente —y muy apropiadamente lo llamamos *icono* en la moderna jerga informática); y el símbolo, en el que la relación entre significado y significante es arbitraria (una señal de “ceda el paso” en el código de circulación). Según esta clasificación de Peirce, los signos lingüísticos son símbolos; así lo estableció F. de Saussure cuando definió la lengua como un sistema de signos en los que la relación entre significante y significado es arbitraria: no hay nada en la palabra “mesa” que obligue a denominar así un determinado objeto, ni a la inversa, hay nada en ese objeto que obligue a denominarlo de ese modo. Esto es así en lo referente al *sistema* de la lengua; pero en lo relativo al *uso* que hacemos de ese sistema, el lenguaje es un conjunto de signos con un gran valor indicial: si yo tuteo o trato de usted a mi interlocutor, estoy dando indicios de mi postura ante él, de la relación que mantengo o quiero dejar de mantener con él. En este sentido, las palabras que elijo para expresar mis ideas tienen un gran valor indicial, y no solo hablan de las cosas sino que hablan de mí mismo.

⁷ Ong, W. J. (1982): *Orality & Literacy. The Technologizing of the World*, Londres, Routledge.

condiciones especiales, y una de estas condiciones es que la imagen que tanto vale aparece habitualmente rodeada de palabras.

Efectivamente, esas imágenes que tanto valen, lo valen porque aparecen rodeadas de palabras. Y podemos añadir nosotros: y las palabras aparecen siempre rodeadas de otras palabras, es decir, formando textos. Unos párrafos más arriba hemos avanzado algo sobre los textos y las palabras; detengámonos un poco en la columna de prensa de J. J. Millás que hay en el anexo. Antes de adentrarnos en ella, sin embargo, recordemos que una columna de prensa es un género periodístico en el que un autor, con nombre y apellidos, quiere transmitir a sus lectores unas determinadas opiniones, un determinado punto de vista, un juicio, en fin, sobre algún tema de actualidad; es, por tanto, un texto de una cierta profundidad y una cierta complejidad conceptual, no es un texto banal. Que el autor se haya apoyado exclusivamente en una selección de palabras es una señal de su confianza en la fuerza comunicativa del texto que construye con ellas.

En primer lugar, observemos que como título del texto se ha elegido la palabra *números*; y, en efecto, todas las realidades de nuestra vida que configuran esa larga lista en que consiste el texto son reducibles a números. No deja de ser paradójica esta combinación de números y palabras: palabras para expresar un mundo, que queda reducido a números; el último de los cuales es el que se nos asignará cuando ya no estemos vivos: el texto termina con una referencia a la muerte, como si esta vida de números no fuese verdadera vida. Bien, esta es una de las posibles lecturas del texto; es lo que uno de sus lectores puede entender que le ha transmitido el autor.

Pero hemos dicho más arriba que las palabras pertenecen a un tiempo y lugar de forma mucho más estrecha que otros elementos de la lengua. Y así nos lo confirma este texto, ya desde las primeras líneas. Cualquier lector del futuro podrá fijar con exactitud la fecha antes de la cual no se pudo haber escrito este texto, atendiendo a palabras como *pin*, *puk*, *módem* o *iTunes*, (palabras, por cierto, que a un hablante de hace 30 años le hubieran parecido imposibles en un texto en español); incluso podría fijar la fecha a partir de la cual tampoco se pudo haber escrito el texto, atendiendo al hecho de que denominaciones como *el diferencial de la deuda* (si nuestros conocimientos de la jerga económica no son erróneos) pasaron a ser sustituidas por *la prima de riesgo*⁸. En cuanto a la pertenencia a un lugar, *el décimo de Navidad* nos sitúa inequívocamente en una España del siglo XX (y quién sabe si en la del XXI y la del XXII), lo mismo que *el prefijo* de un número telefónico.

Así, pues, este somero comentario del texto de J. J. Millás nos permite apreciar ese poder de las palabras que venimos resaltando, poder de las palabras para la comunicación, pero también, como intentaremos destacar a continuación, poder de las palabras para el aprendizaje. En el caso de los aprendices de ELE, la vitalidad de las palabras, su estrecha relación con una situación determinada en el espacio, en el tiempo y en la sociedad es aún mucho más determinante: lo que de forma prioritaria necesitan conocer los aprendices son las palabras que se usan actualmente en un lugar y con unas personas concretas.

⁸ ¿Y qué decir, por ejemplo de la palabra *móvil*, un adjetivo aplicable a muchos sustantivos, pero que una vez sustantivado nos sirve para referirnos a los actuales teléfonos transportables o portátiles (*portátil* es, en efecto, el teléfono móvil, pero con esa palabra nos referimos al ordenador) de tal modo que a los de toda la vida tenemos que llamarlos, mediante un retrónimo, *teléfono fijo*. Parecido accidente le ha sucedido al *cajero*, antiguamente un señor que se ocupaba de la caja, y que ahora está siendo sustituido por máquinas automáticas.

Resumiendo lo dicho en este apartado, podemos cifrar en tres vertientes el poder que las palabras tienen en la comunicación. En primer lugar, el poder evocador de vivencias de la persona, de su experiencia de la vida y del mundo. En segundo lugar, el poder creador de imágenes y representaciones del mundo, de un mundo vivido o de un mundo imaginado; parte de este poder es el de dar una determinada visión de la realidad, o de la forma en que la persona quiere presentar tal realidad. Y en tercer lugar, el poder expresivo, el poder de hacer que la persona individual o colectiva se exprese a sí misma, se construya una identidad ante sus interlocutores.

3. El poder de las palabras en el aprendizaje de ELE

Lo que viene a continuación no es sino una consecuencia lógica de lo que vengo exponiendo. Y lo es de manera radical, si entendemos que el aprendizaje de una lengua extranjera es el proceso de apropiación progresiva de sus recursos mediante el uso efectivo de los mismos o, en otras palabras, si concebimos a los aprendices de una lengua como usuarios suyos, como pone de relieve la moderna investigación sobre aprendizaje de lenguas y las propuestas de proyectos y tareas. Al poder de la interacción en el aula para el desarrollo de la competencia comunicativa viene así a sumarse el poder de las palabras como medio para expresarse en la nueva lengua. Con solo las estructuras gramaticales no hay comunicación posible; con solo palabras, sí la hay. Pero más allá de eso, entiendo que las palabras que usa el aprendiz, además de ayudarlo a expresarse en la lengua que está aprendiendo, le ayudan a construir la gramática de esa lengua; y le ayudan a hacerlo de una manera personalizada, progresiva, adecuada al estadio de desarrollo en que se encuentra en cada momento. Lo ejemplificaré con un ejercicio para el primer día de clase.

El ejercicio consiste en una propuesta alternativa a la conocida práctica de empezar presentándose mutuamente los alumnos y diciendo sus nombres, unidos a la estructura “*Yo me llamo xxx; ¿y tú cómo te llamas*”. De ningún modo cuestionaré que esta sea una forma razonable de comenzar un curso y de que haciéndolo así se esté ayudando a los alumnos a aprender sus primeros recursos en la nueva lengua. Sí diré, sin embargo, que es una práctica manifiestamente pobre, incluso para el dominio de los recursos que supuestamente ayuda a lograr; con ella podrá aprenderse, sin duda, la gramática presente en esas expresiones, así como la pronunciación de fonemas y de tonemas. Pero difícilmente se aprenderá a transferir esos conocimientos a situaciones externas al aula, en las que uno tiene que identificarse: *Hola, soy Chus – Buenos días, soy M^a Jesús Gómez, su nueva asesora – Soy García, el socio de Hernández...* Un acto tan sencillo como presentarse y decir el propio nombre puede realizarse de formas muy diferentes, a tenor de la situación en que se encuentre, de la relación que en ella tenga con sus interlocutores y de la identidad que uno se esté construyendo ante ellos con ese acto.

Aparte de ello, y si aceptamos que el aula es un espacio de comunicación que nos va a permitir hacer un uso personal y efectivo de ELE con miras a su aprendizaje, podemos preguntarnos cuántas son las ocasiones en las que el grupo de alumnos no se conoce mutuamente y no se sabe de memoria sus nombres, sus apellidos y sus apodos. ¿Qué sentido tiene, entonces, en una situación así, practicar la pregunta y respuesta por el nombre? Será una actividad, la así realizada, de atención exclusiva a las formas lingüísticas, pero de nula atención a sus contenidos y desprovista de toda participación activa del sujeto en la comunicación lingüística. Mucho más eficaz, atractivo y motivador puede ser hacer que los alumnos den a conocer a sus



compañeros algún aspecto de su vida, por banal que este pueda resultar, pero que sea desconocido por los demás, y que al propio tiempo les permita transmitir una imagen de sí mismos. Es lo que pretende provocar este ejercicio tomado de un libro de reciente publicación del que soy coautor⁹:



Con el apoyo de esta imagen, los alumnos pueden hablar en pequeños grupos diciendo de sí mismos cosas como las siguientes:

- Alumno/a 1: Yo, té.
- Alumno/a 2: Yo, café.
- Alumno/a 3: Yo, café.
- Alumno/a 4: Yo, café.

Es decir, mediante una estructura sintáctica sencillísima, en la que el verbo se ha elidido, los alumnos pueden empezar a manejar vocabulario *expresándose a sí mismos* en español (más que, como hemos señalado antes, *expresando ideas*). Brevemente dicho: están aprendiendo vocabulario mediante su uso significativo. Se están comunicando en español y están aprendiendo español.

Alguien objetará, no sin parte de razón, que esto es muy parecido a aquello de *Me Tarzan, you Jane*, de las películas de Tarzán; se le podrá replicar que, aparte del hecho de que saber decir *Me Tarzan* (que es lo correcto, frente a *I Tarzan*, que es incorrecto) ya es haber aprendido algo de la

⁹ Debo señalar que la actividad que aquí propongo difiere ligeramente de la que se propone en el manual en cuestión. Allí está pensada para otros propósitos, pero a mí me viene muy bien para ejemplificar lo que estoy exponiendo en esta conferencia.

gramática de la lengua inglesa, nuestra propuesta no se detiene aquí. Para empezar, los alumnos (que tienen experiencia del lenguaje y de la comunicación) podrán en algunos casos percibir que en una secuencia de cuatro intervenciones como la que se recoge arriba “falla algo”. Y el profesor, a demanda de los alumnos (o por iniciativa propia si juzga oportuna esta intervención por su parte), podrá facilitarles un esquema como el siguiente, en el que se ha subsanado eso que se percibía que fallaba en el anterior:

- Alumno/a 1: Yo, té ¿Y tú?
- Alumno/a 2: Pues yo, café.
- Alumno/a 3: Y yo, también café.
- Alumno/a 4: Y yo. Yo, también café.

Algo se habrá avanzado (mucho, creo yo) si se ha dado este paso. Pero hemos dicho que los alumnos no son tábula rasa, tienen experiencia de la vida y del lenguaje; probablemente no tienen suficiente motivación para seguir determinadas prácticas en el aula, o estas les parecen extravagantes y fuera de propósito. Si este es el caso, y el profesor no ve forma de superar el obstáculo, lo razonable es renunciar de momento a tales prácticas. Pero si el obstáculo no existe o se supera fácilmente, entonces es posible que los alumnos se vean tentados de ir un poco más allá y establecer relaciones entre más de un par de imágenes de las que se les proporcionan. Así, puede suceder que se generen conversaciones como la que sigue:

- Alumno/a 1: Yo, café, de día, en la montaña.
- Alumno/a 2: Yo, música clásica, de noche en el mar.

Obsérvese que la gramática va entrando, casi sola y sin notarse, en las expresiones usadas por los alumnos. Supuesto el caso de que algunos de ellos hayan querido expresarse en esos términos, la necesidad de incorporar las preposiciones y los artículos surge casi de forma automática. Y no solo las preposiciones. Los alumnos saben que el café puede tomarse muy dulce o bien amargo, aunque desconocen estos dos términos. El primero de ellos, sin embargo, aparece en una de las imágenes, así que un alumno puede expresarse así: *Yo, café dulce*, y de algún modo dar a entender, además, que *sí, dulce, pero muy dulce*, elementos, ambos (la preposición *para* y el adverbio *muy*), que le serán oportunamente proporcionados por el profesor.

Este mismo conocimiento del mundo y del lenguaje que estamos reconociendo en nuestros alumnos podrá llevarles también a preguntarse qué se hace con el café (*tomarlo o beberlo*), con la música (*oírla o tocarla*), con las flores o los bombones (*comprarlos, regalarlos*). Es decir, si el vocabulario tiene, como hemos afirmado en el apartado anterior, un gran poder evocador en la comunicación cotidiana, en el aprendizaje tiene, añadido a aquel, un gran poder de arrastre: las palabras arrastran consigo otras palabras (como las cerezas, en el clásico dicho español), y lo hacen de múltiples formas. Generan la necesidad de conocer otras palabras (*oír música, tocar música*) y de conocer las flexiones a que esas palabras se ven sujetas (*música clásica, arte clásico; café dulce, bombones dulces*).

He aquí una breve lista de lo que la imagen que hemos propuesto puede generar en cuanto a aprendizaje de la gramática a partir del vocabulario (y no al revés, aprendizaje de estructuras

gramaticales convenientemente rellenas de vocabulario)¹⁰:

- “Yo, café [muy] dulce”.
- “Yo, no. Yo, café (salado) [amargo]”
- “Yo, café [muy] dulce”. “Y [también] bombones [muy] dulce[s]”
- “Yo, café [muy] dulce, de día, [en] [la] montaña”.
- “Yo, música clásica, de noche [en] [el] mar”.
- “Yo, [oír] música pop y [tomar] té de noche”.
- “Yo, [ni] perros [ni] gatos; yo, [peces]”
- Etc. etc.

Es decir, la experiencia comunicativa realizada en clase a partir de un uso significativo del vocabulario comporta un potencial de aprendizaje de la lengua que va más allá del mero vocabulario; en la anterior lista de expresiones podemos reconocer los siguientes contenidos gramaticales:

- El sustantivo:
 - Número: *flor-es, bombon-es, perro-s, gato-s*
 - El artículo y el género: *el mar, la montaña*
- El adjetivo:
 - Intensificación: *muy*
 - Concordancia con el nombre; *clásico/a, salado/a, dulce*; y plurales.
- Combinatoria de nombres y verbos:
 - *Oír, tocar* música
 -
 - *Tomar, beber* café o té
- Conjunciones: *y, o, ni, pero*
- Adverbios: *también, tampoco*
- Conectores: *pues*

Con todo esto no estoy proponiendo la adopción de un nuevo método de enseñanza ni la creación de un nuevo programa de contenidos. Estoy intentando poner de relieve la fuerza del vocabulario y la conveniencia de explotar esa fuerza de alguna manera en algún momento de nuestras clases. Añadamos que tal poder virtual solo se hace efectivo si se cumplen unas condiciones por parte de los aprendices y del profesor:

- La implicación de los primeros en la actividad, una implicación motivada y con voluntad tanto de comunicarse como de aprender.
- Su creatividad tanto para aportar contenidos informativos como para explorar las formas de la lengua.
- Su conciencia y convicción de que estos procedimientos resultan eficaces y provechosos.
- El abordaje de la exploración del lenguaje, por parte de profesores y alumnos, de

¹⁰ Entre corchetes figuran aquellos contenidos que no vienen suministrados en la imagen de partida y que pueden responder a necesidades comunicativas de los alumnos. Entre paréntesis, aquellos otros que sí vienen suministrados, pero cuya aplicación automática podría inducir a error.

forma selectiva y no exhaustiva.

- La selección de contenidos de aprendizaje, realizada de forma colectiva para que la clase pueda progresar y de forma individual para que cada uno pueda seguir a su ritmo.
- Todo ello se relaciona estrechamente con la autonomía en el aprendizaje.

4. El conocimiento de las palabras

Otro aspecto importante que cabe destacar en relación con el poder de las palabras para el aprendizaje (recordemos: aprendizaje no solo del vocabulario sino de la lengua en su globalidad) es el hecho de que, como han señalado algunos autores, la competencia léxica es una competencia transversal al resto de competencias lingüísticas, como puede apreciarse en el siguiente cuadro de la profesora M. Baralo:

NIVELES	"SABER UNA PALABRA" COMPETENCIA LÉXICA	COMPETENCIAS MCRE
FÓNICO	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	FONÉTICA, ORTOÉPICA, ORTOGRÁFICA
MORFO- LÓGICO	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	GRAMATICAL
SINTÁ- TICO	Funciones gramaticales: ¿En que estructuras podría aparecer? ¿En que estructuras se debe usar?	GRAMATICAL
SEMÁN- TICO	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	SEMÁNTICA
REDES LÉXICAS	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	LÉXICA
REDES LÉXICAS	Asociaciones ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	SEMÁNTICA
SOCIO- LINGÜÍS- TICO	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	SOCIOLINGÜÍS- TICA

(M. Baralo, 2006)

Es decir, conocer una palabra comporta ser capaz de dominar todos sus aspectos, tal como estos quedan recogidos en la tercera columna del cuadro. Para una mejor comprensión de este fenómeno podemos seguir sirviéndonos de la palabra *café*. Expondremos en primer lugar lo que sobre ella dice el diccionario, y luego veremos cómo un aprendiz de ELE ha de ser capaz de desenvolverse en el uso de esta palabra.

A) *Café* en el diccionario.

Estas son las diferentes acepciones y sus respectivos significados, tal como vienen recogidas

en el *Diccionario del español actual*¹¹:

1. Cafeto (planta). B- Semilla del cafeto.
2. Infusión que se hace con café
3. Establecimiento público en que sirven café [2] y bebidas, en mesas atendidas por camareros. B) __ cantante. C) __ teatro
4. Color oscuro propio del café [2]
5. __ para todos
6. (de) buen __ (o mal __)
7. De __ (*despectivo*) [Conocedor o entendido] que en tertulias alardea de un saber que en realidad no domina.

B) *Café* para un aprendiz.

Un aprendiz debe llegar a dominar diversos aspectos del sistema y del uso de esta palabra en lo que respecta a la segunda acepción del diccionario ("Infusión que se hace con café"). En primer lugar, en relación con el sistema de la lengua, el aprendiz debe conocer la morfología de la palabra: el género y la formación del número (y, en relación con el número, sus posibles significados considerado como nombre contable o no contable, así como la sintaxis asociada a estas dos categorías); debe conocer también las formas de derivación, como los diminutivos (*un cafetito, un cafelito, un cafetín*) y otros derivados: *cafeína, cafetería* [¿en una cafetería sólo sirven cafés?], *cafetero, cafetera, cafetal*. Y debe también ser capaz de interpretar la creatividad de los hablantes, si por ejemplo se da la circunstancia de que llegue a oír una creación como "*cafetear*".

En segundo lugar, debe conocer la combinatoria de este nombre cuando se une a adjetivos (y, en tal caso, su correlación con los verbos *ser* o *estar*: *dulce* [¿soso?], *amargo* (*salado), *fuerte* [¿débil, flojo?], *aguado, cargado, negro, claro, molido, en grano* [¿entero?], [¿sin moler?]). También, cuando forma parte de un sintagma preposicional ("*DE café*") se relaciona en una serie de posibles combinaciones; según el diccionario *Práctico*, de I. Bosque, son las siguientes: *un juego* [¿un conjunto / un set / un kit?], *de café, una taza* [¿un vaso, una copa?], *una cucharilla (una cuchara), un grano, el poso... del café*. Puede combinarse con verbos, que, de nuevo según el diccionario *Práctico*, de I. Bosque, son estos: *disolver(se), aguar, cultivar, recolectar, moler, tostar, colar*¹².

La fraseología es también importante (acepciones 5, 6 y 7 del diccionario), como lo es la variación diatópica (en Colombia, por ejemplo, "un café" es "un tinto", nombre que en España sirve para referirse a un vaso de vino negro).

En cuanto al uso, desde el punto de vista de la pragmática, un aprendiz puede encontrarse con la expresión "*Podemos quedar una tarde para tomar un café*", y debe saber interpretar si se trata de una propuesta de cita, de una invitación, si es una evasiva... En el caso de que desee usarla en su comunicación, debe saber cuándo y a quién conviene dirigirla, cómo se hace en la lengua oral y en la lengua escrita, etc. Aparte de eso, desde el punto de vista sociocultural tiene que conocer las variantes del café: *cortado, expreso, descafeinado, irlandés, americano...*; y también, las diferentes formas de tomarlo: ¿Se toma en vaso, en taza, en tazón?, ¿caliente, tibio, frío? ¿A qué horas se toma

¹¹ Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.

¹² Este diccionario, sin embargo, no incluye las combinaciones con *hacer / preparar, tomar / beber*, poco relevantes para una descripción sistemática del español, pero importantes en ELE.

preferentemente? ¿Cuándo es procedente invitar a tomarlo?

Esta breve exploración del lugar que una palabra tan sencilla como *café* ocupa en el sistema y en el uso de la lengua nos ha permitido comprobar la veracidad de la afirmación de que la competencia léxica es transversal al resto de competencias lingüísticas. La gradación de todos los conocimientos aquí detallados en un programa de enseñanza de ELE es tarea de los responsables del currículum y muy en particular del profesorado, que en su labor cotidiana descubrirá necesidades comunicativas y de aprendizaje de sus alumnos en relación con el conocimiento y uso de esta palabra.

5. Una propuesta didáctica

En la introducción hemos hecho referencia a dos textos de prensa que compartían la particularidad de haber sido escritos usando casi exclusivamente nombres escritos unos a continuación de otros. El primero de ellos, la columna de opinión, ya lo hemos abordado en un apartado anterior; el otro es un anuncio publicitario, sobre el que voy a proponer algunos procedimientos de trabajo centrados preferentemente en el vocabulario y en un uso comunicativo y significativo del mismo¹³.

La primera pregunta, general, que podemos hacernos en relación con un texto como este es la siguiente: ¿Qué trabajo de aprendizaje propondremos a nuestros alumnos? Y mi respuesta es: un aprendizaje realizado mediante el uso de la lengua. Ello quiere decir que empezaremos por aprehender el sentido del texto, mediante la participación en una práctica social en el que este se inserta. Es decir, los alumnos leerán el texto de la manera más próxima posible a como lo leen sus destinatarios originales. Para ello hay que tener presente en primer lugar cuál es el contexto de comunicación en que el texto hace acto de presencia: la página de un periódico o una revista españolas, en la que una institución (el Ayuntamiento de Madrid) lo publica para promocionar la ciudad como destino turístico. El emisor del texto es, pues el Ayuntamiento de Madrid y sus destinatarios, posibles visitantes de la ciudad. El propósito del texto es despertar en estos lectores el interés por visitar la ciudad. Empezaremos pues, con unas actividades de lectura del texto orientadas a la aprehensión de su mensaje y captación de su sentido. A estas actividades podremos añadir otras de producción lingüística (oral o escrita), igualmente acordes con ese sentido del texto. Y, centrándonos en el vocabulario, propondremos otras más de explotación del poder de la palabra.

Antes de empezar con las actividades propiamente didácticas, detengámonos un momento en la observación de las características formales del documento¹⁴. Lo primero que nos llama la atención es el recurso a la tipografía y la disposición de los párrafos en el espacio que ocupa el anuncio¹⁵. Hay tres tamaños de letra que les sirven a los autores del anuncio para guiar el proceso de lectura. El más grande es el del eslogan, que funciona de hecho como el título del texto (y

¹³ Para facilitar la lectura del texto, junto a su reproducción fotocopiada he insertado una transcripción en tipografía convencional. Como se verá, el resultado es un texto ligeramente diferente, pese a contener exactamente las mismas unidades lingüísticas escritas exactamente en el mismo orden.

¹⁴ Un análisis más detallado de este texto lo ofrecemos en López Ferrero y Martín Peris (2013).

¹⁵ En aras de la brevedad, dejamos de lado aspectos igualmente importantes como el uso de los colores y las formas, o, también, el recurso a prescindir de las mayúsculas.

sabemos de la importancia del título en un texto¹⁶). Lo primero que le salta a la vista al lector que está ojeando el periódico es que “Madrid solo pasa en Madrid”. Luego, en un tipo de letra más pequeño, nos ponen una lista de todas las cosas que pasan o pueden pasar en esa ciudad. Y, finalmente (pero al principio del texto, es decir en la parte superior según las convenciones de nuestros textos en la cultura occidental) la introducción. Seguiremos, pues, con nuestros alumnos ese orden en la lectura del anuncio.

¿Qué nos están diciendo los autores con la expresión “Madrid solo pasa en Madrid”, aparentemente tautológica, e incluso sin sentido? Los autores están jugando con nuestro conocimiento del verbo *pasar*, que como sujeto requiere un acontecimiento (en el sentido de ‘suceder’, no el de ‘transcurrir’ o en el de ‘cruzar’) y como complemento una localización. Así que saben que vamos a interpretar la primera ocurrencia del nombre *Madrid* como una experiencia que podemos tener y la segunda, como el nombre de la ciudad en la que eso puede suceder. Este proceso de comprensión del mensaje, que los destinatarios originales del texto realizan de forma automática e inconsciente, podemos aprovecharlo con nuestros alumnos para hacerlo consciente y generador de aprendizaje, pidiéndoles que interpreten la frase y la formulen en otras palabras. Podemos proponer un breve concurso de eslóganes que digan lo mismo, con la misma fuerza, en otras palabras. Podemos, también, retener el verbo *pasar*, para luego atender a sus posibles combinaciones según sus diferentes acepciones¹⁷.

¿Y qué experiencias podemos tener en Madrid? La respuesta la encontraremos en la lista de palabras que aparece bajo el eslogan. La lista es solo aparentemente incoherente. Pues la coherencia se la otorga el lector en dos procesos simultáneos y de igual naturaleza: reconociendo que hay un elemento común a todas las realidades que se enumeran en la lista, esto es, el corresponderse con la idea que tenemos de lo que es una ciudad moderna y de las experiencias que podemos tener en ella; nuestros alumnos pueden desconocer muchas de esas palabras, incluso pueden sentir extraña la forma de presentar el mensaje; pero todos ellos tienen esa idea de una ciudad y de las expectativas del visitante. Pero hay más: en un nivel inferior podemos encontrar grupos de palabras que se refieren a aspectos particulares de la ciudad: la vía pública, los medios de transporte, los establecimientos... esto nos servirá para el ulterior trabajo con el vocabulario. Por el momento, en la fase en la que estamos, de comprensión del texto y su sentido, podemos pedirles a los alumnos que respondan a la lectura de la lista con algo que dé a entender que han captado ese sentido; puede ser, por ejemplo, pidiéndoles que lo resuman en una sola frase, o bien que añadan cosas a la lista, o bien que parafraseen lo que creen que los autores nos han querido decir... Podemos también darles a elegir entre una de estas tres opciones.

Y, siguiendo la guía que indirectamente nos han facilitado los autores, pasaremos ahora a la lectura de la introducción. Veamos cómo esta ruptura del formato convencional del texto y de la secuencia de su lectura convierte al texto en un texto más efectivo, es decir en un texto que obliga al lector a implicarse más activamente en desentrañar su contenido y gracias a ello aprehenderlo de una manera más profunda e intensa. En esa introducción los autores recurren nuevamente a

¹⁶ Observemos, por otra parte, cómo este mecanismo usado por los autores del anuncio queda sin efecto en la versión en tipografía convencional que hemos adjuntado al anuncio original.

¹⁷ A este respecto, la profesora Sonsoles Fernández recoge una anécdota de sus clases, en la que en una práctica de juego de roles, a la pregunta del doctor “Dígame, ¿qué le pasa”, el alumno-paciente responde “Me pasa el codo”.

paradojas y aparentes contrasentidos: “Madrid es muchas cosas —afirman— pero sobre todo es una sola”. ¿En qué quedamos: muchas o una sola? Pues podemos quedar en que, como nos han revelado en la lista que acabamos de leer, Madrid, de tantas cosas como es, se convierte en una experiencia única. Podemos enunciar esto así ante nuestros alumnos y pedirles su opinión acerca de nuestra interpretación del texto; pues, con este texto como con todos los demás, les ayudaremos a tomar conciencia de que los textos están sujetos a la interpretación de sus lectores, que en el desarrollo de la comprensión lectora no se trata de dar con la respuesta correcta a unas preguntas que nos formula el libro o el profesor, sino de hacer una interpretación razonable, pero no única o uniforme, de las palabras del texto. Y así, en esta introducción al texto, los autores nos dan la clave del eslogan y de la lista: “lo que pasa en Madrid no pasa en ningún otro lugar del mundo”.

Pasando ahora a un trabajo más específico de vocabulario, podemos proponer las siguientes actividades:

1. Los diferentes nombres que aparecen en la lista pueden agruparse otras listas más cortas, de acuerdo con el sentido que tienen esos nombres. ¿Tienen sentido para ti, las listas siguientes? ¿Cambiarías algo?:
 - Ciudad – callejón – calle desierta – vagón de metro – banco – cartel – tienda – museo
 - Puesta de sol – jardín – agosto – diciembre – lunes – noche en vela
 - Historia – futuro – llamada – fiesta – mirada – beso – emoción – voz
2. En las listas anteriores han quedado sin clasificar los siguientes términos de la lista original del anuncio, ¿dónde los pondrías?:
 - Atasco – olor – sabor – regreso – vocación – instinto – mano
3. En la lista figuran estos nombres:
 - Una voz
 - Un callejón
 - Un agosto
 - Un olor
 - Un sabor
 - Una emoción
 - Una llamada
 - Una tienda
 - Una historia

¿Cuáles de los siguientes adjetivos o complementos pueden convenir a cada uno de los nombres?:

- Suave
- Fuerte
- Amigo
- Estrecho



- Inesperado
- A mar
- De cine
- De amor
- Caluroso
- Cálido
- Profundo
- Curioso
- Fascinante
- Agridulce
- Cerrado
- Otros...

4. Unir diferentes elementos de la lista en secuencias que formen una historia. Por ejemplo:

"Un agosto, en un callejón de una ciudad. Allí, primero un olor, luego un sabor. Finalmente, una fiesta. Una noche en vela".

6. Conclusión

Sin vocabulario es imposible establecer una comunicación en una nueva lengua, por ejemplo el español. Podemos comunicarnos por medio de otros códigos, entre ellos el de la mímica y los gestos; pero en tal caso, no es una comunicación en español (habría que añadir que resulta sumamente difícil y antinatural comunicarse en una lengua cualquiera sin recurrir a los gestos, pero esto no forma propiamente parte de nuestro tema de hoy). Así que las palabras son esenciales para una comunicación efectiva. Esas mismas palabras que un extranjero usa en su comunicación con los hablantes nativos de ELE le sirven también para realizar en el aula actividades comunicativas conducentes al aprendizaje de todos los niveles de la lengua. En particular, esas palabras están cargadas de un potencial gramatical que irá aflorando progresivamente en el dominio del aprendiz extranjero. Mi punto de vista es que, en este sentido, puede resultar especialmente interesante para los aprendices sinohablantes de ELE una aproximación al aprendizaje comunicativo que se apoye fuertemente en el vocabulario y que, a partir de su dominio, vaya introduciendo contenidos gramaticales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca.
- _____ (2008): "El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de literatura creativa", en *XVII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, Difusión – International House. Disponible en:
<http://www.encuentro-practico.com/pdf08/acquaroni.pdf>
- Alba Quiñones, V. (2011): "La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los

campos léxicos para las clases de ELE", *MarcoELE*, 13, 1-14.

- Baralo, M. (2001): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática", en S. Pastor y V. Salazar (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, 23-38.
- ____ (2005): "La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia", *Carabela*, 58, 27-48.
- ____ (2006): "Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE", en *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg, Difusión / IH. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfwo6/baralo.pdf>
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española – Espasa. (Vol. 1, Capt. 6: "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales"; Vol.2, Capt. 24.1.2.: "Tipos de predicación: complementos y transitividad").
- Candelier, M. (coord.) (2007): *A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, Conseil de l'Europe. Disponible en: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_o8.pdf
- Cervero, M.J. y Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Chamorro, L. (2012): "El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario", *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 30, 26-34. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteiores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf>
- Gómez Molina, J.R. (1999): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, 69-94.
- ____ (2004): "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 491-510.
- Higuera García, M. (2006): *Las colocaciones y la enseñanza del léxico*, Madrid, Arco Libros.
- ____ (2008): "Nuevas técnicas para enseñar léxico", en *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg, Difusión / IH. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfwo8/lexico.pdf>
- ____ (2009): *Vocabulario. De las palabras al texto*, Madrid, SM.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993): "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 117-138.
- ____ (1996): "El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario", en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, 117-129.
- Martín Martín, S. (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE", en L.



Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4*, Madrid, Expolingua, 157-163. Versión electrónica en Monográficos marcoELE, 9, 2009. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf

- Martín Peris, E. (2006): "El pronombre SE en la enseñanza de español para extranjeros. Entre el vocabulario y la gramática", en E. Bernal y J. de Cesaris (eds.), *Palabra por palabra. Estudios ofrecidos a Paz Battaner*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 161-178.
- Varela, S. (2003): "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 17, 571-588.
- Vidiella, M. (2011): *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, Memoria de Máster, Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>.
- VV. AA. (2004): "La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", *Carabela*, 56.

ANEXOS

Texto I**Números**

(J. J. Millás) El País, 1/10/2010

El pin del móvil y el puk del módem, la contraseña de iTunes, el teléfono fijo de mamá, el prefijo de Asturias, la clave de acceso al cajero automático, la matrícula del coche, el número del DNI, la inflación interanual, el producto interior bruto, el diferencial de la deuda, la talla de los pantalones y la ropa interior, las dimensiones de la pena, los 31 días de enero y los 28 de febrero, tu cumpleaños, nuestro aniversario y el del fallecimiento de papá, el tiempo de cocción del huevo duro y la caducidad del yogur, las cucharadas diarias de jarabe, la cantidad de sal, el valor de referencia de la urea, las pulsaciones por minuto, la temperatura del microondas, las horas de insomnio, la línea 5 del metro y el vía crucis de las 12 estaciones, los dígitos de la hipoteca, el IVA, el IRPF, el Euríbor, el tanto por ciento de descuento, los puntos de la tarjeta de Iberia, la hora de entrada, la numerología china, los honorarios del dentista, los dedos de la mano, los pelos de la cabeza (pocos), los pares de calcetines, la cuenta del supermercado, el cuentakilómetros, el cuentarrevoluciones, el contador del gas, de la luz, las páginas de Anna Karenina, los volúmenes de la enciclopedia Espasa, el limitador de velocidad, los metros cuadrados construidos y los hábiles, los cuartos de baño, los puntos de luz, el salario bruto y el líquido, los años de cotización, el tiempo de carencia, la tercera temporada de Mad Men, la cuarta de El ala Oeste de la Casa Blanca, la quinta de Los Soprano, el control del peso, el podómetro, el metrónomo, los litros de agua consumidos, los goles del domingo, el porcentaje de seguimiento de la huelga según los sindicatos, según la policía, según el Gobierno, la patronal o Dios, el décimo de Navidad (que acabe en 7), la indemnización por año trabajado. Y la sala 10 del tanatorio, por ejemplo.

Texto II

Madrid es muchas cosas. Pero sobre todo es sólo una. Un sentimiento común. Una sutil complicidad. Una sincera convicción de que lo que pasa aquí no pasa en ningún otro lugar del mundo.

Madrid sólo pasa en Madrid

Una ciudad. Un sentimiento. Un callejón. Una voz. Un olor. Una puesta de sol. Un atasco. Una calle desierta. Un agosto. Un diciembre. Un vagón de metro. Una mirada. Dos miradas. Una fiesta. Un lunes. Un sabor. Un regreso. Una vocación. Un instinto. Un jardín. Un banco. Una historia. Una siesta. Un futuro. Una emoción. Una llamada. Una mano. Un beso. Un cartel. Una tienda. Un museo. Una siesta. Un futuro. Una emoción. Una llamada. Una mano. Un beso. Un cartel. Una tienda. Un museo. Una noche en vela. Una posibilidad. Madrid sólo pasa en Madrid.

Nuestro mundo en palabras