

## Trabajo Fin de Grado

Nombrar las emociones: una experiencia de diseño  
de materiales para enseñanza de léxico de L1 en  
Secundaria.

Naming emotions: an experience in designing  
material for teaching L1 lexicon in High School

Autor

Javier Yuste Quiñones

Directora

Alicia Silvestre Miralles

Facultad de Filosofía y Letras  
2020

## ÍNDICE

1.	Introducción.....	4
2.	Estado de la cuestión .....	6
2.1.	Conceptos clave .....	6
2.2.	Estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza de léxico .....	14
2.3.	Teorías de adquisición y almacenamiento .....	16
2.3.1.	Adquisición y aprendizaje .....	16
2.3.2.	Teorías de Adquisición en lengua materna.....	17
2.3.2.1.	El conductismo: imitación .....	18
2.3.2.2.	El innatismo: nacer sabiendo .....	18
2.3.2.3.	El cognitivismo .....	19
2.3.2.3.1.	El constructivismo .....	20
2.3.2.3.2.	El interaccionismo social .....	20
2.3.2.4.	El aprendizaje de léxico .....	20
2.4.	La teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional .....	22
3.	Metodología.....	25
4.	Diseño de materiales.....	27
5.	Conclusiones.....	53
6.	Bibliografía.....	55

## **RESUMEN**

El aprendizaje de léxico ha sido poco explotado en el ámbito educativo español como L1. El objetivo principal de este trabajo es diseñar una unidad didáctica para aumentar y especializar el caudal léxico del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Se analizaron las principales corrientes teóricas en torno al aprendizaje y adquisición de léxico, así como las que tratan sobre los tipos de aprendiz e inteligencias múltiples. Posteriormente, se cotejaron trabajos didácticos. En tercer lugar se elaboró nuestra unidad didáctica. En particular, el campo semántico en el que nos hemos centrado es el de las emociones, principalmente en sustantivos, verbos y adjetivos.

Palabras clave: léxico, adquisición en L1, emociones, unidad didáctica, inteligencias múltiples.

## **ABSTRACT**

Learning lexicon in L1 has not been explored in the Spanish educative system. The main objective of this thesis is to design a syllabus to enhance and increase the lexical capacity for students in 4º of ESO. This thesis has analysed the main theoretical trends about the acquisition and learning of lexicon, furthermore trends for different types of learners and multiple intelligences. Finally, I have collected several didactic essays which helped me finalize a syllabus for my thesis. Our focus was predominantly the semantic field, specifically emotions, in the substantives, verbs, and adjectives categories.

Keywords: lexicon, acquisition in L1, emotions, syllabus, multiple intelligences.

## 1. Introducción

Actualmente, se encuentra en auge la gestión de las emociones. Goleman y su famosa “inteligencia emocional” van asumiendo cada vez un peso mayor en la psicología y en otras disciplinas, como la educación o incluso la filología, así como los diferentes tipos de inteligencia. Sería conveniente aprovechar el apogeo de estas ciencias y aplicarlo en educación con fines que explicaremos más adelante en los objetivos. Asimismo, es importante recordar que:

la apropiación del enriquecimiento léxico de los estudiantes debe hacerse bajo el directriz de técnicas que enseñen un vocabulario útil, dentro del contexto social y cultural en el que se desenvuelven los alumnos [...] la enseñanza de léxico no debe aparecer descontextualizada (Vega, 2006: 174).

Tradicionalmente, la enseñanza de lengua española como L1 se centra en la gramática formal y deja de lado el uso. A su vez, la didáctica del léxico en Enseñanza Secundaria no está planificada ni valorada. De hecho, la mayoría de los manuales para estos niveles le dedican un espacio mínimo<sup>1</sup>, a pesar de la gran importancia que tiene el vocabulario en el aprendizaje de la lengua materna<sup>2</sup>. Es un hecho comprobado<sup>3</sup> que los españoles, comparados con otros europeos, poseen un caudal léxico menor. Por otro lado, lo repetitivo del sistema educativo provoca una desazón casi general que podemos encontrar habitualmente en el alumnado respecto a la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Por ese motivo, hemos considerado que nuestro material puede contribuir a rellenar esa laguna.

Por cuestiones de tiempo y espacio, el trabajo no podría abarcar todo el léxico de la lengua española, por lo que se centrará en el campo semántico de las emociones. En primer lugar, lo seleccionamos porque las emociones son algo inherente al ser humano: somos seres emocionales por naturaleza y ellas existen desde siempre. Sin emociones no se puede vivir, ni decidir. Gracias a ellas nuestro cuerpo se prepara de una forma u otra:

<sup>1</sup>«La mayoría de los manuales de E/LE tratan el componente léxico sin mucha sistematicidad y con una tipología bastante reducida de actividades, aunque hay excepciones» (García Giménez, 2008: 94).

<sup>2</sup>«Es necesario destacar que actualmente no existe la planificación en el estudio del léxico. Esto puede deberse a varios motivos: la magnitud de la empresa y la valoración por parte de las diferentes corrientes metodológicas que privilegian otros aspectos del funcionamiento lingüístico» (Cervera, 2012: 140).

<sup>3</sup>Tal y como plantea Gisela Vega Castro «de acuerdo con observaciones que he podido realizar en mi labor docente y según diversos especialistas en el tema de educación, los estudiantes de secundaria poseen un vocabulario limitado con el cual expresan sus ideas». (2005: 173).

por ejemplo, el miedo nos orienta hacia la huida o al ataque. Las emociones, por tanto, afectan a nuestra forma de ver y de pensar el mundo. Influyen en la razón, en el conocimiento y en la lógica. En segundo lugar, porque trabajar este campo semántico permite al alumnado una mejor comprensión de sí mismo, puesto que no se puede nombrar lo que no se conoce. En tercer lugar, conviene recordar «el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social» (Gómez Molina, 1997: 71). Por último, necesitamos el léxico para entender qué es lo que nos sucede, y qué es lo que ocurre en el mundo: «profundizar en el conocimientos es, sin duda, ahondar en lo que nos hace específicamente humanos» (Battaner y López, 2019: 393).

El objetivo principal de este trabajo es elaborar una serie de materiales y ejercicios que sirvan como sensibilización para mejorar la competencia léxica en L1 de estudiantes de secundaria, en el campo semántico de las emociones, atendiendo a los estilos de aprendizaje y a los canales de percepción (auditivo, visual y kinestésico).

Los objetivos secundarios son los siguientes:

- Mejorar la competencia léxica, aumentando en cantidad y en calidad el vocabulario de uso de los estudiantes y la precisión con que se emplea.
- Analizar el estado de la cuestión de las teorías sobre adquisición y almacenamiento de léxico en español como L1.
- Comparar y analizar materiales semejantes existentes. A su vez, diseñar materiales superando las carencias de otros ya analizados.
- Extraer del análisis de los materiales conclusiones que puedan contribuir a optimizar el método de enseñanza de léxico en el aprendizaje de la lengua materna en los niveles de Educación Secundaria.
- Emplear la psicología en el ámbito de la educación y la filología con el doble fin de enseñar y cubrir una carencia en la sociedad: la gestión emocional. Para ello, nos centraremos en lo que se recoge en un artículo de Teresa Cervera Mata: «el campo de la enseñanza del léxico, cuyo fin es otorgarle al alumno el vocabulario necesario para convertirse en un hablante competente» (Cervera, 2012: 140). Cuanto mayor sea el caudal léxico del alumno mejor será la comunicación, puesto que el léxico es un elemento fundamental para la interacción social.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Conceptos clave

Sería importante resaltar algunos términos necesarios, debido a que resultan ser partes fundamentales dentro del proceso de aprendizaje léxico. Entre estos definiremos: léxico mental, competencia léxica, disponibilidad léxica, campo semántico y redes léxicas.

Podemos encontrar terminología diferente para referirnos al léxico mental: lexicón mental, inventario léxico mental (ILM), lexicón, etc. Entre autores que han propuesto estas nomenclaturas tenemos a Aitchison (1987), Apresjan (1969), Fillmore (1971) y Miller y Fellbaum (1992). En este trabajo utilizaremos el término “léxico mental”. El léxico se muestra ordenado o dispuesto en la mente humana. En el léxico mental es clara la idea de unidad léxica y la distinción que se hace entre «*formas (tokens)* que una misma unidad léxica presenta y *lemas (types)*, representación por excelencia de esa unidad que incluye virtualmente todas sus formas, y que aparece en situaciones metacognitivas» (Battaner y López, 2019: 71). Por ejemplo, el lema 'comer', incluye todas las formas en que el verbo se presenta, 'comido', 'comimos', 'comeré', etc.

El léxico mental está organizado en una compleja malla de relaciones: son las redes léxicas.

Las voces están relacionadas mentalmente por contactos semánticos, relaciones pragmáticas con la situación y las vivencias de cada hablante, los conocimientos enciclopédicos que se tengan, y por otras relaciones que caen bajo otras rúbricas lingüísticas y psicológicas (Battaner y López, 2019: 71).

Con respecto a la estructuración de este léxico mental, no hay un acuerdo general sobre cómo se organiza y ha habido diferentes modelos que han tenido aceptación científica en la época.

El modelo atómico, denominado en inglés «atomic globule model», adopta la nomenclatura de las ciencias experimentales. En este modelo se recoge que:

las palabras se forman a partir de un inventario de átomos de significado; de acuerdo con ello, las palabras son consideradas moléculas, pudiéndose afirmar que las relacionadas semánticamente disponen de átomos comunes. Desde un punto de vista lingüístico, los átomos de significado son los semas o primitivos semánticos que resultan tras aplicar a una palabra un análisis componencial. El problema mayor de este modelo viene dado por

la identificación de los primitivos semánticos, especialmente por su condición de “primitivo”<sup>4</sup> a los que se llega no solo por vía de la percepción (Miranda García, 1993: 94).

El siguiente modelo que tuvo una gran repercusión en su momento y que sigue teniéndola en gran cantidad de investigadores es el «cobweb model», o modelo «telaraña» en español. Este modelo defiende la hipótesis de que «las palabras están interconectadas dentro de una gigantesca red de tela de araña multidimensional, en la que cada palabra puede estar relacionada con otras muchas» (Miranda García, 1993: 94). Los campos de investigación relacionados con este modelo son las relaciones existentes entre las palabras y «el grado de consistencia de estos y se ha llevado a cabo primordialmente aplicando testes de asociación de palabras» (*ibídem*).

En cuanto a una estructuración más específica, se podría decir que el lexicon no sigue una ordenación alfabética, sino que puede estar organizado en lo que se denomina *marcos* o *esferas* del conocimiento. Ello explica los aciertos y errores de producción y por la forma fónica de las unidades<sup>5</sup>, comienzo y final de las unidades, estructura silábica, rasgos de intensidad, etc.» (Battaner y López, 2019: 72). Está demostrado que estos centros temáticos quedan en un nivel inferior en cuanto a las relaciones que establecen, si pensamos en el marco personal de cada hablante, es decir, esas redes léxicas que relacionan unas unidades léxicas con otras según las vivencias y el mundo extralingüístico general de cada uno.

Además el léxico mental retiene gran cantidad información en cada unidad léxica, como por ejemplo: «mayor o menor frecuencia en situaciones diversas, significados asociativos y connotativos personales, información gramatical subconsciente, pronunciaciones varias» (*ibídem*). Todos estos rasgos son individuales e incluso pueden llegar a ser diferentes en cada hablante para una misma unidad léxica. Los hablantes pueden adquirir nuevas unidades léxicas a cualquier edad y son capaces también de reorganizar el orden mental. «La apropiación de una nueva unidad, su aislamiento en el

<sup>4</sup>Fillmore (1971: 372) los llama «primordial atomic globes» y afirma que se encuentran configurados en el cerebro como nociones dotadas biológicamente, «biologically given notions».

<sup>5</sup>Esto queda expuesto en diferentes fenómenos lingüísticos como: el tener una palabra en la punta de la lengua, conocer parte de la estructura fónica de la palabra, en los errores de producción cuando por decir *candelero* se dice *candelabro* o por decir *calvicie* se enuncia como *calvario*.

discurso, su comprensión y su utilización posterior no dependen de los años de los usuarios»<sup>6</sup> (Battaner y López, 2019: 72).

Sería conveniente también, para acotar más la idea que se tiene de “léxico mental”, diferenciarlo del “léxico documentado”. El léxico documentado es «la manifestación externa del léxico que puede ser recogida a partir de textos orales o escritos y que, por tanto, puede ser referenciado por tiempo, lugar, hablante, tipo de documento en que se manifiesta, etc.» (Battaner y López, 2019: 70).

La recopilación por escrito se lleva haciendo desde muy temprano. Ejemplo de esto sería el *Appendix Probi*<sup>7</sup>(circa siglos III-IV d.C.) o la *Gramática* de Nebrija de 1492. Asimismo, podemos encontrar el léxico de Cervantes recogido en obras; más actuales son los manuales para censurar usos léxicos o proponer soluciones léxicas acertadas como *El dardo en la palabra* (1977) de Lázaro Carreter o *No es lo mismo ostentoso que ostentóreo* (2013) de José Antonio Pascual.

Sería conveniente también hablar de la “competencia léxica”. En los primeros estudios que se han reportado en relación con este concepto (Yoshida 1978; Cohen y Apehke 1981; Palmberg 1987; Luppescu y Day, 1993; Hulstijn, Hollander y Greidanus 1996, en: Hernán Sahueza Campos (2018: 3)) se investigaba sobre la adquisición de palabras que habían sido elegidas para el experimento y no los cambios en el volumen global de vocabulario.

Según el Marco Común Europeo de Referencia la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística –diferente de la competencia comunicativa<sup>8</sup>–, que:

incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (MCER, 2002: 13).

<sup>6</sup>Esto no sucede en otros sistemas lingüísticos ya que el sistema fonológico y gramatical opera distinto según la edad de manera que los hablantes de mayor edad adquieren con una mayor dificultad elementos de estos sistemas como: nuevas pronunciaciones, uso con dificultad de construcciones más modernas o de morfemas nuevos.

<sup>7</sup>Documento que contiene una lista de errores comunes en el latín escrito de su tiempo. Entre estos errores se pueden observar tendencias de la gramática y la pronunciación del vernáculo contemporáneo, encaminado a convertirse en los varios idiomas romances. Las correcciones del autor presentan una pista de cómo el latín iba evolucionando.

<sup>8</sup>Competencia que incluye también otros componentes: «el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático» (MCER, 2002: 13).



Esto guarda cierta relación con cómo almacena el individuo el vocabulario y las redes asociativas de léxico que establece. De ambas, hablaremos posteriormente en este mismo apartado.

El Centro Virtual Cervantes define “competencia léxica” de la siguiente manera: «es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (MCER, 2002: 108). Podemos encontrar diferentes elementos léxicos que son comprendidos dentro de esta competencia léxica: expresiones hechas que se aprenden como un todo (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas, régimen semántico...), unidades polisémicas y elementos gramaticales.

Como se ha explicado antes, nos centraremos en el campo semántico de las emociones, en particular a aquellas palabras que tienen un significado referencial, es decir, las usadas para referirnos al mundo extralingüístico y que según Baralo «entendemos por palabras / formas / ítems léxicos» (2005: 31). Inexplicablemente, se excluyen su estructura y su significado de la competencia léxica. Está claro que estas unidades forman parte de la competencia léxica y que deben formar parte del plan curricular. En cuanto a la competencia léxica podemos decir que:

Se concibe como el dominio de todas las características y funciones de las unidades léxicas, género, número, modos, tiempos, entre otros elementos; por ello, es necesario conocer las palabras y la situación en la que éstas pueden utilizarse, tomando en cuenta que, al ser el lenguaje un objeto de constante cambio, la disponibilidad léxica se renueva persistentemente, de acuerdo con las necesidades y conforme se utilice el vocabulario en las diversas situaciones sociales en las que el ser humano tiene que desenvolverse cada día. (Vega Castro, 2005: 175).

En cuanto a los niveles de competencia léxica, es difícil establecer cuáles son los niveles que debe aprender el alumno, qué cantidad y qué calidad debe tratar de conseguir en el dominio de esas expresiones.

Baralo recoge la siguiente definición sobre “competencia léxica”, que nos parece más completa que la que se da en el MCER:

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más

automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Cuando conocemos una palabra sabemos distintos aspectos asociados a ella, además de su forma y de su significado. Podemos esquematizar ese conocimiento, atendiendo a la forma, al significado y al uso de la palabra, tanto en la lengua oral como en la escrita, como emisor y como intérprete. Ese conocimiento se manifiesta, aproximadamente, en las siguientes preguntas: a) Forma: ¿Cómo suena?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se escribe? b) Estructura interna: ¿Qué partes se reconocen en ella?, ¿qué partes son necesarias para expresar el significado? c) Forma y significado: ¿Qué significados señala la forma de la palabra?, ¿qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado? d) Concepto y referente: ¿Qué está incluido en el concepto?, ¿qué ítems pueden referir ese concepto? e) Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar?, ¿qué otras palabras podría usar en su lugar? f) Uso (Función): ¿En qué estructuras podría aparecer?, ¿en qué estructuras se debe usar? g) Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras pueden / deben usarse con ella? h) Restricciones de uso (registros, frecuencia etc.): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?, ¿dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar? El conocimiento léxico se encuentra en interfaz con otros componentes de la mente, interrelacionados entre sí en los procesos de reconocimiento y de recuperación del ítem que aparece en el acto comunicativo: Esa interfaz está constituida por la memoria, el procesamiento, el conocimiento y la experiencia del mundo, el significado, la función sintáctica, la forma morfológica y la forma fonética. (Baralo, 2005: 1-2).

El concepto de lexicón mental del que hemos hablado anteriormente nos hace llegar también al concepto de disponibilidad léxica. Tal y como recoge Domínguez:

El concepto de disponibilidad léxica (DL) surge en Francia a mediados del siglo XX durante el proceso de elaboración de un manual de enseñanza de francés pensado para los inmigrantes que llegaban a Francia. Para establecer el léxico que debían adquirir, los autores (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, 1956) elaboraron listas de frecuencia de palabras, pero observaron que muchos términos que eran habituales en las conversaciones cotidianas no aparecían en los listados. Se dieron cuenta de que tales expresiones estaban supeditadas al tema del texto. (Domínguez Pelegrín, 2020: 95)

Vega Castro la define de la siguiente manera:

Se entiende el caudal léxico o vocabulario que el hablante utiliza en un contexto comunicativo dado. En cada situación en la que se desenvuelvan los individuos, las palabras que acuden primero a la memoria son aquellas que tienen relación con el contexto en que se encuentre la persona y por lo tanto, son más disponibles en relación

con la situación comunicativa dada, que aquellas palabras que no aparecen inmediatamente. [...] No solo incluye la cantidad de conocimientos que una persona tenga del vocabulario, ya sea de su lengua materna o de un idioma extranjero, sino también las características y funciones que esas unidades léxicas puedan tener en todas las dimensiones del lenguaje: lingüística, discursiva, pragmática y referencial. (Vega Castro, 2005: 175)

Hay que hacer hincapié en que la frecuencia de uso de los términos varía según el género, tema y campo semántico al que pertenezca. Esta frecuencia también se podría ver afectada por el nivel económico y el educativo, entre otros. De acuerdo con Ortega: «algunos hablantes de nivel popular integrados en ciertas áreas de actividad, pescadores, agricultores, ganaderos, etc., manejarían un vocabulario más rico que los propios hablantes cultos» (Ortega, 1996: 24-25).

Es por ello que otros investigadores como Gougenheim *et al.* (1956) usaron una metodología nueva donde trataban de mejorar la lista de frecuencia de palabras preguntando a los informantes sobre las primeras veinte palabras que se les ocurrieran de dieciséis campos semánticos diferentes. Aislaron los llamados *centros de interés*<sup>9</sup>. Para realizar esta lista de frecuencia de palabras, no se tuvo en cuenta únicamente su frecuencia, sino «también la posición que ocupaban las palabras en la lista de los participantes, de manera que se consideraban más disponibles las que estuvieran en los primeros puestos» (Domínguez Pelegrín, 2020: 95).

Es importante también acotar el concepto de “campo semántico” y diferenciarlo bien de “familia léxica”.

El concepto de “campo semántico” se formuló en 1931, pero no se consolidó hasta más tarde. El planteamiento original se debe a Jost Trier, se trata de una primera formulación no muy exhaustiva: en un ámbito de la realidad extralingüística, el campo lingüístico se compone de signos que van denominando distintos ámbitos de la realidad. Podemos hablar del ámbito de la temperatura: ‘caliente’, ‘templado’, ‘tibio’, ‘fresco’, ‘helado’, etc. Estas palabras forman parte de dicho campo y van estructurando esa noción general y sus parcelas. Cada lengua estructura la realidad de forma distinta. Estos signos se delimitan entre sí, es decir, ‘caliente’ designa el ámbito que deja libre ‘templado’, ‘tibio’, ‘fresco’, ‘helado’, de manera que los signos van estructurando el ámbito de la

<sup>9</sup>Sánchez-Saus (2011, pp. 105-108) indica que Gougenheim *et al.* (1956) adoptaron la expresión *centro de interés* del ámbito de la pedagogía, en el que Decroly fue su ideólogo, aunque dicho concepto existía con anterioridad en el campo de la lexicografía.

realidad. Cualquier cambio en cualquiera de las palabras provoca una reestructuración del orden de todas las palabras, todos los signos se verán afectados.

Esta teoría es ampliada por Bernard Pottier en 1974, que elabora un tipo de análisis que da respuesta a estas dos cuestiones. Este modelo lo llama análisis componencial.

En lugar de signos lingüísticos habla de “lexía”, afirmando que un campo lingüístico está formado de lexías, todas ellas compuestas de significante y significado. Al significado le da el nombre de “semema” porque un significado está formado por un conjunto de semas. Ese semema, a su vez, está constituido de:

- Semas constantes. Estos son los rasgos semánticos que integran de forma estable el significado de un signo y, por tanto, permiten diferenciar un signo de otro. Es lo que llamamos los rasgos conceptuales. Los semas constantes los distingue en:
  - a) Semas constantes genéricos. Son aquellos que indican la pertenencia de un signo a una clase general, a un conjunto. Por ejemplo, en “autobús” hay unos semas constantes: ‘vehículo’, ‘para el transporte’. Son genéricos porque forman parte de un conjunto. Al conjunto de rasgos genéricos de un signo le llama “clasema”, es decir, en “autobús”, los dos rasgos anteriores (‘vehículo’ y ‘para transporte’) forman el clasema.
  - b) Semas constantes específicos. Son los que permiten diferenciar una lexía del resto. Son los semas que permiten distinguir “autobús”, de “camión”, “coche”, “moto” etc. Por ejemplo, ‘colectivo’, ‘para personas (frente a camión)’. Al conjunto de semas constantes específicos le da el nombre de semantema.
- Semas variables. Se refieren a las connotaciones. Son los rasgos que, de forma inestable (porque dependen del individuo), se asocian a los anteriores. Al conjunto de esos rasgos variables (connotaciones) los llama virtúema. Por ejemplo: de un autobús se puede decir: ‘barato’, ‘incómodo’ etc. el conjunto de estos rasgos es el virtúema. Responden a razones extralingüísticas de tipo histórico, psicológico, entre otras.

Cuando se analizan los signos que forman un campo semántico se observará que hay semas constantes que se repiten en todos los signos de ese campo. A eso se le llama archisemema de un campo semántico. Es el conjunto de rasgos semánticos constantes comunes a todas las lexías del campo. Por ejemplo, “autobús”, “camión”, y “coche” tienen en común: vehículo, transporte. Esto constituye el archisemema y es el criterio que

se usa para saber si una lexía pertenece o no a un campo. Para que pertenezca, debe poseer, al menos, el archisemema de un campo semántico. Para saber si una palabra pertenece a ese campo, tendremos que ver si ‘vehículo’ y ‘transporte’ pertenecen a esa lexía y, por tanto, a ese campo.

No hay que confundir el campo semántico con el concepto de familia léxica, que designa el conjunto de palabras que proceden de la misma base léxica o raíz.

Por último, sería conveniente hablar de las “redes léxicas”. Esto guarda gran relación con el primer concepto al que nos hemos referido en este apartado: el léxico mental. Las unidades léxicas se almacenan en el léxico mental no en forma de diccionario, sino formando una serie de redes entre ellas.

Desde la psicología cognitiva se han propuesto varios modelos para tratar de explicar cómo están organizadas las palabras en el lexicón mental. Uno de los más populares son las redes léxicas. Este modelo asume que las palabras están representadas en la memoria semántica como unidades independientes, aunque relacionadas entre sí por medio de uniones o preposiciones.

Tal y como se nos explica en el MCER, la semántica léxica manifiesta asuntos afines al significado de las palabras:

- Relación de las palabras en el contexto general:
  - Referencia;
  - Connotación;
  - Exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas como, por ejemplo:
  - Sinonimia/antonimia;
  - Hiponimia/hiperonimia;
  - Régimen semántico;
  - Relaciones de la parte por el todo (metonimia);
  - Análisis componencial;
  - Equivalencia de traducción.

Tal y como recoge Baralo: «El primer tipo de relaciones [...] es el nivel relacionado con el conocimiento del mundo del hablante, con sus experiencias y aprendizaje de su cultura, sus tradiciones, sus estudios enciclopédicos» (Baralo, 1999: 389). En cuanto al segundo tipo de relaciones, estas se afianzan en una red cognitiva que se teje a lo largo del aprendizaje y de la experiencia.

Por “redes léxicas” entendemos, pues, el conjunto de palabras o elementos significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo semántico (sema) común y se diferencian por otra serie de rasgos semánticos que permiten hacer distinciones entre ellas.

## **2.2. Estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza de léxico**

Tratar de definir qué son los estilos de aprendizaje (en adelante, EA) es una tarea ardua y no podemos encontrar un acuerdo generalizado entre las diferentes categorías. tal y como recoge Domínguez Pelegrín (2020, 93-94): «es un constructo controvertido debido a tres motivos: a) la existencia de numerosos y diferentes modelos teóricos, b) la falta de homogeneidad terminológica y c) la insuficiencia de datos empíricos que justifiquen la validez de las teorías». En la obra de Coffield *et al.* (2004) se llegan a clasificar más de 50 tipos de EA que se pueden agrupar en 5 familias, que ha recogido Domínguez Pelegrín:

a) Factores genéticos y constitutivos: estos estilos se basan en la preferencia por alguno de los sentidos (Paivio, 1971), en la influencia de la genética (Pederson, Plomin y McClearn, 1994) o en la dominancia de los hemisferios cerebrales (Herrmann, 1982; Dunn, 1990).

b) Estructura cognitiva: son concebidos como la manera habitual en la que un individuo piensa, organiza y representa la información (Riding y Rayner, 2000).

c) Tipo de personalidad: se consideran una parte de la personalidad del individuo (Myers, 1978).

d) Preferencias de aprendizaje: los estilos son una preferencia por una manera de aprender que cambia según el contexto (Honey y Mumford 1986; Kolb, 2000).

e) Estrategias y enfoques de aprendizaje: se tienen en cuenta los efectos de la experiencia previa y el contexto (Entwistle, 1979; Vermunt, 1996) (Domínguez Pelegrín, 2020: 94)

Con respecto al segundo motivo, la falta de homogeneidad terminológica, se registra constancia de esta diversidad ya que podemos encontrar diferentes formas para referirse a los que estilos de aprendizaje: estrategias de aprendizaje, estilos cognitivos e incluso inteligencias múltiples. Esta variedad de determinaciones ha dificultado que haya definiciones homogéneas de los conceptos clave y es común que estos se usen como sinónimos, tal y como recoge Cassidy (2004: 420): «Defining the key terms in this area

is not a straight forward tas. The terms *learning style*, *cognitive style* and *learning strategy* are —understandably— used imprecisely in theoretical and empirical accounts in the topic».

Por último, en cuanto a la validez que tienen los EA «casi ninguno de los modelos de EA [...] reunía los criterios mínimos de rigor científico: consistencia interna, fiabilidad, validez de constructo y validez predictiva» (Domínguez Pelegrín, 2020: 94).

Desde Dunn y Dunn & Price (1979) han ido variando las definiciones de este concepto, generalmente completándolas a medida que se avanzaba en esta disciplina.

Uno de los modelos que cuenta con mayor aceptación es el de Keefe y Thompson (1979), quienes proponen que «los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de la forma como los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje» (Alonso Pantoja *et al.*, 2013: 81). Es importante recordar que «los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con los estilos cognitivos, debido a su vínculo íntimo con la personalidad, el temperamento y las motivaciones de quien aprende» (*ibídem*). En este sentido, conviene destacar la definición que Velasco hace de los estilos de aprendizaje:

El conjunto de características biológicas, sociales y motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas, que en su conjunto establecen preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo. (Velasco, 1996: 4).

Para poder completar al máximo la definición es conveniente recordar lo que dice Cazau (*apud* Alonso Pantoja, Martín *et al.*, 2013: 81): «la principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino que están influenciados por factores propios del entorno, tales como la edad y las costumbres, lo cual lleva a pensar que una persona puede desarrollar más de un estilo de aprendizaje durante su vida».

En cuanto a la tipología de estos estilos de aprendizaje muchos estudios han concluido que:

[los estudios y pruebas realizadas en el artículo] conducen a reafirmar que no existe una sola y única manera de aprender. Dado que el aprendizaje es un proceso que se da durante la vida de una persona y los estilos de aprendizaje pueden cambiar con la edad, resulta conveniente tener en cuenta que el ámbito escolar no es el único escenario donde se debe centrar la atención cuando de entender el aprendizaje de una persona se trata. (Alonso Pantoja *et al.*, 2013: 98)

Como autor que tiene una mayor influencia en Europa se podría destacar a Kolb, quien desarrollo su modelo de aprendizaje a través de la experiencia.

En cuanto a la aceptación de los EA tenemos tres visiones al respecto: por un lado, gozan de una amplia aceptación entre los profesores (Domínguez, López y Andi3n, 2019), pero, por otro lado, algunos autores consideran que son un mito educativo (Geake, 2008; Howard-Jones, 2014; Newton, 2015). Otros, incluso llegan a cuestionar su existencia (Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

Reid (1995) propone un modelo de clasificaci3n sensorial seg3n el cual diferencia varias tendencias perspectivas de aprendizaje en funci3n de c3mo los alumnos perciben la informaci3n:

- Aprendizaje visual: los alumnos en los que predomina este rasgo aprenden viendo. Es el aprendizaje que se produce como consecuencia de ver palabras en los libros, en la pizarra, en los mapas, etc. Piensan en im3genes y tienen buena memoria visual para colores y formas.
- Aprendizaje auditivo: aprenden a trav3s de instrucciones verbales. Es el aprendizaje que tiene lugar como consecuencia de oír palabras, escuchar CD's, cantar, ritmo y otras actividades similares. Estos estudiantes poseen facilidad de palabra, memorizan f3cilmente lo que oyen, le gustan los di3logos, recuerdan lo que escuchan y piensan en sonidos.
- Aprendizaje kinest3sico o t3ctil: son los alumnos que aprenden a trav3s del tacto y del movimiento, y tambi3n con sus sensaciones. Sus recuerdos son generales y almacenan informaci3n mediante la memoria muscular.

## **2.3. Teorías de adquisici3n y almacenamiento**

### **2.3.1. Adquisici3n y aprendizaje**



La diferencia entre adquisición y aprendizaje fue establecida por Peter Strevens en una obra colectiva de 1964.

El diccionario lingüístico de Anaya recoge la siguiente definición para el término adquisición: «dícese del proceso por el cual el individuo normal se convierte, a partir de su nacimiento, en hablante activo y creativo de una lengua siempre que se den unas condiciones favorables para ello» (Anaya, 1989 PAGINA). Con este término, se designa, más recientemente, el proceso cognitivo de construcción de la competencia comunicativa. Este proceso se refiere tanto a la lengua materna de un hablante como a otras lenguas añadidas. Los niños adquieren su lengua materna sin ninguna organización externa, lo hacen solo con la interacción en el entorno donde se habla de la lengua objeto. Por tanto, la adquisición de la lengua se realiza de forma natural.

Por el contrario, entendemos por aprendizaje «el conjunto de procesos conscientes por parte del aprendiente, que se realiza mediante estudio de algún tipo, en general en el contexto formal del aula, y gracias a la dirección externa por parte del profesor y del método de enseñanza» (Alexopoulou, 2012: 39).

Muchas veces estos dos términos se utilizan de forma indistinta, debido a que muchos investigadores consideran que esta distinción se ha superado o «dado que las facultades conscientes están unidas a las inconscientes, es muy difícil establecer una línea divisoria clara entre ambos términos que pueden crear confusión o suscitar dudas» (*Ibidem*). Sin embargo, la tendencia dominante actual es utilizar el término *adquisición* para referirse conjuntamente a ambos procesos.

### **2.3.2. Teorías de Adquisición en lengua materna**

Pasaremos ahora a hablar de diferentes teorías de adquisición de lengua materna. «Se pueden contar por decenas el número de teorías que surgieron a lo largo del siglo pasado sobre la adquisición de la lengua materna» (Martín Martín, 2004: 262). Podemos clasificar las teorías de la siguiente manera:

- Conductistas.
- Innatistas.
- Cognitivistas.

### 2.3.2.1.El conductismo: imitación

El conductismo es una teoría psicológica que aparece en Estados Unidos en la década de los años veinte, de la mano del psicólogo conductista John Broadus Watson. Esta teoría fue predominante hasta la década de los cincuenta. Es un modelo empirista que estudia el comportamiento animal y humano a partir de datos observables y afirma que el aprendizaje es el resultado de fuerzas externas que actúan sobre el organismo. El conductismo está basado en la teoría del condicionamiento, que se basa en la posibilidad de poder entrenar a un animal para que haga algo. El esquema sería el siguiente:

<b>Estímulo</b> (interno o externo) - <b>Respuesta</b> (al estímulo) - <b>Refuerzo</b> (positivo o negativo)
--

Como cualquier conducta humana, el aprendizaje es sinónimo de modificación de la conducta, es la respuesta del organismo a un estímulo y se logra a través de la recepción de estímulos.

En cuanto a la adquisición de la lengua, uno de los más importantes dentro de este modelo sería la del psicólogo estadounidense Skinner. En su obra de 1957, *Verbal Behaviour*, presenta la adquisición del lenguaje como una forma de cualquier otra conducta, es decir, los hábitos lingüísticos son el resultado de la imitación y la repetición. Baralo, en su artículo de 1999, recoge que los niños adquieren el lenguaje mediante las respuestas positivas de su entorno que se transforman en hábitos: «Por ejemplo: si un niño tiene sed (estímulo) y pide agua (respuesta) y su madre se la da, se produce un refuerzo positivo (recompensa) que le da a entender que cuando dice “agua”, la obtiene» (Alexopoulou, 2012: 46). Con esto quiere decir que, si hay un refuerzo positivo, este ayudará a fijar el comportamiento y se acabará convirtiendo en hábito. Por el contrario, si la respuesta es negativa, el refuerzo será negativo y no favorecerá el mantenimiento de este hábito. Para los psicólogos empiristas, el aprendizaje es, pues, el resultado de un refuerzo positivo.

### 2.3.2.2. El innatismo: nacer sabiendo

Esta teoría mantiene que los seres humanos están dotados de una capacidad innata para el desarrollo del lenguaje, y por tanto, la facultad del lenguaje es independiente de otras facultades mentales o cognitivas. Esto tiene una implicación en la adquisición del

lenguaje: toda influencia externa es secundaria, puesto que estamos preparados genéticamente para ello.

Chomsky ha propuesto un modelo de investigación cognitivo que parte del presupuesto de que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla como cualquier otra capacidad biológica. Todo ser humano tiene una predisposición para adquirir lenguas; tal y como recoge Baralo «existe una capacidad generativa que lleva a la posibilidad de construir mensajes infinitos, a partir de unos elementos mínimos, fonológicos, morfológicos, léxicos, y unas reglas para combinarlos» (Baralo, 1999: 18); «esta capacidad es posible gracias a que los humanos nacen genéticamente dotados de un mecanismo llamado Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), independiente de cualquier otro proceso cognitivo» (Alexopoulou, 2012: 49); este mecanismo dispone de lo que se conoce como Gramática Universal (GU) de la que todos estamos dotados. Esta gramática universal permite a los niños inducir las reglas de la gramática a partir de los input lingüísticos que reciben. Esta GU consta de dos elementos principales: los principios universales y los parámetros; la construcción de la gramática supone un proceso de formación de hipótesis que revela el aspecto creativo del lenguaje. Por ende, la adquisición de una lengua materna es un proceso cognitivo universal, que resulta ser inherente a la condición humana.

### **2.3.2.3. El cognitivismo**

Esta teoría surge durante la segunda mitad del siglo XX como una reacción contra el conductismo. Es una teoría muy influyente en la psicología. Concibe el aprendizaje como «un proceso interno que consiste en la modificación de los conocimientos debido a asociaciones mentales» (Alexopoulou, 2012: 50). El desarrollo del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo.

Según Martín Peris:

Los modelos cognitivos consideran que la adquisición del lenguaje no difiere de otro aprendizaje cualquiera, ya que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y de diferentes rasgos lingüísticos, a través de la aplicación de estrategias generales de percepción, almacenamiento y producción comunes a otro tipo de aprendizaje; es decir, el lenguaje es una capacidad más de las que se derivan de la capacidad humana del pensamiento.(Martín Peris, 2008: 262)

El cognitivismo coincide con la teoría innatista en que la adquisición del lenguaje es innata al ser humano.

Dentro de este cognitivismo existen posiciones teóricas distintas dentro de las cuales están las de orientación constructivista, con Piaget al frente, y una de orientación social, con Vigotsky a la cabeza.

#### **2.3.2.3.1. El constructivismo**

En el marco de la teoría constructivista, Piaget elaboró una teoría que intentaba dar explicación al desarrollo cognoscitivo. Afirma que «el desarrollo es un proceso de construcción de conocimientos que tienen lugar a lo largo de varias etapas gracias a la relación que mantiene el nuevo conocimiento con los conocimientos previamente adquiridos» (Alexopoulou, 2012: 51).

Con respecto al lenguaje, Piaget afirmaba que la adquisición del lenguaje se debía tener en cuenta dentro del contexto de maduración del niño y que, a medida que este atravesaba los diferentes estados de madurez y que iba aumentando su grado de desarrollo cognitivo, era capaz de adquirir determinadas estructuras lingüísticas.

#### **2.3.2.3.2. El interaccionismo social**

El enfoque sociocultural es defendido por Lev Seminóvich Vigotsky que centra su interés en el desarrollo de la personalidad del niño. El desarrollo es concebido como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos por parte del individuo, es decir, ve el conocimiento como un proceso de interacción entre el entorno sociocultural y el sujeto, por lo que todo conocimiento está relacionado con el desarrollo social del niño.

En cuanto al lenguaje, Vigotsky lo concibe como la interiorización de una herramienta social. Al convivir en comunidad, el niño adquiere reglas para la interacción. Esto le permite afirmar que la adquisición del lenguaje está relacionada con el contexto social y no solo con el desarrollo cognitivo individual.

#### **2.3.2.4. El aprendizaje de léxico**

Seguendo a Staire (2006: 400) «el aprendizaje léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual, que se consolida con el tiempo. Es un proceso que pasa de una fase receptiva a una productiva». La forma de ampliar el vocabulario (activo y pasivo) más útil para los hablantes es la experiencia, es decir, los viajes, el trabajo, los amigos, los medios de comunicación, etc.

Tal y como recoge Guarín (2018: 7), «el aprendizaje del léxico podría sintetizarse diciendo que este es un proceso que se da de manera progresiva, que inicia en la recepción y termina en la producción luego de pasar por la fijación en la memoria y el almacenamiento para ser reutilizados».

En el recorrido de la recepción a la producción, Battaner y López recogen los siguientes pasos o componentes cognitivos para la enseñanza aprendizaje de palabras:

- Identificación / reconocimiento.
- Retención (memoria a corto plazo).
- Comprensión / representación mental.
- Fijación (memoria a largo plazo).
- Utilización (R y P)
- Recuperación para su reutilización (R y P)

(Gómez Molina, 2004, *apud* Battaner y López, 2019: 384)

Estos procesos cognitivos son más extensos que los que habían deducido otros investigadores como Lahuerta, Galán y Pujol Vilá (2009) quienes solo hablan de tres procesos cognitivos en el proceso de aprendizaje de una nueva unidad léxica: comprensión, retención y utilización.

Otro autor que propone también tres procesos cognitivos para aprender una nueva unidad léxica es Nation cuando afirma que: «hay tres procesos generales importantes que podrían conducir a que se recuerde una palabra» (Nation, 2001: 63): observación (*noticing*), recuperación (*retrieval*) y uso creativo o generativo (*creative or generative use*).

Las tres propuestas de las que hemos hablado para el aprendizaje de una nueva unidad léxica tienen en común tres procesos cognitivos, que podríamos considerar esenciales: *comprensión*, *retención* y *(re)utilización*. La identificación de estos procesos cognitivos permite contar con una mayor claridad en relación a las actividades que se debe presentar al alumnado si se desea facilitar el proceso de aprendizaje de las unidades léxicas.

## 2.4. La teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional

En los años setenta la psicología cognitiva adquiere fuerza y comienza a cuestionarse la concepción sobre la inteligencia y su naturaleza. Hay cuatro autores que son importantes en cuanto a la contribución para el mejoramiento del potencial humano que repercutieron en reformas a nivel educativo, empresarial, clínico y social. José María Monteros Molina los enumera así:

Reuven Feuerstein quien basado en la escuela de Vygotsky postula la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural y acción mediadora sobre el individuo. Howard Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples; Robert Sternberg, quien ofrece un modelo integrativo entre la inteligencia y el pensamiento en su contexto social; y los autores Daniel Goleman y Antonio Damasio, al sostener que las emociones jugarían un papel preponderante sobre las habilidades cognitivas, para alcanzar el éxito en la sociedad actual. (Monteros Molina, 2006: 1)

Nos centraremos en la teoría de Gardner y la de Goleman. En 1979, Gardner comienza junto con otros colegas a desarrollar la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner plantea la existencia de múltiples inteligencias, todas diferentes entre ellas. Se trata de un sistema en sí mismo, en el que las inteligencias son independientes unas de otras.

Según Gardner (1991), los seres humanos tienen siete tipos de inteligencia que se podrían calificar como: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética-corporal, intrapersonal e intrapersonal. Para el tema que nos ocupa, hay que insistir en que: «estas diferencias cognitivas en las personas, (sic) revisten grandes implicaciones a nivel escolar» (Ávila, 1999: 22).

Aunque en un principio comenzaron siendo siete inteligencias, pronto pasaron a ser ocho, pero no es un número cerrado ya que vivimos en una sociedad cambiante y siempre pueden intervenir diferentes factores que hagan replantearse la suma de otras nuevas inteligencias. Es importante apuntar que todos tenemos estas ocho inteligencias, aunque no desarrolladas al mismo nivel.

Hoy en día tenemos modelos que llegan a diferenciar hasta trece inteligencias múltiples y que añaden a las mencionadas, las siguientes: emocional, naturalista, existencial, creativa, colaborativa y pedagógica.

Veamos a continuación con un poco más de profundidad en qué consisten:

La primera es la inteligencia matemática o lógico-matemática y recoge el «potencial para captar, comprender y establecer relaciones, emplear números y operaciones de manera efectiva, plantear y resolver situaciones problemáticas y desarrollar esquemas y razonamientos lógicos» (Escamilla, 2014: 61)

En cuanto a la inteligencia lingüística, es vital en las relaciones humanas ya que nos permite comunicarnos entre nosotros a través de la palabra. Sin ella, otras inteligencias, como la interpersonal, no serían posibles. Nos permite entender lo que escuchamos mientras hablamos con alguien y poder interpretarlo, formular lo que sentimos a través de la palabra o ser capaces de entender lo que otros sienten, dicen o informan a través de diferentes medios.

La inteligencia viso-espacial nos permite y ayuda a situarnos, a dirigirnos hacia algún lugar y orientarnos en todo tipo de espacios, y tiene que ver con nuestra condición de bípedos en una realidad tridimensional.

En relación con la inteligencia naturalista ha sido la última reconocida por Gardner, sin embargo, no es por ello menos importante. Para su desarrollo, implica inevitablemente el contacto con la naturaleza, un desarrollo por la preocupación ambiental y una mayor conciencia ecológica.

La quinta inteligencia sería la inteligencia musical, que tiene un valor histórico que probablemente no tengan otras inteligencias. Si miramos hacia atrás en la historia, podemos ver como en la Antigüedad, muchas noticias se transmitían de forma oral. Un buen ejemplo de ello es la Edad Media. En aquel entonces, era muy frecuente la música, sus canciones e incluso el conocimiento de los instrumentos musicales. Los juglares eran personas que, a través de su música, contaban hazañas y noticias relevantes que transportaban de pueblo en pueblo. Gracias a la inteligencia musical que poseían estas personas hoy podemos conocer gran parte de la historia de aquella época.

La sexta es la llamada inteligencia cinestésico-corporal que promueve la reflexión del movimiento, consiguiendo que la persona tenga un buen conocimiento de su capacidad corporal a través de acciones como el movimiento físico, la gestualidad o el análisis de la movilidad de nuestros propios compañeros. Esto hay que entenderlo en un sentido más amplio, y se puede referir también a gestos más sutiles que tendrían que ver también con la pragmática como el fruncir el ceño o la distancia con la que se mantiene la conversación. Tienen una mayor habilidad para la proxemia.

La penúltima sería la inteligencia intrapersonal que es la que nos permite el autoconocimiento, el conocernos a nosotros mismos. Significa saber cuáles son nuestros puntos fuertes y también cuáles son los débiles. Se ve favorecida por procesos de introspección, reflexión y autoconocimiento.

La inteligencia interpersonal es la centrada en la apertura y proyección hacia los demás. Tal y como apunta Amparo Escamilla (2017), la podemos identificar en personas que son capaces de entender y empatizar con otros, que son capaces de identificar en distintos lenguajes como las palabras, los gestos o las posturas las intenciones y emociones de la persona con la que interactúa, y además son capaces de responder de manera apropiada (tono, palabras y una buena postura corporal) de acuerdo con las necesidades de dicha situación.

Pasaremos ahora a ver el término de inteligencia emocional, que es la que nos ocupa de manera primordial y nos interesaremos en conocer cómo ha sido su proceso de evolución.

La “inteligencia emocional” apareció definida por primera vez en 1990 por los psicólogos americanos Salovey y Mayer, aunque antes varios autores se interesaron por la relación entre inteligencia y emoción destacando Thorndike, Baron y Gardner. Sin embargo, este término no tiene una acogida amplia hasta 1996 con el *best-seller* mundial de Daniel Goleman.

Tal y como recogen Mayer y Salovey la inteligencia emocional es aquella que: incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10).

A su vez, Suárez y Mendoza afirman que «las personas con inteligencia emocional conocen y manejan sus emociones, reconocen las de los demás y se relacionan de manera eficiente con sus semejantes» (Suárez y Mendoza, 2008: 83).

Pasaremos ahora a ver cuál es la concepción que tiene Goleman, que fue quien realmente divulgó este tipo de inteligencia. Este la entiende como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Se incluyen dentro de este concepto cinco habilidades: autoconciencia (conocer emociones y sentimientos); autocontrol (aprender a manejar emociones y sentimientos); automotivación (capacidad para crear



motivaciones propias); empatía (aprender a reconocer emociones y sentimientos en otras personas) y, por último, las habilidades sociales (aprender a gestionar las relaciones).

El hecho de atribuir significados emocionales a determinadas situaciones u acontecimientos que ocurren en las relaciones sociales mejora nuestra capacidad de solucionar los problemas que se generan en la vida.

### 3. Metodología

El punto de partida que hemos seguido para esta investigación es el de una metodología inductiva: de lo general a lo particular.

Para construir la unidad didáctica, una vez delimitado el objetivo principal (el diseño de una unidad didáctica que aumente el caudal léxico en L1), en primer lugar, seleccionaremos el tema, los objetivos y el acotamiento de los conceptos clave. Tras esto, se revisará toda la información relacionada con el trabajo: conceptos lingüísticos útiles para el objetivo del trabajo, su historia, autores e hitos, conceptos relacionados con la didáctica de la lengua materna, teorías del lenguaje, de adquisición y de aprendizaje.

Posteriormente, se hará una criba de lo que sea considerado útil para nuestros fines y se comenzará a organizar temáticamente y a estructurar el trabajo con un esquema previo, que esperamos se asemeje en buena medida al resultado final.

Después de haber redactado la base teórica, se aplicarán todos estos conceptos y aspectos clave adaptándolos a nuestra unidad didáctica en concreto. En nuestro caso, va dirigida a alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Será beneficioso revisar también otras unidades didácticas elaboradas por profesores como la de Gisela Castro Vega (2005), la de María Galindo Sánchez (2015), y la de Laura Domínguez Alonso (2017). Pueden resultar inspiradoras, ya que la primera se centra en la elaboración de ejercicios para el aumento del caudal léxico (mi objetivo principal del trabajo) y las otras dos tratan acerca del mismo campo semántico de mi trabajo: las emociones. Por otro lado, son muy actuales, prácticas y realistas, de manera que se ajustan a la situación de la educación española hoy. Asimismo, puede ser muy fructuoso el artículo de Teresa Cervera Matas (2012) donde se analizan los diferentes tipos de ejercicios y su utilidad. Como se puede observar, se trata en todos los casos de materiales recientes.

La unidad didáctica se realizará, por tanto, teniendo en cuenta todos los conceptos didácticos para adecuarlos a la clase: los tipos de inteligencia, la inteligencia emocional,

los tipos de aprendiz, las diversas clases de ejercicios, los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las teorías de adquisición léxica, entre otros.

En lo que se refiere a la metodología de la unidad didáctica en particular, esta es eminentemente activa y promueve el descubrimiento guiado, con el fin de que el alumno sea capaz de construir sus propios aprendizajes de manera autónoma, fomentando así la competencia educativa más importante de las definidas por la OCDE: «aprender a aprender».

Para la confección de esta unidad didáctica prestaré especial atención a que:

Entender, leer con eficacia, hablar con habilidad, escribir con precisión son destrezas que dependen en gran medida del almacén que se tenga organizado de léxico mental y del acceso que se tenga a él. Se mejora y se amplía, pues, con ejercitaciones metacognitivas que lo tengan en cuenta sobre el léxico documentado (Battaner y López, 2019: 73).

En coherencia con esta idea, esta unidad didáctica está caracterizada por un compendio de diversos enfoques y herramientas metodológicas: por ejemplo, la teoría de los estilos de aprendizaje. Con ello pretendemos evitar la monotonía que deriva de que haya actividades de un único tipo, así que nos serviremos de actividades visuales, musicales y corporales, cuya variedad aumenta, como sabemos, la motivación, atención y memoria del alumnado.

Existirá un equilibrio en la elaboración de los materiales, puesto que se priorizarán las cuatro destrezas comunicativas: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Estas cuatro destrezas se combinarán en buena parte de nuestras actividades con el objetivo de hacerlas más dinámicas y estimulando la participación del alumnado. Se sigue, por tanto, un modelo comunicativo.

Se fomentará también el aspecto colaborativo a través del trabajo en equipos, cuyo fundamento es la interdependencia positiva a la hora de construir el conocimiento propio de manera grupal. Para ello, se dividirá la clase en grupos estratégicos para potenciar el aprendizaje. Una vez hayamos reflexionado y aislado cuáles son los datos clave que el alumno debe conocer antes de la actividad, la conduciremos de manera que cada alumno realice la búsqueda, selección y procesamiento de información necesario para adquirir esos conocimientos determinados sobre las emociones. Por ejemplo, considero fundamental refrescar sus nociones acerca del significado e identificación de cada emoción y el vocabulario relacionado (adjetivos, nombres, verbos). Además, en el grupo, cada miembro tendrá una función específica, convergiendo sus habilidades para la realización completa de la actividad. Otro aspecto relevante será el de fomentar el uso

real de la lengua a través de ejemplos y casos de comunicación verdaderos, invitando a que el propio alumno formule y reformule sus experiencias emocionales con su vocabulario.

En cuanto a la función del docente y de los alumnos, el docente funciona como guía para los alumnos, por lo que es prioritario que empatices con ellos y les implique en el proceso formativo. En los casos de trabajo en grupo, el docente mantendrá su rol de guía, moderador y coordinador, supervisando el trabajo y no tomando las decisiones que corresponden al grupo. De este modo, no solo fomentará el principio de autonomía, sino que preservará la ilusión del descubrimiento.

Mediante el hilo conductor de las emociones, lo que se pretende con esta unidad didáctica es aumentar el caudal léxico de los alumnos, pero, a su vez, aumentar y mejorar el conocimiento que los alumnos tienen de ellos mismos. Así, podrán conseguir una competencia emocional que es base para mejorar la convivencia y las relaciones sociales entre alumnos, profesores, y la sociedad, en general.

#### **4. Diseño de materiales.**

##### **UNIDAD DIDÁCTICA: CONOCE TUS EMOCIONES. APRENDE A NOMBRARLAS.**

La unidad didáctica “Conoce tus emociones. Aprende a nombrarlas” está diseñada para ser realizada en un grupo de 4º. Educación Secundaria Obligatoria. El número ideal sería de 25 alumnos con edades comprendidas entre los quince y dieciséis años.

Esta unidad didáctica está planeada para que ocupe tres sesiones de cincuenta minutos cada una.

Respecto a los objetivos didácticos de la educación emocional que se persiguen en esta intervención, destacan los siguientes:

El objetivo general es aumentar el caudal léxico a través de unos ejercicios con un enfoque con diferentes prismas, atendiendo a los estilos de aprendizaje.

Como objetivos secundarios se añaden:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- Identificar las emociones de los demás;
- Denominar las emociones correctamente.
- Conocer cuáles son las diferentes emociones.
- Reconocer e identificar las propias emociones en distintas situaciones.
- Interpretar lo que sentimos en diferentes momentos de nuestra vida.
- Analizar los distintos modos de actuación ante diferentes emociones.
- Anticipar nuestra respuesta ante diferentes emociones.
- Reconocer las emociones y sentimientos positivos propios, como herramienta para mejorar nuestra autoestima y autoconcepto.

El desarrollo de esta unidad contribuirá al desarrollo del conjunto de las competencias básicas y competencias claves definidas en el marco normativo, en especial a la Competencia social y ciudadana (LOE) y Competencias sociales y cívicas (LOMCE). La aplicación de estos por parte de los alumnos en su vida diaria, les dotará de las estrategias necesarias para una mejora de la convivencia con los demás y con ello un mejor desarrollo social y personal en los diferentes aspectos de su vida.

Con estos ejercicios se persigue tratar de mejorar las cuatro destrezas básicas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita.

#### CONTENIDOS:

1. Diferentes emociones: agresivo, frustrado, distante, crítico, desaprobado, decepcionado, terrible, evasivo, culpable, ansioso, abandonado, desesperado, deprimido, solitario, aburrido, optimista, íntimo, desquiciado, poderoso, aceptado, orgulloso, jubiloso, efusivo, asombrado, confundido, sorprendido, interesado, asustado, inseguro, sumiso, rechazado, etc. (ver “Rueda de las Emociones”).)
2. Relación hechos-emociones.
3. El contexto de las emociones.
4. Relación emociones-actuaciones.
5. Causas y respuestas ante las emociones.
6. Canalización de las emociones.
7. Reconocimiento de las propias emociones.
8. Análisis del contexto de las emociones.

9. La empatía.
10. Uso de las emociones y del sentimiento positivo como estrategia pacífica de resolución de conflictos.
11. Análisis de las propias emociones como herramienta para la mejora de la autoestima y el autoconcepto.

## SESIÓN 1.

### Actividad 1: Lluvia de ideas (7').

Se usará la web *mentimeter.com* para que los alumnos envíen todas las emociones que se les ocurran de manera espontánea. Estas serán ordenadas por el programa cuantitativamente según la cantidad de veces de aparición, de forma visual.

### Actividad 2: El orden de las emociones (7').

A las emociones que han mandado y que ellos conocen se les otorgará una puntuación de un punto para las primarias, dos puntos para las secundarias y tres puntos para las emociones terciarias.

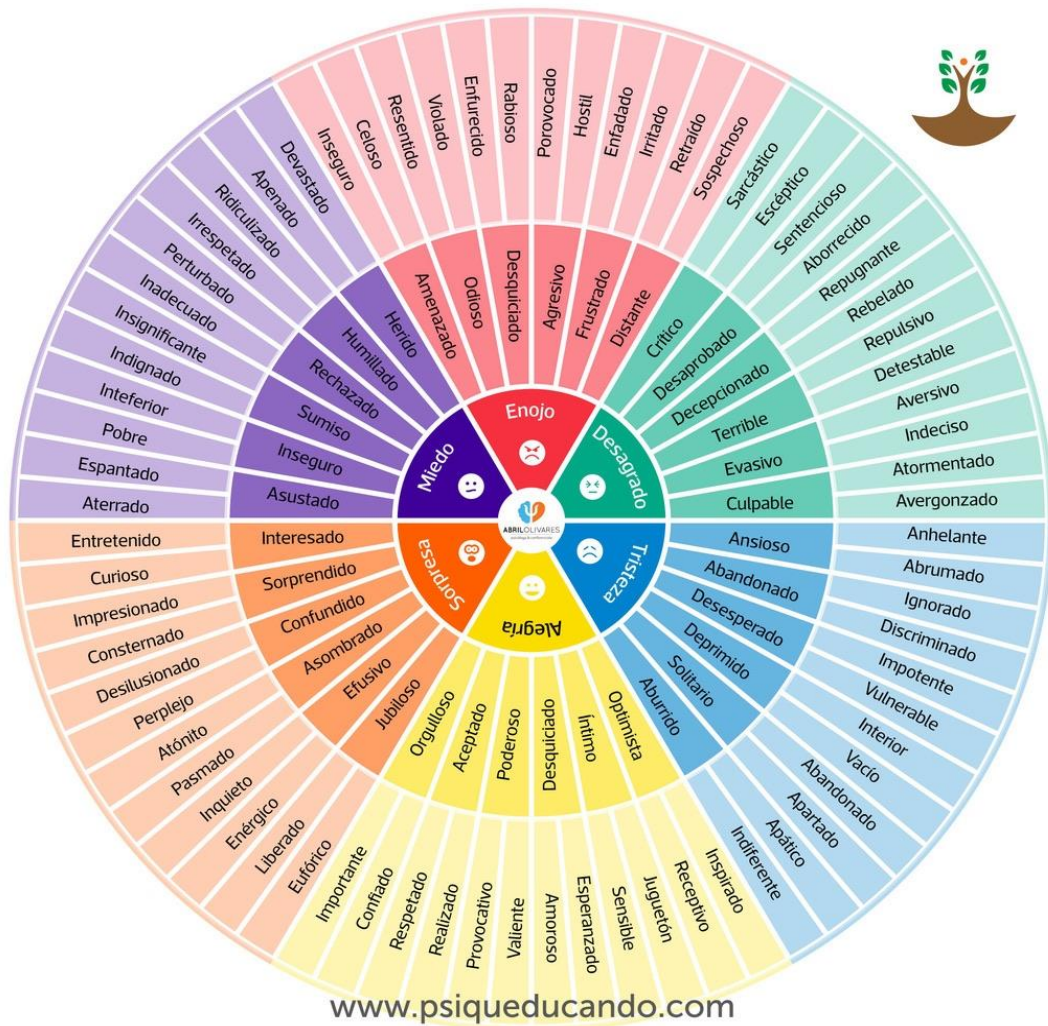
Las emociones primarias son las que se encuentran en el círculo interno y son: miedo, enojo, desagrado, tristeza, alegría y sorpresa.

Las del segundo círculo son las emociones secundarias y son las siguientes: amenazado, odioso, desquiciado, agresivo, frustrado, distante, crítico, desaprobado, decepcionado, terrible, evasivo, culpable, ansioso, abandonado, desesperado, deprimido, solitario, aburrido, optimista, íntimo, desquiciado, poderoso, aceptado, orgulloso, jubiloso, efusivo, asombrado, confundido, sorprendido, interesado, asustado, inseguro, sumiso, rechazado, humillado y herido.

El grupo de emociones terciarias son las que se encuentran en el tercer círculo y son las siguientes: inseguro, celoso, resentido, violado, enfurecido, rabioso, provocado, hostil, enfadado, irritado, retraído, sospechoso, sarcástico, escéptico, sentencioso, aborrecido, repugnante, rebelado, repulsivo, detestable, aversivo, indeciso, atormentado, avergonzado, anhelante, abrumado, ignorado, discriminado, impotente, vulnerable, inferior, vacío, abandonado, apartado, apático, indiferente, inspirado, receptivo, jugueteón, sensible, esperanzado, amoroso, valiente, provocativo, realizado, respetado, confinado, importante, eufórico, liberado, enérgico, inquieto, pasmado, atónito, perplejo, desilusionado, consternado, impresionado, curioso, entretenido, aterrado, espantado, pobre, inferior, indignado, insignificante, inadecuado, perturbado, irrespetado, ridiculizado, apenado y devastado.

El alumno que más puntos haya obtenido recibirá un premio o reconocimiento a determinar por el docente.

Tras esta actividad se procederá a entregar a cada alumno la "Rueda de las Emociones" en la que basaremos toda la unidad didáctica.



Fuente: <<http://www.findglocal.com/BO/Ciudad-Cochabamba/283796198706113/BiA-consultora>>

Finalmente, presentaremos el resto de las emociones que los alumnos no conocen o no han mencionado. Para esto sería positivo que en la explicación se incluyan anécdotas relacionadas con situaciones en las que nos hemos sentido así. Estas deberán ser contadas por los alumnos para trabajar su destreza oral.

### Actividad 3: ¿Qué es esto? ¡Averigüémoslo! (40')

Se dividirá la clase en seis subgrupos, uno por cada grupo de emociones.

Los alumnos tendrán que ser capaces de definir todas estas emociones de la rueda que acabamos de presentar.

Para poder entender el significado de las emociones cuyo significado no conocen y que aparecen en la rueda de las emociones, nos apoyaremos en el uso de diccionarios. En cuanto al uso del diccionario recomendamos cualquiera que tengan a su disposición los alumnos, o bien la edición online de la RAE que se puede encontrar en: <https://dle.rae.es/>. Les instaremos a que creen un glosario propio de estas emociones.

Para esta primera parte del ejercicio se explicará qué componentes debe tener la definición que ellos elaboren. Para ello se les entregará la ficha 1:

#### FICHA 1. SESIÓN 1. ACTIVIDAD 3. Ficha para el profesor.

##### Parte teórica.

Las entradas léxicas reciben también el nombre de artículos del diccionario. En una entrada léxica hay siempre dos niveles o dos enunciados:

- El primer nivel o enunciado. Se da información periférica sobre la palabra. Puede ser información sobre la categoría gramatical (adjetivo, sustantivo, etc.), sobre el género, sobre el origen de la palabra, sobre el uso (arcaísmo neologismo, en desuso, etc.), ámbito de uso (si se usa en matemáticas, en geografía).
- El segundo nivel o enunciado. Se explica el significado de la entrada léxica.

Por ejemplo, si buscamos la palabra “perezoso”. Perezoso (de pereza): «adj. Negligente, descuidado o flojo en lo que debe o necesita ejecutar. U.t.c.s.»

En esta definición tenemos información de los dos niveles: del primer nivel tenemos: de pereza, adj. y U.t.c.s (útese también como sustantivo)

En el segundo nivel, que es el esencial, tenemos la definición como tal. Es el nivel más difícil de elaborar.



**FICHA 1. SESIÓN 1. ACTIVIDAD 3. Ficha para el alumno.**

**Parte práctica.**

¿Cómo definir un sustantivo?

**Para definir un sustantivo debemos utilizar otro sustantivo que identifique la clase de realidad que es.** Las clases de realidades que podemos utilizar son muchas, pero las más habituales son:

- persona
- animal
- instrumento
- herramienta
- planta
- ave
- prenda de vestir
- alimento
- estado

**Después se deben nombrar las características o detalles más específicos** que nos permitan diferenciar ese objeto o evento de los demás. La regla más importante es que la palabra que se define no debe aparecer nunca en la definición.

¿Cómo definir un adjetivo?

**Para definir un adjetivo hay que comenzar utilizando expresiones como:**

- se dice
- se aplica
- se refiere a
- que más verbo

**Después seguiremos la definición utilizando un sinónimo**, recordando una vez más que el adjetivo que se define no puede aparecer en la definición.

Tras haber elaborado las definiciones, trataremos de emplear las redes sociales con el nuevo tipo de literatura llamado «tuitatura<sup>15</sup>» donde el docente propondrá los primeros *tuits* y serán los alumnos quienes tienen que continuar ese relato, a modo de relato colectivo. Es importante que los alumnos sigan las normas ortotipográficas, y que incluyan en ellas las emociones que hemos visto en clase.

<b>Primer tuit: Enojo:</b> Es una mañana gris, Carlos se ha levantado muy enfadado. Ayer, compró el juego para el que llevaba ahorrando cinco meses, y hoy ha desaparecido.
---

<b>Primer tuit: Alegría:</b> Han terminado los exámenes, comenzaba el verano y con ello el buen tiempo. Por fin me sentía alegre. Era momento de hacer todo lo que más me gustaba.
--

<b>Primer tuit: Tristeza:</b> Hoy es un día trágico. Como todos los días, me he levantado y he ido a ver cómo estaba Floppy. Estaba flotando bocarriba. Sin embargo, esto no fue lo más triste del día. El resto día no mejoró.
---

<b>Primer tuit: Sorpresa:</b> Lo que me paso hoy no os lo vais a creer. Fui a desayunar al Starbucks, y me encontré a ElRubius. ¡Menuda sorpresa!
---

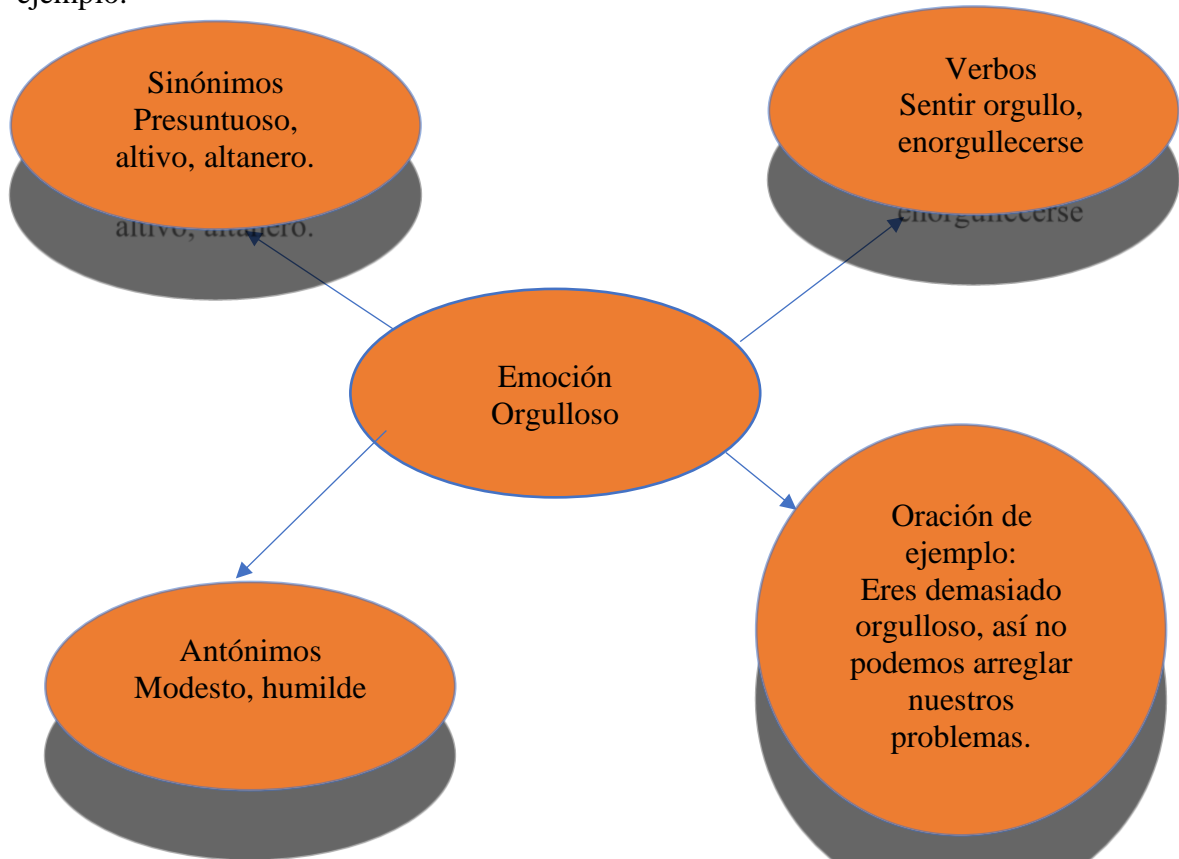
<b>Primer tuit: Miedo:</b> Esta noche he tenido una pesadilla terrorífica. Estoy en un lugar que no conozco. Había un pasillo infinito y no paraban de sonar unos ruidos de cadenas.
--

<b>Primer tuit: Desagrado:</b> Hace dos años estuve en el mercado de Wuhan. Lo que vi me causó un gran desagrado: perros muertos, murciélagos disecados...
--

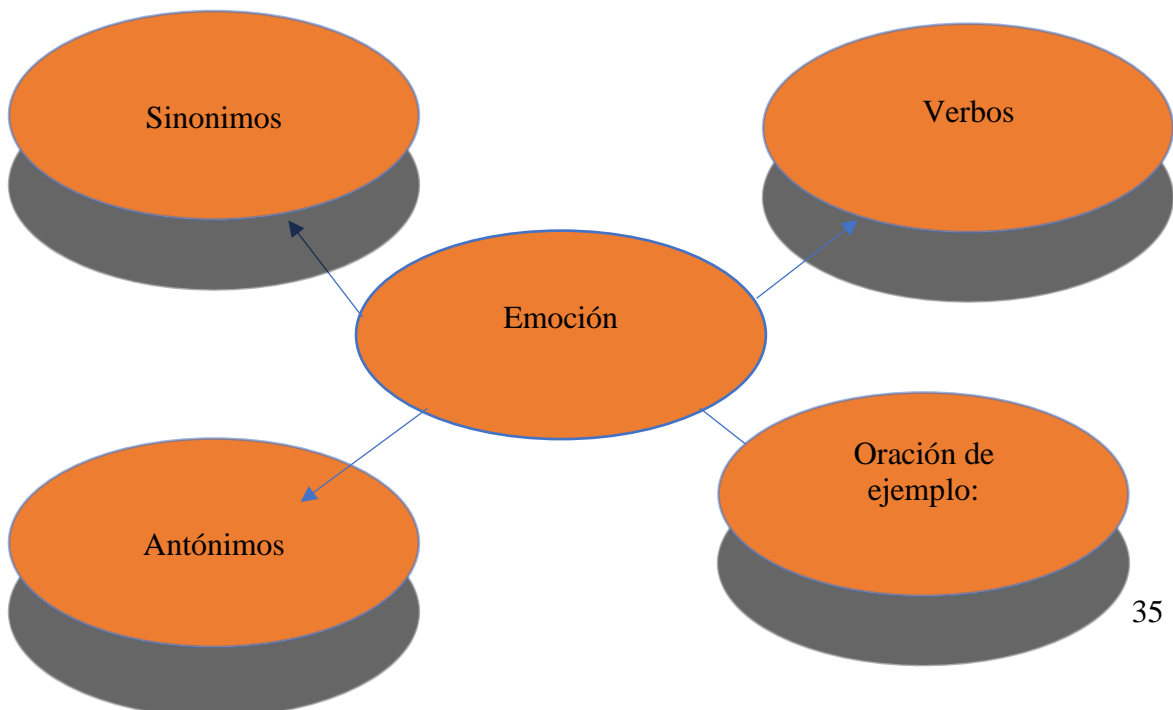
<sup>15</sup> “El primer ejemplo registrado del término “tuitatura” está en el libro *Twitterature: The World’s Greatest Books in Twenty Tweets or Less*, de Alexander Aciman y Emmet Rensin, publicado a fines de 2009, según recoge Alberto Chimal en “De tuitatura”.

**Deberes:**

Cada persona dentro del grupo deberá ocuparse de una emoción de la rueda secundaria y otra de la rueda terciaria y realizar un campo semántico en forma de mapa conceptual con los siguientes apartados: antónimos, sinónimos, verbos, y una oración de ejemplo.



Se les proporcionará una plantilla tipo en blanco con el mapa conceptual. Estos ejercicios que han realizado se pondrán luego al alcance de todos los alumnos ya sea a través de una plataforma como Google Drive o bien proporcionándoselos en papel.



## **SESIÓN 2.**

### **Actividad 1. El bingo de las emociones. (10’).**

En primer lugar, procedemos a dar paso a la explicación de la actividad con el título de esta, que será: “El bingo de las emociones”. Esta actividad ayudará a captar la atención y motivación del alumnado.

Hemos elaborado una serie de cartones con nueve cuadros, en cada uno de los cuadros se ha escrito una de las emociones que hemos estado viendo durante toda la sesión anterior. Estos cartones pueden ser modificados para crear más, sustituyendo unas emociones por otras.

A su vez se han elaborado unas fichas con todas las definiciones de las emociones, que posteriormente pasarán a ser leídas por el docente.

Se procederá a repartir un cartón de bingo de las emociones a cada alumno. Tras esto, el profesor irá leyendo de forma aleatoria las definiciones de las emociones para que los alumnos, al escucharlas tachan las emociones a las que corresponde cada definición.

El docente procederá a leer la definición de las emociones de forma numerada, con lo cual, los alumnos, al tachar la casilla que creen que se corresponde con la definición, deberán apuntar el número. Con ello, el profesor se asegura de que los alumnos han comprendido el significado de las emociones y además evita confusiones entre emociones semejantes que se encuentren en la misma tabla de bingo. Así el docente se asegura de que la definición que ha dado se corresponde con esa emoción y que el alumno ha adquirido bien el léxico.

Hay varias posibilidades de juego: consiguiendo todo el cartón lleno, consiguiendo una línea ya sea en horizontal o en vertical o en diagonal, llenando las cuatro esquinas, etc.

Daremos puntos por cada posibilidad: dando el valor de un punto a las líneas y tres puntos a los que han hecho bingo, de manera que se obtendrá un ganador en la clase.

En cuanto a la corrección, el alumno que haya ganado, deberá ir diciendo el número al que se corresponde cada definición que él tiene marcada, para que el profesor vuelva a leerla y el alumno diga a qué emoción corresponde.

**FICHA 1. SESIÓN 2. ACTIVIDAD 1. Ficha para el alumno.**

**NOTA:** Los cartones deben presentarse recortados y de forma individual para cada alumno.

<b>El bingo de las emociones</b>		
<b>Desilusionado</b>	<b>Abandonado</b>	<b>Resentido</b>
<b>Pasmado</b>	<b>Valiente</b>	<b>Discriminado</b>
<b>Crítico</b>	<b>Inseguro</b>	<b>Sospechoso</b>

<b>El bingo de las emociones</b>		
<b>Optimista</b>	<b>Inquieto</b>	<b>Atónito</b>
<b>Eufórico</b>	<b>Repugnante</b>	<b>Apenado</b>
<b>Asustado</b>	<b>Insignificante</b>	<b>Detestable</b>

<b>El bingo de las emociones</b>		
<b>Ridiculizado</b>	<b>Sarcástico</b>	<b>Culpable</b>

<b>Deprimido</b>	<b>Respetado</b>	<b>Valiente</b>
<b>Juguetero</b>	<b>Inseguro</b>	<b>Optimista</b>

<b>El bingo de las emociones</b>		
<b>Desilusionado</b>	<b>Apartado</b>	<b>Consternado</b>
<b>Atónito</b>	<b>Escéptico</b>	<b>Confundido</b>
<b>Resentido</b>	<b>Abandonado</b>	<b>Hostil</b>

<b>El bingo de las emociones</b>		
<b>Sospechoso</b>	<b>Decepcionado</b>	<b>Devastado</b>
<b>Desquiciado</b>	<b>Escéptico</b>	<b>Deprimido</b>
<b>Atónito</b>	<b>Insignificante</b>	<b>Hostil</b>

**FICHA 2. SESIÓN 2. ACTIVIDAD 1. Ficha para el profesor.**

**NOTA:** Las definiciones deberán leerse de forma aleatoria.

- Desilusionado: se aplica a una persona que ha perdido la ilusión y esperanza.

- Pasmado: dicho de una persona: alelada, absorta o distraída.
- Crítico: persona que habla con afectación o pedantería.
- Optimista: que propende a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.
- Abandonado: 1. descuidado, desidioso. 2. Sucio, desaseado.
- Valiente: dicho de una persona: capaz de acometer una empresa arriesgada a pesar del peligro y el posible temor que suscita.
- Inseguro: falta de seguridad.
- Inquieto: dicho de una persona: propensa a promover o efectuar cambios.
- Resentido: dicho de una persona: que muestra o tiene algún resentimiento. 2. Dicho de una persona: que se siente maltratada por la sociedad o por la vida en general.
- Discriminado: se aplica a una persona que sufre un trato desigual por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental.
- Sospechoso: que desconfía de algo o de alguien.
- Eufórico: que siente entusiasmo o alegría intensos, con tendencia al optimismo.
- Atónito: pasmado o espantado de un objeto o suceso raro.
- Repugnante: que causa tedio, aversión a alguien o algo.
- Apenado: que denota pena o aflicción
- Asustado: que muestra una impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor.
- Insignificante: que siente que tiene un escaso valor o importancia.
- Detestable: abominable, execrable, aborrecible, pésimo.
- Ridiculizado: se aplica a quien por su rareza o extravagancia mueve o puede mover a risa.
- Sarcástico: dicese de aquello que contiene sarcasmo, esto es, burla sangrienta, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a alguien o algo.
- Culpable: que siente imputación de una determinada acción como consecuencia de su conducta.
- Deprimido: que sufre decaimiento del ánimo.
- Respetado: que provoca veneración, acatamiento que se hace a alguien.
- Juguetón: aficionado a jugar o retozar.
- Apartado: 1. retirado, distante, remoto. 2. diferente, distinto, diverso.
- Consternado: que siente conturbación y abatimiento del ánimo.

- Escéptico: que no cree o afecta no creer.
- Confundido: que implica desconcierto.
- Hostil: que con su actitud o sus actos se muestra contrario a una persona o cosa o enemigo de ellas.
- Decepcionado: que siente desengaño y desilusión
- Desquiciado: que siente un trastorno, descomposición o exasperación hacia alguien.



## Actividad 2: ¿Me estás diciendo esto? (20')

Utilizaremos la plataforma <https://online-voice-recorder.com/es/> para que los alumnos puedan grabar una serie de oraciones (que serán dadas por el docente, pero también pueden aportar ellos las que quieran) con diferentes entonaciones para darle un significado distinto: asustado, avergonzado, orgulloso, enfurecido, etc. Estas luego serán reproducidas en voz alta o mediante aparato reproductor de sonido, y se comenzará un debate abierto en la clase, sobre cuál es la intención con la que se ha dicho. En el caso de que no se disponga de los materiales para poder utilizar la aplicación a la que nos hemos referido antes, será suficiente con que los alumnos lo hagan en directo.

Las propuestas de las oraciones son las siguientes:

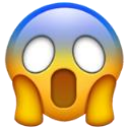
1. Eres muy listo.
2. Vete a la porra.
3. Qué cara.
4. Enhorabuena.
5. Tú sabrás.
6. Haz lo que quieras.
7. Qué guapo estás.
8. Qué bien lo has hecho.
9. Madre mía.
10. Lo siento.
11. Vaya.
12. Sigue así.
13. Muchas gracias.
14. Ya está.
15. Tú verás.
16. Ya me cansé.
17. Menuda cara tienes.
18. Qué bien.
19. Qué mal.
20. ¿Estás seguro?
21. Todavía sigues con eso.
22. Qué maravilla.
23. Sí, claro.
24. Qué majo.
25. Basta ya.

### **Actividad 3. Emoticono y emociones. (15').**

Se dividirá la clase en subgrupos y se les entregarán a todos los mismos emoticonos y las mismas emociones, invitando a reflexionar: ¿cuál se corresponde con cuál? ¿Por qué? Seguramente no habrá coincidencia y se abrirá debate de por qué se cree que eso es así.

Los materiales necesarios son los siguientes: imágenes de los emoticonos

**FICHA 2. SESIÓN 2. ACTIVIDAD 3. Ficha para el profesor.**



aterrado.

Fuente:

<https://www.pinterest.es/pin/640566746986509457/>



repulsivo.

Fuente:

<https://emojipedia.org/apple/ios-11.1/face-vomiting/>



provocativo.

Fuente:

<https://www.pinterest.es/pin/424675439842490898/>



insignificante.

Fuente:

<https://www.pinterest.es/pin/665618019898361739/>



avergonzado.

Fuente:

<https://www.pinterest.ca/pin/521291725608715736/>



rabioso.

Fuente:

<https://www.pinterest.es/pin/511158626447872804/>



confundido.

Fuente:

<https://emojiterra.com/es/cara-pensativa>



perplejo.

Fuente:

<https://www.pinterest.ca/pin/671810469392271753/>



desilusionado.

Fuente:

<https://www.pinterest.ca/pin/669277194595837807/>



esperanzado.

Fuente:

<https://www.pinterest.es/pin/801500064912427995/>

Tras haberlos relacionado deberán responder las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué has unido esta emoción con ese emoticono? ¿Qué te ha hecho unirlos?
2. ¿Crees que los emoticonos se utilizan de forma correcta?
3. ¿Crees que los emoticonos corresponden fidedignamente con las emociones?
4. ¿Crees que puede haber malentendidos con el uso de los emoticonos? ¿Por qué?

5. ¿Crees que solo los emoticonos que tienen caras representan emociones? En el caso de que la respuesta sea negativa, di qué emoticonos representan emociones o son caras.

**FICHA 3. SESIÓN 2. ACTIVIDAD 3. Ficha para el alumno.**



### SESIÓN 3.

#### Actividad 1: Kahoot de las emociones. (10')

Enlace para poder acceder a la plataforma kahoot:

<https://play.kahoot.it/v2/?quizId=c6eee7bc-dfd5-49fb-b18f-18c567aa774e>

Asimismo, adjunto a continuación las capturas de la plataforma kahoot con las preguntas y respuestas correspondientes a cada una de las diapositivas.

The screenshot shows a Kahoot quiz slide titled "Desagrado". At the top, there are four colored boxes representing scores: a red box with a checkmark and the number 1, a blue box with the number 1, a yellow box with the number 1, and a green box with the number 0. Below these is a "Show media" button. The question is "Se dice de la persona que siente culpa por algo". There are four answer options: "Disgusto, descontento." (red box, checked), "Desengañar o desilusionar." (blue box, crossed out), "Colérico, enojado, airado." (green box, crossed out), and "Se dice de la persona que siente culpa por algo" (yellow box, crossed out). A "Next" button is in the top right, and "End game" is in the bottom right. The Kahoot logo and game PIN "812643" are at the bottom.

The screenshot shows a Kahoot quiz slide titled "Ansioso". On the left, there is a purple circle with the number "28". In the center, there is a Kahoot! logo. On the right, there is a "Skip" button and a counter showing "1 Answer". The question is "Que tiene deseo vehemente de algo.". There are four answer options: "Dominado por la pérdida total de esperanza." (red box), "Que sufre decaimiento del ánimo." (blue box), "Retirado, que ama la soledad o vive en ella." (green box), and "Que tiene deseo vehemente de algo." (yellow box, selected with a blue arrow). The Kahoot logo and game PIN "812643" are at the bottom.

## Sentencioso



28



Skip

0  
Answers

▲ Dicho de una persona que habla con cierta afectada gravedad.

◆ Dicho de un animal: Que siente vergüenza.

● Alelada, absorta o distraída.

kahoot.it Game PIN: 812643

## Desagrado



12



Skip

2  
Answers

▲ Disgusto, descontento.

◆ Desengañar o desilusionar.

● Se dice de la persona que siente culpa por algo

■ Colérico, enojado, airado.

kahoot.it Game PIN: 812643

## Optimista



27



Skip

1  
Answer

▲ Aficionado a jugar o retozar.

◆ Crédulo, imprevisor. Presumido, satisfecho de sí mismo.

● Que propende a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.

kahoot.it Game PIN: 812643

¿Es enfurecido Colérico, enojado, airado?



15



Skip

3  
Answers

◆ True

▲ False

kahoot.it Game PIN: 812643

Juguetón



28



Skip

2  
Answers

▲ Propensa a emocionarse o dejarse llevar por los sentimientos.

◆ Colérico, enojado, airado.

● Dudoso, incierto, irresoluto, confuso.

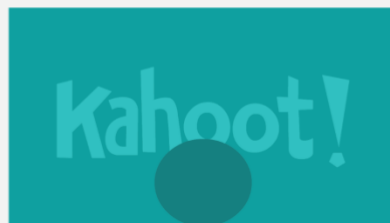
■ Ninguna de las anteriores

kahoot.it Game PIN: 812643

Retraído



28



Skip

0  
Answers

▲ Dicho de una persona o de un animal: Que tiende a la violencia.

◆ Que se retrae

● Falto de seguridad

■ Que gusta de la soledad. Poco comunicativo o tímido.

kahoot.it Game PIN: 812643

Atónito es antónimo de indiferente

17



Skip

3 Answers

◆ True

▲ False

kahoot.it Game PIN: 812643

Insignificante

28



Skip

0 Answers

▲ Falto de seguridad

◆ De escasa importancia o relevancia

● Se dice de alguien que siente una irritación vehemente hacia alguien

■ Que denota pena o aflicción.

kahoot.it Game PIN: 812643

¿Es vulnerable alguien que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente?

18



Skip

2 Answers

◆ True

▲ False

kahoot.it Game PIN: 812643



Abrumado significa agobiar con un peso grave o producir tedio o hastío.



10



Skip

2  
Answers

◆ True

▲ False

kahoot.it Game PIN: 812643

Sumiso



25



Skip

2  
Answers

▲ Obediente, subordinado. Rendido, subyugado.

◆ Dañado por algún daño emocional o físico.

● Se siente irritado o enfadado vehementemente con alguien.

■ Colérico, enojado, airado.

kahoot.it Game PIN: 812643

## Actividad 2: Formación de palabras.

**Enunciado para el ejercicio que realizar en clase:** clasifica las siguientes palabras en simples o derivadas. Explica el proceso de derivación en el caso de las haya: jubiloso, insatisfecho, desesperado, culpable, desilusionado, insignificante, sospechoso, irrespetado, inseguro, triste, espantado, desquiciado.

## Actividad 3: Música y emociones. (25')

Procederemos a escuchar una selección de canciones. Esta escucha tendrá una doble función: por un lado, un análisis literario de las canciones, y por otro, un análisis lingüístico y de reflexión. Nos centraremos sobre todo en el análisis de la letra para ver cómo son las emociones que se sienten a través de lo que se narra.

### Guion de preguntas para la reflexión grupal.

Parte previa, antes de la escucha:

1. ¿Crees que el acompañamiento musical incrementa las emociones que puedes tener dentro de una canción? ¿Sería igual si no tuviese música? ¿Podríamos sentir diferentes emociones con canciones que solo fueran instrumentales? Y el elemento audiovisual, ¿de qué manera afecta?

La selección de canciones es la siguiente (son variables en función de los gustos del alumnado):

“El informe del forense” de Melendi.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=FFlqChAV5ew>

Preguntas:

- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?
- En la canción “El informe del Forense” de Melendi se habla de una violación y en un momento de la canción se dice que: «Su piel con mis dedos/ su alma con miedo/ si en la misma luna/ se oían sus lamentos» (transcripción propia). ¿Podrías ser un poco más específico en cuanto a la emoción que crees que podría sentir la protagonista de la canción? Aparte del miedo, enumera qué otras emociones podemos encontrar.

“Million Dollar Baby” de Cecilio G.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ym59_2x6zgU">https://www.youtube.com/watch?v=Ym59_2x6zgU</a>
<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?</li> <li>- En la canción “Million Dollar Baby” de Cecilio G se cuenta cómo ha sido su vida. ¿Cómo han sido las emociones que ha podido sentir a lo largo de la vida? ¿cuál ha sido el momento que más te ha impactado? ¿Crees que la aparente festividad y ritmo de la canción puede hacer disminuir el efecto de la narración? ¿Por qué?</li> </ul>

“La puerta violeta” de Rozalén.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c">https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c</a>
<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?</li> <li>- En la canción “La puerta violeta” de Rozalén, se dice: «Sé lo que quiero / ahora estoy a salvo» (transcripción propia). ¿Sabes qué es lo que quieres? ¿A qué se refiere esa puerta violeta de la que habla Rozalén? ¿Cómo te puede hacer sentir esa puerta violeta a ti?</li> </ul>

“El gnomo”, fragmento de <i>Cuadros de una exposición</i> , de Modest Mussorgsky, con un arreglo orquestal de Maurice Ravel, es una música sombría.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jGZD6tJ2Lw4&amp;feature=emb_logo">https://www.youtube.com/watch?v=jGZD6tJ2Lw4&amp;feature=emb_logo</a>
“Lámame” de la Zowi.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s0Aq_aWDdV4">https://www.youtube.com/watch?v=s0Aq_aWDdV4</a>
<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?</li> <li>- En la canción “Lámame” de la Zowi se utiliza constantemente la repetición. ¿Para qué nos sirve este recurso estilístico? ¿qué es lo que aporta? “El gnomo”, fragmento de <i>Cuadros de una exposición</i>, de ModestMussorgsky solo tiene melodía. ¿Qué emociones te hace sentir esta melodía?</li> </ul>

“Fiesta pagana” del Mago de Oz.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xvVLWSsKjkl">https://www.youtube.com/watch?v=xvVLWSsKjkl</a>
<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?</li> <li>- En la canción “Fiesta pagana” del Mago de Oz, ¿qué emociones se sienten con las primeras notas musicales de la canción? ¿Se corresponde con lo que sigue en la canción y lo que cuenta? ¿Qué situaciones te hacen sentir enojo?</li> </ul>

“Es gratis” de Arnau Griso.
Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TYPu95C_Um0">https://www.youtube.com/watch?v=TYPu95C_Um0</a>
<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué está contando la canción? ¿Qué te parece lo que dice?</li> <li>- En la canción “Es gratis” de Arnau Griso se cuentan algunas cosas que le hacen sentir alegría. ¿Qué es lo que te hace sentir a ti alegría?</li> </ul>

Tras la escucha, ¿Te has encontrado en alguna situación similar a las que se han narrado en las canciones, ya sea la misma o que te hayan causado emociones similares? ¿Podrías contarlas?

## 5. Conclusiones

Cuando decidí hacer mi trabajo fin de grado sobre el lenguaje de las emociones, poco imaginaba que el tema tendría tanto desarrollo en la investigación actual. A lo largo de la elaboración de este trabajo, superadas las frustraciones iniciales, fui creciendo en madurez investigadora y consiguiendo una mayor capacidad de selección de información y de síntesis.

Nunca había realizado un trabajo lingüístico de este cariz y esto, en un primer momento, dificultó mucho la búsqueda de datos concretos que sirvieran al objeto de estudio. Por ejemplo, en un principio pensaba que me iba a resultar mucho más accesible encontrar publicaciones sobre el aumento de caudal léxico en español como L1, sin embargo, para mi sorpresa, los trabajos en este campo escasean. Una gran parte de los trabajos de investigación relacionados con didáctica y lengua española se centran en la enseñanza de español como L2, y hay, por tanto, algunas diferencias obvias en el proceso de aprendizaje o adquisición. Creo que este es un factor de interés que justifica mi trabajo, en cuanto que cubre un área de investigación en la que no se ha ahondado aún todo lo posible, ya que la mayoría de los artículos están enfocados a español como L2.

Mi intención inicial era comprobar si la unidad didáctica funcionaba realmente en Secundaria, para ver si se habían aplicado correctamente los conceptos lingüísticos y didácticos adquiridos.

En fin, muchos temas invitaban a mayor exploración, pero hubimos de restringirnos a los plazos y páginas estipuladas. Quedaron en abierto: la necesidad imperiosa de unir filología y educación, como afirma Gómez Molina, las reformas necesarias en los planes curriculares para adaptar todas las competencias al mundo cambiante; la importancia del léxico, pues apenas tiene relevancia en el currículo de Secundaria, y poco se investiga; las deficiencias y ventajas de los diferentes enfoques y su aplicación práctica.

En un principio, también pensamos utilizar más campos léxicos, sin embargo, descartamos esta opción debido a la extensión de la unidad didáctica. Me hubiese gustado incluir más ejercicios, pero lo reduje para ser realista y dedicar un tiempo y una extensión adecuadas a lo que efectivamente se podría dedicar en una programación de este tipo en un currículo de instituto, es decir, no podría dedicar 4 sesiones solo a este tema, porque hay muchos otros.

También me hubiese gustado haber revisado los ejercicios que se usan actualmente en 4º de la ESO para el aprendizaje de léxico, con el fin de formular una crítica y tratar de mejorarlos, en la medida de lo posible.

A su vez, mi trabajo está centrado en el campo semántico de las emociones, que está íntimamente relacionado con su psicología y que nos sirve para conocernos a nosotros mismos. Poder designar con acierto nuestras emociones no solo es un primer paso en su gestión, sino que además contribuye a que la sociedad evolucione en el conocimiento y manejo de sus sentimientos, mejorando así sus relaciones.

Me parece importante hacer hincapié en que la adquisición de nuevos ítems léxicos es un proceso continuado a lo largo de la vida. Desde luego, no basta con una unidad didáctica para cumplir este objetivo, pero es nuestra humilde contribución. Es decisivo que los aprendices sigan empleando estos ítems en la comunicación real, sabiendo que se trata de un proceso gradual y social «es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual, que se consolida con el tiempo. Es un proceso que pasa de una fase receptiva a una productiva». Es por ello por lo que consideramos que se debe poner en práctica en forma conjunta por parte de todos los agentes sociales y educativos (padres, profesores, vecinos, familiares, etc.) y debe trabajarse a lo largo del tiempo. En conclusión, el enriquecimiento léxico, aparte de ser una labor docente, es una labor de la sociedad.

Una reflexión final que quisiéramos añadir a este trabajo es cómo han influido los Estudios de Grado en su elaboración. El hecho de estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras constituye en sí una experiencia porque estructura el pensamiento, y nos abre visiones internacionales y opiniones opuestas. En las clases se nos anima a ser más autónomos en el aprendizaje, así que llevamos el tópico latino *sapere aude* a sus últimas consecuencias. En efecto, nuestra concepción de lo que guía a la universidad es su capacidad de instilar ansias por saber, así como su valentía. De hecho, en este tiempo de pandemia hemos asistido a con cuánto desnudo se ponen medios.

Siendo un poco más particulares, si nos referimos a las asignaturas del grado que han contribuido teórica y prácticamente a que este TFG fuera posible, no podría dejar de nombrar “Lingüística general”, donde se n las bases de los conocimientos básicos lingüísticos para toda la carrera. En ella se nos muestran otras salidas laborales además de la docencia. Se anima a tener ideas y llevarlas a cabo.

Un punto fuerte de esta investigación ha sido la transformación de contenidos teóricos, en material docente práctico. Creemos que asimilación de teorías y su mera repetición, no tiene valor, si no se saben aplicar a un contexto determinado, por eso este fue nuestro desafío.

Un filólogo nunca deja de enseñar ni de aprender. A veces el sesgo excesivamente teórico de la filología no da el peso que tiene a la docencia. He aprendido que transmitir la docencia de una forma dinámica y con modelos más actuales, puede hacer funcionar mucho mejor la clase y crear un ambiente fructífero. Asimismo, las literaturas nos enseñan a ver el mundo desde diferentes perspectivas.

Otra de las razones que sustentaron este trabajo fue la de poder ejercer con ello una función social, mejorando, de alguna forma, el sistema educativo y, por tanto, la sociedad. Creemos que, la mejora de la educación revierte en un mejor nivel de vida y un mayor nivel sociocultural. En definitiva, conocer es vivir y el conocimiento es libertad.

## **6. Bibliografía**

AA.VV. (2007) *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. X aniversario de la revista mosaico. Técnicas para la enseñanza del léxico. 20.

- ALEXOPOULOU, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Atenas
- PANTOJA A., DUQUE SALAZAR M., INÉS, L. CORREA MENESES, J. S. (2013). «Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis». *Revista Colombiana de Educación*, N°64, pp. 79 – 105.
- ARMSTRONG, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Emanantial.
- CEREZO A., CASTRO CARRILO, INGLÉS FIGUEROA, E., M<sup>a</sup> D., LÓPEZ FERRERO, M., MARTÍN PERIS, C., PUEYO VILLA, E., VAÑÓ AYMAT, S. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008 Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).
- ÁVILA, A. M. (1999). «Inteligencias múltiples: Una aproximación a la teoría de Howard Gardner». *Horizontes Pedagógicos*, Vol. 1, N° 1.
- BALLESTEROS JIMÉNEZ, SOLEDAD, (2012) «Memoria semántica», en *Psicología de la memoria*, Madrid: Editorial Universitas S.A, pp. 187-220.
- BARALO, MARTA (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- \_\_\_\_\_ (2005) «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas» Disponible en: [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2007) «Aspectos de la adquisición léxica y su aplicación en el aula» en José María Izquierdo, Olga Lázaro Juan, Juan Pedro De Basterrechea, Montserrat Alonso, Rocío Prieto, Ana Mochón, Hyosang Lim y Werner Altmann (eds.): *El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE. 1-13. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2\\_006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_006-2007/04_baralo.pdf).
- BATTANER ARIAS, P. Y LÓPEZ FERRERO, C., (2019) *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.



- BORRACHERO CORTES, A. B., BRÍGIDO MERO, M., GÓMEZ DEL ANO, R., BERMEJO GARCÍA, M<sup>a</sup> L., Y MELLADO JIMÉNEZ, V. (2011). «Las emociones de los futuros profesores de secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 521-530. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498349832329052>
- CABESTRERO ALONSO, R., CRESPO LEÓN, A. Y QUIRÓS EXPÓSITO, P. (2008). *Procesos cognitivos y activadores: un enfoque práctico*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, pp. 14-35.
- CASSIDY, S. (2004). «Learning styles an overview of theories, models and measures». *Educational Psychology* 24(4). August 2004. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144341042000228834>.
- CASTRO, S., Y GUZMÁN DE CASTRO, B. (2005). «Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación». *Revista de investigación* (58) pp. 83-102. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/37614032005>.
- CERVERA MATA, T. (2012): «El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español», *Enunciación* 17 (2): 138-154.
- CHIMAL, Alberto. “De tuitertura”, Las historias. 28 de marzo del 2014, [www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/etiquetas/tuitertura/](http://www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/etiquetas/tuitertura/) (consulta 08.06.2020).
- COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, E. Y ECCLESTONE, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Londres: Learning and Skills Research Centre.
- COHEN, ANDREW Y EDNA APHEK, (1981). «Easyfying second language learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 2, pp. 221-236.
- CZIFRA, ILDIKÓ, (2013), «Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas» en Centro Virtual Cervantes, pp. 111-121. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/12\\_czifra.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf)

- DE PRADA CREO, E. Y FERNÁNDEZ CARBALLO-CALERO, M. V. (1999) «La adquisición de léxico a través de multimedia: motivación, actitud y asimilación», en *BABEL A.F.I.A.L.*, 8, pp. 69-84.
- DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, J., LÓPEZ QUERO, S., ANDIÓN HERRERO, M. A. (2019): «Las creencias de los profesores de español como lengua extranjera sobre los estilos de aprendizaje». *Revista española de lingüística aplicada*, 32(2), 419-454.
- DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, J. (2020) «La incidencia de los estilos de aprendizaje en el índice de disponibilidad léxica individual de estudiantes extranjeros» en *Verba Hispanica XXVII*.
- ESCAMILLA, A. (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Cómo estimular las inteligencias múltiples en familia*. Madrid: CCS.
- FERREIRA, A., SÁEZ K. Y SANHUEZA C. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes\* de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, vol.42, nº 2, pp. 273-326. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v42n2/a02v42n2.pdf>
- FI, A. (1993). «Modelo teórico de lexicón mental». En *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, 6, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 16, pp. 91- 100.
- FILLMORE, C. J. (1971) «Types of lexical information», en D. D. Steinberg y L. A. Jakobovits, *Semantics: An interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics y Psychology*. Cambridge: C.U.P.
- GAMBOA MORA, MARÍA CRISTINA, BRICEÑO MARTÍNEZ, JOHN JAIRO, Y CAMACHO GONZÁLEZ, JOHANNA PATRICIA (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), pp. 509-527. Disponible en:<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045567026>>
- GARCÍA GIMÉNEZ, CRISTINA (2008)*La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/>.

- GARCÍA RETANA, JOSÉ ÁNGEL (2012). «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje». *Revista Educación*, 36 (1), pp. 1-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GEAKE, J. (2008): «Neuromythologies in education». *Educational Research*, 50, pp. 123-133. Gougenheim,
- GISELA VEGA CASTRO. (2005).«Estrategias metodológicas para el enriquecimiento de léxico en estudiantes de tercer ciclo de la educación general básica». *Revista Educación*. N°30 (1). pp. 173-185.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua española (Reale)*, 7, pp. 69-93.
- GONZÁLEZ NIETO, LUIS (2019). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. 3ª edición, Madrid: Cátedra.
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. Y SAUVAGEOT, A. (1956) *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- GUARÍN, DANIEL (2018): *Léxico: una aproximación conceptual*. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/329427452\\_LEXICO\\_UNA\\_APROXIMACION\\_CONCEPTUAL](https://www.researchgate.net/publication/329427452_LEXICO_UNA_APROXIMACION_CONCEPTUAL)>.
- HALLIDAY, M. A. K., STREVEENS, P. D. Y INSTOCH, M. C. *The linguistic Science and Language Teaching*. Londres: Longman: 1964.
- HERNÁN SAHUEZA CAMPOS, C., (2018) *Desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de inglés como lengua extranjera en nivel intermedio*, Tesis doctoral, Universidad de Concepción. Disponible en: [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3000/4/Tesis\\_Desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_lexica.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3000/4/Tesis_Desarrollo_de_la_competencia_lexica.Image.Marked.pdf)
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004) «Claves para la enseñanza del léxico» en *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, 2012.

- HOWARD-JONES, P. (2014): «Neuroscience and education: Myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, 15, pp. 817-824.
- HULSTIJN, J., HOLLANDER, M., Y GREIDANUS, T. (1996). «Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words». *The modern language journal*, 80, 3, pp. 327-339.
- KEEFE, J. W. (1979): «Learning Style: An Overview». *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: NASSP.
- LAHUERTA GALÁN, J., Y PUJOL VILA, M. (2009). «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica» En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* 117– 149. Madrid: Fundación Actilibre. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/expolingua1993.pdf>
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M. (2010) «La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica», *Redele*, vol. 18.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): «En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular», en S. Montesa y A. Garrido, *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Actas del III Congreso de ASELE, Málaga, ASELE, pp. 9-22.
- LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2013) «Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares» en *Revista de educación*, Extraordinario, pp. 154-176.
- LOSILLA, A. Y SANELEUTERIO, E. (2017). «El aprendizaje de léxico en 2º de ESO: análisis crítico de las propuestas de un manual de castellano» en *Estudios interlingüísticos*, 5, pp. 66-84.
- LUPPESCU, STUART Y RICHARD R. DAY. (1993). “Reading dictionaries and vocabulary learning”. *Language learning*. 43, 2, pp. 263-287.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2016) “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera: procesos cognitivos y factores condicionantes”. *Vademécum para la formación de profesores*. pp. 261-286
- MAVROU, I. Y BUSTOS-LÓPEZ, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 5, pp. 122-135.

- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1997) «What is Emotional Intelligence?», en P. Salovey y D. Sluyter (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for education*, 3-31, New York, Harper Collins.
- MONTEROS MOLINA, J. M. (2006) «Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples» en *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 34, N° extra1. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1263Monteros.pdf>
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- NEWTON, P. M. (2015): «The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education». *Frontiers in Psychology*, 6, 1908.
- CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid: Anaya.
- ORTEGA OJEDA, GONZALO. (1996). "Implicaciones dialectológicas y didácticas del léxico disponible." En *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. España: Edición Iberoamericana. Carlos Segoviano (coord.) N°24, pp. 391-393
- PANTOJA OSPINA, M. A., DUQUE SALAZAR, L. I. Y CORREA MENESES, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), pp. 79-105. Disponible en:<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413634076004>>
- PÉREZ DURAN, M. A. (2010): «El análisis de la red léxica» en *Revista de Humanidades*, 22, pp. 189-204.
- CERDA MASSO, R. (coord.) (1989) *Diccionario lingüístico de Anaya*. Madrid: Anaya.
- REID, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Florence: KY Heinle y Heinle Publishers.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2014): "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17. PAGINAS

- \_\_\_\_\_. (2016) «Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas», *Tejuelo*, nº22, pp. 158-190.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERMA, M (2011) *Bases teóricas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, Tesis Doctoral, Disponible en:<https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15862>
- SANHUEZA, C., FERREIRA, A. Y SAÉZ, K. (2018). “Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera”, *Lexis*, vol. 42, nº2. pp. 273- 326
- SILBERMAN, M. Y HANSBURG, F. (2000) *Inteligencia interpersonal: una nueva manera de relacionarse con los demás*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ, I., Y MENDOZA, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14 (27), pp. 76-95.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- VELASCO YAÑEZ, SERGIO (1996). «Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14000203>
- WILLINGHAM, D. T., HUGHES, E. M., DOBOLYI, D. G. (2015): «The scientific status of learning styles theories». *Teaching of Psychology*, 42 (3), 266-271.