

Cuando llevamos a clase la secuencia *L'aspecte lèxic a la carta. Una seqüència per al treball de la riquesa verbal en les produccions escrites* de Isabel Crespí Riutort y Ares Llop Naya

Silvia Rodríguez Pérez
Institut Josep Tapiro
srodr228@xtec.cat



Recibido: 26-6-2023
Aceptado: 18-10-2023

Resumen

Este artículo desarrolla la aplicación en el aula de una propuesta didáctica realizada por Isabel Crespí y Ares Llop en torno al estudio del aspecto léxico con el objetivo de mejorar el repertorio léxico del alumnado y la producción de textos descriptivos. Tras una descripción de la propuesta, se realiza una revisión crítica con el objetivo de validar una posible adaptación al marco curricular vigente en clave de situación de aprendizaje y se revisa su implementación en el aula comentando los puntos fuertes y algunas sugerencias de mejora. Por último, se incluyen los anexos con una propuesta de traducción al castellano de las actividades.

Abstract

This paper presents the application in the classroom of a proposed sequence made by Isabel Crespí and Ares Llop about the study of lexical aspect in the second stage of Secondary School Studies as a tool to facilitate the enrichment of vocabulary and the dynamicity of learners' written descriptions. After a description of the proposed, then a critical review is carried out with the aim of validating a possible adaptation to the current curricular framework in terms of the learning scenario. Following stage focuses on its implementation in the classroom and is reviewed, commenting on the strong points and some possible improvements. The last part, annexes are included with a proposal for the translation into Spanish.

Palabras clave: aspecto léxico; situación de aprendizaje; reflexión metalingüística; texto descriptivo; vectores.

Keywords: lexical aspect; learning situation; metalinguistic reflection; descriptive texts; vector.

Índice

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Introducción | 4. La implementación en el aula |
| 2. Descripción de la propuesta | 5. Conclusiones |
| 3. Revisión crítica | Referencias |

1. Introducción

Isabel Crespi y Ares Llop plantean en su artículo¹ una propuesta de secuencia didáctica para enriquecer y ampliar el vocabulario de determinados verbos de percepción y consumo. A partir de una propuesta contextualizada y la realización de una tarea final, se engarzan distintas actividades en las que el alumnado reflexiona sobre el concepto de aspecto léxico. En primer lugar, se definen y se ponen ejemplos de los verbos de percepción y consumo con el objetivo de que el alumnado amplíe su vocabulario. A continuación, se incluye la explicación sobre el concepto de aspecto léxico teniendo en cuenta la clasificación de Vendler (1967): estados, actividades, realizaciones y logros. En la tercera parte, se desarrolla la propuesta didáctica que tiene como tarea final la producción de una reseña sensorial sobre una experiencia gastronómica. La secuencia didáctica incluye seis actividades de aplicación y reflexión sobre los predicados verbales y el aspecto léxico.

Dicho artículo está redactado en lengua catalana por lo que la primera tarea que se ha llevado a cabo es la de la traducción² y modificación de algunas actividades tratando de respetar los matices semánticos que permitían y estructuraban la reflexión gramatical. La secuencia didáctica se ha desarrollado en un grupo de 2.º de la ESO del Institut Milà i Fontanals de Vilafranca del Penedès a lo largo de tres sesiones de trabajo. Es un centro en el que las materias instrumentales se organizan en grupos flexibles y dicha secuencia se ha implementado en un grupo flexible 1, en el que el alumnado tiene una buena adquisición de las competencias lingüísticas lo que les permite tener madurez para desempeñar la reflexión metalingüística requerida.

La primera dificultad a la hora de llevar al aula la propuesta didáctica fue la traducción de las actividades a la lengua castellana, puesto que la propuesta original era en catalán y no existen equivalencias exactas para algunos verbos². La segunda consistió en determinar para qué edades era adecuado, las autoras indican que era adecuado para

¹ Los revisores, de forma atinada, han indicado que el título es demasiado ambicioso puesto que se centra en una tipología concreta: la descripción. Sin embargo, hemos decidido respetar el título de la propuesta original para que sea más ágil localizar el artículo original con el marco teórico y la secuencia y la memoria de su aplicación en el aula.

² Una posibilidad interesante como se apuntaba en la revisión hubiera consistido en simultanear las actividades en ambas lenguas y fomentar así la reflexión interlingüística y observar estrategias de gramática comparada y cognición. Sin embargo, el objetivo de la traducción de las actividades iba en la línea de acercar esta interesante propuesta a entornos en los que únicamente se tenga el español como L1.

segundo ciclo de la ESO. Normalmente, el texto descriptivo se suele abordar en el primer ciclo de la ESO junto con las clases de palabras y la conjugación verbal. Pero lo cierto es que, dicha tipología se puede retomar en otros niveles superiores y, además, que el desarrollo de la tarea final requería de un cierto conocimiento de la tipología solicitada. Las grandes preguntas que nos hacíamos eran las siguientes: ¿estaría el alumnado preparado para realizar reflexiones teóricas sobre el concepto gramatical de *aspecto léxico*? ¿Conocen nuestros alumnos los matices y diferencias entre los conceptos de *tiempo* y *aspecto*? ¿Tendrían la suficiente madurez para comprender las nociones abstractas de *finitud*, *dinamismo* y *duración*? Una posible respuesta aparece en el *Glosario de Términos Gramaticales*, la entrada de *aspecto léxico* tiene una estrella, con lo que está en la franja de menor dificultad, según la clasificación que se realiza en esta obra.

2. Descripción de la propuesta

En la primera sección se reflexiona sobre las relaciones que se pueden establecer entre los textos descriptivos y la competencia léxica. El objetivo de la secuencia didáctica es que el alumnado amplíe su caudal léxico y comprenda los diferentes matices que pueden aportar los distintos verbos de percepción y consumo en un uso contextualizado. En el segundo bloque teórico se explican los tres conceptos clave que vertebran la clasificación de aspecto léxico: dinamismo, duración y finitud. Estos conceptos están desarrollados de forma clara y didáctica. El objetivo será clasificar los distintos verbos en *estados*, *actividades*, *realizaciones* y *logros*. Se incluyen diferentes ejemplos que ilustran las diferencias léxicas entre ellos. También aparecen las distintas pruebas formales que ayudan a clasificarlos en uno u otro grupo, más allá de la reflexión sobre los conceptos. Resulta muy útil y visualmente intuitiva la tabla de la actividad 2 en la que se combinan los distintos parámetros con la clasificación de la tipología verbal.

En tercer lugar, se presenta la propuesta de aula en formato de secuencia didáctica. Esta incluye actividades iniciales motivadoras y contextualizadas, unas actividades de desarrollo y una tarea final. Las actividades son competenciales, puesto que requieren la aplicación práctica de los conceptos teóricos abordados y se manipulan textos lingüísticos y multimodales de distintos ámbitos: académico, periodístico, literario y también de la vida cotidiana.

3. Revisión crítica

3.1. ¿Puede convertirse en una Situación de Aprendizaje?

Se emplea el término situación de aprendizaje para referirse a aquellas experiencias que, independientemente de la forma en que se presentan, parten de un contexto y plantean un reto a la persona que aprende. El hecho de que el aprendizaje esté basado en la resolución de un reto o de una problemática real provoca que el aprendiz tenga que llevar a cabo con eficacia una acción o una serie de acciones que implican una o más capacidades para las cuales son imprescindibles los saberes de uno o más campos de conocimiento; por eso, decimos que las situaciones de aprendizaje se orientan al logro de competencias.

El *contexto* consiste en el descubrimiento de una caja sensorial, formada por distintos objetos típicos de la isla de Mallorca. Dichos objetos se relacionan con los sentidos y el *reto* que llevará a cabo el alumnado tiene que ver con la producción de un texto

descriptivo que sirva para acompañar a la caja. Si nuestro alumnado dispone de un repertorio léxico más amplio, podrá redactar una descripción más rica en matices y más completa.

El reto consiste en la redacción de un texto que acompañe a la caja de Bienvenida a Mallorca. En dicha caja habrá diferentes objetos típicos de la isla para disfrutar de una experiencia multisensorial.

Las situaciones de aprendizaje están formadas por cuatro tipos de actividades:

1. **Actividades iniciales.** Sirven para sorprender y plantear el reto, cosa que se consigue con la caja sensorial. También incluyen actividades de exploración y activación de conocimientos previos ante un problema que debe generar una reflexión. En este caso la actividad 1 está formada por dos apartados. En el apartado A se incluyen diferentes imágenes de RRSS, de fotografías tomadas en la calle, es decir, pertenecientes a la vida cotidiana y se les pide a los alumnos que los relacionen con los sentidos, introduciendo algún uso metafórico: *el arte de saborear la vida*.

En el apartado B, se incluyen oraciones en las que los alumnos deben asociar los verbos que aparecen y, además de asociarlos con los sentidos, relacionarlos con sus correspondientes definiciones. Es muy interesante que haya más verbos que definiciones, porque permite anticipar el concepto de sinonimia y además se incluyen distractores como por ejemplo: *Exprime las naranjas y así saldrá el zumo*.

Como actividad inicial también se les pide que realicen ya una primera versión del producto final, puesto que han de escribir una primera versión de dicha carta de presentación.

2. **Actividades de desarrollo.** Sirven para que el alumnado aprenda nuevos contenidos. De forma gradual se van incorporando los nuevos conceptos que buscan una reflexión metalingüística. En las actividades de la 2 a la 6 se van intercalando los conceptos relacionados con el aspecto léxico, y también la adecuación semántica del empleo de determinados verbos en distintos contextos. La dificultad va en aumento, puesto que la actividad 6 incluye un trabajo sobre textos literarios menos guiado: ya no aparece la selección múltiple, sino que se han eliminado algunos verbos de tres textos literarios. El alumnado deberá realizar su propuesta y posteriormente compararla con el texto original.

3. **Actividades de estructuración.** Sirven para analizar, establecer generalizaciones y reflexionar, desde un punto de vista teórico (metalingüístico), sobre los nuevos conceptos adquiridos y su aplicación. En este caso, en la actividad 2 aparece una tabla para sistematizar los conceptos de *definitud*, *dinamismo* e *infinitud*. Otro ejemplo de actividad de estructuración es la 6B. En esa actividad se plantean preguntas metacognitivas que tienen como objetivo la reflexión teórica sobre los aprendizajes: «¿Qué verbo es más preciso en cuanto a la descripción del acontecimiento? Hay casos en que si se utiliza el verbo que habéis elegido o el del texto original el significado de la frase cambia? ¿Qué sentido os parece más sugerente para que el lector entienda exactamente qué pasa? ¿Por qué?»

Las autoras incluyen también una fase de estructuración (llamada autonomía) en la que el alumnado debe valorar las creaciones de sus compañeros. No se facilitan los criterios, dejan abierta la posibilidad de que sea el alumnado quien los pueda acordar. Del mismo modo, dejan a criterio del docente los diferentes ítems que pueden extrapolarse de la producción escrita final (la reseña).

4. **Actividades de aplicación.** En una situación de aprendizaje se plantea un reto al inicio que el alumnado no puede resolver de forma adecuada si no ha adquirido y profundizado en unos determinados saberes y competencias. El reto es el pretexto, la excusa para adquirir determinados saberes, sin embargo en esta secuencia didáctica ya en las actividades iniciales se pedía una solución. En este caso, las autoras han optado por plantear un nuevo reto para aplicar lo aprendido, de manera que el alumnado deberá escribir una reseña crítica sobre un restaurante.

La secuencia de actividades propuesta era ya competencial, por este motivo, no es necesario realizar grandes cambios estructurales para transformarla en una situación de aprendizaje. Una posibilidad hubiera sido retomar las producciones iniciales y solicitar que las reescribieran, de este modo, se hubiera facilitado la metacognición. A pesar de esto, incluir un nuevo reto fomenta la creatividad y, nuevamente, se puede trabajar con textos contextualizados.

3.2. Los vectores como arquitectura del currículum

El currículum, como instrumento del modelo educativo, se fundamenta en seis vectores clave, que establecen un marco que da identidad en la acción educativa. Los vectores clave son:

1. **Aprendizajes competenciales:** un currículum que se orienta hacia un tipo de aprendizaje profundo y funcional. Los contenidos de las actividades forman parte de un contexto real y están orientados a la resolución de un reto o problema. No se producen únicamente reflexiones teóricas de carácter metalingüístico, sino que el aspecto léxico aparece vinculado a la producción textual y a su empleo en pares de oraciones.
2. **Perspectiva de género:** un currículum diseñado con perspectiva de género para hacer efectiva la educación integral de las personas. En estas actividades los textos literarios han sido escritos por hombres y mujeres y los protagonistas de los textos también presentan un equilibrio en cuanto al género.
3. **Universalidad del currículum:** un currículum para todo el mundo que garantiza la inclusión efectiva y el éxito educativo. Es una secuencia didáctica que cumple con el enfoque DUA, puesto que se ofrecen tareas de distinta complejidad, y en la que se combinan distintas destrezas comunicativas. La caja sensorial, la reescritura de textos literarios y la producción de textos de distintas tipologías, como una descripción o una reseña, estimulan la creatividad.
4. **Calidad de la educación de las lenguas:** un currículum que garantiza el dominio de la lengua para entender el mundo y compartir el conocimiento. Abordar la competencia léxica orientándola a la mejora de las producciones textuales contribuye a reflexionar sobre el papel de la lengua como algo más que un mero instrumento.
5. **Ciudadanía democrática y conciencia global:** un currículum que promueve la ciudadanía democrática y la conciencia global con voluntad de formar personas comprometidas y capaces de promover cambios y afrontar retos. La idea de una caja sensorial despierta la curiosidad por conocer otros territorios y apreciar la diversidad cultural (audición de glosas) como una riqueza.
6. **Bienestar emocional:** un currículum que favorece el bienestar emocional de niños y jóvenes. Al realizar las actividades de forma cooperativa y fomentar la creatividad y el debate se trabajan las relaciones interpersonales.

3.3. Algunas sugerencias de mejora

- **Sobre el título.** La caja de presentación incluye el texto *Bienvenidos a la isla de la calma*, ¿podría utilizarse como título de la SA? Cumple con los requisitos de ser sorprendente y motivador, sin embargo ¿tiene algo que nos lleve a pensar que tras este título se esconde una SA en torno al aspecto léxico y la expresión escrita? Tal vez una posibilidad sería: *¿Conoces la isla de la calma? Tócala, huélela, escúchala, saboréala, mírala y sobre todo vívela*. Aunque lo cierto es que, el producto final que será una reseña crítica de un menú degustación no quedaría recogido en esta propuesta.
- **El primer borrador.** El hecho de que ya en la actividad inicial se pidiera la resolución de un reto provoca que se pierda un poco de vista cuáles eran los objetivos que se perseguía con la secuencia didáctica. Además, la redacción de una carta que acompañase a la caja sensorial presupone abordar una tipología textual descriptiva, sin embargo las actividades de desarrollo se centran principalmente en el trabajo de tipos de verbos de percepción y consumo. Es decir un único aspecto de todos los necesarios para conocer esa tipología textual. Tal vez, la explicación resida en que se podrían haber trabajado previamente al abordar, por ejemplo, la descripción de personas.
- **El hilo conductor.** Sin lugar a dudas, es de agradecer una propuesta en la que no se aborde el aspecto léxico como actividad gramatical aislada, sino que, la propuesta parta de la vinculación con producciones textuales.
- **Las actividades de estructuración.** Es interesante que el alumnado, protagonista de sus aprendizajes, tenga algún espacio de reflexión sobre las estrategias, conceptos y actividades que le están siendo más útiles para aprender y sobre todo para poder resolver el reto final. En ese sentido, la producción de la reseña de un menú degustación no se anticipa en ningún momento a lo largo de la secuencia.
- **Los objetivos.** El primero es que nuestro alumnado amplíe su riqueza léxica. No se trata solo de memorizar posibles sinónimos contextuales, sino de comprender que un mayor repertorio léxico aporta riqueza a las producciones escritas. Sin embargo, las actividades de desarrollo son un tanto repetitivas. Se basan, en su mayoría, en la comparación entre el uso en diferentes contextos de un mismo verbo, para después realizar actividades de reflexión gramatical. Lo cierto es que el alumnado conocía ya previamente el significado de la mayoría de los verbos que se propusieron en la traducción. Sí parecía interesado en la reflexión teórica sobre qué diferencia *saborear* de *zampar*. Pero la sensación en el aula fue que tal vez convendría recortar algunas de las actividades y que quizás estas funcionarían mejor en un contexto de L2, en el que el alumnado debe descubrir los matices que presentan verbos sinónimos o cohipónimos (*saborear-zampar*).
- **La evaluación.** Un aspecto que debería completarse es el de la evaluación. Las autoras dejan a criterio de los docentes la formulación de una serie de puntos para evaluar la secuencia. El principal problema radica en que, si se plantean ítems relacionados con la producción escrita, estos incluirán necesariamente bastantes aspectos que no aparecen recogidos en la secuencia didáctica. ¿Resulta viable elaborar unos puntos que únicamente reflejan el contenido vinculado con el aspecto léxico y el uso de verbos de consumo y percepción, que son los objetivos de la secuencia? ¿Puede una posible rúbrica que evalúe una reseña analizar únicamente el uso adecuado y la riqueza de determinados verbos?
- **El reto final.** Sería conveniente insistir en cuál va a ser, que quede más explícito puesto que, de la caja sensorial, a pesar de su gran potencial motivador, el docente no puede inferir qué saberes y contenidos van a desarrollarse. Como Mallorca puede resultarles algo lejano, podría proponerse que el alumnado en grupos, realizara su propia caja sensorial sobre la zona en la que viven, o sobre un lugar que tuviesen que visitar. Podría entonces recuperarse la producción inicial de la carta de presentación y reciclarse

también la actividad de aplicación de describir un menú degustación.

4. La implementación en el aula

La propuesta de Crespi y Llop se ha llevado a cabo mediante tres sesiones en un grupo Flex 1 (nivel de adquisición de competencias básicas de primaria alto) de 2.º de la ESO en el mes de mayo de 2023. Han participado 24 alumnos que se han organizado en grupos cooperativos de cuatro teniendo en cuenta criterios de inclusión y diversidad.

4.1. Primera sesión

A modo de evaluación inicial, se facilitaba un listado formado por quince oraciones y el alumnado debía realizar juicios sobre gramaticalidad. No todos los problemas de gramaticalidad tenían que ver con el aspecto léxico, sino que se incluían distractores que provocaban que las oraciones fueran aceptables. Deseamos comentar lo sucedido con dos oraciones:

1. *Si miras a María, ¿le podrás decir que la he llamado?* Se debatió sobre la diferencia de significado entre *mirar* y *ver*. Reconocieron que la oración sonaba extraña, pero que podrían imaginar un contexto en el que resultara gramatical. Era la primera oración y sirvió para introducir el concepto de agramaticalidad, con el que no están familiarizados, pero que resulta clave para realizar actividades de reflexión lingüística.

2. *Los claveles huelen muy bien.* La oración les parecía gramatical pero se plantearon qué sucedía con el sujeto de la oración, puesto que los claveles *no hacían nada*. De forma espontánea debatieron sobre la diferencia entre *Sara huele los claveles* y *los claveles huelen muy bien*. De manera intuitiva, abordamos el concepto de alternancia argumental con ejemplos como *los alumnos aprueban* y *la profesora aprueba a los alumnos*.

En esta primera actividad se incluían algunas oraciones agramaticales al combinarse con diferentes adjuntos: **se zamparon las palomitas durante una hora* o **saboreó el bollo en varios minutos*. El alumnado no tuvo dificultad en modificar el complemento y tratar de explicar de forma intuitiva el porqué de la agramaticalidad.

Tras este calentamiento, la actividad inicial consistía en una reflexión sobre distintas imágenes (ANEXO I). Se trataba de que los alumnos las asociaran con los distintos sentidos y descubriesen si había algún uso metafórico.

La primera imagen, *Sentir naturaleza: Pamplona impulsa la educación ambiental para escolares* suscitó ya un fuerte debate. Puesto que *sentir* hacía referencia a una percepción de algo inmaterial, les recordaba al tacto, pero entendían que no equivalía a *tocar* y al pedirle que tratasen de definirlo, recurrieron a la expresión *en plan buenas vibras*. El mismo razonamiento lo aplicaron al título de la novela: *Percibir lo extraordinario. Cómo abrir la mente al mundo que nos rodea*. En este caso, se les pidió que propusiesen alguna oración en la que *percibir* pudiera hacer referencia a los sentidos y el ejemplo fue: *percibimos sus malas intenciones*. Parece que *percibir* solo se vinculaba con nociones abstractas por lo que buscamos las diferentes acepciones del diccionario y buscamos nuevos ejemplos.

No tuvieron tampoco dificultades en descubrir el sentido figurado de *Saborear para más felicidad, mirando hacia el futuro* o *me huelo que tendremos que empezar de cero*. La

segunda parte de la actividad consistía en localizar los verbos y relacionarlos con las definiciones con el objetivo de introducir también el concepto de sinonimia y como los distintos verbos incluyen matices diferentes lo que sin duda contribuye a la riqueza expresiva.

Las actividades 2 y 3 tenían como objetivo dotar a los alumnos de un vocabulario metalingüístico que les permitiera reflexionar sobre la clasificación de los verbos en función del aspecto léxico: estados, actividades, realizaciones y logros. Las preguntas y las pruebas resultaron adecuadas para introducir las propiedades de los diferentes eventos: duración/no duración, finitud/infinitud, dinamismo/ estatividad. Además la reflexión metalingüística se cierra con una parrilla que debe completar el alumnado y que facilita la comprensión de los conceptos abstractos y la metacognición.

Es interesante que en la actividad 3 se empiecen a relacionar (de forma intuitiva) las funciones sintácticas y las propiedades de los sintagmas con las modificaciones sobre el aspecto léxico: *beber agua / beber un vaso de agua; Juan come pan antes de salir. /Juan come una hogaza de pan antes de salir.*

4.2. Segunda sesión

La actividad 4 es propiamente de adquisición de léxico. En un primer nivel cognitivo deben elegir entre dos verbos cuál es el sinónimo más adecuado. Aunque la propuesta partía de la búsqueda del significado en el diccionario, la mayoría de los alumnos ya lo conocía por lo que se realizó, en primer lugar, de forma intuitiva mediante la técnica 1-2-4. A continuación, confirmaron sus hipótesis, buscando el significado en el diccionario. La siguiente fase de la actividad consistía en la búsqueda de nuevos sinónimos y argumentar qué diferencias existen entre ellos, por ejemplo, *comer, zampar y devorar*.

La actividad 5 se estructura a partir de la elección de qué verbos describirían mejor una serie de situaciones comunicativas. Se trata de nuevo de una actividad muy guiada, porque el alumnado debe elegir entre dos alternativas cuál describe mejor cada reacción de los personajes, de manera que produce oraciones a modo de resumen de lo sucedido, con la consigna de que ha de utilizar los verbos indicados. Quizás sea esta actividad la que ha resultado menos atractiva. Se trataba de la tercera actividad que giraba en torno al significado de diferentes verbos y no dejaba demasiado lugar a la creatividad o a la imaginación.

La siguiente actividad incluía una mayor libertad de respuesta y un mayor nivel de complejidad. Se facilitaban tres textos literarios, de los que se habían suprimido algunos verbos. El alumnado debía rellenar los huecos con aquellos verbos que considerase más adecuados, tratando de incorporar el nuevo vocabulario que había adquirido a lo largo de la unidad. Recurrimos a la técnica 1-2-4 para fomentar el diálogo y el debate en torno a la elección de unos verbos u otros. La segunda parte de la actividad consistía en comparar la versión creada por los distintos grupos con la historia original escrita por Ken Follet, Raquel Pícoló o Màrius Molla. Por último, se añadía una tercera actividad de escritura creativa, en la que debían seleccionar un párrafo y reescribirlo, incorporando más verbos de percepción y consumo. Esta actividad también les pareció un tanto repetitiva, pese a que era mucho menos guiada.

4.3. La tercera (y última) sesión

La actividad final consiste en convertirse en crítico de una revista gastronómica e imaginar que conformaban el jurado que otorga las estrellas Michelin. Como ya se ha mencionado, es la primera vez en toda la secuencia didáctica que aparece esta propuesta.

Quizás se podía haber ido anticipando, por ejemplo con alguna imagen inicial de la actividad 1. Y recuperarse, por ejemplo en la actividad 3 abordando como hipónimos de oler: *aromatizar* / *olfatear*.

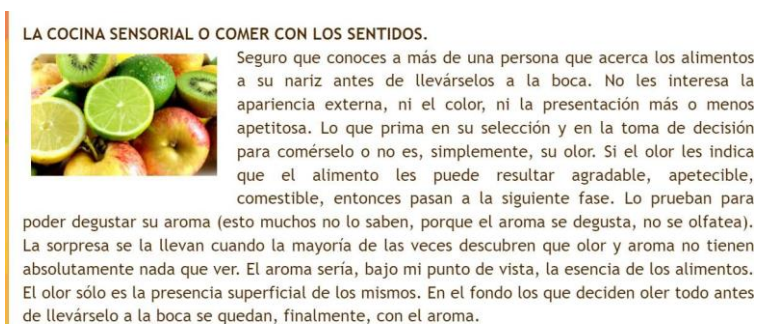


Figura 1. Ejemplo de imagen para la actividad 1

Como producto final les resultó lejano y les pareció difícil. Algunos desconocían qué son las estrellas Michelin. Investigaron en la red, encontraron muchas imágenes y nombres sugerentes de diferentes platos. Un enlace útil fue [Guía MICHELIN - sitio web oficial](#) y también conocieron propuestas que aunaban literatura y gastronomía lo que les llamó la atención: [Carta Alicia en el país de las maravillas - Restaurante Deliranto - Salou - Josep Moreno](#). A partir de ahí, y de forma colaborativa, pudieron redactar la experiencia gastronómica, incorporando diferentes verbos de percepción y consumo. Hubiera resultado interesante vincular previamente la descripción con los sentidos. Una descripción de un paisaje, por ejemplo, es mucho más rica y sugerente cuando se añaden elementos que hacen referencia a los diferentes sentidos. Quizás si hubieran realizado esas actividades previas vinculadas con la descripción, habrían estado más preparados para describir de forma sugerente el plato.

5. Conclusión

La experiencia ha sido enriquecedora por diferentes motivos. Por una parte, demuestra que se pueden diseñar y programar actividades de reflexión gramatical vinculadas al proceso de escritura y adquisición léxica. El objetivo de la competencia 9 de la LOMLOE pone el foco en el estudio y enseñanza de la gramática de manera reflexiva, pero también es cierto que es una ley en la que la finalidad es clave.

¿Reflexión lingüística para qué? Pues con esta propuesta se vincula con la adquisición del léxico. Es bastante probable que el empobrecimiento del vocabulario de nuestro alumnado sea uno de los mantras más repetidos pero, ¿qué podemos hacer?: ¿Pedir a nuestro alumnado que memorice el diccionario? ¿Qué propuestas pueden desarrollarse en el aula? Porque la pobreza léxica tiene que ver también con la pobreza de estilo en las producciones escritas y también con las dificultades en la comprensión lectora. Difícilmente van a lograrse objetivos relacionados con la gestión y comprensión de la información y el pensamiento crítico si falla la herramienta principal: la palabra.

El punto débil de la propuesta radica en que en ciertas actividades eran un tanto repetitivas. La segunda sesión fue algo monótona y el alumnado no tenía la sensación de progresar. La falta de un producto final claro, planteado desde el inicio y al que se pudiera ir haciendo referencia a lo largo de las sesiones, tuvo como consecuencia que costase mantener la motivación. Algunos textos como los de la actividad 5 recordaban la estructura de textos L2, con oraciones simples, pocos procedimientos de cohesión

interoracional. Sin embargo, esto ha facilitado la realización de las actividades en 2.º de ESO, pero en un nivel superior deberían incorporarse textos con mayor complejidad.

El *aspecto léxico* es un concepto teórico interesante, porque pone en entredicho la idea de la libertad de los adjuntos. No todos son compatibles con cualquier predicado, y determinados verbos de estado, al igual que determinadas formas verbales, como el imperfecto, serán más adecuadas para generar las sensaciones propias de una descripción, que conlleva un tiempo congelado. En este caso, no se ha explotado así, pero tal vez podría retomarse la idea.

Un punto fuerte y lo mejor del artículo han sido las explicaciones teóricas que han realizado las autoras, muy didácticas y siempre acompañadas de múltiples ejemplos que facilitaban la comprensión. Del mismo modo, hay que destacar en la propuesta que las actividades estuviesen acompañadas de una descripción de los objetivos de aprendizaje y una explicación de qué reflexión pretendían desencadenar, todo lo anterior facilitaba la puesta en práctica en el aula.

Referencias

- Álvarez Angulo, T. (1999): “La descripción en la enseñanza de la lengua”, *Didáctica de la lengua y literatura* 11, pp. 15-42.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2019): *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* 54(2), pp. 63-83.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Camacho, J. (2018): *Introducción a la sintaxis del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, A. y Ribas, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. DOGC Núm. 8762-29.9.2022:
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- De Miguel, E. (1999): “El aspecto léxico”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Di Tullio, Á. (2010): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- García, D.; Hernández, H. y Sinner, C. (eds). *Clases y categorías en la semántica del español y sus interfaces*. Berlín/Boston: De Gruyter.
- Ginebra, J. y Montserrat, A. (2009): *Diccionari d'ús dels verbs catalans*. Barcelona: Educaula.
- Institut d'Estudis Catalans (2016): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Llopis-García, R.; Real, M. y Ruíz, J. P. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Marqueta, B. (2023): *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Milian, M. y Camps, A. (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Morimoto, Y. (1998): *El aspecto léxico: Delimitación*. Madrid: Arco/Libros.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019): *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Robinson, P. (ed.) (2011): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G.; Fernández, A. y Martí, M. A. (2000): *Clasificación verbal. Alternancias de diátesis*. Lleida: Universitat de Lleida

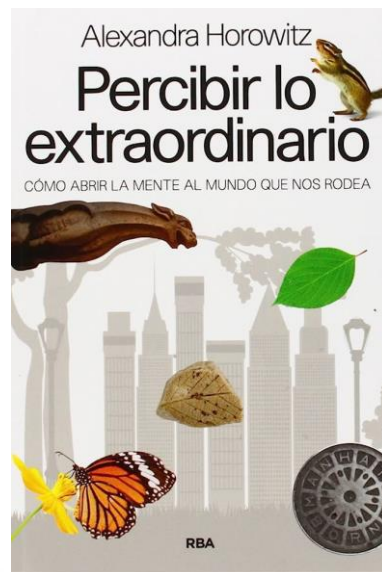
ANEXO I (propuesta de traducción de las actividades)

Imágenes de la actividad 1, apartado A. Lee los mensajes e indica a qué sentidos asocias cada una de las experiencias que se proponen. ¿Tienen todos un sentido literal o hay alguna muestra en la que se hace referencia a una experiencia metafórica?

‘Sentir naturaleza’: Pamplona impulsa la educación ambiental para escolares

Las actividades se llevarán a cabo de miércoles a viernes, del 12 de abril al 12 de junio, en horario de mañana, entre las 9 y las 13 horas.





Joaquim Paneque Figuerola 📍 España

" ME HUELO QUE TENDREMOS QUE EMPEZAR DE CERO "



Miradores desde los que divisar el mundo - Viajar

Visita

Les imatges poden estar protegides per drets d'autor. [Més informació](#)

Mirando hacia el futuro

Fabio Parreaguirre fparreaguirre@larepublica.net | Lunes 29 julio, 2013



Actividad 2. Fijaos en los predicados siguientes y responded las preguntas. Si lo necesitáis, podéis consultar el diccionario. A continuación, completad el recuadro.

¿Cuál dura más? Pista: *durante 5 minutos*

- a) Saboreó los canelones.
- b) Devoró los canelones.

¿Cuál tiene final? Pista: *en 10 segundos*

- a) Beber agua.
- b) Beber un vaso de agua.

¿Cuál expresa actividad? Pista: *estar + gerundio*

- a) Él olió las rosas del jardín.
- b) Las rosas del jardín huelen muy bien.

| | Duración | Finitud | Dinamismo |
|-------------------------|----------|---------|-----------|
| Saborear los canelones. | + | | |
| Devorar los canelones. | - | | |
| Beber agua. | | - | |
| Beber un vaso de agua. | | + | |
| Oler las rosas. | | | + |
| Las rosas huelen. | | | - |

Actividad 3. ¿Qué respuesta se adecúa mejor?

1. Juan acaba lleno si...
 - a. Juan siempre come pan antes de salir de casa.
 - b. Juan siempre come un bollo de pan antes de salir de casa.
2. ¿En qué caso Max puede parar de realizar la actividad que describe el verbo?
 - a. Max toca el piano.
 - b. Max sabe tocar el piano.
3. ¿En qué caso Ana llamará a la policía para quejarse del ruido?
 - a. Ana oyó griterío.
 - b. Ana oyó un grito.
4. ¿En qué contexto la acción se puede producir de golpe?
 - a. Pepi ve un documental.
 - b. Pepi ve la cima de la montaña.
5. ¿En qué casos es inevitable percibir el aroma al llegar a casa?
 - a. Huelen las rosas al llegar a casa.
 - b. Al llegar a casa, las rosas huelen.

Actividad 4. Leed los verbos siguientes y aseguraos que entendéis el significado. Podéis buscarlos en el diccionario si lo necesitáis. ¿Qué otros verbos de las actividades anteriores y otros verbos que ya conocéis podrían ser sinónimos, de acuerdo con los diagnósticos anteriores?

- | | |
|-------------|-----------------|
| A. Saborear | |
| a. Zampar | b. Degustar |
| B. Vigilar | |
| a. Observar | b. Inspeccionar |
| C. Heder | |
| a. Apestar | b. Aromatizar |
| D. Manosear | |
| a. Pulsar | b. Toquetear |

Actividad 5. Leed los fragmentos siguientes. En cada caso se presentan dos reacciones diferentes ante una misma situación. Elegid qué palabra de las parejas de verbos de la actividad 3 describe mejor cada reacción o situación expuesta y escribid una frase adecuada para cada caso.

Ejemplo. Divisar – Observar

Es verano y Renée y Emily han pasado la noche en el campo para ver la lluvia de estrellas de Sant Llorenç. Mientras que Renée ha estado pendiente del cielo toda la noche y ha visto muchas estrellas. Emily ha estado distraída y hablaba de sus cosas, aun así ha tenido la suerte de levantar la cabeza cuando pasaba la estrella con la cola más brillante de la noche.

- a) Renée ha observado la lluvia de estrellas toda la noche atentamente.
- b) Emily ha estado hablando toda la noche, pero ha divisado la estrella con la cola más brillante de la noche.

A. Zampar – Degustar

Teo y Queta han quedado para comer arroz al horno. Teo tenía mucha hambre porque no había almorzado y ya ha terminado de comer. Queta, en cambio, come despacio porque le encanta este plato.

B. Admirar – Echar un vistazo

Liv y Charlotte van de excursión a la Poza Azul. Después de un trayecto bastante largo en autocar, cuando llegan al mirador y bajan del autocar, Liv está maravillada y no puede apartar la mirada del paisaje. En cambio, Charlotte no parece muy interesada en el lugar y dos minutos después de llegar al embalse, vuelve a estar sentada en su asiento.

C. Oler – Apestar

Fátima es una amante de los quesos fuertes y cuando ha sabido que en el barrio abrían una quesería nueva no se lo ha pensado dos veces: ha ido y se ha pasado la tarde poniendo la nariz en todos los quesos que había. Finalmente ha encontrado el que más le ha gustado: es el que desprende un olor más fuerte.

D. Toquetear – Pulsar

A Jordi se le ha estropeado el ordenador. Ha intentado arreglarlo él mismo y se ha pasado la tarde tocando todas las teclas y botones que ha encontrado, sin ningún éxito. Finalmente, ha llamado a su amiga Cléo, que es una crack de la informática y ella ha sabido encontrar rápidamente cuál era la tecla adecuada para solucionar el problema. Ha resuelto el problema en un santiamén.

Actividad 6. A continuación, leeréis unos párrafos de textos literarios de los cuales se han suprimido algunas palabras. Rellenad los huecos de cada fragmento con el verbo de percepción o consumo que creáis que es más adecuado para describir de manera tan precisa como sea posible el acontecimiento que se explica. Fijaos bien en el contexto de cada frase para decidir qué verbo es mejor.

Después leed los textos originales y comparad los verbos originales y los que habéis elegido vosotros. Para cada caso reflexionad sobre lo siguiente:

- 1) ¿Qué verbo es más preciso en cuanto a la descripción del acontecimiento?
- 2) Hay casos en que si se utiliza el verbo que habéis elegido o el del texto original el significado de la frase cambia? ¿Qué sentido os parece más sugerente para que el lector entienda exactamente qué pasa? ¿por qué?
- 3) Elegid uno de los párrafos del texto que más os guste y añadid algunas frases más con verbos de percepción y consumo para continuarlo y explicar con más detalle las sensaciones que se describen.

TEXTO A

Mi árbol era magnífico. Un sauce con un tronco de más de un metro de diámetro que se dividía en tres brazos gruesos y generosos, que a la vez se volvían a dividir en tres brazos más y así casi hasta el infinito. Parecía que _____ el cielo, pero cuando subías hasta arriba del todo se te escapaba. Descubrí que si _____ el cielo

fijamente, sin pensar en nada más, lo podía _____ con las manos. Trepé por él una madrugada a las cuatro en punto. [...] No me faltaba nada. Por eso, también disfrutaba _____ las hojas y la corteza tiernas, _____ las gotas de rocío y bebiendo el agua que chorreaba por las ramas. [...]

El día de mi cumpleaños mis padres y mi hermano se limitaron a felicitarme. Todos tenían compromisos. Mi madre me dejó un pastel en la planta baja del árbol. De madrugada vino mi abuela, con una escalera. _____ un buen pedazo de pastel y _____ media botella de cava.

— Cuando quieras volver a andar no te tendrás de pie —me dijo. [...]

Escalé hasta la rama más alta y _____ fijamente hacia el cielo: lo podía _____ con mis manos. Los personajes de mi fantasía me rodeaban y me tranquilizaban. [...] Pero mis pensamientos huían del suelo, frío y extraño, y _____ las canciones de amor que el cielo me susurraba al oído. Aguanté hasta las dos y media, entonces trepé hasta el extremo de una rama. _____ el olor del aire de la noche y la inmensidad del arco estrellado con una alegría infantil. _____ el cielo con la mano. _____ ¡crac!: la implacable atracción magnética de la tierra.

Salto complicado, de Raquel Pícoló

TEXTO B

Henry sacó de su equipaje una botella y dos tazas que llevaba envueltas cuidadosamente en papel de periódico.

—No es quizás el recipiente más adecuado, pero nos servirá. Este es el mejor whisky que puede _____ un caballero —dijo, y sirvió las tazas—. Tenga, tenemos que brindar.

Rosend _____ el contenido y frunció la nariz. Henry exclamó con una sonrisa ancha:

—¡Cheers!

—¡Salud! —contestó Rosend.

—Por el éxito de nuestra empresa.

Henry _____ con agrado el contenido de la taza mientras Rosend apenas se mojó los labios.—¡Mmm! Hacía tiempo que no disfrutaba tanto. Esta botella es para las ocasiones especiales. En mi tierra todo gira alrededor del whisky, incluso se considera una medicina. [...]

Henry soltó una risotada mientras se _____ palmadas en la rodilla. A Rosend también le hizo gracia la ocurrencia. Se hizo un breve silencio y el escocés añadió: Ahora tengo que volver al pueblo. Mañana por la mañana lo veré bien temprano, socio.

Y, diciendo esto, alargó la mano a Rosend para volver a entrechocarla. [...]

Rosend _____ como Henry Gordon se alejaba parsimonioso por el camino hacia el pueblo. Después se giró, se colocó bien el pañuelo rojo y se dirigió renqueante a la mina.

La herencia de la tierra, de Màrius Mollà

TEXTO C

Del bolsillo delantero de su mandil sacó un cuchillo, cortó un trozo de cebolla y lo _____ con un bocado de pan. _____ el sabor dulce y picante a la vez.

—Vuelvo a estar preñada— anunció Agnes.

Tom dejó de _____ y la _____ fijamente. Sintió un escalofrío de placer. No

sabía qué decir, y solo pudo esbozar una sonrisa de bobo. [...]
Tom apartó la mirada y _____ otro mordisco al tocino. Tenían algo que celebrar, pero estaban en desacuerdo. Se sintió decepcionado. Siguió _____ durante un rato hasta que _____ los cascos de un caballo. Ladeó la cabeza para _____ mejor. El jinete se acercaba a través de los árboles cogiendo un atajo y evitando el pueblo.

Los pilares de la Tierra, de Ken Follett

ANEXO II (Soluciones)

Actividad 1A

Literal: Zamparse un cocido (gusto), una rosa podría oler a hecer (olfato), divisar el mundo (vista), oír es importante y escuchar imprescindible (oído).

Metafórico: Sentir la naturaleza (tacto), saborear los momentos (gusto), saborear la vida (gusto), percibir lo extraordinario (vista), me huelo que tendremos que empezar de cero (olfato), mirar hacia el futuro (vista).

Actividad 2. Fijaos en los predicados siguientes y responded las preguntas. Si lo necesitáis, podéis consultar el diccionario. A continuación, completad el recuadro.

¿Cuál dura más? Pista: *durante 5 minutos*

- a) Saboreó los canelones.
- b) Devoró los canelones.

Solución con explicaciones de apoyo para el docente: A; *degustar los canelones* indica una acción durativa, que se puede alargar en el tiempo; y por eso se puede combinar con el adjunto *durante cinco minutos*. En cambio, *devorar los canelones* expresa una acción puntual, no durativa (no se puede decir **devorar los canelones durante cinco minutos*).

¿Cuál tiene final? Pista: *en 10 segundos*

- a) Beber agua.
- b) Beber un vaso de agua.

Solución con explicaciones de apoyo para el docente: B; *beber un vaso de agua* es una eventualidad télica, es decir, tiene un punto final o culminación; y por eso se puede combinar con el adjunto en 10 segundos. En cambio, *beber agua* es una eventualidad atética, no implica un punto final, por lo cual no podemos decir beber agua en 10 segundos con el significado de que dicha acción se lleve a cabo durante 10 segundos. Lo que se interpreta es que la acción va a iniciar en 10 segundos.

¿Cuál expresa actividad? Pista: estar + gerundio

- a) Él olió las rosas del jardín.
 b) Las rosas del jardín huelen muy bien.

Solución con explicaciones de apoyo para el docente: b; *las rosas del jardín huelen* es un predicado no dinámico, que no implica hacer una acción; y por eso no se puede conjugar con la perífrasis progresiva <estar + gerundio> (**las rosas del jardín están oliendo*). En cambio, *él huele las rosas del jardín* sí que implica hacer una acción, por lo cual es posible conjugarlo con la perífrasis <estar + gerundio>, que enfatiza el dinamismo del predicado: *él está oliendo las rosas del jardín*.

| | Duración | Finitud | Dinamismo |
|------------------------|----------|---------|-----------|
| Saborear los canelones | + | - | + |
| Devorar los canelones | - | + | + |
| Beber agua | + | - | + |
| Beber un vaso de agua | + | + | + |
| Oler las rosas | + | - | + |
| Las rosas huelen | + | - | - |

Actividad 3. ¿Qué respuesta se adecúa mejor?

1. Juan acaba lleno si...

- a) Juan siempre come pan antes de salir de casa.
 b) Juan siempre come un bollo de pan antes de salir de casa.

Solución y comentario para los docentes: B. En el enunciado B se interpreta que Juan se come el bollo entero (es una realización), mientras que a A no queda claro si Juan se acaba el pan, porque expresa una actividad (no se puede saber si la acción culmina).

2. ¿En qué caso Max puede parar de realizar la actividad que describe el verbo?

- a) Max toca el piano.
 b) Max sabe tocar el piano.

Solución y comentario para los docentes: A. El predicado de A expresa una acción que se puede parar de hacer (es un predicado de actividad, mientras que el predicado de B no expresa una acción (se trata de un estado) y, por lo tanto, no se puede controlar ni parar voluntariamente).

3. ¿En qué caso Ana llamará a la policía para quejarse del ruido?

- a) Ana oyó griterío.
 b) Ana oyó un grito.

Solución y comentario para los docentes: A. En el enunciado A se interpreta que la acción se alarga en el tiempo (durativa), es decir, María oye gritos de manera continuada, y, además, no tiene un punto final (atélica), por lo cual María puede estar escuchando gritos indefinidamente y, por eso, puede acabar llamando a la policía. En cambio, la acción de B es puntual, no se alarga ni se repite en el tiempo, y es télica, es decir, implica que solo oye un único grito.

4. ¿En qué contexto la acción se puede producir de golpe?

- c) Pepi ve un documental.
- d) Pepi ve la cima de la montaña.

Solución y comentario para los docentes: B. En el enunciado A se expresa una acción durativa, puesto que *ver un documental* es una acción que se alarga en el tiempo. En cambio, el enunciado de B expresa una acción que se puede interpretar como puntual (la visión de la cumbre se puede producir de repente) o como durativa (por ejemplo, si se va viendo la cumbre desde el inicio de la caminata).

5. ¿En qué casos es inevitable percibir el aroma al llegar a casa?

- e) Huelen las rosas al llegar a casa.
- f) Al llegar a casa, las rosas huelen.

Solución y comentario para los docentes: B. El predicado de B no expresa una acción (se trata de un estado) y, por lo tanto, el hecho de percibir el olor no se puede controlar ni detener voluntariamente. En cambio, el predicado de A expresa una acción que se puede empezar e interrumpir a propósito (es una realización).

Actividad 4. Leed los verbos siguientes y aseguraos que entendéis el significado. Podéis buscarlos en el diccionario si lo necesitáis. ¿Qué otros verbos de las actividades anteriores y otros verbos que ya conocéis podrían ser sinónimos, de acuerdo con los diagnósticos anteriores?

- A. Saborear
 - a. Zampar b. **Degustar**
- B. Vigilar
 - a. **Observar** b. Inspeccionar
- C. Heder
 - a. **Apestar** b. Aromatizar
- D. Manosear
 - a. Pulsar b. **Toquetear**

A: b. *Degustar* es el sinónimo más adecuado de *saborear* porque indica una actividad durativa (por lo tanto, ambos se pueden combinar con el adjunto *durante cinco minutos*) y atélica (los dos rechazan el adjunto *en cinco minutos*).

B: a. *Observar* es el sinónimo más adecuado de *vigilar* porque indica una actividad durativa (por lo tanto, ambos se pueden combinar con el adjunto *durante cinco minutos*) y atética (los dos rechazan el adjunto *en cinco minutos*).

C: b. *Apestar* es el sinónimo más adecuado de *heder* porque los dos son predicados no dinámicos, es decir, ninguno de los dos implica hacer una actividad (por lo tanto, no se pueden formar con la perífrasis *estar + gerundio*).

D: b. *Toquetear* es el sinónimo más adecuado de *manosear* porque no implica un logro; expresa una acción atética y no se puede combinar con el adjunto *en cinco minutos*. En cambio, *pulsar* sí que implica la culminación de la acción; es un predicado télico.

Actividad 5. Leed los fragmentos siguientes. En cada caso se presentan dos reacciones diferentes ante una misma situación. Elegid qué palabra de las parejas de verbos de la actividad 3 describe mejor cada reacción o situación expuesta y escribid una frase adecuada para cada caso.

Ejemplo. Divisar – Observar

Es verano y Renée y Emily han pasado la noche en el campo para ver la lluvia de estrellas de Sant Llorenç. Mientras que Renée ha estado pendiente del cielo toda la noche y ha visto muchas estrellas. Emily ha estado distraída y hablaba de sus cosas, aun así ha tenido la suerte de levantar la cabeza cuando pasaba la estrella con la cola más brillante de la noche.

- a) Renée ha observado la lluvia de estrellas toda la noche atentamente.
- b) Emily ha estado hablando toda la noche, pero ha divisado la estrella con la cola más brillante de la noche.

A. Zampar – Degustar

Teo y Queta han quedado para comer arroz al horno. Teo tenía mucha hambre porque no había almorzado y ya ha terminado de comer. Queta, en cambio, come despacio porque le encanta este plato.

- a) Teo se ha zampado el arroz al horno porque estaba hambriento.
- b) Queta degusta el arroz al horno con calma porque es uno de sus platos favoritos.

B. Admirar – Echar un vistazo

Liv y Charlotte van de excursión a la Poza Azul. Después de un trayecto bastante largo en autocar, cuando llegan al mirador y bajan del autocar, Liv está maravillada y no puede apartar la mirada del paisaje. En cambio, Charlotte no parece muy interesada en el lugar y dos minutos después de llegar al embalse, vuelve a estar sentada en su asiento.

- a) Liv admira el paisaje de la Poza Azul.
- b) Charlotte echa un vistazo a la zona de Azul y regresa al bus.

C. Oler – Apestar

Fátima es una amante de los quesos fuertes y cuando ha sabido que en el barrio abrían una quesería nueva no se lo ha pensado dos veces: ha ido y se ha pasado la

tarde olisqueando todos los quesos que tenían. Finalmente ha encontrado el que más le ha gustado: aquel que desprende un olor más fuerte.

- a) Fátima huele los quesos de la nueva quesería.
- b) Fátima ha terminado comprando el más apestoso.

D. Toquetear – Pulsar

A Jordi se le ha estropeado el ordenador. Ha intentado arreglarlo él mismo y se ha pasado la tarde tocando todas las teclas y botones que ha encontrado, sin ningún éxito. Finalmente, ha llamado a su amiga Cléo, que es una crack de la informática y ella ha sabido encontrar rápidamente cuál era la tecla adecuada para solucionar el problema. Ha resuelto el problema en un santiamén.

- a) Jordi ha toqueteado todas las teclas del ordenador.
- b) Cléo ha pulsado la tecla correcta.

Actividad 6. A continuación, leeréis unos párrafos de textos literarios de los cuales se han suprimido algunas palabras. Rellenad los huecos de cada fragmento con el verbo de percepción o consumo que creáis que es más adecuado para describir de manera tan precisa como sea posible el acontecimiento que se explica. Fijaos bien en el contexto de cada frase para decidir qué verbo es mejor.

Después leed los textos originales y comparad los verbos originales y los que habéis elegido vosotros. Para cada caso reflexionad sobre lo siguiente:

¿Qué verbo es más preciso en cuanto a la descripción del acontecimiento?

- 1) Hay casos en que si se utiliza el verbo que habéis elegido o el del texto original el significado de la frase cambia? ¿Qué sentido os parece más sugerente para que el lector entienda exactamente qué pasa? ¿por qué?
- 2) Elegid uno de los párrafos del texto que más os guste y añadid algunas frases más con verbos de percepción y consumo para continuarlo y explicar con más detalle las sensaciones que se describen.

TEXTO A

Mi árbol era magnífico. Un sauce con un tronco de más de un metro de diámetro que se dividía en tres brazos gruesos y generosos, que a la vez se volvían a dividir en tres brazos más y así casi hasta el infinito. Parecía que rozaba el cielo, pero cuando subías hasta arriba del todo se te escapaba. Descubrí que si miraba el cielo fijamente, sin pensar en nada más, lo podía tocar con las manos.

Trepé por él una madrugada a las cuatro en punto. [...] No me faltaba nada. Por eso, también disfrutaba masticando las hojas y la corteza tiernas, sorbiendo las gotas de rocío y bebiendo el agua que chorreaba por las ramas. [...]

El día de mi cumpleaños mis padres y mi hermano se limitaron a felicitarme. Todos tenían compromisos. Mi madre me dejó un pastel en la planta baja del árbol. De madrugada vino mi abuela, con una escalera. Engullió un buen pedazo de pastel y bebió media botella de cava.

– Cuando quieras volver a andar no te tendrás de pie –me dijo. [...]

Escalé hasta la rama más alta y miré fijamente hacia el cielo: lo podía acariciar con mis manos. Los personajes de mi fantasía me rodeaban y me tranquilizaban. [...] Pero mis pensamientos huían del suelo, frío y extraño, y escuchaban las canciones de amor que el cielo me susurraba al oído. Aguanté hasta las dos y media, entonces trepé hasta el extremo de una rama. Aspiré el olor del aire de la noche y la inmensidad del arco estrellado con una alegría infantil. Tocaba el cielo con la mano. Oí ¡crac!: la implacable atracción magnética de la tierra.

Salto complicado, de Raquel Pícoló

TEXTO B

Henry sacó de su equipaje una botella y dos tazas que llevaba envueltas cuidadosamente en papel de periódico.

—No es quizás el recipiente más adecuado, pero nos servirá. Este es el mejor whisky que puede tomarse un caballero —dijo, y sirvió las tazas—. Tenga, tenemos que brindar.

Rossend olisqueó el contenido y frunció la nariz. Henry exclamó con una sonrisa ancha:

—¡Cheers!

—¡Salud! —contestó Rossend.

—Por el éxito de nuestra empresa.

Henry saboreó con agrado el contenido de la taza mientras Rossend apenas se mojó los labios.—¡Mmm! Hacía tiempo que no disfrutaba tanto. Esta botella es para las ocasiones especiales. En mi tierra todo gira alrededor del whisky, incluso se considera una medicina. [...]

Henry soltó una risotada mientras se daba palmadas en la rodilla. A Rossend también le hizo gracia la ocurrencia. Se hizo un breve silencio y el escocés añadió: Ahora tengo que volver al pueblo. Mañana por la mañana lo veré bien temprano, socio.

Y, diciendo esto, alargó la mano a Rossend para volver a estrechocarla. [...] Rossend siguió mirando como Henry Gordon se alejaba parsimonioso por el camino hacia el pueblo. Después se giró, se colocó bien el pañuelo rojo y se dirigió renqueante a la mina.

La herencia de la tierra, de Màrius Mollà

TEXTO C

Del bolsillo delantero de su mandil sacó un cuchillo, cortó un trozo de cebolla y lo comió con un bocado de pan. Paladeó el sabor dulce y picante a la vez.

—Vuelvo a estar preñada- anunció Agnes.

Tom dejó de masticar y la observó fijamente. Sintió un escalofrío de placer. No sabía qué decir, y solo pudo esbozar una sonrisa de bobo. [...]

Tom apartó la mirada y dio otro mordisco al tocino. Tenían algo que celebrar, pero estaban en desacuerdo. Se sintió decepcionado. Siguió masticando durante un rato hasta que oyó los cascos de un caballo. Ladeó la cabeza para escuchar mejor. El jinete se acercaba a través de los árboles cogiendo un atajo y evitando el pueblo.

Los pilares de la Tierra, de Ken Follett