

Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares

Word selection criteria in teaching Spanish as a Second Language in Schools

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245

M.^aVictoria López Pérez

Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Pamplona, España.

Resumen

Quienes estudian en un sistema educativo que se desarrolla en una lengua distinta a la suya, y de la cual tienen nulo o escaso dominio, se enfrentan a una doble tarea. Por un lado, han de adquirir una competencia comunicativa básica en la nueva lengua que les permita relacionarse con los miembros de la comunidad educativa. Por otro, deben hacerse con una competencia en los usos comunicativos propios del ámbito escolar, que son los que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Cada competencia se realiza lingüísticamente en una variedad funcional diferente –la lengua básica y la lengua escolar o lengua de instrucción–. Estas variedades funcionales presentan diferencias a todos los niveles, incluido el léxico. Sus respectivos vocabularios, además, reúnen un vasto número de voces que obliga a priorizar el aprendizaje de unas respecto a otras. Este trabajo ofrece un repaso por los distintos criterios de selección y ordenamiento de voces que puede servir de marco teórico en el que basar las decisiones sobre en qué voces debe incidir la acción didáctica a la hora de enseñar las variedades mencionadas. Además, incluye un comentario sobre vocabularios acotados según criterios expuestos en dos muestras de lengua académica pertenecientes a los registros oral y escrito. Dos son las principales conclusiones que se extraen. En primer lugar, se observa la operatividad de los grupos de voces seleccionados para la descripción y enseñanza del léxico de las dos modalidades lingüísticas como L2 en contextos escolares. En segundo lugar, se argumenta la necesidad de confeccionar repertorios de palabras disponibles, técnicas y académicas a partir de muestras representativas y actualizadas de lengua

básica y lengua de instrucción en español. Así se puede ayudar a planificar el aprendizaje del léxico de forma rigurosa y por niveles escolares y sentar una base sobre la que elaborar los materiales didácticos.

Palabras clave: enseñanza del léxico, lengua básica, lengua de instrucción, lengua escolar, currículo escolar, español como L2, selección léxica, vocabulario disponible, vocabulario académico, vocabulario técnico.

Abstract

Students taught in an educational system that uses a language of which the students know nothing or in which they have very little proficiency are faced with a double task. Students have to acquire basic communicative competence in the new language to enable them to interact with the members of the educational community; and they have to acquire specific competence in the communicative uses pertaining to the school setting, which have to do with the learning and teaching of the curriculum. These two competences are implemented in two different functional varieties of language: the basic interpersonal communicative language and the academic language. The two varieties differ at every level of expression, including the lexical level. In addition, their respective vocabularies contain a vast number of words. Therefore, instructors and curriculum developers alike need to carefully select the word range used in teaching. This paper reviews the different criteria used in the selection and ordering of words and offers a theoretical framework. Instructors and curriculum developers could utilize this framework as a basis when deciding which words to take into consideration when the two functional varieties (the basic language and the academic language) are taught in the classroom. The paper also includes a critique of a selection of words based on a set of criteria advanced in two samples of academic language from the oral register and the written register. The study confirms the operability of the two functional varieties as second languages in school settings. It argues for the necessity of creating repertoires of available words, technical words and academic words from current representative sets of basic language and academic language in Spanish. These repertoires could help in the rigorous planning of vocabulary learning by grade and thus serve as a springboard for the preparation of teaching materials.

Key words: vocabulary teaching, basic language, teaching language, school language, school curriculum, L2 Spanish, word selection, available vocabulary, academic vocabulary, technical vocabulary.

Introducción: la enseñanza de una segunda lengua en contextos escolares

Los objetivos de la enseñanza de una segunda lengua (L2), cuando esta constituye la lengua en la que se desarrolla parcial o totalmente la enseñanza de un sistema educativo –caso al que se enfrentan los estudiantes extranjeros en las aulas de nuestro país–, se encaminan a responder a las necesidades de los educandos en los ámbitos en que se han de desenvolver: el personal, el escolar y el social. Entre estos objetivos destacan dos que consideramos complementarios: el de la comunicación interpersonal, que persigue que los alumnos manejen el lenguaje en los usos sociales; y el de la asimilación de los usos propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares (López Pérez, 2007b; Villalba, 2004b). Cummins (2002) relaciona unos y otros usos con distintos dominios del lenguaje en los que participan diferentes destrezas: las ‘destrezas comunicativas interpersonales básicas’ (DCIB) y las ‘destrezas del dominio cognitivo del lenguaje académico’ (DCLA)¹. Estas destrezas forman parte de un esquema conceptual en el que las tareas comunicativas de los escolares adoptan distintas posiciones en la intersección de dos ejes: tareas en contexto reducido / tarea vinculada en el contexto, por una parte, y tarea cognitivamente poco exigente / tarea cognitivamente exigente, por otra. Las DCIB están relacionadas con las habilidades sociales y suelen estar vinculadas al contexto que aporta las claves para la interpretación del mensaje. Por el contrario, las DCLA operan en un contexto reducido que se basa, sobre todo, en claves lingüísticas de significado. Por ello, implican un desarrollo cognitivo-lingüístico superior que va evolucionando en complejidad a medida que aumenta la edad de los alumnos y progresan los contenidos de la enseñanza escolar. Son, por ejemplo, las destrezas que se ponen en juego al realizar tareas de una disciplina escolar cualquiera que implique manipular conceptos o resolver problemas.

Si contemplamos las destrezas enunciadas por Cummins desde su realización lingüística, las DCIB se corresponden en esencia con la lengua básica, de tipo conversacional, que se emplea en situaciones de la vida cotidiana. Las DCLA se corresponden con la lengua escolar o lengua de instrucción (también llamada ‘lengua académica’ en el ámbito investigador

⁽¹⁾ Las abreviaturas inglesas correspondientes son *BICS* (*basic interpersonal communicative skills*) y *CALP* (*cognitive academic language proficiency*).

español, aunque en algunos de sus usos este término se refiere exclusivamente a la misma variedad en niveles universitarios). En este trabajo emplearemos las tres denominaciones indistintamente como variantes estilísticas.

La importancia de la lengua de instrucción radica en que su aprendizaje posibilita en gran medida la competencia académica, entendida esta como el conjunto de capacidades y conocimientos necesarios para participar en el proceso formativo que la educación obligatoria impone a los niños y a los adolescentes. En otras palabras, del desarrollo de la competencia académica depende en parte el éxito o fracaso de los escolares, y uno de los medios para conseguirla es el dominio de la lengua escolar. Esto es así no solo porque la lengua sirve de vehículo a los contenidos de las materias curriculares, sino también porque de ella depende que los educandos adquieran dichos contenidos y puedan, además, demostrarlo (Bailey y Butler, 2003).

Para la consideración didáctica de las dos modalidades lingüísticas (la básica y la académica), hay que tener en cuenta sus características lingüístico-discursivas, pues cada una presenta unos rasgos propios que se manifiestan en los diferentes niveles –lexicosemántico, morfosintáctico, discursivo– y que se derivan de los temas que tratan, de sus fines comunicativos y de las funciones que normalmente realizan. La especialización temática en las áreas del saber es una de las características distintivas de la lengua académica, como lo son también el fin comunicativo que se persigue –transmisión y construcción de conocimientos– y las funciones que realiza, a saber, operaciones cognitivas propias del trabajo intelectual (comparar, secuenciar, categorizar, etc.) (López Pérez, 2007a). Ambas modalidades, además, se actualizan en formas expresivas distintas según los elementos de la situación en que tenga lugar el acto comunicativo (Schleppegrell, 2004). Los intercambios comunicativos orales entre profesores y discentes, ya sea en usos de la lengua básica o en los de la instrucción, pueden desarrollarse de manera más o menos formal, con el consiguiente reflejo en la expresión, según el grado de familiaridad que adopten. En manifestaciones de la lengua académica, encontraremos diferencias formales entre una exposición en un examen y una conversación entre profesor y alumno –aun cuando ambas versen sobre un mismo tema de una determinada materia–. Estas diferencias se deben al canal: escrito y oral, respectivamente. Por último, en dos exámenes de materias distintas, como Matemáticas e Historia, se

darán estructuras gramaticales, bases textuales y tipos de vocabulario distintos, atribuibles al tema tratado.

Por otro lado, cuando hablamos de las variantes con las que se actualiza la L1, no se debe olvidar que aparece en distintos grados de complejidad conceptual y verbal a lo largo de toda la escolarización. En virtud de lo que se conoce como 'transposición didáctica', los discursos científicos se reformulan para ajustarse a la capacidad cognitiva de los estudiantes, que va evolucionando por su propio proceso de maduración intelectual a lo largo de los años de escolarización (Gutiérrez, 1998). Todo ello no hace sino evidenciar lo que representa el aprendizaje de las dos modalidades lingüísticas para los aprendices y, en especial, el de la lengua de instrucción, cuya adquisición presenta mayor complejidad, pues depende más del conocimiento que se tenga del propio lenguaje (que no es demasiado en el caso de los estudiantes que no lo han aprendido o no lo dominaban previamente).

Objetivo del estudio

La importancia que adquiere el plano de la lengua en el que se centra este trabajo está refrendada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2002) –en adelante MCERL–, cuando insiste en el papel que el vocabulario tiene en la adquisición y en la evaluación de la competencia lingüística de los aprendices de segundas lenguas. En la lengua académica, el léxico cobra relevancia como portador de conceptos o nociones específicas de los diferentes saberes que se presentan en las distintas materias escolares (Pérez Basanta, 1996). No es necesario insistir, por último, en lo que suponen los conocimientos léxicos para el dominio de la lengua escolar (Blázquez et ál., 1986; Cummins, 2002).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico suele presentar dificultades por el elevado número de unidades que contiene y por su resistencia a la sistematización, frente a lo limitado de otros planos de la lengua, como el sintáctico o el fonético. Y si la lengua básica exige un gran esfuerzo en el aprendizaje de voces (Gómez, 2004), la lengua de instrucción incluye tan gran número de voces que, como señala Quilis

(1987), su dominio constituye la mayor aportación a la competencia lingüística general de una persona. A modo de ejemplos, un manual de Ciencias Sociales de 3.º de ESO analizado contenía casi 9.000 voces, agrupadas en 5.496 lemas (López Pérez, 2008a). Un estudio sobre el léxico de discursos orales generados en cuatro horas de grabación de cuatro asignaturas distintas de 2.º de ESO arrojó las siguientes cifras: 666 palabras en Ciencias Naturales (reunidas en 439 lemas), 788 en Ciencias Sociales (566 lemas), 785 en Lengua Castellana y Literatura (566 lemas) y 468 en Matemáticas (291 lemas) (López Pérez, 2010).

Ante tal cantidad de voces no cabe sino priorizar el aprendizaje de unas sobre otras. Comoquiera que toda selección es el resultado de haber aplicado unos criterios previos, lo que nos proponemos en este trabajo es ofrecer un repaso de los diferentes criterios de ordenamiento y selección que se han venido utilizando en la enseñanza del léxico de una L2 o LE, y observar su conveniencia para las dos modalidades de lengua implicadas –lengua básica y lengua de instrucción, ambas como segundas lenguas– en un contexto determinado: el escolar. Esta revisión puede servir a los implicados en este tipo de docencia (diseñadores de currículo, profesores y creadores de materiales) como marco teórico al que remitirse a la hora de tomar decisiones sobre en qué vocabulario incidir, ya sea en acciones concretas de aula o en otras actuaciones didácticas de un mayor alcance, como la planificación del léxico por cursos y niveles.

Criterios para la selección léxica

Un primer acercamiento a los criterios de selección nos lo proporcionan Grève y Van Passel (1971) con sus tres formas de delimitar el vocabulario²:

- Limitación subjetiva: basada exclusivamente en el azar y la intuición del profesor.
- Limitación estrictamente objetiva: vocabulario más útil basado en los diccionarios de frecuencia.
- Limitación objetiva corregida: a la frecuencia se le añaden otros criterios como la eficacia y la productividad. Se considera eficaz una

⁽²⁾ Citada también por Benítez (2003) y Martín Martín (1999) de forma esquemática. El breve desarrollo del punto tercero de esta exposición es original.

palabra si puede utilizarse en muchos contextos y productiva si puede dar lugar a otras siguiendo los dictados de la formación de palabras en una lengua. Varela (2003) cita, además de estos, la universalidad que, en el caso del español y según esta autora, implica las voces que son utilizadas en todos los países hispanos. Se podría optar en la misma línea por la variedad estándar de cada país y elegir las palabras menos marcadas diatópicamente.

La ya clásica categorización anterior es interesante porque nos habla de las formas en que se pueden establecer agrupamientos para el desarrollo de una competencia comunicativa general en la lengua meta. Como hemos dicho, esta competencia es necesaria en un primer contacto con el idioma por parte de los estudiantes que tienen una lengua distinta a la escolar. Sin embargo, no resulta adecuada para una competencia en temas especializados, como pueden ser los de las distintas asignaturas del currículo. Por otra parte, la anterior clasificación no entra en detalles sobre los factores que motivan la elección. Para dar cuenta de estos hemos desarrollado la que exponemos a continuación, basada, en líneas generales, en la de Bogaards (1994). Esta, inspirada a su vez en Scherfer (1985), ofrece, en nuestra opinión, una de las visiones críticas más completas sobre el tema.

Criterios dependientes de la situación de enseñanza

Son factores que están directamente relacionados con los objetivos del curso. Bogaards los denomina ‘criterios pedagógicos’. La elección de unas u otras voces dependerá de cuestiones como las siguientes:

- Los temas y las actuaciones comunicativas en que el aprendiz tiene que ser competente en la lengua extranjera (Gómez 2004). Distintos serán unos y otras –con sus correspondientes vocabularios– si se trata, por ejemplo, de un curso general de lengua o, por el contrario, de un curso con fines específicos.
- La instrucción de los alumnos en el desarrollo de las destrezas orales o escritas, teniendo en cuenta que la lengua hablada y los textos escritos presentan características lingüístico-discursivas diferentes, y que estas diferencias se reflejan también en el nivel léxico (Martín Peris, 2001).

- La ejercitación de los alumnos en textos de distinto registro: formal e informal. Los textos escritos presentan una mayor variedad y riqueza de vocabulario, que se manifiesta en el empleo de sinónimos, un alto grado de diversidad respecto al número de palabras empleadas, un mayor grado de densidad terminológica y el uso de sufijación culta y especializada (Cassany, 2004).
- El tipo de tarea que los alumnos van a hacer, desde el punto de vista del uso del lenguaje: productiva o receptiva. Tal como indica el MCERL, se diferencia «entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer uso expresivo de lo aprendido» (p. 145).
- El tiempo disponible en el curso y la metodología empleada. Como ejemplo de esta última, puede consultarse la propuesta de planificación del léxico que presenta Salazar (1994) para una unidad didáctica dentro de un enfoque metodológico por tareas. A cuestiones metodológicas se debe la conceptualización del vocabulario instrumental y del vocabulario metalingüístico. Izquierdo (2004) define el primero como «vocabulario compuesto fundamentalmente por unidades léxicas de significado muy general, que permiten explicar otras palabras más específicas, sustituirlas, parafrasearlas, definir las, estructurarlas y organizar su significado» (p. 101). A este tipo de voces, de contenido más general y más frecuentes en recuentos de palabras, la tradición lexicológica española las ha denominado '*verba omnibus*'. En obras actuales de carácter didáctico se denominan 'palabras herramienta' (Cervero y Pichardo, 2000) o 'palabras comodín' (Santos, 2002). Se trata de palabras o expresiones de significado no específico (pero sí generalmente distintivo) que sirven para expresar términos o conceptos «cuyo nombre, en determinadas circunstancias, no acude puntualmente a la boca del hablante» (Vigara, 1992, p. 286). Finalmente, al vocabulario metalingüístico pertenecen «todas las estructuras o palabras que utilizamos para describir y hablar sobre la lengua» (Cervero y Pichardo, 2000, p. 41).

Otro grupo de factores también relacionados con la situación de enseñanza son los siguientes:

- La oportunidad de lo inmediato. Este concepto, acuñado por Becerra (1994) consiste en lo siguiente: «Existen palabras que por el hecho

de corresponder a objetos o acciones relacionados con la situación inmediata del aula pueden ser subjetivamente tanto o más necesarias que otras que figuran en las listas de frecuencia» (p. 313). La *Programación de español como segunda lengua* (Reyzábal, 2003), destinada a estudiantes extranjeros en aulas españolas en su primer contacto con el entorno escolar, tiene en cuenta este criterio cuando incluye, entre los contenidos conceptuales del nivel 1, las áreas temáticas *Las dependencias del centro y Objetos de la clase*.

- El componente cultural. Este lleva a poner la atención en el vocabulario como transmisor de los valores culturales de la comunidad de la lengua meta, y en ocasiones de las comunidades de origen de los estudiantes en un afán por desarrollar actitudes de interculturalidad. Las recomendaciones del MCERL al respecto son «elegir palabras y frases clave que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando» (p. 145). En estrecha relación con los factores culturales están las elecciones u omisiones léxicas por oportunidad o conveniencia, lo que hoy en día se denomina con el anglicismo ‘políticamente correcto’.

Criterios basados en la dificultad de las voces

Se trata de criterios de discriminación de voces que se derivan de la dificultad que estas presentan a los estudiantes de la L2 o LE. Bogaards los incluye entre los anteriores, pues también son fruto de valoraciones pedagógicas. Schmitt (2000) distingue dos tipos:

- Factores que se derivan de la relación entre la L2 y la L1 del estudiante (*crosslinguistic factors*).
- Factores intrínsecos a las propias palabras (*intralexical factors*). Pueden ser conceptuales, semánticos o formales. Reproducimos, traducida, la clasificación de Laufer (1997)³:

³ Pérez Basanta (1999) presenta una clasificación en español inspirada también en este autor, aunque los ejemplos que aporta están en inglés.

TABLA I. Factores que facilitan o dificultan el aprendizaje

Factores que facilitan el aprendizaje	Factores que dificultan el aprendizaje	Factores con un efecto no probado
<ul style="list-style-type: none"> • Fonemas semejantes • Combinaciones de letras semejantes • Acento de intensidad siempre en la misma sílaba • Coherencia en la relación entre sonido y grafía • Regularidad en la inflexión • Regularidad en la derivación • Transparencia de las partes de la palabra (prever = ‘ver con antelación’) • Palabras de uso general con registro neutro • Una forma y un significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de fonemas extranjeros • Combinaciones de letras no existentes en la L1 • Acento de intensidad variable • Incongruencia entre sonidos y grafías • Complejidad en la inflexión • Complejidad en la derivación • Transparencia engañosa • Similitud entre las formas de las palabras (casar/cazar). • Palabras específicas con limitaciones de registro • Carácter idiomático • Una forma con muchos significados 	<ul style="list-style-type: none"> • Longitud de la palabra • Categoría gramatical • Palabras abstractas frente a • palabras concretas

Gómez y Bruton (1994) y Nation (2003) citan como factores de facilidad/dificultad los dos tipos de aprendizaje: receptivo y de producción. El primero, en términos generales, resulta más fácil. Por su parte Cervero y Pichardo (2000) hacen ver que hay factores subjetivos, de tipo emocional, relacionados con las vivencias personales de los alumnos, que determinan la facilidad o dificultad en la adquisición de una determinada palabra.

Criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua

Denominados por Bogaards (1994) criterios ‘lingüísticos’, derivan de las características lingüísticas de las voces y de las funciones que estas realizan en la lengua.

Una de estas características es la frecuencia que adquieren las unidades léxicas en un texto determinado. Esta, junto con otros conceptos también estadísticos –dispersión y alcance–, ha servido tradicionalmente para acotar

grupos de voces para la planificación del léxico. Como recoge el MCERL «[se pueden] seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en los recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas» (p. 145). Ordenamientos de voces por frecuencia se han llevado a cabo en *corpora* diferenciados, como sugiere el documento anterior: los representativos de la lengua general y los que reúnen textos especializados. Sin entrar en disquisiciones terminológicas y conceptuales, ofrecemos a continuación de forma esquemática los vocabularios confeccionados con criterios estadísticos. Para nuestro resumen sobre las características de sus respectivas voces, nos hemos basado en Alcaraz (2002), Baker (1988), Dudley-Evans y St. John (1998), López Pérez (2005) y Nation (2003). A diferencia de los restantes vocabularios, el resumen básico se realiza sobre textos no marcados temáticamente.

TABLA II. Tipos de vocabularios

	Rasgos característicos
Vocabulario técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras relacionadas con áreas del conocimiento. • Se encuentran con una frecuencia alta en textos especializados. • Tienen a ser unívocas.
Vocabulario subtécnico o semitécnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las llamadas lengua de especialidad para designar conceptos propios de los campos del saber. • Aparecen en textos especializados. • Son polisémicas.
Vocabulario académico	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan procesos mentales propios del aprendizaje y de las tareas con él relacionadas. • Pertenecen a la lengua general, en un registro formal. • Aparecen con una frecuencia alta en los textos generados en ámbitos académicos.
Vocabulario temático	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave que tienen relación directa con el tema tratado en el texto. • Bastantes frecuentes en el texto sobre un tema, pero poco frecuentes en recuentos de lengua general.
Vocabulario básico	<ul style="list-style-type: none"> • Voces de uso común utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, sobre temas cotidianos. • No vinculación a un área temática concreta. • Alta frecuencia en todo tipo de discursos.

En los casos del vocabulario temático y básico, se ha considerado necesario corregir las deficiencias que puedan presentar por el hecho de estar confeccionados por medios meramente objetivos. Por lo tanto, se han añadido a los criterios estadísticos otros de tipo subjetivo como la familiaridad, la disponibilidad y lo que Bogaards (1994) denomina 'estimaciones subjetivas de frecuencia'. Todos ellos parten de la idea de que los usuarios de la lengua tienen un conocimiento certero de cuáles son las palabras más útiles. Así, de la aplicación de los conceptos anteriores surge el vocabulario disponible, para cuya confección se registran las primeras palabras que acuden a la mente de un hablante al tratar de un tema determinado. López Morales (1984) lo define como «el caudal léxico utilizable en una situación de comunicación dada, es decir, el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que solo se actualiza si lo permite el tema del discurso» (p. 62).

La conjunción del vocabulario disponible y del vocabulario básico dan lugar a lo que, en opinión de autores españoles como Sánchez (1995) y Carcedo (2000), es el vocabulario más frecuente y representativo de una lengua: el vocabulario fundamental. Una de las ventajas de este vocabulario es que refleja el vocabulario activo de los hablantes y no el receptivo, que es más patente en los recuentos basados exclusivamente en la frecuencia. Como indica Gómez (2004, p. 794): «Las palabras altamente disponibles pertenecen al vocabulario activo de los miembros de una comunidad lingüística, mientras que las de escaso grado de disponibilidad pertenecerán al vocabulario activo de algunos hablantes y al pasivo del resto». Resulta evidente la utilidad de los vocabularios disponible y fundamental en la planificación de la enseñanza del léxico para una competencia básica en una lengua y en particular para los escolares, para quienes la lengua de escolarización no constituye una L1. Las voces disponibles relacionadas con determinadas áreas temáticas (como la escuela, el ocio, etc.) les resultan de gran ayuda para ubicarse en el nuevo entorno social y educativo⁴.

⁴ Así lo han visto manuales como los de Candela y Benegas (2000), Muñoz (2005) y Villalba y Hernández (2004a), dirigidos a la iniciación en el español como L2 en la escuela. Desconocemos, sin embargo, los criterios con los que estos manuales han seleccionado las voces que presentan por centros de interés.

Grupos de voces en dos muestras de lengua de instrucción

Este trabajo quedaría incompleto si no comentásemos, siquiera brevemente, selecciones de voces en muestras de lengua según los criterios aludidos. Hemos elegido para ello dos muestras de la lengua propia del contexto escolar –la de instrucción–, pues esta variedad está más desatendida desde el punto de vista didáctico⁵. Nos centraremos en los criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua, que normalmente son los que se tienen en cuenta a la hora de planificar la enseñanza del vocabulario de textos académicos (Nation, 2003). La mayoría de los restantes, sin embargo, también son compatibles o complementarios. Nos fijamos entonces en qué medida aparecen los vocabularios académico, técnico, subtécnico en dos muestras de lengua de instrucción y reflexionamos sobre su operatividad a la hora de planear qué vocabulario enseñar. La muestra escrita la constituye un manual de Ciencias Sociales de 3.º de la ESO. La oral está compuesta por la grabación de cuatro asignaturas troncales de 2.º curso de la ESO obtenida en sesiones de aula de 50 minutos cada una. En ambos casos se ordenaron las respectivas unidades léxicas en índices de frecuencia lematizados. El comentario se basa en dicho ordenamiento (López Pérez, 2008a; López Pérez, 2010).

Un vocabulario que cobra especial importancia cuando se trata de la enseñanza del léxico es el que expresa las operaciones cognitivas para llegar a la aprehensión de los conceptos: el académico. Está conformado por voces no especializadas, que pertenecen al registro formal de la lengua y que aparecen con una frecuencia alta en los textos generados en contextos académicos. El hecho de ser comunes a un conjunto de materias las convierte en altamente rentables, y como forman un grupo no excesivamente numeroso resultan un objetivo accesible en términos de aprendizaje (López Pérez, 2005). Aun sin haberse realizado una delimitación objetiva de este tipo de vocabulario en la muestra oral que manejamos –tarea que en palabras de la autora de la muestra queda pendiente, junto con el comentario morfosintáctico y semántico de las

⁵ A diferencia de lo que ocurre en el ámbito investigador anglosajón, es difícil encontrar en las últimas décadas en España trabajos que se ocupen de la descripción de la lengua académica en español con fines didácticos o de la adquisición de esta por parte de los estudiantes en niveles de enseñanza obligatoria. Líneas de investigación fecundas, en lo que al léxico se refiere, fueron las décadas de 1970 y 1980 en nuestro país (López Pérez, 2007a).

voces (López Pérez, 2010)–, a primera vista se aprecia una clara diferencia en cuanto a su presencia en ambos *corpora*: en el escrito, como era de esperar, son más abundantes. Verbos como *constituir*, *corresponder*, *interpretar*, *permitir* (categoría que suele predominar entre las voces académicas) apenas aparecen en la muestra oral. Sí encontramos otros relacionados con las tareas realizadas para la adquisición de los conocimientos (*fíjate*, *entender*, *miramos*, *repetimos*, *decimos*). Estos pueden considerarse un subtipo de vocabulario académico, para el cual López Pérez (2008b) propone la denominación ‘vocabulario instruccional’, dada su función.

Las unidades léxicas relacionadas con áreas especializadas del conocimiento forman los vocabularios técnico y subtécnico. La diferencia entre ellos es que el primero designa palabras monosémicas –las propiamente denominadas ‘tecnicismos’–, mientras que al segundo pertenecen palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las llamadas ‘lenguas de especialidad’. Ambos vocabularios se identifican con el vocabulario temático, pues en ellos se concentran las ideas de las que trata un texto, es decir, los conceptos clave de las lecciones. Los tecnicismos aparecen con más frecuencia en la muestra escrita y se erigen, como acabamos de decir, en las voces temáticas por las que identificamos el contenido del texto. Ejemplos de estos vocabularios en la muestra oral son: *autótrofo*, *beterótrofo*, *cloroplasto*, *ecuación*, *denominador*, *anáfora*, *polisíndeton*, *parónimas*, *Cortes*, *monarquía*, *burguesía*, *instituciones*, *leyes*, *ovina*, que hacen fácilmente adivinable los temas que se han tratado en las grabaciones de las muestras. Las voces subtécnicas, por su parte, apenas aparecen en la muestra oral (*feria*, *figuras*). Dos pueden ser las razones que explican las diferencias respecto al número de unidades en ambas muestras. Por un lado, los distintos niveles académicos examinados: 3.º de la ESO para la muestra escrita y 2.º de la ESO para la oral. En el nivel más bajo, es posible que los discursos científicos se hayan simplificado conceptual y lingüísticamente para adecuarse a las capacidades cognitivas de los alumnos. Por otro lado, las diferencias de registro –escrito u oral– también se dejan notar en la expresión lingüística: en la muestra escrita se observa una mayor variedad y densidad léxicas y el empleo de un mayor número de palabras del registro formal. Por otra parte, en la muestra oral encontramos las siguientes voces que se deben a factores del contexto en el que se produce el diálogo didáctico (la espontaneidad, la simultaneidad de la emisión y la

recepción, la expresividad, la participación afectiva, la presencia del emisor y receptor, etc.):

- Formas léxicas que indican la implicación afectiva por parte del profesor: dativos éticos y simpatéticos (*Estúdiate bien esa lección si quieres salir*), plurales inclusivos (*Esta expresión es nueva para nosotros; Las ecuaciones ya las tenemos más que dominadas*) y diminutivos (*¿Cómo pongo yo una división, sin tener que poner ni la caja ni dos puntitos?*).
- Voces y expresiones propias de la lengua oral, algunas de ellas próximas a las que se dan en la conversación coloquial: interjecciones (*¡No, hombre!; ¡Olé pa mí!; ¡Ojo!*), intensificadores y repeticiones (*Pero hay algunos que son tan buenos tan buenos tan buenos que son capaces de escribir igualmente bien; ¡Qué bonito! ¡Qué bien! ¡Qué asco!*).
- Elementos que obedecen a la función fática del lenguaje (*Claro; Pues venga; Dime, venga; No le entiendo; ¿Sí?; ¿Vale?; ¿Veis?*).
- Anecdóticamente, se encuentran juegos de palabras con intención irónica (*Ganado bovino, no de los bobos*), coloquialismos (*me lo cargo por lo elimino*) y palabras tabú (*mear y cagar*).

El estilo docente de cada profesor que participó en la grabación queda patente por el uso que hace de las formas anteriores, más propias de la variedad de lengua básica, de tipo conversacional, así como de la frecuencia con que emplea las voces académicas.

Se encuentran, por último, en la muestra oral y también en la escrita, suficientes ejemplos de voces que pertenecen a la misma familia léxica (*expresar-expresión, fuerte-fuerza, sonidos-sonoridad-sonoros, poesía-poética-poemas-poeta, iguales-igualdad*) como para que sea preciso aludir al vocabulario potencial. No se trata propiamente de un conjunto de voces, sino de la capacidad cognitiva del alumno para inferir palabras desconocidas a partir del contexto situacional o lingüístico en el que se producen, o a partir de otras ya conocidas con las que comparten algún elemento de su significante con las que los alumnos ya están familiarizados (Cervero y Pichardo, 2000). El entrenamiento de los discentes en este tipo de deducciones y relaciones entre voces es, por lo tanto, aconsejable cuando se trata del aprendizaje del vocabulario de las asignaturas.

Conclusiones

Este trabajo se ocupa del léxico de las variedades lingüísticas que los estudiantes han de aprender cuando entran a formar parte de un sistema académico que emplea una lengua distinta de la suya. Se reconoce la importancia de las dos variedades lingüísticas que deben dominar y, en especial, la de la lengua propia del ámbito escolar –la académica o de instrucción– porque se la relaciona con la adquisición de los conocimientos de las materias del currículo. Nuestro estudio considera también que es oportuno practicar una enseñanza intencional y explícita del vocabulario. Para llevarla a cabo, se hace imprescindible seleccionar voces a las que dirigir la acción didáctica ante la imposibilidad de abarcarlas todas.

El recorrido que hemos realizado por los diferentes criterios de selección quiere servir de andamiaje conceptual para tomar decisiones en la selección y planificación de la enseñanza del léxico en las dos variedades: lengua básica y lengua académica o de instrucción. Puede decirse, de una manera general, que la necesidad de adecuarse a unos fines concretos de enseñanza y el intento de racionalizar el aprendizaje son los dos pilares en los que se asientan los criterios expuestos. De ellos, algunos son de aplicación exclusiva a una u otra variedad. Otros, en cambio, resultan más adecuados para momentos distintos en la acción didáctica: para una enseñanza ocasional, por ejemplo, es adecuado detenerse en voces cuyos significados requieran aclaraciones de tipo cultural; para un contexto de enseñanza concreto, como el constituido por un grupo de estudiantes que tienen como L1 la misma lengua, sirven los criterios relacionados con la dificultad que las voces presentan. Los vocabularios basados en criterios cuantitativos como la frecuencia –por sí sola o corregida– resultan más apropiados para una planificación previa de todos los contenidos léxicos del curso o de una sucesión coordinada de estos. Los recuentos estadísticos están en la base de grupos de voces que reúnen un número significativo de estas, como los vocabularios básico, fundamental y disponible, que sirven para la organización del aprendizaje de la lengua básica para la comunicación; o los vocabularios académico, técnico y subtécnico, útiles para la lengua de instrucción. Ahora bien, para una planificación rigurosa y de alcance, así como para la creación de materiales didácticos, se necesita contar con trabajos que hayan acotado previamente los vocabularios mencionados en muestras representativas y actualizadas.

Ya están en marcha trabajos sobre léxico disponible en español⁶, algunos de los cuales –como el de Jiménez (2012) sobre el léxico disponible de los escolares– son muy oportunos para organizar el léxico de la lengua básica de los aprendices de español L2 en el contexto que tratamos. No tenemos noticias, sin embargo, de que se estén confeccionando vocabularios relacionados con la lengua de instrucción, más allá de meras listas de voces técnicas o subtécnicas que contienen los conceptos principales de las materias. Dichas listas, normalmente, están preparadas de forma particular por los profesores para sus clases o se ofrecen en los materiales didácticos. Por otra parte, no se encuentran referencias al vocabulario académico español en niveles preuniversitarios, vocabulario que consideramos de sumo interés por ser común a todas las asignaturas, formar un grupo abarcable de voces y no presentar dificultades de enseñanza para los profesores de todas las áreas del saber. Este vocabulario se diferencia de los tecnicismos, para los que hay que dominar también los conceptos a los que hacen referencia. Queda, por tanto, pendiente de acometer el estudio del nivel léxico de la lengua de instrucción, tanto cualitativa como cuantitativamente, en los distintos niveles escolares y registros en los que se realiza.

Los vocabularios mencionados resultan operativos para discriminar voces con fines didácticos, como ha quedado patente en el comentario que hemos realizado sobre el vocabulario de dos muestras de lengua de instrucción: una escrita y otra oral. Aun con las limitaciones que se derivan de la falta de homogeneidad en las muestras (diferente número de voces y de registro) y lo apriorístico de las apreciaciones en la muestra oral (a falta de ser constatadas con un estudio cuantitativo), hemos sacado las siguientes conclusiones. Se encuentra constancia de un vocabulario técnico de frecuencia alta en ambas muestras, que coincide con el temático en cuanto que son voces que expresan los conceptos o ideas principales que se desarrollan en los discursos pedagógicos. No hay, sin embargo, coincidencia en la representatividad de los vocabularios subtécnico y académico en las muestras: en la muestra oral de 2.º de ESO estos se reducen drásticamente. Acusamos en ello una pérdida de formalidad en el elemento léxico del curso inferior respecto al superior, que ha podido verse agudizada por los distintos registros de las muestras: escrito en el

⁶ El *Proyecto panbispánico de léxico disponible*, dirigido por López Morales y presentado en la página web <http://www.dispoplex.com>, pretende servir de referencia para este tipo de léxico.

caso de 3.º de ESO (más formal), oral en el caso de 2.º de ESO (menos formal). Según esto, y atenuando la influencia que el registro haya podido tener en la expresión de los conceptos, se puede hablar de un salto en cuanto a la profundidad de los contenidos de las asignaturas y su expresión lingüística entre las dos etapas en que se divide la ESO: 2.º pertenece al primer ciclo y 3.º, al segundo. Dicho salto atañe no solo a estas dos variables, sino a la forma en la que se transmiten los saberes, es decir, a la variable pedagógica. La más que notable presencia de un subtipo de vocabulario académico, el vocabulario instrumental académico (*fijarse, copiar, repetir, escribir*) en la etapa educativa inferior, evidencia la insistencia de los profesores por ayudar a los alumnos en la adquisición de los conceptos.

Todo ello no hace sino confirmar la variedad de la que la lengua académica hace gala en su plano léxico y a la que hacíamos referencia en la introducción. Los distintos vocabularios tendrán más o menos presencia según los niveles escolares, según el registro en el que se desarrolle la enseñanza –escrito u oral– y según la base textual que predomine: texto expositivo, texto dialogado. En este último tipo de texto, se puede ver un factor más de variación: según la relación que adoptan en el diálogo didáctico el docente y el discente –más o menos formal–, que afecta sobre todo a elementos del vocabulario básico (pronombres, elección de palabras de amplio contenido semántico o más restringido, etc.).

Prospectiva: implicaciones didácticas y de formación

Entre las ventajas que ofrece la distinción entre los vocabularios básico, disponible, técnico y académico y sus correspondientes repertorios, se puede mencionar que permiten una planificación de la enseñanza del léxico en una L2 en el contexto escolar y que sirven de base para la creación de materiales didácticos. Efectivamente, permiten una gradación de los contenidos léxicos en las distintas etapas del aprendizaje de la nueva lengua: los vocabularios básicos y disponibles son adecuados para el inicio de este aprendizaje; el vocabulario técnico, subtécnico y académico es útil para el período en el que los alumnos se enfrentan a los contenidos de las asignaturas, que a su vez se extiende en los distintos niveles escolares.

Las pautas dadas en este trabajo sobre la organización del aprendizaje del vocabulario no pueden ser puestas en práctica sin una formación en cuestiones lingüísticas por parte de los profesores que imparten español como L2 en el ámbito escolar. Esto exige una preparación extra por parte de los docentes que tienen un bagaje formativo en áreas no lingüísticas, quienes son los que normalmente se hacen cargo de la enseñanza de las distintas asignaturas tanto en una L1 como en una L2, sobre todo en niveles superiores de enseñanza obligatoria. En las aulas de nuestro país, y en lo que se refiere al español, lo habitual hoy en día es encontrar que los alumnos autóctonos y los extranjeros compartan aula. En este sentido, la atención a la lengua en las clases de las diferentes materias no se justifica solo por la presencia de los últimos, sino que es también beneficiosa para los que tienen el español como L1. Al fin y al cabo, la lengua es el vehículo y la expresión de los contenidos curriculares. Con ello, queremos insistir en la idea de que la enseñanza de la lengua escolar es una responsabilidad que todos los profesores deben compartir.

Este trabajo se ha centrado en las voces en las que incidir cuando se enseña el español como L2 en contextos escolares, para hacer su enseñanza más accesible y eficaz. No se ha entrado en cómo propiciar el aprendizaje de estas voces ni en la dificultad que los distintos vocabularios señalados puede suponer para los estudiantes. Dichos temas darían lugar a trabajos de corte metodológico y de adquisición de lenguas, y constituyen líneas de investigación poco desarrolladas en el caso de la lengua de instrucción en español.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. (2002). La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad. En Ministerio de Educación Ciencia y Deporte (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (95-120). Madrid: Secretaría General Técnica, MEC.
- Bailey, A. L. y Butler, F. A. (2003). An Evidentiary Framework for Academic Language for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education: A Design Document, CSE Report 611. Los Ángeles (California): CRESST, University of California. Recuperado de

- <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r611.pdf>
- Baker, N. (1988). Subtechnical Vocabulary and the ESP Teacher: an Analysis of some Rhetorical Items in Medical Journal Articles. *Reading in a Foreign Language*, 4, 2, 91-105.
- Becerra, J. M. (1994). La enseñanza del español como segunda lengua. Semántica y vocabulario. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación* (313-323). Málaga: ASELE.
- Benítez Pérez, P. (2003). Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario F. Moreno Fernández et ál. (eds.), *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales* (145-156), Vol. 1. Madrid: Arco Libros.
- Blázquez Fabián, M. et ál. (1986). Experiencias sobre la enseñanza del vocabulario. Contenido léxico, su programación y didáctica. *Aula Abierta*, monografía 7. Oviedo (Asturias): ICE Universidad de Oviedo.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier-Didier.
- Candela, P. y Benegas, G. (2000). *Una rayuela*. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua (LE)* (917-941). Madrid: SGEL.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Carcedo González, A. (2000). Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza del ELE (aspectos culturales) M. Franco et ál. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (175-183), Vol. 1. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC, Ediciones Morata.
- Dudley-Evans, A. y St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (789-810). Madrid: SGEL.
- Gómez, G. y Bruton, A. S. (1994). Representaciones léxicas receptoras versus productivas. El aprendizaje del léxico:

- reconocimiento/producción. En J. M. Ruiz Ruiz et ál. (eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA* (319- 326). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Grève, M. y Van Passel, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Izquierdo Gil, M. C. (2004). El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica. *Carabela*, 56, 99-120.
- Jiménez Berrio, F. (2012). *El cuerpo humano en los manuales de E/L2 y el léxico disponible de los inmigrantes escolares: análisis de datos*. Propuestas Prácticas para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Pamplona, 23-25 de febrero.
- Laufer, B. (1997). What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some intralexical Factors that Affect the Learning of Words. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- López Pérez, M. V. (2005). Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción en el marco de la enseñanza del Español/L2 a inmigrantes. En M. A. Castillo Carballo et ál. (eds.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (534-541). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- (2007a). La lengua de instrucción (L1): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20, 85-104.
- (2007b). Los objetivos de la enseñanza de L2 en contextos escolares monolingües. *Hyperfeira. Arts & Literature Internacional Journal*, 9. Recuperado de <http://www.sinc.sunysb.edu/Publish/hiper/num9/Articulos/lopez.html>
- (2008a). Estudios sobre la lengua de instrucción (L1): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *RESLA*, 21, 201-219.

- (2008b). La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación. En R. Mairal et ál. (eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas* (919-936). Madrid: UNED.
- (2010). El vocabulario de una muestra oral de lengua de instrucción (LI): análisis cuantitativo. En J. L. Bueno Alonso et ál. (eds.), *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA*. (583-593). Vigo (Pontevedra): Universidade de Vigo.
- Martín Martín, S. (1999). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. En L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4* (157-163). Madrid: Fundación Actilibre.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera, modelos de uso de la lengua española. *Carabela*, 50, 103-136.
- Muñoz, B. (2005). *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.
- Nation, P. (2003). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). *Teaching Vocabulary: Techniques and Strategies*. Boston (Massachusetts): Heinle.
- Pérez Basanta, C. (1996). La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente. En J. D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico* (300-309). Granada: Método Ediciones.
- (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (62-306). Almería: Universidad de Almería.
- Quilis, A. (1987). La enseñanza de la lengua materna. En A. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (241-261). Madrid: Akal.
- Reyzábal, M. V. (coord.) (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Salazar García, V. (1994). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. En *Didáctica del español como lengua extranjera 2* (165-204). Madrid: Fundación Actilibre.

- Sánchez Pérez, A. et ál. (1995). *Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (2002). Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (59-72). Madrid: SGEL.
- Scherfer, P. (1985). Lexikalisches Lernen im Fremdsprachemunterricht. En C. Schwarze y D. Wunderlich (eds.), *Handbuch der Lexikologie* (412-440). Königstein (Alemania): Athenäum.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 571-588.
- Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M. T. (2004a). *Español segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Anaya.
- (2004b). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 11 (primavera), 70-81.

Dirección de contacto: M.^a Victoria López Pérez. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Campus Arrosadía; 31006 Pamplona, España. E-mail: victoria.lopez@unavarra.es