

El tratamiento del léxico en dos currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): una mirada desde el español como L2

M^a Victoria López Pérez*

Introducción

La presencia de alumnos en las aulas españolas que desconocen la lengua de escolarización, reflejo de la nueva realidad social en nuestro país, ha dado lugar al desarrollo en las últimas décadas de la modalidad de enseñanza: el español como lengua segunda (E/L2). La implantación de este tipo de docencia en el ámbito educativo principalmente escolar, pero también en otros, exige dar respuesta a sus demandas en todos los campos, desde acciones estructurales y organizativas por parte de las Administraciones y los centros escolares hasta las que tienen que ver directamente con la acción docente. Se es consciente, además, de que todas ellas deben sustentarse en investigaciones que, previo análisis de la realidad concreta, indiquen el camino que ha de seguirse. Así estamos asistiendo en los últimos años a la aparición de trabajos que desde las diferentes disciplinas (Didáctica de las lenguas, Sociolingüística, Psicolingüística, Adquisición de lenguas, etc., por citar las relacionadas con el objeto de enseñanza: la lengua) se ocupan de los múltiples aspectos que el E/L2 entraña. Este trabajo puede enmarcarse en el campo epistemológico de dos de ellas: la Lingüística aplicada y la Investigación educativa. La primera porque trata de un nivel de la lengua, el léxico, contemplado desde una perspectiva práctica: la evaluación de los contenidos léxicos presentados como modelo para su tratamiento en las aulas. La segunda porque los textos que analizamos son dos documentos pedagógicos, además con carácter normativo. Por último, las indicaciones que introducimos sobre cómo orien-

* Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Universidad Pública de Navarra.

tar la enseñanza de los elementos léxicos en las aulas relaciona también esta investigación con el ámbito didáctico. Todo ello no pone sino de manifiesto una de las características de la enseñanza del español como L2: su interdisciplinariedad.

Respecto al plano lingüístico elegido, el léxico, los consideramos un elemento de primer orden en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y también de la *lengua de instrucción (LI)*, aquella en la que se transmiten los contenidos curriculares. Pensamos que, junto a algunos aspectos gramaticales y textuales, lo más característico del discurso correspondiente a la LI puede encontrarse en este plano. Una de las razones de la importancia del vocabulario radica en que actúa de portador de los conceptos de las diferentes áreas del saber y de las funciones de la labor científica (López Pérez 2005: 535-536).

Como quiera que los alumnos inmigrantes tienen como objetivo de aprendizaje la *lengua de instrucción*, al igual que el resto de los alumnos que cursan enseñanza reglada y además, normalmente, se les suele impartir un curso o programa de iniciación al español (E/L2), nos ha parecido de interés analizar el tratamiento del léxico en dos currículos correspondientes a una y otra enseñanza con el fin de averiguar en qué medida su aprendizaje se refleja entre los contenidos y de qué forma.

Los documentos que analizamos pertenecen al currículo escolar vigente en la actualidad y pertenecen a una misma etapa educativa. El primero corresponde al currículo de la asignatura Ciencias Sociales III de 3^o de la ESO incluido en el documento *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria* para la Comunidad Foral de Navarra y publicado por el Departamento de Educación y Cultura (2002: 43-63) de esa comunidad –en adelante *Currículo de CS*¹. El segundo, la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (2003), fue elaborado bajo la coordinación de M. V. Reyzábal a instancias de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

La revisión conjunta de estos dos currículos nos va a permitir conocer los planteamientos teóricos que los animan, y que están guiando en estos momentos la enseñanza del vocabulario en el contexto escolar, en concreto, en la etapa educativa de la que nos ocupamos, la ESO.

El trabajo se articula en cuatro partes. En el § 1 y en el § 2 se exponen y valoran por separado las referencias de carácter general sobre la lengua y el léxico que cada documento hace. A continuación, en los dos epígrafes siguientes –§ 3 y § 4–, entramos en el comentario de las indicaciones relativas a cuestiones léxicas propiamente dichas en ambos documentos conjuntamente. En el § 3 nos ocupamos de los tipos de vocabulario que la *Programación de español* distingue, entre los que cita el *vocabulario básico* y el *vocabulario específico*. Por último, en el § 4, analizamos el resto de las indi-

1. Son razones prácticas las que nos han llevado a elegir el currículo de Navarra: nos es familiar porque desarrollamos nuestra labor docente esa comunidad. Del mismo modo, la decisión sobre qué asignatura analizar y el nivel escolar tratado se debe a razones de conveniencia: el trabajo que aquí presentamos aprovecha documentos que hemos manejado con motivo de la realización de otras investigaciones también sobre el léxico en el marco del E/L2.

caciones también relativas a aspectos semánticos, junto a otras que tienen que ver con el conocimiento y el uso de las voces, a la luz de lo que la investigación lingüística entiende como competencia léxica.

1. El currículo de una asignatura: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*

Comencemos por recordar que entre las numerosas novedades pedagógicas que trajo consigo la reforma educativa de los años 90 con la ley LOGSE está impulsar la reflexión sobre la lengua en la docencia de las materias no lingüísticas del currículo escolar. El fin de esta nueva práctica es desarrollar la competencia en la lengua de las asignaturas para llegar al dominio de los contenidos. Esta idea aparece formulada como objetivo en el *Currículo de Educación Secundaria* del *Decreto Foral 61/ 2001, de 25 de marzo* y se enuncia de esta manera:

Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de este a la organización de los propios pensamientos.

Este objetivo, de carácter general, se concreta como objetivo específico en todas las áreas del currículo de la etapa Secundaria, en cada una de las cuales debe incorporar un contenido propio con el título de “Las claves del lenguaje del área: la lectura comprensiva”. El *Currículo de Ciencias Sociales* incorpora, por lo tanto, lo que dispone el *Decreto Foral* en el último párrafo de la “Introducción” a los objetivos generales², y añade a los objetivos de la asignatura *Ciencias Sociales III* de 3º de la ESO los siguientes:

1. Adquirir las destrezas necesarias para realizar una lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje del área.
2. Emplear con precisión el vocabulario específico y los conceptos fundamentales del área (pág. 46).

En coherencia con estos objetivos, en la parte de la evaluación aparece como primer criterio:

1. Comprender el significado de los textos y su vocabulario específico (pág. 55).

2. Reproducimos las palabras exactas: “Por último, y no por ello menos importante, hay que considerar que la lectura comprensiva es la técnica o procedimiento transversal por excelencia de todo el currículo, ya que constituye la herramienta necesaria para adquirir los conocimientos de todas las áreas, y de cuyo dominio depende el éxito académico y profesional de alumnado. Así pues, señalamos la importancia de que este alcance y domine las técnicas de comprensión lectora y sea capaz de entender la variedad de textos que el profesorado del área le presenta para su aprendizaje” (*ibid.*: 45).

Las medidas pedagógicas expuestas no vienen sino a reconocer el papel del lenguaje en el aprendizaje escolar: se insiste en el desarrollo de destrezas lingüísticas por lo que aportan al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Según se deduce del Decreto, un trabajo centrado en la comprensión lectora de los textos de las diferentes asignaturas y la atención sistemática al vocabulario específico de esos textos contribuye a la aprehensión de los conceptos, a su comprensión y expresión.

Como complemento al Decreto se publica posteriormente la *RESOLUCIÓN*³ 527/2002, de 27 de junio, en la que se resuelve que:

Las Programaciones Didácticas de los Departamentos didácticos incluirán en sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación el tratamiento de la lectura comprensiva y el vocabulario específico del área, de una forma integrada.

Con ello las disposiciones del Decreto Foral llegan a ser efectivas, es decir, se traducen en acciones didácticas en clase a través del documento curricular de aplicación directa en las aulas, la programación didáctica⁴.

La *RESOLUCIÓN* contiene además un ANEXO con el siguiente título: “Orientaciones para el tratamiento de la lectura comprensiva y del vocabulario específico en todas las áreas de la educación secundaria Obligatoria”. En él se explicitan las razones que justifican las disposiciones sobre la lectura comprensiva y se proporciona una serie de orientaciones para su tratamiento en la enseñanza, acompañadas de bibliografía⁵. Recogemos a continuación, de forma literal, las que se refieren al lenguaje y al vocabulario en el epígrafe “IV. El lenguaje específico de las áreas y su vocabulario”:

a. Tanto los libros de texto, como los específicos de cada materia, utilizan un lenguaje que está a caballo entre el lenguaje culto o científico de las ciencias o saberes y el lenguaje coloquial que se usa en contextos cotidianos. Conviene que los alumnos sean conscientes de que deben utilizar de forma progresiva, conforme ascienden de curso, un lenguaje cada vez más preciso y adecuado al contexto escolar y a la materia.

Los alumnos deben comprender que no es lo mismo el lenguaje literario que el lenguaje de las ciencias sociales, de las ciencias formales o de las ciencias de la naturaleza o el lenguaje de las artes plásticas, por poner algunos ejemplos.

b. Mención especial requiere el aprendizaje del vocabulario técnico o específico de cada materia. En cada área y en cada curso existe un vocabulario propio que se refiere a los conceptos que se presentan a los alumnos. Si se elaborase un listado del vocabulario espe-

3. Publicada en el *Boletín Oficial de Navarra*, número 110 con fecha 11/09/2002.

4. Se trata de los documentos que los Jefes de los Departamentos didácticos redactan al principio de cada curso escolar y en los que se expone la programación anual de sus asignaturas.

5. Asimismo, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha publicado dos obras de carácter práctico para apoyo a la formación de los profesores: *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO* de A. Sanz Moreno (2003), y *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*, de J. Amado Moya (2003).

cífico que cada año se pretende incorporar al bagaje cultural del alumnado, se podría planificar y evaluar la evolución de su capacidad lectora y de comprensión conceptual a lo largo de la etapa.

c. La comprensión de los textos de área requiere de la comprensión cabal de los términos técnicos y específicos. Bien es verdad que el significado de estos puede ser inferido por el contexto, pero en última instancia conviene que el alumno tenga una idea clara del significado de los términos, no solo para su comprensión, sino también para expresarse de forma oral o escrita.

[...]

Sería conveniente que en la programación didáctica se registraran los términos básicos que se van a trabajar en cada curso escolar, teniendo en cuenta que el aprendizaje del vocabulario específico de cada área no constituye un fin sino un medio para la comprensión de la misma. Por tanto, su evaluación no puede consistir, de ningún modo, en la reproducción memorística de un listado de términos aislados de su contexto, sino en su comprensión a través de las actividades programadas por el profesor: selección de lecturas, enunciados de problemas, utilización comprensiva del libro de texto, de un vídeo o de una página *web*, por poner un ejemplo.

d. El uso de diccionario y libros de consulta y divulgación es un recurso inestimable para desarrollar en los alumnos actitudes de rigor y gusto por la precisión. Para educarlos en el orden y en la sistematización de los conceptos es práctica habitual de muchos profesores y profesoras el uso de cuadernos o archivadores en los cuales los alumnos van incluyendo, a modo de glosario de la materia, los términos nuevos que van apareciendo, acompañados de su significado o acepción más adecuada al tema de estudio.

e. El conocimiento etimológico y la evolución histórica de los términos amplía el horizonte cultural del alumno y facilita la relación y la integración entre los conocimientos de las distintas áreas, además de contribuir a facilitar la memorización significativa. Por ello, siempre que sea posible, se incluirán en el aula estas actividades mediante consultas a diccionarios etimológicos realizados bien por el profesor o bien por los propios alumnos.

Tras la lectura de las disposiciones legales, así como del texto anexo que desarrolla lo correspondiente al tratamiento de la lengua, observamos lo siguiente:

- en primer lugar, las palabras “contribución de este a la organización de los propios pensamientos” señalan una concepción constructivista del lenguaje, lo que justifica la atención al léxico en las asignaturas;
- en segundo lugar, se habla de “reflexionar sobre procesos implicados en el uso del lenguaje”, lo que pone de manifiesto la perspectiva desde la que se considera la lengua: como capacidad o destreza en su uso con un fin comunicativo.

Dentro ya de las líneas concretas de actuación en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, el documento se compone de indicaciones de carácter prescriptivo, de algunas consideraciones teóricas, así como de ciertas reflexiones metodológicas. Para empezar, se destaca la adecuación lingüística que los alumnos deben hacer al tipo de comunicación que se establece en el contexto escolar para su contacto con las materias. La lengua de las asignaturas se caracteriza en el documento como un registro intermedio entre el “lenguaje culto o científico de las ciencias y saberes” y el “colo-

quial que se usa en contextos cotidianos”. Encontramos, asimismo, dos tipos diferentes de conceptos:

- los relacionados con la competencia léxica, como el conocimiento activo o expresivo y pasivo o receptivo de los términos, el conocimiento etimológico
- los relacionados con la enseñanza del vocabulario: aprendizaje explícito e implícito, el aprendizaje contextualizado de las voces, técnicas de aprendizaje: elaboración de glosarios y usos de diccionarios

2. El currículo de E/ L2: *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*

La *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (2003) –a partir de ahora *Programación de español*– ha tenido en cuenta para su confección dos documentos: el *Currículo del área de Lengua castellana y Literatura de Educación Secundaria* y el *Marco común europeo de referencia (MCER)*, ambos publicados el año anterior.

Como el primero, la *Programación de español* se estructura en cinco partes o *bloques* cada uno de los tres niveles de progresión del aprendizaje y los dominios de la lengua que presenta, en un empeño de integrar la enseñanza de E/L2 con los fines, objetivos y metodología de la etapa educativa en la que tiene lugar. Los bloques en que se articula son: Bloque 1 *Comunicación*, Bloque 2 *Lengua y Sociedad*, Bloque 3 *Estudio de la lengua*, Bloque 4 *Técnicas de trabajo* y Bloque 5 *Literatura*, cada uno de ellos dividido a su vez en: “Objetivos didácticos”, “Contenidos” –conceptuales, procedimentales y actitudinales–, “Propuesta de actividades” e “Indicadores de evaluación”.

El afán integrador de la *Programación* se evidencia también en la correlación que establece entre sus tres niveles de aprendizaje y los cuatro primeros del *MCER*: nivel 1 (ACCESO) correspondiente a A1 o “Acceso” y A2 o “Plataforma”, nivel 2 (BÁSICO) correspondiente a A2, B1 o “Umbral”, y nivel 3 (MEDIO) correspondiente a B1, B2 o “Avanzado”. Esta equivalencia de niveles constituye, a nuestro modo de ver, un gran acierto por cuanto facilita en gran medida la coordinación del aprendizaje del español como L2 con otras lenguas e incluso con el español como LE⁶.

Centrémonos ahora en las referencias sobre el léxico que en este documento encontramos. En el Capítulo I: “Conceptos básicos”, de carácter introductorio, hallamos ya las dos primeras. En el epígrafe “Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa” se citan una serie de habilidades lingüísticas, entre las cuales están las:

- Léxico-semánticas: Nivel de comprensión y utilización de palabras del vocabulario español y conocimiento y comprensión del significado de las palabras utilizadas (pág. 29).

6. La distinción entre español como L2 y como LE se debe a razones de contexto. Para tal separación se tienen en cuenta: el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje, el papel de la lengua en ese entorno, las particularidades que el alumnado presenta y los objetivos que esta enseñanza de marca.

En el epígrafe “Nivel de conocimientos léxico y semántico” (págs. 30-31) se expone lo siguiente:

- Grado de conocimiento del vocabulario:
 - Básico.
 - Específico: científico, filosófico, matemático, etc.
- Grado de conocimiento del significado de las voces utilizadas:
 - Significado único, sinonimia, campos semánticos, etc.
 - Denotación y connotación.
- Manipulación y transformación del significado:
 - Derivación, palabras compuestas, sinónimos, antónimos, etc.
 - Usos metafóricos.
- Utilización de diccionarios y enciclopedias:
 - Búsqueda de palabras, frases hechas, refranes, máximas, asuntos varios, etc.

Ya en la *Programación* propiamente dicha, las cuestiones relativas al léxico aparecen en los tres niveles de progresión de conocimientos a los que hemos aludido, principalmente agrupadas, en cada uno de ellos, en el Bloque 3 *Estudio de la lengua*. Dentro de este, en “Aspectos morfosintácticos y léxicos”, se desgranán los puntos que han de trabajarse: distintos tipos de palabras, morfema de género y número, etc. En el mismo apartado se señalan las áreas temáticas objeto de estudio y se proponen otras indicaciones para el desarrollo de la competencia léxica en el plano semántico. Debido a lo prolija que resulta esta obra en sus indicaciones relativas a los contenidos léxicos, hemos decidido ofrecerlas de forma fragmentada por grupos que convienen a la lógica del comentario que sobre ellas vamos a realizar. El primer grupo, que recoge las referencias que tienen que ver con aspectos semánticos de las voces, lo presentamos a continuación en forma de cuadro. Téngase en cuenta que los ítems indicados con la letra a. se explicarán en el § 4, y los de letra b. en el § 3.

<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Indicar sinónimos y antónimos. b. Conocer el vocabulario básico relativo a temas próximos al alumnado (pág. 52).
	<i>Nivel 2</i>	a. Clasificar el vocabulario en familias léxicas y campos semánticos. b. Conocer la terminología básica del área (pág. 81).
	<i>Nivel 3</i>	a. Clasificar el vocabulario en familias léxicas y campos semánticos. b. Conocer la terminología gramatical elemental. c. Dominar el vocabulario fundamental de la materias curriculares (pág. 108).
<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. La sinonimia y antonimia. b. Vocabulario próximo a los intereses del alumnado: la familia, saludos, presentaciones e identificación, alimentos, formas, tamaños, colores. Conceptos espaciales: derecha-izquierda, dentro-fuera, delante-detrás, cerca-lejos. Conceptos temporales: mañana, tarde, noche, ayer, hoy, mañana. Días de la semana. Meses del año. Salud. Partes del cuerpo. Prendas de vestir. Dependencias del centro, dependencias de la casa. Objetos de la clase. Números cardinales: del 1 al 100. Números ordinales: del 1 al 20. Parentescos. Conocimiento de monedas y billetes. El mercado y las tiendas. La calle, el barrio y ciudad (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	a. Los sinónimos y los antónimos. a. Las familias de palabras. b. Vocabulario básico usado en conversaciones cotidianas y en el currículo: el decenas y centenas, conceptos temporales: las estaciones, conceptos temporales: la hora, medidas de peso y longitud, nacionalidades, fenómenos naturales y atmosféricos, juegos y deportes (pág. 82).
	<i>Nivel 3</i>	a. Las familias de palabras y campos semánticos. a. La homonimia y polisemia. b. La terminología gramatical básica. b. Vocabulario básico: fiestas populares del país de origen y del de acogida, costumbres y rasgos culturales básicos del país de origen y del de acogida, profesiones y oficios, tecnología, ocio (págs. 109-110).
<i>Contenidos procedimentales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Identificación y uso de sinónimos y antónimos (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	a. Reconocimiento y producción de antónimos, sinónimos y familias de palabras (pág. 82).
	<i>Nivel 3</i>	a. Elaboración de campos semánticos referidos a contenidos próximos. b. Utilización correcta de los principales términos gramaticales (pág. 109).
<i>Contenidos actitudinales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Aprecio por el empleo de sinónimos y antónimos tanto en producciones orales como escritas (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	
	<i>Nivel 3</i>	b. Interés por el conocimiento y manejo adecuado de la terminología trabajada (pág.109)
<i>Indicadores de evaluación</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Identifica y utiliza palabras sinónimas. a. Identifica y utiliza palabras antónimas. b. Utiliza correctamente el vocabulario básico (pág. 56).
	<i>Nivel 2</i>	b. Conoce el vocabulario gramatical básico del área (pág. 84)
	<i>Nivel 3</i>	a. Elabora familias léxicas y campos semánticos de vocabulario estudiado, con cierta amplitud. b. Informa, con vocabulario preciso, sobre temas cotidianos y del currículo (pág. 112)?

7. En la página que aparece en el recuadro se encuentran todas las indicaciones que se incluyen en él.

Como en el *Currículo de Ciencias Sociales*, también en este documento se hallan referencias a la utilización de los diccionarios a partir del nivel 2 (BÁSICO). En este nivel, en el Bloque 3 *Estudio de la lengua*, entre los contenidos procedimentales se apunta la “Utilización del diccionario para consultar diversos términos relacionados con el currículo”, y entre los contenidos actitudinales el “Aprecio por el empleo del diccionario” (pág. 82). Ya en el nivel 3 (MEDIO), el uso de los diccionarios cobra mayor relevancia y se incluye en el mismo bloque que en el nivel anterior como contenido conceptual: “Los diccionarios (de la lengua, de sinónimos)”, procedimental: “Empleo apropiado de diccionarios y enciclopedias” (pág. 108), y actitudinal: “Reconocimiento de la importancia de los diccionarios y enciclopedias” (pág. 109). En el bloque denominado “Técnicas de trabajo” del mismo nivel se insiste de nuevo en ello: “Utilización de diversos recursos como fuente de información léxica o temática: diccionario, enciclopedias, etc.” (pág. 114).

Por último, y como era de esperar, por el manifiesto carácter integrador del documento y en coherencia con el resto de las asignaturas del currículo, en la *Programación de español* también se incluyen, en el nivel más alto y a semejanza del *Currículo de Ciencias Sociales*, indicaciones relativas a:

- la lectura comprensiva de textos referentes al currículo, en el Bloque 4 *Técnicas de trabajo*, en los contenidos procedimentales, en la propuesta de actividades (pág. 117) y en los indicadores de evaluación (pág. 119);
- la elaboración de un *vocabulario básico* para cada una de las áreas del currículo, en el Bloque 4: *Técnicas de trabajo* (pág. 117), en indicadores de evaluación en las cuatro destrezas: comprensión oral, lectora, expresión oral y escrita (pág. 119). Dejamos para el epígrafe siguiente la explicación de lo que por “vocabulario básico” parece entenderse en esta indicación.

3. Contenidos léxicos de los currículos: *vocabulario básico/vocabulario específico*

Tanto en la *Programación de español* como en el *Currículo de Ciencias Sociales* se realizan numerosas alusiones⁸ a lo que, en nuestra opinión, corresponde a los conceptos de *vocabulario básico* y *vocabulario específico* si entendemos el último con el sentido que lo hace Galisson (1979: 551), como expresión genérica para designar las lenguas utilizadas en situaciones de comunicación (orales o escritas) que implican la transmi-

8. Tal como hemos recogido en el epígrafe anterior, la *Programación de español* categoriza estos dos tipos como “grados de conocimiento del vocabulario”. A nuestro entender, esta formulación no es acertada puesto que por grados de conocimiento de las voces, como veremos en el epígrafe siguiente, se suele entender el mayor o menor dominio por parte de los aprendices de los diferentes aspectos que entraña el conocimiento de una voz.

sión relevante de un campo de experiencia particular. Esta misma definición la encontramos reproducida en Pastora (1990: 62) y Gómez Molina (2004b:794), que nos ofrecen unas de las escasas referencias que del *vocabulario específico* se encuentran en obras españolas.

Hemos agrupado en el siguiente cuadro las menciones que aparecen en ambos documentos respecto a los dos tipos de vocabularios:

<i>Vocabulario básico</i>	<i>Vocabulario específico</i>
<i>Vocabulario básico</i> relativo a temas próximos al alumnado	<i>Básico/fundamental</i> de las áreas del currículo <i>Vocabulario habitual</i> sobre temas del currículo
<i>Vocabulario básico</i> en conversaciones cotidianas	<i>Vocabulario básico</i> del currículo
<i>Vocabulario básico</i> de temática cultural	<i>Terminología básica</i> de cada área <i>Términos técnicos</i> o <i>específicos</i> del área <i>Terminología gramatical básica/elemental</i>

Una de las apreciaciones visibles en el cuadro es la correspondencia de los tipos de vocabulario con los principales objetivos generales de comunicación marcados para la enseñanza de segundas lenguas: expresión personal, comunicación interpersonal o social, comunicación cultural y comunicación específica sobre las materias del currículo propias de la situación de formación académica⁹. Además, la *Programación de español* introduce cada uno de ellos de forma progresiva, comenzando por los relacionados con la expresión personal en el nivel inferior (vocabulario básico relativo a temas próximos al alumnado y conversaciones básicas), y terminando con los de la comunicación específica (vocabulario específico) en el nivel 3 (vid. *supra* cuadro).

Si prestamos atención a los contenidos del *vocabulario básico* del mismo documento se observará que, en la forma en que han sido secuenciados a lo largo de los niveles, se distinguen las tres etapas que Krashen y Terrell (1983) establecieron: etapa de identificación personal, etapa de las experiencias y etapa de las opiniones.

Por otra parte, los criterios que se observan en la selección del *vocabulario básico* son de tipo pragmático, en consonancia con el enfoque comunicativo de la lengua del que parte la *Programación de español* (pág. 11). Se organizan, consecuentemente, en torno a tres factores: las situaciones de comunicación en que los alumnos pueden encontrarse (conversaciones con los compañeros, etc.), agrupaciones de palabras por nociones (por conceptos temporales y especiales) y áreas temáticas (la familia, los alimentos, etc.).

9. Para los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas pueden consultarse los siguientes documentos: TESOL (1997) para la lengua inglesa, el elaborado por el Centre National de Documentation Pédagogique (2000) para la lengua francesa y la propuesta curricular de García Armendáriz *et al.* (2003) para el español.

Dentro del *vocabulario básico*, el documento madrileño sitúa en el nivel 3 de “Contenidos conceptuales” (vid. § 2, cuadro) una serie de voces relacionadas con manifestaciones culturales, tanto del país de acogida como del de origen de los estudiantes extranjeros. En ellas observamos un interés por el desarrollo de la competencia intercultural en estos alumnos que, como no podía ser menos por el tipo de enseñanza que nos ocupa, constituye, como hemos dicho, uno de los objetivos de los currículos de segundas lenguas. En nuestra opinión, este tipo de vocabulario estaría a caballo entre el *vocabulario básico* y el *especializado* por presentar cierta restricción temática que no estaría presente en el *vocabulario básico*.

Entre las menciones que hemos agrupado con el nombre de *vocabulario específico*, en la parte izquierda del cuadro (vid. *supra*), distinguimos dos categorías:

- a. un vocabulario *básico, fundamental* o *habitual* que se presenta como común a todas las áreas del currículo
- b. un vocabulario *terminológico* –términos *técnicos* o *específicos*– de cada área

Identificamos la primera categoría con el *vocabulario académico*. Lo componen un grupo de voces de alta frecuencia en los textos académicos, entre los que situamos los de las materias escolares. Su enseñanza, tanto en el contexto de las asignaturas ordinarias como en el de español como lengua segunda, resulta muy rentable por razones de *alcance* (representatividad que estas palabras adquieren en los textos) así como por constituir un número accesible de voces para su aprendizaje, en torno a 2000 (López Pérez 2005: 538-539). Se pueden citar como características generales del *vocabulario académico*: su pertenencia a un registro formal de la lengua y su correspondencia con los procesos mentales propios del aprendizaje y de las tareas con él relacionadas (López Pérez *idem*).

De igual manera, y también basándonos en nuestros estudios reconocemos en el *vocabulario terminológico* dos tipos de voces: las *técnicas* y las *semitécnicas* (López Pérez 2005: 536-538). Las primeras son vocablos que pertenecen a la lengua general pero que adquieren sentidos especializados en la expresión de las materias. La multiplicidad de sentidos que presentan nos llevan a pensar, a falta de estudios que lo confirmen, lo dificultoso de su aprendizaje para alumnos que no dominan el español. Por el contrario, las *vozes técnicas* se caracterizan por su univocidad y son las portadoras de los conceptos propios de cada área de conocimiento (Alcaraz Varó 2002: 107; López Pérez 2005: 536-538). Dentro de este último grupo de voces los currículos destacan el vocabulario de un área temática en concreto, la gramatical, que se explica por el carácter instrumental que los términos gramaticales tienen: se emplean para hablar de las características lingüísticas de los elementos de la lengua. Se trata, entonces, de lo que se viene denominando *vocabulario metalingüístico*. En cuanto al concepto al que este término se refiere, Cervero y Pichardo (2000: 41), tras definirlo como “todas las palabras o estructuras que utilizamos para describir y hablar sobre la lengua”, incluyen en él no solo los términos gramaticales sino también otras voces que normalmente se utilizan para la realización de las actividades en la clase de lengua (*escuche*,

relacione, complete, etc.). A nuestro entender, este tipo de vocabulario, de carácter instruccional, realiza funciones lingüísticas diferentes al metalingüístico, por lo que no debería formar parte de él.

4. Variables de la competencia léxica implicadas en la enseñanza del vocabulario

Tanto en el *Currículo de Ciencias Sociales* como en la *Programación de español* se hacía mención a aspectos relativos al conocimiento y al uso de las voces –indicaciones con letra a. en el cuadro del § 2–, cuestiones ambas relativas a la competencia léxica. En este epígrafe vamos a ponerlos en relación con las diferentes variables de esta competencia, previamente sistematizadas y comentadas, y que, como cabe suponer, se han podido tomar como referencia para la planificación de la enseñanza de las voces. Nuestro objetivo es, por lo tanto, trazar un somero marco teórico que explique las indicaciones sobre el vocabulario de los documentos anteriores, así como que sirva para la aclaración de conceptos relacionados con la competencia léxica con vistas a constituirse en una posible guía de lectura por parte de los profesores-usuarios de los currículos.

La competencia léxica o léxico-semántica¹⁰ se contempla como parte de uno de los componentes de la competencia comunicativa: el componente gramatical (Canale 1983), el lingüístico (*MCER* 2002: 103)¹¹ o el idiomático (González Ruiz y Martínez Pasamar 2003: 53-54), que engloba también otros aspectos como el fonológico, el morfológico y el sintáctico.

Gómez Molina (2004a: 491) explica que la competencia léxica consta de tres dimensiones. Como la competencia comunicativa de la que forma parte, incluye, por un lado, los conocimientos sobre los elementos de la lengua y, por otro, la capacidad para emplear ese conocimiento. En tercer lugar, la competencia léxica se refiere tam-

10. El *MCER* habla, por un lado, de la competencia léxica, a la que se refiere en estos términos: “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (*op. cit.*: 105); por otro, de la competencia semántica: “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”, en la que incluye la semántica léxica (*op. cit.*: 110). En nuestro caso, siguiendo a Gómez Molina (2004a: 491), preferimos hablar de la (sub)competencia léxico-semántica.

11. Como es sabido, desde su primera formulación por Hymes (1972), el concepto de “competencia comunicativa” ha conocido distintas formulaciones. Entre otros aspectos ha variado en el número de sus componentes y en la forma de agruparlos. El agrupamiento de Canale (1983) es uno de los más antiguos –aunque sigue siendo referencia para muchos trabajos– y, junto a la competencia gramatical, incluye la competencia sociolingüística, discursiva y pragmática. En el *MCER* (2002) las cuatro anteriores quedan reducidas a tres: lingüística, sociolingüística y pragmática. González Ruiz y Martínez Pasamar (2002), siguiendo a Coseriu, distinguen dos componentes en la competencia comunicativa: el idiomático o lingüístico y el pragmático. Remitimos finalmente a Cenoz (2004) para una de las últimas revisiones sobre competencia comunicativa.

bién, según el autor, a “la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad)”. Las palabras de Lahuerta y Pujol (1996: 121) reflejan las dimensiones mencionadas: “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se llama competencia léxica y al lugar donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina lexicón mental”.

Pérez Basanta (1999: 273) y González Ruiz y Martínez Pasamar (2003: 54) mencionan asimismo la cantidad de voces como una de las variables de la competencia de la que nos ocupamos. Para Meara (1996: 37) se trata de un parámetro fundamental de la misma: “*The basic dimension of lexical competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in the wide range of skills than others with smaller vocabularies*”. Este autor considera que esta dimensión, junto al grado de estructuración que presentan las voces del lexicón mental de una persona –es decir, las conexiones que es capaz de establecer entre las palabras–, dan cuenta de su competencia léxica de una manera global.

Por otro lado, Gómez Molina (1997: 70, 2001: 23, 2004a: 491) y Pérez Basanta (1996: 305) indican que, aunque la competencia léxica es parte fundamental del componente gramatical, el léxico, como el resto de niveles lingüísticos, es parte integrante también de las demás subcompetencias comunicativas. Así, tomando las competencias elaboradas por Canale (1983), Gómez Molina (1997: 70) hace ver cómo el dominio léxico se refleja en:

- la (sub)competencia sociolingüística (niveles de uso, registros, etc.),
- la (sub)competencia discursiva (cohesión léxica para la coherencia de significado en el texto y nexos léxicos para la organización del discurso),
- la (sub)competencia estratégica (redundancia, paráfrasis, estrategias verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debidas a limitaciones o incapacidades momentáneas –gramaticales, sociolingüísticas, discursivas–, y también para aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados).

González Ruiz y Martínez Pasamar (2002: 55) inciden en la misma idea cuando señalan que el léxico no atañe solo a la competencia idiomática o lingüística, sino que tiene que ver también con la competencia pragmática en los casos en los que la falta de dominio de las voces en los planos morfológico, semántico, fonológico etc. ocasiona fallos de adecuación al contexto en el que se utilizan.

La implicación del léxico en las diferentes competencias no hace sino resaltar su carácter multidimensional que, desde otro punto de vista, pero de igual manera, se pone de manifiesto al reunir todos los aspectos que supone el “conocer” una palabra; vía que se ha utilizado para tratar de llegar a una definición del concepto de competencia léxica.

Entre las enumeraciones de los conocimientos y destrezas que encierra el saber una palabra que se han llevado a cabo, traemos aquí tres recogidas de trabajos publicados en los últimos años y que, a pesar de las solapamientos que se producen en algunos puntos, difieren en el ordenamiento de los distintos conocimientos o en la in-

clusión de algún aspecto o matiz diferente¹². En la primera de ellas, por ejemplo, Peña Calvo, no tiene presente al hablante de una L2 (punto 6). En la de Delbecque, en el punto 6, se es más explícito en cuanto a fenómenos semánticos como el lenguaje figurativo, los giros idiomáticos, las frases lexicalizadas o el significado cultural de las palabras. La última de Nation organiza los conocimientos en torno a tres aspectos: forma, uso y función. Veámoslas cada una de ellas de forma más detenida.

Peña Calvo desglosa de esta manera lo que implica el conocimiento sobre las voces¹³:

1. conocer las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la palabra. Es decir, implica conocimiento sintáctico, semántico y pragmático (*i.e.* discursivo) de la palabra;
2. conocer los distintos significados con los que se asocia;
3. reconocer las estructuras sintácticas en las que la palabra puede aparecer, formas subyacentes y las derivaciones que se pueden formar [a partir de ella];
4. estar familiarizado con las frases y locuciones [de las que es parte integrante];
5. saber la probabilidad de encontrar una palabra en contexto de discurso oral o escrito, o en ambos;
6. conocer las relaciones que establece con las palabras de la lengua, y con otras palabras relacionadas de la L1;
7. percibir la neutralidad relativa de las palabras y sus usos más marcados con funciones pragmáticas y discursivas y sus niveles de estilo;
8. saber usar [una palabra] de forma productiva y poder recuperarla para su uso activo (aunque solo sea necesario el conocimiento pasivo de algunas palabras)¹⁴.

(Peña Calvo 2000: 992)

Delbecque, de forma más sintética, realiza el siguiente ordenamiento de conocimientos sobre las palabras, basado, como ella misma indica, en una sinopsis libremente inspirada de varios autores¹⁵. Para esta autora, los componentes básicos de la competencia léxica pueden describirse en los siguientes términos:

1. manejar las variantes fonéticas y gráficas de la palabra, conocer sus significados y usarla de manera productiva;
2. tener conciencia de las posibilidades de uso en función del registro y del contexto;

12. Además de las que aquí presentamos, hemos manejado las siguientes: Jiménez Catalán (2002: 154-155), Schmitt (2000: 5), Jordan (1997: 150) –quien la toma de Wallace (1982)–, Pérez Basanta (1996: 305), Higuera (1996: 114) y Carter (1988: 44). Es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, no se trata de nuevas propuestas, sino más bien de refundiciones a las que les añade algún nuevo aspecto.

13. Esta autora no cita la fuente original de su clasificación.

14. Los números que aparecen en la clasificación son nuestros. Pretenden facilitar las referencias en el comentario de los distintos agrupamientos que realizamos a continuación. También hemos sustituido algunas palabras de la cita por otras que creemos le aportan precisión. Nuestra aportación a la versión original del texto aparece entre corchetes.

15. Estos autores son Carter (1987: 187), Nation (1990: 31), Ellis (1997: 123) y Binon y Verlinde (1999: 465).

3. conocer las propiedades sintácticas y morfológicas del vocablo;
4. dominar la combinatoria (bilidad) léxica y semántica;
5. distinguir entre usos frecuentes, centrales, y usos marginales, periféricos;
6. atender a posibles asociaciones de significado y patrones colocacionales, así como a la dimensión lexicocultural.

(Delbecque 2003: 248)

Nation, por su parte, ofrece una clasificación, muy práctica desde el punto de vista didáctico, de los aspectos que conlleva el conocimiento de las palabras. En ella destacan, de un lado, la organización de los conocimientos en tres bloques, los relacionados con la forma, el significado y el uso de las voces; de otro, la distinción en cada una de ellas entre conocimiento receptivo (R) y productivo (P):

<i>FORM</i>	<i>spoken</i>	<i>R. What does the word sound like?</i> <i>P. How is the word pronounced?</i>
	<i>written</i>	<i>R. What does the word look like?</i> <i>P. How is the word written and spelled?</i>
	<i>word parts</i>	<i>R. What parts are recognisable in this word?</i> <i>P. What word parts are needed to express the meaning?</i>
<i>MEANING</i>	<i>form and meaning</i>	<i>R. What meaning does this word form signal?</i> <i>P. What word form can be used to express this meaning?</i>
	<i>concepts and referents</i>	<i>R. What is included in the concept?</i> <i>P. What items can the concept refer to?</i>
	<i>associations</i>	<i>R. What other words does this make us think of?</i> <i>P. What other words could we use instead of this one?</i>
<i>USE</i>	<i>grammatical functions</i>	<i>R. In what patterns does the word occur?</i> <i>P. In what patterns must we use this word?</i>
	<i>collocations</i>	<i>R. What words or types of words occur with this one?</i> <i>P. What words or types of words must we use with this one?</i>
	<i>Constraints on use</i> <i>(register, frequency...)</i>	<i>R. Where, when, and how often would we expect to meet this word?</i> <i>P. Where, when, and how often can we use this word?</i>

(Nation 2001: 27).

Si nos centramos en lo común del conjunto factores que los tres autores señalan como integrantes del conocimiento de las voces, apreciamos tres perspectivas diferentes¹⁶: la lingüística, la psicolingüística y la pragmática, que comentamos respectivamente a continuación.

En primer lugar consideramos la perspectiva lingüística, y con ello debemos aclarar que nos referimos en esta ocasión a aquello que pertenece al sistema de la len-

16. Por otra parte ya señaladas por Jiménez Catalán (2002) en un artículo sobre la competencia léxica. En él que la autora lleva a cabo una evaluación crítica de las definiciones que de esta competencia se dieron desde 1975 hasta 2000.

gua. Así pues, hay aspectos en las clasificaciones relacionados con las características lingüísticas de las voces: planos fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Peña Calvo: 1, 2, 3 y 4; Delbecque: 1, 2, 3 y 6; Nation: los agrupados en *form, meaning* y *use* en los apartados de *grammatical functions* y *collocations*).

Observando las indicaciones de la *Programación de español*, comprobamos que aquellas que se refieren a aspectos lingüísticos constituyen el grupo más numeroso y se presentan agrupados en tres apartados: *Aspectos fonético-fonológicos*, *Aspectos ortográficos* y *Aspectos morfosintácticos y léxicos*, a lo largo del Bloque 3 *Estudio de la lengua* y en los tres niveles en que se estructura este currículo¹⁷.

Respecto al plano semántico, el documento anterior menciona ciertos tipos de significado: significado único, denotación, connotación y algunas relaciones de sentido como la sinonimia, campos semánticos, etc.¹⁸. A propósito de esto mismo, nos parece oportuno traer aquí la distinción entre niveles semánticos de significación que Pérez Basanta (1996: 303) realiza y en la que pueden quedar reflejados, de una forma sencilla y ordenada, los distintos tipos de significado incluidos tanto en las clasificaciones como en los currículos comentados:

- Significado referencial* o literal de las palabras
- Significado diferencial*, que se define por contraste con otros vocablos
- Significado metafórico* que se refiere al sentido figurado de las unidades léxicas
- Significado connotativo*, matiz que conllevan algunas palabras (peyorativo, meliorativo, etc.)

En el plano sintáctico, observamos que Nation sitúa las construcciones sintácticas *-grammatical functions-* y las solidaridades léxicas o colocaciones de las voces *-collocations-* en el bloque de *Uso de la lengua*. El lingüista británico contempla estos conocimientos desde una perspectiva discursiva por el hecho de que el significado que las palabras adoptan depende de los elementos lingüísticos que la acompañan *-significado cotextual-* (Pérez Basanta *op. cit.*: 303).

Por otra parte, hay un tipo de conocimiento, el relativo la etimología de las voces, que aparece mencionado en una única ocasión en el conjunto de los documentos que estamos tratando, en concreto en el *Currículo de Ciencias Sociales* (cfr. § 1) y que cabría incluir también en la perspectiva que estamos tratando.

Resumiendo, podríamos decir que los conocimientos que hemos englobado en la perspectiva lingüística corresponden en gran medida a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas al modo saussuriano que las palabras establecen en el seno de la lengua. Del mismo modo, se podría establecer un paralelismo entre estos conocimientos con los que Pérez Basanta (1996: 302) califica de “significados estáticos de la pa-

17. Por razones de espacio no reproducimos estas indicaciones que pueden consultarse en las págs. 52-26, 81-84 y 108-102 de dicho documento.

18. Cfr. indicaciones letra a. del cuadro en el § 2.

labras como suelen aparecer en los diccionarios” frente a otro tipo de conocimientos o significados que se interpretan o adquieren un significado real de conformidad con el contexto, como es el caso de los que más adelante incluimos dentro de una perspectiva que atiende al uso de las voces.

En segundo lugar, los puntos de las clasificaciones y de los currículos que mencionan los conocimientos productivos y receptivos (Peña Calvo 8 y Nation en todos los puntos) responden a una perspectiva psicolingüística.

El “conocimiento receptivo” y el “conocimiento productivo” –aplicados también a los otros planos de la lengua– suelen aparecer en la bibliografía especializada como sinónimos de “conocimiento pasivo y activo” y se relacionan también con las destrezas de comprensión auditiva y escrita, los primeros, y la expresión oral y escrita, los segundos (Nation 2001: 24). Sin entrar en discusiones sobre la correspondencia de conceptos entre los términos que acabamos de mencionar diremos que, de una forma básica, los conocimientos receptivos y productivos se pueden explicar como:

- conocimientos relativos a la interpretación y conceptualización de las voces, el primero, es decir, se reconocen y se comprenden,
- y conocimientos o capacidad para usarlas, el segundo.

La distinción entre uno y otro se refiere, por tanto, a diferentes procesos de reconocimiento, recuperación y producción de las voces¹⁹. Desde el punto de vista del aprendizaje de una forma léxica, Gómez Molina (2004a: 498) concreta en cuatro los estadios por los que pasa: comprensión o interpretación, utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo).

Jiménez Catalán relaciona el conocimiento receptivo y el productivo con el aprendizaje de las otras variables del conocimiento de las palabras:

la distinción entre nivel receptivo y nivel productivo apunta a distintos tipos de conocimiento fundamentados en distintos procesos mentales, los cuales, a su vez, activan procesos de aprendizaje diferentes: el conocimiento receptivo de una palabra se basa en el reconocimiento de su sonido en el lenguaje hablado o en el reconocimiento de su forma en el lenguaje escrito e incluye el reconocimiento de otras dimensiones mencionadas como por ejemplo, las dimensiones de colocabilidad, frecuencia, propiedad, significado denotativo y significado connotativo (Jiménez Catalán 2002: 157)²⁰.

19. Nation (2001: 24-25) indica concretamente: “*essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form*”.

20. Tanto en esta cita como en la anterior de Nation parece que se habla de dos tipos o procesos diferenciados. Algunos autores, como Galisson (1979: 17) ponen serias objeciones a la distinción tajante entre ambos. Otros como Teichroew (1982 *apud* Nation 2001: 25), prefieren hablar de una escala o *continuum* de conocimiento.

Los conocimientos receptivos y productivos se suelen explicar también junto con dos tipos de saberes desarrollados por la psicología cognitiva: el declarativo y el procedimental (Robinson 1989). En esencia, estos saberes se corresponden con las dimensiones de la competencia léxica a las que hemos aludido al principio del epígrafe *conocimiento y capacidad* o, en palabras de Martín Peris (2004: 479), *conocimiento y control*. Según esto, los conocimientos que hemos catalogado como lingüísticos pertenecen al primer tipo, es decir, al grupo de los *conocimientos o saberes declarativos*, que se refieren a la comprensión e interpretación de los fenómenos lingüísticos. Los que estudiaremos a continuación, relacionados con el uso de la lengua en contextos determinados, estarían más cercanos a los segundos. Gómez Molina (1997: 74) señala a propósito de los saberes declarativo y procedimental la divergente forma en que se realiza su aprendizaje: el primero se aprende de forma inmediata, el segundo mediante la práctica repetida, y solo se puede adquirir de manera progresiva.

Dentro de la perspectiva psicolingüística también, debemos mencionar dos tipos de conocimiento sobre las voces en función de la forma en que se procesan –de manera más o menos consciente–, y que se asocian con dos tipos diferenciados de enseñanza: la enseñanza *implícita, indirecta o incidental* del vocabulario y la enseñanza *explícita, directa o intencionada*²¹. El primero se consigue a través de la exposición a la lengua, y la atención se centra en el uso del lenguaje, en la información del mensaje más que en el aprendizaje en sí mismo (Schmitt 2000: 16). El segundo se realiza mediante el estudio consciente de las palabras. Ambas formas de aprendizaje/enseñanza han estado en estrecha relación con los enfoques metodológicos empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas y que hoy, en una tendencia hacia el eclecticismo, se ven como complementarios. Como indica Sökmen (1997: 239): *the pendulum has swung from direct teaching of vocabulary (the Grammar Translation Method) to incidental (the Communicative Approach) and now, laudably, back to the middle: implicit and explicit learning*.

Según la cita deja ver, la tendencia actual es la de combinar ambos tipos, puesto que, como se ha comprobado, tanto uno como otro reporta beneficios en el aprendizaje del vocabulario: según de qué aspectos del conocimiento se trate, parece convenirles uno u otro. Ellis (1995 *apud* Nation 2001: 33) señala a este respecto que el reconocimiento y la producción de los significantes de las palabras se corresponden con una forma de conocimiento implícito y que, por el contrario, los aspectos del significado y las relaciones de sentido de las voces se adquieren por procesos conscientes, o sea, explícitos.

21. La profusión de términos es fruto de las traducciones y adaptaciones al español de las palabras acuñadas en el ámbito investigador anglosajón. Por otro lado, ambos conceptos tienen que ver, como es fácil de observar, con la distinción de Khrasen (1983) entre adquisición –*acquisition*– y aprendizaje –*learning*–.

Por otro lado, otras características de estos modos de aprendizaje, explícito o implícito, como el ser más lento y gradual el segundo, los hacen aptos para el aprendizaje de distintos tipos de voces. Por ejemplo, la adquisición de las voces más frecuentes en la lengua –que por otra parte suelen señalarse como indispensables en las primeras etapas de aprendizaje de un idioma–, puede acelerarse por medio de la enseñanza explícita²².

En el caso del objeto nos ocupa, el E/L2, ambos tipos de aprendizaje tienen lugar, ya que el *explícito* tiende a darse en la instrucción formal que los alumnos reciben en la escuela; el *implícito*, aunque también se lleve a cabo en las clases de L2, se favorece por la situación de inmersión lingüística en que se encuentran. La exposición continua y constante a las voces llevaría a acelerar el dominio sobre los conocimientos de las palabras, por el carácter dinámico, acumulativo y procesual del aprendizaje (Gómez Molina 2004a: 499)²³.

Para terminar el comentario sobre los aspectos de naturaleza psicolingüística en el conocimiento de las voces, queremos realizar, a modo de conclusiones, las siguientes consideraciones.

En primer lugar, hacemos notar que cuando se habla en términos de “grado de conocimiento” o “conocimiento parcial” de las voces no solo se entiende la ausencia o no de uno de los dos conocimientos necesarios en el proceso de adquisición de voces, receptivo o productivo, sino también la falta de uno o varios de los otros conocimientos enumerados en las clasificaciones que estamos comentando. En este sentido, como indica Schmitt (2000: 157), aprender unidades léxicas no consiste simplemente en aprender nuevas voces sino en incrementar el conocimiento de las palabras de las que se tiene un conocimiento parcial.

En segundo lugar, se han mencionado aquí, aunque de forma breve, algunos de los aspectos relativos a los distintos procesos mentales involucrados en el aprendizaje del léxico, y se han relacionado con los diferentes variables del conocimiento sobre las palabras. De ello se desprende que, además del carácter multifacético de este conocimiento, se da una multiplicidad en las formas del aprendizaje. De estas y otras cuestiones se ocupan disciplinas como la Psicolingüística y la Adquisición de lenguas, cuyos hallazgos en la descripción de la naturaleza de los procesos de aprendizaje es esencial para guiar la enseñanza del vocabulario.

La tercera perspectiva que advertimos en los aspectos sobre el conocimiento que plantean las clasificaciones y en las indicaciones de los currículos está ligada al uso de las voces. En este sentido, podríamos hablar, como lo hace Jiménez Catalán (2002:

22. Remito a Pérez Basanta (1999: 284-287) y Schmitt (2000: 120-123) para una discusión más en profundidad sobre este tema.

23. Estudios sobre la adquisición del vocabulario han demostrado que las formas léxicas se aprenden al cabo de numerosas exposiciones a las mismas. Schmitt (2000: 137), en concreto, habla de entre 5 y 16 exposiciones.

159), de una perspectiva sociolingüística. Se incluyen en ella los puntos 5 y 7 de Peña Calvo, 2 y 5 de Delbecque, y de Nation solo las restricciones de uso (registro, frecuencia, etc.). Las correspondientes indicaciones en los currículos –que se dan, en su mayoría, entre los *Contenidos actitudinales*– son las siguientes:

- Conviene que los alumnos sean conscientes de que deben utilizar, de forma progresiva, conforme ascienden de curso, un lenguaje cada vez más preciso y adecuado al contexto escolar y a la materia (*Currículo de Ciencias Sociales*, cfr. § 1).
- Valorar el empleo correcto de léxico en la transmisión adecuada de la información (*Programación de español*, págs. 81 y 108).
- Conocer la importancia del uso de un vocabulario adecuado a la intención comunicativa (*Programación de español*, pág. 108).
- Valoración de la importancia del uso del vocabulario adecuado según el tipo de texto y la intención comunicativa (*Programación de español*, págs. 82).
- Valorar el uso adecuado a cada situación comunicativa (*Programación de español*, págs. 82 y 102).

Todas ellas se refieren a los condicionamientos pragmáticos o contextuales derivados de la situación real de comunicación. Es decir, los elementos lingüísticos, en nuestro caso el vocabulario, tienen que adecuarse a las características concretas de esas situaciones o contextos. En este sentido, solo se puede hablar de propiedad o impropiedad en el empleo de las palabras en los discursos si se ajustan a los requerimientos del contexto –el sentido que le da Halliday (1986)–, compuesto por una serie de factores que lo hacen único.

Insistiendo en la misma idea, pero desde otro punto de vista, también podemos decir que las voces llevan consigo una información relativa a los tipos de contextos en que funcionan o resultan más pertinentes. Schmitt (2000: 33) apunta a este respecto que los hablantes conocen una cantidad variable de información de unidad léxica que les es familiar y que esta información versa sobre:

- los tipos de registros que pueda tener y cuáles son sus usos más comunes
- cuáles son los efectos de utilizar una voz (marcada con un determinado registro) en situaciones diferentes²⁴.

Cuando el autor citado habla de registros se está refiriendo, en general, a los diferentes niveles de uso de las voces²⁵. A la luz de la apreciación que Schmitt hace reconocemos este aspecto de conocimiento en la clasificación de Peña Calvo (vid. *supra*):

3. Percibir la neutralidad relativa de las palabras y sus usos más marcados con funciones pragmáticas y discursivas y sus niveles de estilo

24. Traducción nuestra del inglés.

25. Como el mismo autor indica (2000: 31), el término *register* corresponde a un concepto muy amplio, así que se ve obligado a aclarar a qué se refiere: “describes the stylistic variations that make each word more or less appropriate for certain language situations or language purposes” (*ibid.*: 33).

Los siguientes, que también señalan las clasificaciones, se refieren la relación entre estos valores pragmáticos, discursivos y estilísticos y la frecuencia de uso de las voces:

5. Saber la probabilidad de encontrar una palabra en contexto de discurso oral o escrito, o en ambos (Peña Calvo vid. *supra*)

4. Tener conciencia de las posibilidades de uso en función de registro y del contexto (Delbecque vid. *supra*)

En este sentido, es preciso apuntar que las voces menos marcadas tanto estilísticamente como por su temática aparecen en un amplio número de contextos, mientras que las que lo son más quedan restringidas o limitadas cualitativamente y cuantitativamente. Esto tiene que ver con el grado de especificidad de las voces, como Schmitt (2000: 34) señala: “*the amount of register marking is connected to the lexical specificity of the word: more specific words tend to have more register marking, less specific words less register marking*”.

Nos queda por comentar, por último, un aspecto más citado por Delbecque (vid. *supra*) que hemos creído conveniente incluir en este tercer grupo relativo al uso de las voces, aunque bien pudiera considerarse también entre los del primero por tratar del significado:

5. Distinguir entre usos frecuentes, centrales y usos marginales, periféricos.

Aunque la autora no aclara excesivamente esta afirmación, creemos que puede estar refiriéndose al “significado central” de las palabras al que Carter (1998 *apud* Schmitt 2000: 124) llama *core meaning sense* y explica como: “*from among the different meaning senses for each words, one is usually the most basic, frequent, neutral or substituable*”. En otras palabras, entre los muchos sentidos de una palabra polisémica uno será el fundamental por ser el más frecuente.

Terminamos nuestro comentario sobre los aspectos de la competencia léxica tenidos en cuenta en la confección de los currículos con dos indicaciones que aparecen en la *Programación de español* y que inciden sobre la necesidad de que los estudiantes aumenten su vocabulario:

Interés por enriquecer el propio vocabulario (pág. 54).

Esfuerzo por aumentar el vocabulario propio como medio de mejorar la comprensión y la expresión (pág. 82).

Ya hicimos mención al comienzo de este epígrafe a la cantidad de voces como una variable fundamental de la competencia léxica²⁶. El *MCEP* (2002: 145) recoge esta idea

26. Es preciso tener en cuenta que la cantidad de vocabulario puede variar en gran medida entre personas debido a diferentes factores. Jiménez Catalán (2002: 160) menciona los siguientes: la edad, el sexo, el desarrollo cognitivo y la experiencia del mundo. Cottez (1987: 276) añade a las anteriores el nivel sociocultural.

cuando señala la riqueza de vocabulario como un parámetro importante en la adquisición de la lengua. Respecto a la segunda indicación, no es necesario insistir en la contribución que el conocimiento de las voces hace al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Conclusiones y consideraciones de carácter didáctico

Son muchos y variados los aspectos tratados en nuestro cotejo de los currículos. En primer lugar, queríamos averiguar en qué medida los documentos reparaban en cuestiones léxicas. Hemos comprobado que en ambos documentos, sobre todo en la *Programación de español*, al tratarse de un currículo propiamente de lengua, se incluyen de manera explícita y pormenorizada referencias al vocabulario como parte de los objetivos didácticos y, consecuentemente, en los contenidos y demás fases de la programación. Por otra parte, en este texto se dedica a los contenidos léxicos la misma atención que a otros planos de la lengua y los ofrece de forma detallada y graduada por niveles de aprendizaje.

En cuanto al *Currículo de Ciencias Sociales*, considera el léxico como un factor clave en la comprensión y expresión de los conceptos y no solo lo incluye como objeto de aprendizaje, sino que lo prioriza con respecto a otros niveles lingüísticos. La reflexión sobre la lengua en la docencia de materias no lingüísticas apuntada en los currículos escolares constituye una novedad en la enseñanza española a partir de la ley LOGSE del año 90 y obedece a la influencia de las teorías constructivistas y comunicativas del lenguaje que inspiraron la reforma educativa.

Entre los contenidos léxicos de uno y otro documento encontramos la distinción vocabulario básico/vocabulario específico, correspondiente a dos modalidades de lengua: general/especializada (en este caso lengua de instrucción). Tales modalidades, a su vez, se pueden relacionar con los dos principales objetivos de comunicación que el currículo de español L2 se marca: la lengua como instrumento de relación en situaciones cotidianas –fin social– y la lengua para tratar sobre los contenidos de las asignaturas –fin específico, en concreto, académico–. Sin embargo, mientras el *Currículo de Ciencias Sociales* se detiene, en la medida que le corresponde –recordemos que no se trata de un currículo lingüístico–, en la explicación de lo que entiende por vocabulario específico y da pautas para su trabajo en las aulas, en la *Programación de español* habríamos esperado un tratamiento más amplio del mismo. Se echan de menos aclaraciones sobre este concepto y un mayor desarrollo metodológico para facilitar su aplicación didáctica. Achacamos esta escasa atención a la lengua de instrucción y a su vocabulario a la falta de estudios en lengua española sobre esta modalidad que hubieran servido de referencia a la hora de redactar los documentos. De esta forma, el *Currículo de Ciencias sociales*, el único que alude a ella, se ve obligado a ofrecer una definición aproximada de la lengua de instrucción: “es un lenguaje que está a caballo

entre el lenguaje culto o científico de las ciencias o saberes y el lenguaje coloquial que se usa en contextos cotidianos” (vid. § 1, punto a. de la RESOLUCIÓN). Esto nos lleva a insistir en la necesidad de que se lleven a cabo investigaciones que expliquen su funcionamiento, en cualquiera de sus aspectos lingüísticos o discursivos, para poder extraer conclusiones potencialmente aplicables a la enseñanza del español como L2. Entre las que se han realizado en los últimos años citamos un trabajo de Villalba y Hernández (2004), sobre el discurso explicativo de los profesores, y varios de nuestros artículos que se ocupan de la descripción del léxico desde una perspectiva lingüística (López Pérez 2005, en prensa a, en prensa b). A partir de en estos últimos hemos podido explicar en los conceptos *vocabulario básico*/*vocabulario especializado* que, como hemos dicho, al menos el segundo, quedaba apenas mencionado en los textos cotejados. Así, hemos identificado los grupos de voces señaladas en los currículos (vocabulario básico o conversacional, vocabulario común a las áreas y vocabulario terminológico) con estos tres tipos de vocabulario: el *básico*, el *académico* y el *técnico*. Según nuestros estudios se trata de categorías a las que llegamos aplicando métodos cuantitativos –delimitándolas en corpus de textos de las asignaturas– y que muestran unas características comunes que nos sirven para orientar su tratamiento didáctico (cfr. López Pérez 2005)

Por otra parte, para analizar los contenidos léxicos en los documentos nos servimos de las variables de la competencia léxica, es decir, los diferentes conocimientos y habilidades que permiten desarrollarla (§ 4). Tras un estudio introductorio en el que realizamos una comparación crítica de las diferentes variables en tres autores, vemos que pueden ser contempladas desde tres perspectivas: la idiomática, que abarca lo relacionado con el sistema de la lengua; la psicolingüística, centrada en los procesos de reconocimiento y producción de voces; y la pragmática que agrupa los conocimientos relativos al uso de las voces.

Los contenidos léxicos de la *Programación de español* se relacionan con mayor o menor detenimiento, con todas estas variables. Hay enunciados que atienden a los diferentes aspectos lingüísticos de las voces (morfológicos, sintácticos y semánticos) y a cuestiones de uso (pragmáticos y situacionales). Los hay también de naturaleza psicolingüística (como el conocimiento receptivo y productivo) y aún podemos mencionar un cuarto aspecto, el que se refiere a la amplitud del vocabulario de un hablante como indicador de su competencia léxica. Teniendo presente esta categorización, hemos comprobado que, si bien la *Programación* tiene en cuenta la mayoría de estas variables, las pertenecientes a la primera perspectiva, la lingüística, están más desarrolladas y las relativas al uso las menos.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las voces, aparte de la alusión al aprendizaje implícito y explícito, se observan los dos puntos de vista desde los que se puede plantear. Por un lado, el *aprendizaje cualitativo*, que consiste en profundizar en el conocimiento de las voces añadiendo nueva información de distinta naturaleza (sintagmática, paradigmática, situacional y emocional tal como se ha visto). Por otro, el *aprendizaje cuantitativo*, es decir, sumar nuevas voces a las que se conocen y que res-

ponde a la variable mencionada de amplitud de vocabulario o *size* (Meara 1996, § 4). Ambos aprendizajes no son excluyentes sino complementarios y ambos deben favorecerse en las aulas ya que el uno refuerza al otro en la construcción de la red de relaciones entre palabras –de tipo sintagmático, paradigmático y situacional– en que consiste la competencia léxica. Como apunta Gómez Molina (1997: 75) a propósito del español como lengua extranjera, “el dominio léxico o calidad del vocabulario de ELE depende de las relaciones que el aprendiz sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático como en la capacidad combinatoria que esa unidad permita”. Ahora bien, habrá que reflexionar sobre qué momentos de la acción didáctica o qué niveles de entre los que se estructura el progreso en el aprendizaje de la lengua son más adecuados para desarrollar uno u otro.

Por último, en los currículos se dan indicaciones formuladas como “adecuación de las voces a la intención comunicativa”, “a la situación comunicativa” y “a los tipos de textos” que claramente orientan hacia el uso de las voces en las diferentes situaciones de comunicación teniendo en cuenta las posibilidades de variación que muestran. La reflexión en términos pedagógicos es cómo incorporar metodológicamente a la enseñanza de E/L2 esos niveles de uso. Una de las respuestas lógicas es llevarlo a cabo de forma contextualizada, es decir, las voces se han de presentar en sus textos, debido a la relación de dependencia entre registro y contexto²⁷. De hecho, el *Currículo de Ciencias Sociales* apunta este aspecto (cfr. § 1). Asimismo, la exposición de los alumnos a textos de variado registro y su tratamiento sistemático tomando como guía los factores del contexto de Halliday –campo, tenor y situación– es otra de las propuestas de instrucción realizada por las profesoras Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2001). Tratándose de la enseñanza de E/L2 en contextos escolares, los propios de la lengua de instrucción cobrarán un mayor protagonismo puesto que presentan unas características particulares respecto al registro que afectan también a su vocabulario: voces marcadas temáticamente (*vocabulario técnico*) y otras de uso formal de lengua (*vocabulario académico*). Sería conveniente a este respecto planear actividades de vocabulario que mostrasen esas características en contraste, por ejemplo, con voces de registro más neutro o menos formal como las que se emplean en la comunicación básica. Estas son actividades como las que propone, por ejemplo, Martínez Marín (1994) para el desarrollo de la competencia estilística basadas en el contraste entre sinónimos, por un lado, de la lengua estándar, por otro, de diferentes registros. De esta forma se podría orientar mejor la transición de la *lengua básica de comunicación*, de tipo más conversacional y normalmente aprendida en un primer estadio de contacto con la L2, a la *lengua de instrucción*, más formal y en la que lo escrito cobra mayor peso.

27. No estamos propugnando ni mucho menos la exclusividad de esta técnica de aprendizaje para el desarrollo de los conocimientos que estamos tratando.

Por último, sería oportuno que los profesores de las diferentes disciplinas contasen con ciertas nociones sobre la lengua en que imparten su materia y su didáctica, como, por ejemplo, la distinción entre vocabulario *básico/académico/técnico* o el proceso de aprendizaje de las voces. Con ello estarían mejor capacitados para seguir las pautas que sus actuales currículos les marcan relativas a la atención a aspectos lingüísticos en el desarrollo de la transmisión de contenidos de sus respectivas asignaturas.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2002): “La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad”, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, Secretaría General Técnica, MEC, pp. 95-120.
- Amado Moya, J. (2003): *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*, Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Canale, M. 1995 (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-82.
- Carter, R. 1999 (1988): “Vocabulary, cloze and discourse”, en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, London & New York, Longman, pp. 161-180.
- Carter, R. y M. McCarthy 1999 (1988): “Word lists and learning words: some foundations”, en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, London and New York, Longman, pp. 1-17.
- Cenoz Iragui, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 449-465.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2000), *Le français langue seconde*, Paris, Ministère de l'Éducation.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes.
- Cottez, H. (1987): “Enseñanza y hechos léxicos”, en A. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, pp. 275-287.
- Delbecque, N. (2003): “Un método para el autoaprendizaje del vocabulario del español como lengua extranjera”, *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco/Libros, pp. 245-260.
- Ellis, N. C. (1997): “Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning”, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 122-139.
- Galisson, R. (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- García Armendáriz, M. V. *et al.* (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

- Gómez Molina, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica. Una propuesta metodológica", *REALLE*, 7: 69-94.
- (2001): "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje del español como L2 y LE", *Mosaico* 5: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, pp. 23-28.
- (2004a): "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.
- (2004b): "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)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.
- González Ruiz, R. y Martínez Pasamar, C. (1998): "Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu", *RILCE*, 14: 265-288.
- (2002): "La competencia lingüística", en M. V. Romero (coord.), *Lengua española y comunicación*, Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 51-94.
- Higueras, M. (1996): "Aprender y enseñar léxico", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Cuadernos del tiempo libre, Colección "Expolingua", Madrid, Fundación Actilibre, pp. 7-18.
- Hymes, D. (1972): "On Communicative Competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth (UK), Penguin, pp. 269-293.
- Jiménez Catalán, R. (2002): "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas", *Atlantis*, 24/1: 149-162.
- Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1983): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. y Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, en C. Segoviano (ed.), Vervuert-Iberoamericana, pp. 117-139.
- López Pérez, M. V. (2005): "Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción para su enseñanza en español /L2 a inmigrantes", en M. A. Castillo Carballo *et al.* (coords.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 534-541.
- (en prensa a) "El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2", *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, celebrado en septiembre de 2006.
- (en prensa b) "La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación", *Actas del Congreso internacional de AESLA*, celebrado en Madrid en marzo-abril de 2006.
- 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.

- (2004): “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.
- Martínez Marín, J. (1994): “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: La sinonimia y cuestiones conexas”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 351-361.
- Meara, P. (1996): “The dimensions of lexical competence”, en G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-56.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pastora Herrero, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Peña Calvo, A. (2000): “El vocabulario que necesito. Ejercicios para estudiantes avanzados”, en M. Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, vol. II, pp. 991-1002.
- 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*, Granada, Método Ediciones, pp. 300-309.
- (1999): “La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica”, en M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 262-306.
- Reyzábal, M. V. (coord.) (2003): *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Sanz Moreno, A. (2003): *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*, Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sökmen, A. (1997): “Current trends in Teaching Second Language Vocabulary”, en Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 237-257.
- TESOL (1997): *Advancing the Profession: ESL Standards for pre-K-12 students. On line edition* [Documento de Internet disponible en http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=113&DID=1583].
- Villalba Martínez, F. y Hernández García M. T. (2004): “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”, *Glosas didácticas*, 11/primavera: 55-65.
- Wallace, M. (1987): *Teaching vocabulary*, London, Heinemann.

Resumen:

El léxico es un elemento de primer orden en la enseñanza de las materias lingüísticas y especialmente en las no lingüísticas –aquellas que transmiten un determinado campo del saber– ya que, en estas últimas, se convierte en factor clave para la expresión y comprensión de los conceptos.

Los alumnos inmigrantes que aprenden español como lengua segunda en nuestras aulas se enfrentan, por una parte, al currículo de español como L2 y, por otra, a los currículos de las diferentes asignaturas. Hemos analizado dos de ellos, de un tipo y otro de enseñanza pertenecientes a la misma etapa escolar, para comprobar si el interés que vienen mostrando en los últimos años las obras de investigación sobre el léxico se refleja también en estos documentos que sirven de guía a las prácticas docentes. Observamos además en qué medida en estos currículos se recogen las aportaciones de la lingüística teórica con respecto al concepto de competencia léxica.

Palabras clave:

enseñanza y aprendizaje del vocabulario, materias escolares, español como segunda lengua, currículo escolar, competencia léxica