

CUESTIONES RELATIVAS AL LÉXICO DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN PARA SU ENSEÑANZA EN ESPAÑOL/ L2 A INMIGRANTES

M^a Victoria López Pérez
Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona

0. INTRODUCCIÓN

La llegada de forma creciente y masiva, a partir de los años 90, de personas inmigrantes a España ha introducido cambios que afectan a todos los órdenes de la vida del país. En el terreno de la Enseñanza se ha dado paso a una modalidad nueva en el panorama educativo: la enseñanza del español como L2. Para la comprensión de los múltiples y complejos aspectos que entraña este tipo de enseñanza y que sirva de guía a actuaciones de todo tipo, desde organizativas hasta didácticas, la enseñanza de L2 ha de ir acompañada de un bagaje investigador con aportaciones de diferentes disciplinas¹. Nuestra área de investigación corresponde a enseñanza de español L2 en contextos escolares y arranca de uno de los objetivos señalados en los currículos de segundas lenguas para este tipo de instrucción formal: el desarrollo de la competencia académica². Por *competencia académica* se entiende la adquisición del conocimiento de la lengua y las destrezas necesarias para poder participar en el proceso educativo que la enseñanza reglada exige a todos los estudiantes, sean nativos o no. La manifestación lingüística de la competencia académica es lo que se ha dado en llamar *lengua académica* o *lengua de instrucción* (LI), que comprende aquellos usos orales y escritos que se producen en situaciones de enseñanza/ aprendizaje de las materias del currículo. El presente trabajo, desde la Lingüística Aplicada, explora algunas de las posibilidades de estudio del léxico de la LI con vistas a su tratamiento didáctico en los programas de español L2 a inmigrantes.

1. LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y SU LÉXICO

1.1. APROXIMACIÓN A LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN

La modalidad de lengua de instrucción tal como la acabamos de definir recibe también otras denominaciones como «*lengua escolar*», «*lengua de escolarización*», «*lengua de la enseñanza*», «*lengua vehicular*» y «*lengua académica*». Estos términos hacen referencia a los rasgos que la caracterizan: al ámbito en que se produce la comunicación; a su fin principal, esto es, como instrumento de enseñanza y aprendizaje de saberes, o bien a la función lingüística que realiza: lengua como vehículo de información, en este caso de la que aportan los conocimientos de las materias³. De todos ellos, el que parece estar más consolidado en obras de investigación en el ámbito hispanohablante es el de «*lengua de instrucción*» (LI) (Vila 1987; Mendoza 1998). Coincidimos con Hernández y Villalba (2004: 56) al utilizar este término para designar la lengua de la escuela en niveles educativos obligatorios (Primaria y Secundaria). De esta manera lo distinguimos de los términos «*lengua académica*» o «*discurso académico*», empleados generalmente en el ámbito educativo español para los niveles universitarios y cursos de orientación universitaria.

El hecho de que la LI sea transmisora de conocimientos lleva a su caracterización como *discurso transaccional* (Ruiz Bikandi 2000: 179; Battaner 1997: 27), en contraste con otros discursos

¹ No hago sino hacerme eco de las palabras de la profesora Pilar Candela en su intervención en el *Encuentro sobre la inmigración* que tuvo lugar el 21 de junio del 2003 en Madrid, a instancias del Instituto Cervantes.

² No es este, sin embargo, el único objetivo de los programas de lenguas segundas. Remitimos a la consulta de currículos contemporáneos como *Le français langue seconde* (2000) para la lengua francesa, *The ESL Standards for Pre-K-12 students* (2000) para la inglesa y la reciente *Español como segunda lengua (E/ L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, para una información más completa sobre el tema.

³ Este último aspecto es relevante para su tratamiento como L2: la lengua actúa como portadora de información, y por lo tanto, se constituye en medio y objeto de aprendizaje frente a otros casos donde principalmente es objeto de aprendizaje, como en la enseñanza de la LE con fines generales.

sos, de tipo *interaccional*, que también tienen lugar en el ámbito escolar, con diferentes fines, como el servir para la expresión personal y las relaciones sociales⁴.

No es esta, sin embargo la única función de la LI. Al mismo tiempo que sistema de comunicación en la escuela y de servir como sustento y formato de los contenidos específicos (Galagowsky *et al.* 1998: 317), teorías psicolingüísticas de corte constructivista destacan su papel en el proceso de aprendizaje. En palabras de Gómez Alemany (2000: 22) «el lenguaje, justamente, permite construir y reestructurar el conocimiento organizándolo en esquemas de conocimiento elaborados alrededor de temas concretos».

Basándose en las funciones que la LI realiza y que acabamos de mencionar, y por ser fruto de una comunicación especializada, es decir, que versa sobre temas que se apartan de su consideración como generales de conversación o cotidianos, algunos sitúan la LI entre las lenguas de especialidad o discursos específicos. Así Loffler-Laurian (1983: 11) y Gutiérrez Rodilla (1998: 319) consideran la LI en niveles preuniversitarios semejante a los discursos científicos de divulgación debido al bajo grado de tecnicidad que presentan para adaptarse al destinatario sin conocimientos en la materia⁵. Por su parte, Christ (1996: 61) nos habla de las características compartidas entre la LI y las lenguas especializadas, entre las que menciona las operaciones intelectuales típicas del trabajo científico y de las profesiones que se refieren a él, y las realizadas en el aprendizaje de las materias: el describir objetos, procesos, comparar y sacar conclusiones, etc. Para Chamot y O'Malley (1994: 41) son precisamente estas operaciones correspondientes a procesos cognitivos, a las que ellos llaman «*language functions*», las que identifican la LI.

1.2. LA IMPORTANCIA DE SU LÉXICO⁶

Pérez Basanta (1996: 301) resalta la importancia del léxico con respecto a otros elementos lingüísticos: «la lengua supone sobre todo nominalización. Nombrar conceptos. Y de ahí la primacía que el léxico adquiere, incluso como estadio previo a la gramática». En la LI el vocabulario tiene una mayor relevancia, si cabe, por ser «portador de las nociones específicas del dominio del saber» (Olivares 1992: 540). García Hoz (1976: 15) añade al papel conceptualizador del léxico, cuando se refiere expresamente al léxico de las disciplinas escolares, el de la expresión de los procesos intelectuales:

dentro del lenguaje [...] sus distintas unidades léxicas expresadas por el vocabulario ponen de relieve los diferentes contenidos y funciones de cada quehacer científico.

Por otra parte, se señala que el léxico de una lengua refleja los valores culturales de una comunidad lingüística. La relación entre lengua y cultura, hoy fuera de duda, si bien patente también en otros planos de la lengua como el sintáctico o el morfológico, encuentra su máxima expresión en el léxico (Byram 1997: 52). La LI de las materias tradicionalmente llamadas humanísticas como la Lengua y Literatura, Geografía e Historia, etc., contiene multitud de términos que designan esos valores o conceptos propios de cada cultura en particular. La adquisición de esos términos será clave para el entendimiento de los contenidos de estas disciplinas.

Si consideramos la LI como lengua de especialidad, numerosas voces autorizadas como Gómez de Enterría (2001: 8) opinan que es precisamente en el léxico, además de en las marcas discursivas de los textos especializados, en donde este tipo de lenguas se distinguen de la lengua común.

Jordan (1997: 149), al tratar sobre la enseñanza de las lenguas especializadas, en concreto del inglés académico, hace suyas las palabras de Saville-Troike (1984) para destacar la importancia del conocimiento de su vocabulario: «*Vocabulary knowledge is the single most important area of second language competence regarding academic achievement*».

⁴ Ambos términos fueron acuñados por Brown y Yule (1983). Grandcolas (1980 *apud*. Mendoza Fillola 1998: 232) utiliza para los mismos conceptos «discurso *constitutivo*», «que contiene las formas seleccionadas como contenidos de enseñanza/ aprendizaje», frente al «*interactivo*» destinado a «mantener relaciones sociales en el aula».

⁵ Sin embargo, otros como Moreno Fernández (1999: 5) opinan que la especificidad de la LI se basa más en criterios extralingüísticos como los mencionados que por la variedad lingüística misma.

⁶ *Léxico* y *vocabulario* son términos que, aunque se suelen utilizar indistintamente en obras de carácter práctico, en su empleo especializado se refieren a dos conceptos diferentes. Por *léxico* se entiende el conjunto de palabras de una lengua y por *vocabulario* los vocablos o unidades léxicas actualizadas en el discurso del hablante. La dicotomía sussiriana *lengua* y *habla* está, como puede verse, latente en esta distinción. Al igual que esta, ambos conceptos están en relación de inclusión, es decir, el *vocabulario* es una parte del *léxico*. Por ello Benítez Pérez (2003: 146) precisa que lo que enseñan los docentes en las aulas es *vocabulario* pues es sólo una parcela del *léxico* la que se acota como objetivo de aprendizaje. El mismo autor admite el empleo de *léxico* para hacer referencia a cuestiones de tipo teórico relacionadas con la enseñanza de las unidades léxicas. Con este sentido lo utilizamos en este enunciado.

La cita anterior relaciona el dominio del vocabulario con el rendimiento académico o escolar. Esto tiene que ver con dos ideas que parecen estar comúnmente aceptadas en el campo de la Educación. Por un lado, se establece que el desarrollo intelectual de los escolares va ligado al aumento del vocabulario (Blázquez Fabián *et al.* 1986: 17). A este respecto, y como señalan Quilis (1987: 254) y Justicia (1995: 35), el estudio de las materias escolares tiene mucho que ver con el enriquecimiento léxico que los alumnos experimentan a lo largo de las etapas educativas. La segunda idea se refiere a la correlación entre la adquisición de saberes o dominio de los conceptos y el dominio léxico (Pastora 1990: 61). Cummins (2002: 160) basándose en esta última, señala que la evaluación de los conocimientos léxicos facilitan la estimación del dominio de lengua académica que una persona tiene.

Por último, en este breve repaso por algunas de las razones que justifican la atención al elemento léxico de la LI, no podemos dejar de hacer referencia a la incidencia que su dominio tiene en la competencia lingüística de los estudiantes, tanto en lengua materna (LM) como en LE/ L2. En cuanto a la LM, investigadores como Quilis (*ibid.*: 254), Vilurbina (1994: 167) y Aldecoa y Ruiz Bikandi (2000: 231 y 331) constatan la deficiente actuación en las cuatro destrezas comunicativas derivada de la pobreza léxica de los estudiantes en diferentes cursos escolares. En cuanto a la LE/ L2, podemos aducir las mismas razones y otras referidas a los beneficios que al aprendiz le reporta el manejo de un número considerable de voces. Según Ellis (1997 *apud.* Schmitt 2000: 143) el conocimiento del vocabulario ayuda a la adquisición de la gramática: «*knowing the words in a text or conversation permits learners to understand the meaning of the discourse, which in turns allows the grammatical patterning to become more transparent*».

Podemos concluir diciendo que hoy no parece haber discusión sobre la aportación que los conocimientos léxicos hacen al dominio de la L2. Las palabras de Meara (1996: 37) son ilustrativas a este respecto:

All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in the wide range of skills than others with smaller vocabularies and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency.

2. ESTUDIO DEL LÉXICO DE LA LI DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA: UNA CLASIFICACIÓN DE VOCES PARA SU ENSEÑANZA EN E/ L2 A INMIGRANTES

2.1. INTRODUCCIÓN

Adoptando una perspectiva didáctica que contemple las posibilidades de estudio que el léxico de la LI pueda ofrecer, nos cuestionarnos en primer lugar qué voces se deben enseñar, habida cuenta de que es prácticamente imposible acometer el aprendizaje de todas las voces que formarían parte de la lengua de las asignaturas⁷. Esto sería un objetivo por otro lado poco realista, teniendo en cuenta las limitaciones temporales que normalmente suelen tener los programas de español como L2 en los centros escolares.

La selección de los contenidos léxicos que nos vemos obligados realizar, es decir, a qué voces tenemos que dar prioridad y cuántas, y asimismo, cómo secuenciarlas, -cuestiones relativas a la planificación curricular-, debe ser, como no se puede esperar menos, el resultado de la aplicación de unos criterios previos. En este trabajo vamos a exponer un tipo de criterios de clasificación basado en el grado de especialización de las voces.

2.2. CLASIFICACIÓN DE VOCES SEGÚN SU GRADO DE ESPECIALIZACIÓN: VOCES TÉCNICAS, SEMITÉCNICAS Y VOCABULARIO GENERAL

Evans (2001: 17) y Osborne y Wellington (2001) coinciden en señalar una división tripartita de las voces que componen la LI atendiendo al grado de especialización que presentan: *vocabulario específico o técnico, vocabulario semitécnico o subtécnico y vocabulario gene-*

⁷ A falta de datos sobre lengua española, diremos que estimaciones sobre el vocabulario de los manuales en lengua francesa arrojan la cifra de 18.000 palabras para el curso del sistema educativo francés actual correspondiente al 1º de la ESO en el sistema educativo español, de las cuales se calcula que los alumnos llegan a aprender 11.000 (*Centre National de Documentation Pédagogique* 2000: 42).

ral⁸. Según esta clasificación, las voces se distribuyen entre dos polos: en un extremo están las voces más especializadas, normalmente llamadas *términos*, y en el otro las que pertenecen a la lengua común o general.

Esta categorización entronca con la tradicionalmente aplicada al léxico de las lenguas especializadas en la enseñanza con fines específicos, con la que se ha pretendido, en la mayoría de los casos de la misma forma que en la LI, diferenciar niveles en el vocabulario para facilitar su aprendizaje⁹.

El primer grupo de los tres considerados es el *vocabulario técnico* (Aguirre 2002: 39; Alcaraz Varó 2002: 107). Según Alcaraz Varó las unidades léxicas de esta categoría se caracterizan por:

- a) su monosemia, o univocidad, con lo cual se obtiene un gran precisión de sus definiciones y una gran estabilidad semántica; y
- b) su carácter medular, ya que, si no se entienden, difícilmente se puede comprender la especialidad. Algunos asignan el término *terminología* sólo a las unidades léxicas de este grupo.

En la investigación aplicada aparece repetidamente la afirmación de que este grupo de voces en particular no presenta especiales dificultades de aprendizaje a los alumnos de lenguas extranjeras. También se apunta que la responsabilidad de la enseñanza de las *palabras técnicas* recae sobre los profesores especialistas en las materias, más que en los de lenguas extranjeras o segundas (Sánchez Hernández y Aguado 2003: 264). Sin embargo, advertimos que el contexto docente en el que tales afirmaciones se hacen es el del aprendizaje de lenguas específicas por parte de estudiantes universitarios o profesionales especializados. A unos y a otros se les supone cierta familiarización con los conceptos de la materia de estudio en la nueva lengua y con sus significantes, que, por otra parte, tienden a presentar similitudes formales en las diferentes lenguas –es el caso de los *cognados*-. En contextos escolares, esto puede no ocurrir de esta manera: los estudiantes tienen que aprender a la vez los conceptos y sus formas lingüísticas. Dudley-Evans y St. John (1998: 81-82) recomiendan que el profesor de L2 esté preparado para responder a las preguntas de los estudiantes sobre los términos técnicos utilizando diferentes medios: dirigiéndolos hacia la consulta del término en diccionarios técnicos, o bien preparando un glosario de términos de cada materia y su traducción en la lengua nativa del alumno con la ayuda de un profesor especialista.

La segunda categoría de voces corresponde al *vocabulario subtécnico* o *semitécnico* (Alcaraz Varó *ibid.*: 107). Se trata de un grupo de voces de distinta naturaleza. Como señala Baker (1988: 91):

Sub-technical covers a whole range of items which are neither highly technical and specific to a certain field of knowledge nor obviously general in the sense of being everyday words which are not used in a distinctive way in specialised texts.

La heterogeneidad de las unidades léxicas que componen este grupo dificulta llegar a una definición que dé cuenta de todas ellas. Entre las distintas clasificaciones que de las voces de este grupo se han hecho, una de las más claras, en nuestra opinión, es la que realizaron Dudley-Evans y St. John (1998: 82-83). Según estos autores, se pueden distinguir dos grupos:

1. *Vocabulary that is used in general language but has a higher frequency of occurrence in scientific and technical description and discussion.*

Dentro de este grupo se aportan como ejemplos:

- vocabulario académico: *factor, method, function, occur, cycle.*
- adjetivos evaluativos: *relevant, important.*
- turismo (área especializada): *accept, advise, agree, confirm, make a booking.*

2. *Vocabulary that has specialised and restricted meaning in certain disciplines which may vary in meaning across disciplines.*

Como ejemplos da: *bug* en ciencias informáticas, *force, acceleration, energy* en física, *stress y strain* en mecánica e ingeniería.

⁸ Hemos de decir que en la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo no hemos encontrado en el ámbito investigador español referencias sobre, no sólo esta, sino otras clasificaciones de tipo cualitativo de las voces de la LI. Los datos que apuntamos provienen de obras de carácter didáctico, la mayoría en lengua inglesa. Por un lado están las dedicadas a la enseñanza como L2 que emplean algún tipo de metodología basada en lengua y contenido integrados. Por otro, las que versan sobre la enseñanza de la lengua de las asignaturas como parte de los contenidos del currículo de las mismas. La ausencia hasta recientemente de estos dos tipos de enseñanza en el sistema educativo español explica la falta de referencias.

⁹ En ocasiones esta clasificación también se utiliza con fines meramente descriptivos. Es el caso de *El español jurídico* de Alcaraz Varó y Hughes (2002).

Para Alcaraz Varó (*ibid.*: 107) el segundo grupo es el propiamente *subtécnico*, que define del siguiente modo:

está formado por unidades léxicas del lenguaje común que han adquirido uno o varios nuevos significados dentro de una especialidad. Este vocabulario, que es polisémico [...] además de ser muy amplio, es probablemente el más difícil de dominar por la equivocidad que nace de las polisemias, por las connotaciones y por las sinonimias de muchas palabras. Sus significados se activan siempre dentro de un contexto.

De las palabras de Alcaraz Varó se extraen consecuencias didácticas. Por un lado, los profesores deben prestar especial atención a estas voces por la multiplicidad de significados que presentan¹⁰. Por otro, también nos da una pista metodológica: la presentación de las voces en contexto pueden ser una de las formas más eficaces de hacerlas comprensibles a los estudiantes.

Al grupo primero de Dudley-Evans y St. John se refiere el autor anterior como «vocabulario general de uso frecuente en el área» y constituye, según él, el grupo más numeroso de voces.

Entre las voces del vocabulario general, sin embargo, hay que hacer una precisión. No se trata de voces consideradas como las más comunes del registro de la lengua general, aquellas que a partir de criterios cuantitativos como la frecuencia y dispersión forman los llamados *vocabularios básicos o fundamentales*¹¹, necesarios para mantener una conversación a nivel elemental. Los autores hablan de las más frecuentes en los textos especializados. Según Nation (2003.: 187), son palabras «*common in academic texts and no so common elsewhere*». Entramos, por tanto, a considerar un grupo de voces que caen dentro de la denominación de *vocabulario académico*.

2.3. EL VOCABULARIO ACADÉMICO

Bien como parte del vocabulario semitécnico o como vocabulario general, la determinación del *vocabulario académico* ha acaparado la atención de los lingüistas por las consecuencias didácticas que explicaremos.

En primer lugar, sin embargo, veamos su consideración en contextos de LI propiamente dicha. Acciaroli y Vertecchi (1998: 43), por ejemplo, cuando desglosan las distintas voces que forman el patrimonio léxico de los alumnos italianos en periodo escolar distinguen dentro de la LI las palabras ligadas a las experiencias significativas desde el punto de vista del aprendizaje de aquellas otras específicas de cada disciplina. Los autores no dan detalles sobre estas últimas pero deducimos que se trata de los términos que hacen referencia a los conceptos de las materias, por lo tanto, de lo que hemos definido como *vocabulario técnico* y el *subtécnico* en el sentido que le da Alcaraz Varó. Respecto a las primeras, las *académicas*, estiman que son entre 1000 y 2000 voces.

Chamot y O'Malley (1994: 40), como vimos anteriormente, identifican el *lenguaje académico* con el que expresa las funciones que la lengua realiza para desarrollar los contenidos académicos. Las funciones del lenguaje que enumeran: explicar, informar, justificar, comparar, describir, clasificar, probar, debatir, persuadir y evaluar se llevan a cabo en el lenguaje de las asignaturas – la LI- en los distintos niveles escolares y nos dan, con respecto al léxico, una idea de qué tipo de palabras entienden los autores como académicas.

En el ámbito español, García Hoz (1976) en un estudio ya antiguo en el que aplica el concepto estadístico de la frecuencia a un corpus formado por vocabulario de las asignaturas correspondientes al Segundo Ciclo de Secundaria y Bachillerato, llega a una serie de conclusiones que vienen a coincidir con las definiciones anteriores. Según él, las palabras comunes a las materias del corpus tienen la tendencia a pertenecer al registro formal y lo constituyen voces, en su mayoría verbos, que representan tipos de actividad intelectual suscitados por las ciencias. Por el contrario, las voces específicas no compartidas por las materias, que son en una gran proporción de categoría nominal, corresponden a los contenidos o conceptos de las diferentes ciencias.

¹⁰ Osborne y Wellington (*ibid.*: 10-15) nos informan de las dificultades que este grupo de voces causan a los alumnos de Primaria y Secundaria de países anglosajones cuando estudian las asignaturas de ciencias en LM. La falta de estudios de este tipo en lengua española nos impide aportar datos sobre la reacción de nuestros alumnos, ni de LM ni de L2, ante el aprendizaje de las voces semitécnicas, aunque podríamos aventurar que pueda ser la misma.

¹¹ *Id.* Gómez Molina (2004: 794) para una definición de estos términos.

Una de las principales razones que Nation (*ibid.*: 189) aduce para resaltar la importancia del *vocabulario académico* es la representatividad que este tipo de voces tiene en los textos académicos. Según diferentes listas de voces empleadas, estamos hablando de entre un 8.4 % y 10 %. Los restantes grupos del vocabulario serían, según el autor los siguientes (*ibid.*: 11-21):

- **Palabras de alta frecuencia:** incluye las palabras gramaticales y las voces recogidas en los *vocabularios básicos* de 2000 palabras. Hacen un 80% del total de las voces en el texto.
- **Palabras técnicas:** palabras muy relacionadas con el tema o el área temática del texto. Son bastante comunes en el tema tratado pero no muy comunes en otros temas. Representan un 5% del total.
- **Palabras de baja frecuencia**¹²: A pesar de ser el grupo más numeroso de palabras en el lexicon de una lengua, sólo están presentes en un 5% de las voces totales de un texto académico. Se trata de diferentes tipos de voces: las que no han alcanzado la frecuencia de las 2000 voces de los *vocabularios básicos* -a pesar de que pueden quedarse muy cerca-, voces técnicas de otras áreas especializadas, nombres propios y palabras de escaso uso en la lengua.

Teniendo en cuenta estos porcentajes, el lingüista británico sugiere empezar por el aprendizaje del *vocabulario académico* en los cursos de inglés «for academic purposes», presuponiendo siempre el dominio del *vocabulario básico* por parte de los estudiantes que acceden a estos cursos. Esto les proporcionaría, según el autor (*ibid.*: 18), un alcance (*coverage*) mayor en textos académicos que si se estudiaran las palabras más frecuentes que siguen a las 2000 primeras. Nation indica que, si se enseñan las mil palabras siguientes a las 2000 primeras, sólo se consigue un 4.3% de alcance frente al 10% que proporcionan el grupo de palabras académicas por él considerado. Por nuestra parte, creemos que la secuenciación del vocabulario que plantea Nation bien pueden servir para los cursos de E/ L2 a inmigrantes ya que en su caso y en el nuestro se persiguen los mismos fines: la comprensión y producción de textos académicos.

Podríamos reducir a tres las razones por las que el aprendizaje del *vocabulario académico* resulta muy adecuado en la enseñanza del español/ L2:

- Considerando el conjunto de palabras que componen la LI, este tipo de palabras son de una alta frecuencia, y por otro lado, representan un porcentaje significativo en cualquier texto perteneciente a la LI.
- El número de voces que suelen formar estos vocabularios ronda el millar, cifra que puede constituirse como objetivo real alcanzable en un programa de L2 a inmigrantes¹³.
- Por último, la enseñanza del *vocabulario académico* puede resultar más adecuada al perfil académico-profesional del profesor de L2, quien puede sentirse más cómodo tratando con estas palabras, que como hemos dicho corresponden al registro formal de la lengua, que con las *vozes técnicas*, las cuales exigen un conocimiento más en profundidad de las materias y de sus conceptos.

3. CONCLUSIÓN

La distinción entre voces según los criterios de especificidad que hemos expuesto se han llevado a cabo con fines metodológicos y, por ello, pueden resultar discutibles desde el punto de vista teórico. No obstante, como Osborne y Wellington (*ibid.*: 17) indican, al margen de las discusiones que puedan surgir sobre la adscripción de ciertas palabras a un determinado grupo u otro, las clasificaciones nos parecen válidas a efectos prácticos. Como señala Nation (*ibid.*: 198), se trata de identificar las palabras que sean especialmente útiles para los aprendices con fines específicos en el uso del lenguaje. Efectivamente, tales agrupamientos permiten observar el comportamiento de las voces en el proceso de aprendizaje -comprensión y producción- de los alumnos en LM y en LE, y extraer de ello provechosas conclusiones para la enseñanza¹⁴.

Entre los grupos señalados hemos destacado, por su utilidad en el tipo de enseñanza que nos ocupa, el *vocabulario académico*. Este podría constituir, junto al *vocabulario básico*, uno de los objetivos prioritarios en cuanto a los contenidos léxicos. Para ello, sería conveniente poder contar con un *vocabulario académico* en lengua española compuesto por las voces comunes y más frecuentes de un corpus formado por las materias del currículo escolar.

¹² Subrayado nuestro.

¹³ A juzgar por otros que se han realizado como *University Word List* (1998) de Coxhead en lengua inglesa.

¹⁴ Nos parece de interés reproducir las palabras exactas del autor (*ibid.*: 198): «Having distinguished such a group of words it is possible to see how they affect language learning goals, particularly the number of words that need to be known to be able to cope effectively with language in use. [...] Having distinguished such a group of words it is also possible to examine how they would be learned and the role of teaching in the learning process».

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000): *ESL Standards for pre-K-12 students*, Alexandria, TESOL.
- Acciaroli, L. y Vertecchi, B. (1998): «Stratégies d'individualisation de l'enseignement pour lutter contre le désavantage linguistique», Braun, A. y Forges, G., *Enseigner et apprendre la langue de l'école. Vers une culture de la réussite pour tous*, Paris-Bruselas, De Boeck y Larcier, 39-44.
- Aguirre Beltrán, B. (2002): «La prensa económica: estrategias de comprensión y técnicas de adquisición de léxico específico», *Frecuencia L*, noviembre, 35-40.
- Alcaraz Varó, E. (2002): «La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad», *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, Ministerio de Educación, 106-120.
- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (2002): *El español jurídico*, Barcelona, Ariel.
- Aldecoa, I. y Ruiz Bikandi, U. (2000): «La comprensión lectora», *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Ruiz Bikandi, U. (ed.), Madrid, Síntesis, 217-248.
- Baker, N. (1988): «Subtechnical vocabulary and the ESP teacher: an analysis of some rethorical items in medical journal articles», *Reading in a Foreign Language* 4/2, 91-105.
- Battaner, M. P. (1997): «Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito», Cantero, F. J. et al. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 37-45.
- Benítez Pérez, P. (2003): «Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario», *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco/ Libros, 145-156.
- Blázquez Fabián, M. et al. (1986): *Experiencias sobre la enseñanza del vocabulario. Contenido léxico, su programación y didáctica*, Aula Abierta, Monografía 7, Oviedo, ICE, Universidad de Oviedo.
- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, CUP.
- Byram, M. (1997): «Cultural awareness as vocabulary learning», *Language Learning Journal* 16, 51-58.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2000): *Le français langue seconde*, Paris, Ministère de l'Éducation.
- Coxhead, A. (1998): *An academic word list*, English Language Institute Occasional Publication No. 18, Wellington, NZ: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington.
- Cummins, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, Traducido por P. Manzano.
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994): *The CALLA handbook, Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Christ, H. (1996): «Palabras clave de civilización en le clase de idiomas», *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Segoviano, C. (ed.), Vervuert, Iberoamericana, 290-298.
- Dudley-Evans, A. y St. John, M. J. (1998): *Developments in ESP. A multi-diciplinaty approach*, Cambridge, CUP.
- Evans, M. et al. (2001): *Effective Strategies for English Medium Classrooms. A handbook for Teachers*, The Hong Kong Institute of Education.
- Galagovsky, L. R. et al. (1998): «Problemas con el lenguaje científico en la escuela. Un análisis desde la observación de clases de ciencias naturales», *Enseñanza de las Ciencias* 16/2, 315-321.
- García Hoz, C. et al. (1976): *El vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos*, Instituto de Pedagogía, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gobierno de Navarra (2003): *Español como segunda lengua (E/ L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Pamplona, Departamento de Educación.
- Gómez Alemany, I. (2000): «Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula», *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Jorba, J. et al., Madrid, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Síntesis, 19-28.
- Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001): *La enseñanza/ aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.

- Gómez Molina, J. R. (2004): «Los contenidos léxico-semánticos», Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 789- 810.
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998): *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Península.
- Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Justicia, F. (1995): *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de Frecuencias*, Granada, Universidad de Granada.
- Loffler-Laurian, A. (1983): «Tipologie des discours scientifiques: deux approches», *Études de Linguistique Appliquée* 51, 8-20.
- Meara, P. (1996): «The dimensions of lexical competencia», *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Brown, G. et al., Cambridge, England, Cambridge University Press, 59-53.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Moreno Fernández, F. (1999): «Lenguajes de especialidad y variación lingüística», *Lenguas fines específicos* VI, 3-13.
- Nation, I.S.P. (2003): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Olivares Pardo, M. A. (1992): «Reflexiones sobre la adquisición de una lengua II y la enseñanza del léxico», *Actas del Congreso Nacional de AESLA VIII*, 517- 526.
- Pastora Herrero, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Pérez Basanta, C. (1996): «La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente», Luque Durán, J. D. y Pamiés Beltrán, A.(eds.), *Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del léxico*, Granada, Método Ediciones, 300-309.
- Quilis, A. (1987): «La enseñanza de la lengua materna», *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Álvarez Méndez, A. M. (ed.), Madrid, Akal, 241-261.
- Ruiz Bikandi, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- Sánchez Hernández, P. y Aguado Giménez, P. (2003): «El conocimiento previo del vocabulario semitécnico como herramienta útil para el diseño de un curso de inglés para fines específicos académicos (ESAP)», *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*, Durán Escribano, P. et al., Universidad Politécnica de Madrid 261-269.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vila, I. (1987): «Lengua materna, lengua de instrucción y enseñanza bilingüe en el estado español», *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, 229-234.
- Vilurbina, J. (1994): «Diversas operaciones léxicas y sus correspondientes mentales. (Orientaciones didácticas para la enseñanza del léxico en Secundaria y Bachillerato)», *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de Reforma*, Bastons y Vivanco (coord.), Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 167-207.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a T. (2004): «El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes», *Glosas Didácticas* 11, 55-65.
- Wellington, J. y Osborne, J. (2001): *Language and literacy in science education*, Buckingham (UK) and Philadelphia (USA), Open University Press.