El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica

M.ª CARMEN IZQUIERDO GIL
Profesora de Enseñanza Secundaria en Toulouse

Resumen

La consideración de la lengua como instrumento de comunicación social ha motivado un mayor interés en la didáctica de lenguas extranjeras por el desarrollo de las estrategias que se deberían potenciar en el aula de español lengua extranjera (LE). La competencia estratégica, componente de la competencia comunicativa[1] y del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación. El alumno utiliza las primeras para controlar su propio proceso de aprendizaje y puede recurrir a las segundas para compensar las posibles deficiencias que surjan durante la transmisión de un mensaje. Es decir, el foco de interés de las estrategias de aprendizaje reside en el aprendizaje mismo de la lengua y el de las estrategias de comunicación está en el uso mismo de ésta, y por consiguiente, en el proceso de comunicación. Así pues, las

[1] La competencia comunicativa comprende varias subcompetencias (la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia referencial, la competencia discursiva y la competencia estratégica).

reglas nemotécnicas o la repetición, por poner dos ejemplos, se consideran estrategias de aprendizaje. El motivo que condiciona la utilización de una estrategia de aprendizaje es el deseo de aprender la LE. Las estrategias de comunicación son mecanismos empleados para resolver los problemas comunicativos, los cuales pueden deberse a carencias lingüísticas o a las condiciones extralingüísticas (ruidos ambientales, etc.). En el presente artículo nos interesaremos, pues, por el vocabulario más útil o rentable del que el alumno debe disponer para poner en funcionamiento dichas estrategias de comunicación.

1. Introducción

El conocimiento de una lengua está ligado a un tipo de competencia estratégica o capacidad que permite al hablante superar las dificultades en el dominio del código lingüístico a nivel de comprensión o de producción, surgidas en el transcurso de una interacción comunicativa. Desde una perspectiva léxica, dicha competencia implica la habilidad para compensar el olvido momentáneo o el desconocimiento de una unidad léxica necesaria en un momento determinado por medio de diferentes recursos comunicativos, entre los cuales cabe destacar el uso de formulaciones aproximativas, circunlocuciones o definiciones. Gracias a estas estrategias, cualquier hablante puede evitar una ruptura comunicativa y llevar a cabo una comunicación efectiva (Berry-Bravo, 1993: 371).

Si bien el desarrollo de las estrategias comunicativas es particularmente importante en el aprendizaje de una LE, el hablante recurre a estos mecanismos en su propia LM[2]. En efecto, no existe hablante que posea un dominio tan profundo de su lengua materna que conozca todas y cada una de las unidades léxicas y expresiones que la integran. A pesar de este conocimiento imperfecto, cualquier hablante se comunica en situaciones difíciles gracias a su competencia estratégica, o mejor dicho, gracias al conocimiento y aplicación de diferentes estrategias comunicativas o compensatorias[3].

El uso de las estrategias mencionadas (la circunlocución, la perífrasis o la definición) supone la movilización de un vocabulario que diversos investigadores han denominado *instrumental* (*procedural*, en inglés) (Widdowson, 1983; Robinson, 1988, 1989, 1995; Salazar, 1994: 188-189; Tréville, 2000: 29; McCarthy, 1990: 50;

---

[2] Lengua materna (LM).

[3] Los alumnos que aprenden una LE pueden utilizar diversas estrategias compensatorias para salvar los vacíos léxicos (Reich, 1991; Liskin-Gasparro, 1996; Pinilla Gómez, 2000): a) unidades léxicas con contigüidad semántica (hiperónimos, hipónimos, antónimos, sinónimos); b) paráfrasis, circunlocuciones o definiciones; c) descripciones; d) comparaciones; e) ejemplos; f) acuñaciones léxicas de nuevos términos a partir de la L1 ó de la interlengua del alumno (neologismos, préstamos o barbarismos); g) gestualidad y h) peticiones de ayuda directa o indirecta al interlocutor.

Cervero y Pichardo, 2000: 41; Prat Zabrebelsky, 1998: 63)[4]. Este tipo de vocabulario está compuesto fundamentalmente por unidades léxicas de significado muy general, que permiten explicar otras palabras más específicas, sustituirlas, parafrasearlas, definirlas, estructurarlas y organizar su significado. El vocabulario definidor empleado en numerosas circunlocuciones y definiciones se halla, pues, estrechamente relacionado con las estrategias de comunicación y, concretamente, con las ya mencionadas estrategias de tipo compensatorio.

2. El vocabulario instrumental dentro y fuera del aula

La vida cotidiana nos proporciona numerosos ejemplos de situaciones en las que los hablantes de una lengua se ven obligados a activar su competencia estratégica cuando existe un problema de tipo comunicativo, por ejemplo, la descripción de un objeto en una tienda para pedir algo cuyo nombre se desconoce. El empleo de definiciones, explicaciones o circunlocuciones constituye asimismo una técnica bastante frecuente en interacciones donde intervienen hablantes con diversas lenguas maternas, los cuales se comunican entre sí en una lengua extranjera y cuyas competencias comunicativas en dicha lengua extranjera son variables. Las estrategias comunicativas y el vocabulario instrumental también suelen estar presentes en las interacciones exolingües, es decir, en conversaciones donde la lengua extranjera utilizada es lengua materna para uno de los interlocutores y extranjera o segunda para el otro. En efecto, los estudiantes extranjeros que viajan a España se sirven a menudo de este tipo de estrategias para explicar a los hablantes españoles los conceptos existentes en su país-cultura, así como para entender las aclaraciones de éstos. En todas estas situaciones de comunicación el vocabulario instrumental resulta muy útil para negociar[5] o construir el sentido de ciertas unidades léxicas o expresiones que alguno de los participantes de la conversación puede desconocer. En definitiva, las secuencias de negociación lingüística se materializan numerosas veces en aclaraciones, explicaciones o definiciones de los significados no compartidos por los interlocutores.

Dichas secuencias de negociación del significado de las unidades léxicas desconocidas también ocupan un lugar privilegiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en contexto escolar (Cicurel, 1985: 44, 48; Berry-Bravo, 1993; Salazar, 1994: 188-189). Así pues, para explicar de forma simplificada un término específico desconocido o incluso para evitar el uso de voces excesi-

---

[4] Salazar (1994) extiende la definición de vocabulario instrumental a todos los términos utilizados en el aula con una finalidad metalingüística (términos pertenecientes al terreno fonético-fonológico, ortográfico, gramatical...). Nosotros, no obstante, mantendremos la distinción por razones de claridad.

[5] La negociación constituye un tipo de interacción especial que surge cuando los hablantes necesitan ponerse de acuerdo, entenderse mutuamente acerca de la interpretación o el significado de una unidad léxica sin que la ausencia o desconocimiento de ésta presente un obstáculo (Giovannini *et alii*, 1996 [I]: 11).

vamente complejas o poco usuales, los profesores de lenguas extranjeras suelen utilizar definiciones sencillas y breves en las que intervienen una serie de términos generales o considerados más básicos (Robinson, 1989: 526; French Allen, 1983: 12; Pinilla Gómez, 2002: 102). No olvidemos que la simplificación léxica representa uno de los rasgos más destacados del habla del profesor de lenguas extranjeras (Blum-Kulka y Levenston, 1989: 134-136). La simplificación léxica implica, por consiguiente, el empleo por parte del profesor de un vocabulario instrumental para resolver los vacíos léxicos en el lexicón mental[6] del estudiante. En este sentido, este tipo de vocabulario resulta esencial en el proceso de negociación de significados en el aula (Robinson, 1995: 240). No se puede negar, pues, la importancia del vocabulario instrumental desde un punto de vista cognitivo. El conocimiento de las unidades léxicas que integran este vocabulario reduce o simplifica el esfuerzo de procesamiento en la comprensión de un significado: "*Estos términos definidores posibilitan la interacción entre los interlocutores cuando su conocimiento del mundo no coincide. Constituyen un vocabulario básico estratégico que contribuye a minimizar el esfuerzo de procesamiento*[7]" (Luzón, 1999: 18).

Ahora bien, el alumno debe conocer este vocabulario definidor o instrumental tanto desde un punto de vista receptivo como productivo, ya que no sólo lo necesita para comprender las explicaciones del profesor, sino también para comunicarse, para poder negociar los significados surgidos durante la interacción en el aula, y en definitiva, para poder hacerse comprender[8]. Es evidente que los alumnos no pueden conocer todas las unidades léxicas necesarias para expresarse en la clase de español y que el profesor no puede predecir todos los contextos comunicativos en los que los alumnos harán uso de la LE. Efectivamente, existe un desequilibrio inevitable entre lo que se enseña a los alumnos de una LE y el vocabulario que pueden llegar a necesitar en presentes y futuras situaciones comunicativas fuera del ámbito del aula. En este sentido, resulta fundamental que el alumno aprenda a compensar o reparar sus enunciados mediante diversas estrategias de comunicación cuando los recursos léxicos en la LE son insuficientes (Bogaards, 1994: 202; Masters y Marsal, 1997). El conocimiento de ciertas estrategias compensatorias (circunlocución o definición), y por consiguiente, del vocabulario instrumental vinculado a éstas per-

---

[6] El lexicón mental es una especie de almacén, diccionario o base de datos mental donde se encuentran almacenadas las unidades léxicas. En el lexicón mental residen todos los conocimientos que integran la competencia léxica y las unidades léxicas aparecen interrelacionadas de muy diferentes maneras (asociaciones lingüísticas —fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintácticas, semánticas—, asociaciones culturales, asociaciones afectivas, etc.). Dicho almacén mental se caracteriza por su fluidez y dinamismo, ya que constantemente se puede añadir nueva información, modificar la existente o establecer relaciones distintas (Pérez Basanta, 1999: 265; Cortés Moreno, 2000: 94; McCarthy, 1990: 41; Tréville, 2000: 45-50).

[7] Traducción mía.

[8] Un vocabulario definidor no sólo será útil para la comprensión y expresión orales, sino también para la comprensión escrita. En efecto, gracias a dicho vocabulario el alumno puede llegar a comprender las definiciones de los diccionarios de la LE, siempre que éstas se hayan elaborado a partir de un vocabulario mínimo definidor estrictamente controlado.

mitirá a los alumnos superar los problemas léxicos o las dificultades provocadas por el desconocimiento del vocabulario específico tanto en situaciones formales como informales, tanto dentro como fuera del aula, y favorecerá la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje: "*Las estrategias comunicativas se pueden considerar como recursos que permiten a los aprendices salvar la inevitable distancia que existe entre la interacción en el aula y las situaciones comunicativas fuera de la clase*[9]" (Faerch y Kasper, 1989: 56).

Otros autores también subrayan la importancia de estas estrategias en el aula:

> *Los estudiantes también deben saber usar conscientemente las estrategias de compensación. Si no recuerdan o no saben una palabra, pueden recurrir a las parafrasis o a las descripciones aproximativas, o adoptar las mismas técnicas de las que se sirven los hablantes nativos cuando no encuentran la palabra que buscan: usar, por ejemplo, palabras genéricas como «cosa» o invitar al hablante nativo a proporcionar la palabra exacta a través de fórmulas como «¿cómo se dice?», «¿cómo se llama?»*[10] (Corda y Marello, 1999: 109).

De las líneas anteriores se deduce la idea de que la circunlocución y definición son estrategias de comunicación especialmente útiles y rentables en el nivel elemental de aprendizaje del español LE, etapa en la que el alumno posee un conocimiento muy restringido del vocabulario de la lengua meta y en la que las situaciones de bloqueo léxico suelen presentarse con más frecuencia (Reich, 1991; Pinilla Gómez, 2000: 55, 60). Conviene señalar que en ciertas investigaciones se ha hallado una relación inversa entre la necesidad de recurrir a las estrategias de comunicación y el nivel de competencia léxica de los alumnos (Masters y Marsal, 1997: 474). Cuanto menor es la competencia comunicativa o más reducidos son los recursos lingüísticos del alumno, existe una mayor necesidad de utilizar las estrategias de comunicación. Por el contrario, a medida que aumenta el conocimiento del vocabulario específico y que, por lo tanto, los alumnos gozan de una mayor competencia comunicativa, recurren en menor medida al uso de palabras genéricas y a la circunlocución (Liskin-Gasparro, 1996: 318-319). La adquisición de las estrategias comunicativas o compensatorias debería convertirse, por lo tanto, en un objetivo prioritario en las aulas de español LE de nivel elemental (Nobili, 1990: 168; Faerch y Kasper, 1989: 55; Pérez Basanta, 1996: 304; Pinilla Gómez, 2000; 2002: 104; Van Ek y Trim, 1993: cap. 12; Casiddu, 1996: 31; Carter y McCarthy, 1996: 50; Fernández, 1997: 75).

La contemplación del vocabulario instrumental dentro de la planificación léxica revelaría, ante todo, una mayor toma de conciencia del tipo de discurso o interacción que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del papel que

---

[9] Traducción mía.

[10] Traducción mía.

desempeña dicho vocabulario en el desarrollo de la competencia comunicativa. Dada la importancia del vocabulario instrumental en la interlengua del alumno y para el buen funcionamiento de la competencia estratégica, en el programa léxico de español LE de nivel elemental se debería incluir un determinado número de unidades léxicas relacionadas con ese tipo de vocabulario (Cortés Moreno, 2000: 21, 101; Bogaards, 1994: 135; Giovannini *et alii*, 1996: 61; Tréville y Duquette, 1996: 102; McCarthy, 1990: 52; Cervero y Pichardo, 2000: 36-37; Salazar, 1994: 188-189; Carter, 1996; Widdowson, 1983; Luzón, 1999; Lüdi, 1994; Cassidu, 1996; Caré y Talarico, 1992; Berry-Bravo, 1993; Pérez Basanta, 1996).

De las precedentes observaciones se puede afirmar que el conocimiento del vocabulario instrumental resulta indispensable desde una doble perspectiva. Por una parte, favorece las estrategias de comunicación, ya que se relaciona con la habilidad para utilizar una lengua y colmar las posibles lagunas léxicas, y por otra parte, favorece las estrategias cognitivas, es decir, los procesos relacionados con la comprensión de un mensaje (Robinson, 1995: 241; Nobili, 1990: 166). Además de facilitar el acceso al sentido de las unidades léxicas desconocidas, mediante el conocimiento del vocabulario instrumental el alumno puede adquirir progresivamente el vocabulario específico de la lengua meta (Carter y McCarthy, 1996: 50). Si bien la utilidad o rentabilidad del vocabulario instrumental ha quedado establecida desde un punto de vista comunicativo y cognitivo, debemos considerar asimismo la eficacia de dicho vocabulario desde un punto de vista psicoafectivo. El hecho de adquirir un vocabulario que le permita al alumno manipular la lengua extranjera cuando sus recursos lingüísticos son aún muy limitados puede traducirse en una sensación de logro y satisfacción, las cuales resultan imprescindibles para forjar actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje.

Con el fin de facilitar la apropiación del vocabulario instrumental y mejorar la competencia estratégica, los docentes de español LE deberían: a) presentar desde las primeras horas del nivel elemental, y progresivamente a lo largo del curso, las unidades léxicas que forman parte de dicho vocabulario; b) programar actividades léxicas donde entren en juego, entre otros, los mecanismos de la definición o circunlocución y de las categorizaciones, y c) aprovechar cualquier ocasión para incitar a los alumnos a explicar, formular circunlocuciones, aproximaciones, es decir, a definir el significado de ciertas unidades léxicas específicas aparecidas en los documentos trabajados. Conviene señalar, por otra parte, que los alumnos poseen un conocimiento implícito del uso de las estrategias compensatorias, ya que recurren a éstas para salvar los obstáculos léxicos en su propia LM. Otra de las tareas del profesor de español LE consistirá entonces en hacer conscientes a los alumnos de sus comportamientos verbales o no verbales ante una deficiencia comunicativa en su LM, con el fin de transferir dichos conocimientos a la LE (Faerch y Kasper, 1989; Berry-Bravo, 1993; Fernández, 1995; Cortés Moreno, 2000: 22). En otras palabras, el profesor debe favorecer los procesos de transferencia haciendo explícito el cono-

cimiento implícito de las estrategias. Tal metaconcienciación se podría efectuar preguntando a los alumnos lo que harían en su lengua materna si no conocieran o recordaran una palabra (por ejemplo, *une pomme* o *un verre*)[11] y quisieran que su oyente les comprendiera: hacer un dibujo, un gesto, pedir ayuda a la persona que escucha (*¿Cómo se dice?*), tratar de describirla (*c'est un fruit dur, rouge, parfois verd ou jaune...*), buscar un término genérico (*c'est un fruit/c'est un objet*), indicar su uso (*c'est un objet qui sert à boire*), dar otros ejemplos (*orange, poire...*[12]), comparar la palabra (*c'est comme une tasse, mais un peu plus grande*), etc. Esta primera actividad de reflexión y comparación podría tal vez concienciar a los alumnos de que en la lengua extranjera ponemos en juego los mismos recursos o estrategias que en la lengua materna para comunicar el sentido de las palabras y para que los demás nos comprendan. Para reforzar la actividad, podríamos presentar a los alumnos un documento sobre una situación de comunicación real en España (por ejemplo, el olvido o desconocimiento de una palabra al pedir algo en una tienda o en un bar) con el fin de que identificaran las estrategias comunicativas o técnicas de compensación utilizadas por un personaje[13].

3. Composición del vocabulario instrumental

3.1. Unidades léxicas generales

En la lengua española existen una serie de sustantivos casi deslexicalizados que no tienen sentido preciso fuera de un contexto y desempeñan un papel determinante en la sintaxis del discurso. Estos sustantivos permiten retomar una enorme cantidad de nociones precisas en las definiciones o explicaciones de la vida cotidiana: *persona, lugar, objeto, cosa...* (McCarthy y Carter, 1997: 16).

3.2. Los hiperónimos

En muy diferentes explicaciones o definiciones analizadas tanto en diccionarios como en las definiciones dadas de forma espontánea por los hablantes de una lengua determinada, hallamos frecuentemente los hiperónimos[14]. Se trata de términos abarcadores, clasificadores que incluyen en su categoría otras unidades léxicas y tienen la capacidad de sustituirlas (Cicurel, 1985: 48). Por ejemplo, *flor* es un hiperónimo que puede sustituir a otras palabras específicas tales como *rosa, clavel, mar-*

---

[11] Supongamos que nos hallamos ante alumnos francófonos que aprenden el español.

[12] Los miembros de una misma categoría semántica son los hipónimos. Todos los hipónimos que tienen un mismo hiperónimo (véase en 3.2. la definición de este concepto) son entre sí cohipónimos.

[13] Véase la actividad propuesta por Fernández (1995: 6).

[14] También denominados unidades genéricas, de género próximo o términos superordinados.

garita y otros tipos de flores; *animal* es hiperónimo de *gato, perro, caballo,* etc. Los términos sustituidos *rosa, gato* se denominan hipónimos. Mientras que el hiperónimo posee la capacidad de sustituir a sus hipónimos, el caso contrario no se puede presentar. Es decir, el significado del hiperónimo o término general *flor* está incluido en aquel del hipónimo o término específico *rosa*, pero no viceversa. La hiponimia plantea, pues, la relación entre términos generales y específicos. Según Galisson (1979: 27), en cualquier definición substancial[15], es decir, compuesta por un hiperónimo más los rasgos específicos, el hablante conoce mejor el término clasificador o definidor que el definido. Este autor plantea así el carácter más central o básico de los hiperónimos en la lengua.

Algunos investigadores han puesto en evidencia esa relación complementaria existente entre estas unidades léxicas instrumentales y las unidades léxicas específicas o temáticas (Widdowson, 1983: 92-94; Robinson, 1995). Tanto las unidades léxicas más generales como los hiperónimos están especializados en los procedimientos lingüísticos de referencia (Tréville, 2000: 94; Niklas-Salminen, 1997: 119). En efecto, una de las características más notables de las unidades léxicas genéricas se encuentra en su alta capacidad señaladora o riqueza referencial (*high indexical potential*), es decir, la posibilidad de ser utilizadas en diferentes tipos de discurso o contextos para indicar muy diversos referentes (Robinson, 1989: 543). La elevada capacidad referencial de estas unidades léxicas las habilita para sustituir, abarcar y referirse a muy diversas unidades léxicas específicas en un discurso. Ciertas unidades léxicas verbales (por ejemplo, *ir, hacer*) también poseen esa capacidad para referirse a muy diferentes actividades: "*Un verbo como «do» comparado con el verbo «dote» ilustra el argumento: «do» puede usarse para estructurar en la práctica cualquier cadena de acontecimientos o procesos, mientras que «dote» es un verbo muy específico utilizado sólo en determinados contextos*[16]" (Carter y McCarthy, 1996: 50). Existen, pues, en la lengua una serie de unidades léxicas nominales y verbales que sirven tanto para referirse como para sustituir a otras unidades léxicas más específicas en un contexto dado. Esta capacidad que tienen ciertas unidades léxicas para sustituir a otras se ha denominado la valencia léxica (*coverage*) (Mackey y Savard, 1967: 72; Robinson, 1995: 234)[17].

Además de poseer una capacidad referencial muy amplia, las unidades instrumentales presentan al mismo tiempo un significado muy vago, ya que no poseen

---

[15] Galisson (1979) distingue las definiciones sustanciales y las relacionales. Niklas-Salminen (1997: 102-103) las denomina respectivamente definiciones por inclusión o morfosemánticas. Estas últimas nos remiten a la raíz del término que se define. El profesor sólo puede recurrir a este tipo de definición cuando los alumnos conocen la raíz. De nada sirve decir que *estafador* es una persona que estafa, si no se comprende el sentido del verbo *estafar*. Ahora bien, esta definición puede resultar útil si el profesor considera que los alumnos conocen la raíz por la transparencia entre las lenguas (ESP. mentiroso- mentir ➪ FR. mentir; ESP. vendedor- vender ➪ FR. vendre).

[16] Traducción mía.

[17] Véase Bogaards (1994: 131-135).

límites semánticos precisos. Así, por ejemplo, la unidad léxica *cosa* se utiliza para sustituir a otra palabra cuando uno no puede ser más preciso o para referirse a un objeto, situación, acción, actividad, idea, es decir, a muchas entidades, pero a ninguna en particular[18]. Su alto poder de referencia es, por consiguiente, indirectamente proporcional a otra de las características fundamentales de las unidades léxicas instrumentales, a saber, su escaso contenido léxico o escasa especificidad semántica (Widdowson, 1983: 93). En este sentido, el significado o interpretación de las unidades léxicas deslexicalizadas dependerá del marco de referencia establecido por el contexto en que aparezcan (Robinson, 1995: 235).

Desde un punto de vista didáctico, numerosos investigadores[19] afirman que en la enseñanza del vocabulario de una LE en el nivel elemental se debe partir de las formas genéricas o términos semánticamente más abarcadores[20], ya que estas palabras resultan más útiles y rentables en dicho nivel de aprendizaje: "*Es más eficaz aprender una palabra que comprenda bastantes ideas diferentes*[21]" (Nation y Waring, 1997: 19). La *utilidad* o *rentabilidad comunicativa* de estas unidades léxicas instrumentales se suele relacionar, pues, con su gran cobertura semántica o capacidad de sustitución. Como se ha dicho precedentemente, este tipo de palabras permite al alumno enfrentarse a un problema de vocabulario con mayor seguridad y compensar así las lagunas léxicas. La adquisición de los términos genéricos o de un vocabulario de tipo definidor constituye, por lo tanto, un punto de partida para seguir ampliando el vocabulario. Se debe así adoptar una progresión en la que se comience por lo más conocido y general para ir hacia lo más desconocido y específico.

> *Lógicamente, las palabras más útiles para los alumnos son las básicas, esto es, las palabras generales que se usan para definir otras palabras [...] Cuando un aprendiente alcanza un cierto dominio de la legua meta (LM), comienza a substi-*

---

[18] El grado de densidad sémica resulta, sin embargo, variable entre las unidades léxicas instrumentales. Así pues, el término *cosa* es mucho más abarcador, más señalador y posee menos contenido léxico que el término *recipiente*. De igual modo, el término *lugar* posee una capacidad referencial más amplia y es más abarcador que el término *tienda*.

[19] Cf. Benítez, 1994; Benítez y Zebrowski, 1993; Alonso, 1999: 60; Giovannini *et alii*, 1996 [II]: 47; Cervero y Pichardo, 2000: 37; O'Dell, 1997: 269; Nobili, 1990: 167; Bogaards, 1994: 132; Carton y Duda, 1988: 12; Berry-Bravo, 1993; Casiddu, 1996: 32; Corda y Marello, 1999: 103.

[20] También López Morales (1990: 84) afirma al referirse al aprendizaje del vocabulario en la lengua materna que debemos contemplar algunos factores a la hora de seleccionar ciertas unidades léxicas, cuando ciertas palabras tienen índices de uso muy aproximados:

a) el mayor alcance semántico, es decir, palabras que incluyan en su significado a otras de menor radio semántico. Por ejemplo, se aprenderá *mueble* antes que *aparador*, *dedo* antes que *pulgar*.
b) la mayor capacidad de ser reemplazada en el discurso. Por ejemplo, *persona* puede sustituir a *médico, mujer, anciano*.
c) la mayor capacidad combinatoria, por ejemplo, los adjetivos *buen/bueno, gran/grande, interesante* pueden referirse a muy diversos referentes.

[21] Traducción mía.

tuir los términos más generales (que había aprendido como principiante) por otros más específicos. Ya no echa mano con tanta frecuencia de vocablos genéricos como edificio o tienda, dado que su capital léxico cuenta con una amplia gama de lexemas específicos.

Cortés Moreno, 2000: 17

Para Bogaards (1994: 135), también es más útil aprender prioritariamente las palabras más generales que aparecen en las definiciones: "*[...] es posible definir la gran masa de vocabulario de una lengua utilizando solamente una gama muy limitada de palabras. Para un aprendiz que sólo posee necesariamente una parte restringida de léxico, es pues muy útil aprender prioritariamente las palabras que se utilizan mucho en las definiciones*[22]."

Según lo expuesto, la unidad léxica *casa* será útil y rentable, porque puede sustituir a otras unidades léxicas específicas tales como *chalé, bungaló, mansión, cabaña, palacio,* etc. (Carter, 1982: 42). La unidad léxica *tren* será más central y básica, ya que su significado engloba el de otras unidades léxicas tales como *Talgo, expreso, rápido o AVE.* De la misma manera, la unidad léxica *zapato* será útil y rentable, ya que abarca el significado de muchas otras tales como *botas, sandalias, mocasines, chanclas, alpargatas, espadrillas,* etc. En español hallamos diversas unidades léxicas que poseen esta capacidad de englobar a otras en su significado como, por ejemplo, *color, mes, nombre, apellido, bebida, alimento, comida, deporte, mueble, tienda, animal, pájaro, pez, árbol, flor, insecto, instrumento de música, prenda de vestir, país, ciudad, lengua, juego, fiesta, profesión, médico, enfermedad, máquina...*

Al margen de los atributos positivos que presentan los hiperónimos, conviene tener muy en cuenta en la selección léxica que todos los términos genéricos o abarcadores no presentan el mismo grado de utilidad o rentabilidad comunicativa en el nivel elemental (por ejemplo, *vehículo, sustancia, producto, estado, acontecimiento*, etc.) (Carter, 1996: 38; Stubbs, 1986: 106). Resulta evidente, por otra parte, que el lexicón mental del alumno no puede estar única y exclusivamente formado por hiperónimos. Bogaards (1994: 131-132) se refiere a las limitaciones expresivas que engendraría una selección léxica basada únicamente en este tipo de términos. Entre otras, este autor indica que un alumno que sólo conociera las unidades léxicas más generales sería incapaz de leer textos auténticos. Aunque la utilidad de ciertos hiperónimos resulta incontestable para el desarrollo de las estrategias comunicativas dentro y fuera del aula, el alumno también debe empezar a estudiar desde el nivel elemental las unidades léxicas más disponibles vinculadas a ciertos temas o campos semánticos. De estas reflexiones se infiere la idea de que la selección léxica en el nivel elemental no puede basarse únicamente en el denominado criterio de utilidad o rentabilidad comunicativa. Está claro que el docente debe enseñar el vocabulario

[22] Traducción mía.

instrumental del mismo modo que enseñará el vocabulario frecuente[23], el vocabulario disponible[24] u otros tipos de vocabulario.

Los hiperónimos se presentan asimismo como términos clave en el proceso cognitivo de categorización[25], la cual se define como un proceso mental de clasificación u organización de la información obtenida por la aprehensión de la realidad, cuyo producto son las categorías cognitivas (Cuenca e Hilferty, 1999: 32; McCarthy, 1990: 51). La hiponimia constituye, por lo tanto, una manifestación de nuestra capacidad o habilidad para categorizar, ordenar, agrupar las unidades léxicas en taxonomías. En diversos experimentos psicológicos llevados a cabo sobre retención de unidades léxicas (Cornu, 1979: 267), se ha observado que los sujetos suelen recordar en primer lugar los hiperónimos y posteriormente los hipónimos, lo cual reconfortaría la tesis de la centralidad de los hiperónimos defendida por algunos investigadores: "*Las palabras pueden ser calificadas como «básicas» en el sentido de que podrían ser utilizadas para definir una enorme proporción de vocabulario*[26]" (Stubbs, 1986: 106-107). Las voces más básicas, esenciales o centrales (*nuclear words o core words*) se caracterizan, así pues, por su carácter no marcado y genérico (Carter, 1996: 171).

Conviene precisar que la utilidad o rentabilidad de una unidad léxica no solamente está determinada por su capacidad de sustitución, sino también por su frecuencia de uso en la lengua. En este sentido, los listados de frecuencias léxicas basados en muestras representativas constituyen utensilios valiosos, aprovechables en el aula, ya que indican los términos más usados en la lengua. En español, disponemos de diversos listados de frecuencias léxicas tales como el de Juilland y Chang-Rodríguez (1964), el de Morales (1986), el de Ávila Muñoz (1999), así como el corpus Cumbre (2001) y el corpus CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)

---

[23] Las unidades léxicas con mayor frecuencia de uso, es decir, aquéllas que ocupan los primeros puestos en los listados de frecuencias léxicas son las palabras gramaticales (determinantes —artículos, demostrativos, posesivos, numerales—, pronombres personales, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares y ciertos adverbios). Al margen de estos elementos funcionales, hallamos asimismo la presencia de conceptos nominales de significado muy general (*cosa, casa, tiempo, lugar, persona, sitio*), una serie de sustantivos referidos al tiempo (*año, día, mes, momento, semana, noche, hora, tarde, mañana, rato, minuto, mediodía*) y entidades humanas (*niño, amigo, hijo, mujer, hombre, gente*). Encontramos igualmente una serie de adjetivos con gran extensión semántica (*bueno, malo, pequeño, grande, nuevo, bonito, viejo, largo, difícil, importante, interesante, fuerte, fácil, moderno, antiguo, diferente...*), así como una serie de verbos polisémicos (diversos significados) y polivalentes (diversas construcciones) tales como *ser, haber, tener, estar, ir, hacer, decir, ver, saber, venir, dar, poder*, entre otros.

[24] Las unidades léxicas disponibles son aquéllas que aparecen inmediatamente en la mente del hablante cuando se evoca un tema determinado. López Morales (1990: 62) ha definido el vocabulario disponible como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada. Para un mayor conocimiento del tema y de las investigaciones sobre disponibilidad léxica efectuadas en el ámbito hispánico, consúltese la bibliografía ofrecida en http://www3.usal.es/dispolex.

[25] El proceso de categorización implica dos operaciones diferentes: la generalización y la discriminación. Según Cuenca e Hilferty, estos dos procesos resultan complementarios: "*Si no generalizáramos, no podríamos sobrepasar el nivel de las entidades individuales y la realidad sería caótica y constantemente nueva, de forma que no podríamos llegar a una estructuración conceptual. Si no discriminàramos, todo sería uno y tampoco habría pensamiento*" (1999: 49).

[26] Traducción mía.

de la R.A.E. Estos trabajos léxico-estadísticos pueden orientarnos a la hora de seleccionar el vocabulario con mayor frecuencia de uso que deben conocer los aprendices de español LE. Asimismo, el *Gran diccionario de uso del españo actual* (2001) incluye una marca de la frecuencia de uso al lado de cada voz. Dicha frecuencia, expresada en números (del 1 al 5)[27] se ha podido determinar gracias al análisis estadístico del corpus lingüístico *Cumbre* de 20 millones de palabras: "*Saber qué voces son más usadas es una razón más que suficiente para tomar decisiones sobre qué aprender/enseñar en primer lugar y qué dejar para una segunda etapa*" (Sánchez, 2001: 10). Algunos autores (Tréville y Duquette, 1996: 101; Carter, 1996: 186; Nation, 1990: 209) han apuntado igualmente que en contexto institucional, el conocimiento de ciertas unidades léxicas (*decir, repetir, escribir, leer, preguntar, contestar, escuchar, comprener, oír, aprender,* etc.) también puede resultar útil para la comunicación o el funcionamiento del aula ("*¿cómo se dice?, ¿puede repetir, por favor?, ¿cómo se escribe?*").

3.3. Los términos vagos o aproximativos

Además de los términos generales y de los hiperónimos, existen otras unidades léxicas que aparecen de forma relativamente frecuente en las definiciones y descripciones, y por consiguiente, deberían ser consideradas en la selección del vocabulario instrumental. Según algunos investigadores (Baylon y Mignot, 1995: 88; Niklas-Salminen, 1997: 105), entre los tipos de definiciones más corrientes en la vida cotidiana, hallamos la definición por aproximación (rotulador: *especie de* bolígrafo...). Esta definición implica la presencia en cabeza de definición de otro tipo de términos clasificadores: los términos vagos o aproximativos[28].

La vaguedad o imprecisión constituye una estrategia comunicativa usual en las interacciones de la vida cotidiana (Channell, 1994, 1997, 1999; Carré y Talarico, 1992; Franco, 1998)[29]. Como en el caso de los hiperónimos y otras palabras generales, los términos aproximativos resultan muy útiles, tanto en el aula como fuera

---

[27] Ausencia de marca – frecuencia no significativa (por debajo de 5 ocurrencias sobre el total del corpus).
Marca 1 – frecuencia baja (hasta 3 ocurrencias por millón de palabras del corpus).
Marca 2 – frecuencia moderada (de 3 a 10 ocurrencias por millón).
Marca 3 – frecuencia notable (de 11 a 25 ocurrencias por millón).
Marca 4 – frecuencia alta (de 26 a 75 ocurrencias por millón).
Marca 5 – frecuencia muy alta (más de 75 ocurrencias por millón).

[28] Estas unidades léxicas instrumentales reciben diversas denominaciones, según la bibliografía consultada (*lexical hedges*, Lakoff, 1975; *vague language*, Channell, 1994, 1999; *marcadores de gradaçao variável*, Franco, 1998; *termes vagues ou approximatifs*, Caré y Talarico, 1992; *enclosures, expressions indéterminées ou moyens de formulation approximative*, Lüdi, 1994).

[29] Los términos vagos ocupan entre otros los primeros puestos en las listas de frecuencias léxicas de lenguaje oral (McCarthy y Carter, 1997: 25). En este sentido, basta consultar el trabajo de Ávila Muñoz (1999) para constatar la alta frecuencia de uso que alcanzan ciertas unidades léxicas aproximativas en español hablado (un *tipo* de, una *clase* de, *soler, normalmente*...).

de ésta en situaciones de comunicación auténtica. Efectivamente, estas voces permiten a los alumnos comunicarse, aunque no dispongan de las unidades léxicas necesarias para los conceptos que desean expresar. Por otra parte, agilizan y favorecen la fluidez expresiva. La vaguedad o aproximación es, pues, una estrategia comunicativa que permite al alumno superar las dificultades léxicas: "*A veces los hablantes utilizan la imprecisión para expresar significados en situaciones en las que no tienen a su disposición las palabras o frases necesarias para los conceptos que desean expresar*[30]" (Channell, 1994: 180).

El conocimiento de los términos vagos contribuye, en definitiva, a desarrollar la competencia estratégica. Channell subraya al respecto que la competencia comunicativa y pragmática en una lengua se observa precisamente en la habilidad que posee un hablante para utilizar ciertas expresiones imprecisas en contextos que así lo exigen. Diversos autores (Nation, 1990: 112; Caré y Talarico, 1992: 65; Fernández, 1995: 7; Cicurel, 1985: 48; Carton y Duda, 1988: 13; Casiddu, 1996: 30; Cervero y Pichardo, 2000: 41) enumeran en sus estudios una serie de expresiones vagas o aproximativas utilizadas en la interacción diaria, que deberían formar parte de los programas léxicos de LE. Entre los términos aproximativos que se reiteran en dicha bibliografía hallamos las expresiones: *una especie de, un tipo de, es como, se parece a, es parecido a...* También Channell indica claramente la necesidad de que los alumnos de lenguas extranjeras conozcan y empleen los términos vagos como recurso esencial en la comunicación (Channell, 1999: 22)[31].

Algunos investigadores (Channell, 1994: 8; Franco, 1998; Lüdi, 1994) destacan, por otra parte, la dimensión pragmática de las expresiones vagas en la comunicación cotidiana. La elección deliberada de estas expresiones en casos de duda, olvido o desconocimiento de una unidad léxica ponen de manifiesto su función atenuadora. En efecto, mediante el uso de estas expresiones el hablante marca la ausencia de compromiso o responsabilidad respecto a la exactitud de lo enunciado. Los términos vagos actúan, pues, como señales que indican cómo debe ser descodificado un mensaje, ya que ponen de relieve la indecisión o duda del hablante (Franco, 1998: 84). Actuando así, éste protege su imagen psicológica o autoestima (*face*) en caso de equivocación, y asimismo, protege la imagen de su interlocutor indicándole el carácter impreciso de la información proporcionada. En la comunicación cotidiana surgen abundantes señales de imprecisión y de evitación de compromiso, que al mismo tiempo constituyen una garantía del mantenimiento de las relaciones interpersonales entre los hablantes. Al atenuar o suavizar un enunciado, el hablante evita una imposición en el campo discursivo, que podría no ser bienvenida por el

---

[30] Traducción mía.

[31] Además de las expresiones hasta ahora mencionadas, existen otras unidades léxicas aproximativas o vagas que debemos incluir en el vocabulario instrumental (Channel, 1994, 1999): *unos, más o menos, generalmente, normalmente, suele* + infinitivo.

interlocutor. Por otra parte, mediante esta estrategia, el hablante indica la posibilidad de realizar otras interpretaciones. La prudencia a la cual queda sometido el hablante nos autoriza a considerar los términos vagos como marcadores de cortesía: "*Ante las exigencias de la interacción cara a cara, la imprecisión puede considerarse como una importante estrategia interpersonal que revela la reticencia a imponer una información al oyente*[32]" (McCarthy y Carter, 1997: 36).

3.4. Otras relaciones conceptuales

Todas las definiciones no implican una relación de inclusión como en el caso de las definiciones que presentan un hiperónimo. En la definición metonímica el concepto definido indica una parte de un todo (Martínez de Sousa, 1995: 95; Baylon y Mignot, 1995: 88). Estas definiciones empleadas asimismo en la vida cotidiana exigen la presencia de unidades léxicas que también se suelen incluir en el vocabulario instrumental: *es una parte de, un trozo de...* Por otra parte, las definiciones de las voces colectivas suponen el empleo de otro tipo de expresiones particulares: *es un conjunto de..., un grupo de..., una serie de...*

3.5. Verbos de significado general

Algunos verbos también se caracterizan por su valor instrumental, ya que presentan una gran capacidad para parafrasear, sustituir o explicar el significado de otros verbos más específicos (O'Dell, 1997: 269):

hablar ➪ *conversar, cotorrear, susurrar, charlar, vociferar...*
comer ➪ *almorzar, merendar, cenar, picar, engullir, zamparse...*
decir ➪ *delirar, describir, asentir, insultar, mentir...*
ver ➪ *advertir, divisar, mirar, observar, percibir, reparar, vislumbrar, ojear, otear...*
dar ➪ *ofrecer, regalar, donar...*

Estos y otros verbos estilísticamente más neutros, menos marcados y más generales, tales como *dar, hacer, llegar, saber, traer, haber, tener, echar, conocer, querer, poner, meter, sacar, llevar, ir, llegar, salir, dejar, tocar, pegar, estar* («verbos comodines»[33], Miranda, 1992: 87; «verba omnibus o proformas», Briz, 2000: 34) también pueden facilitar el desarrollo de la competencia estratégica en el alumno y favorecer tanto la expresión oral como la comprensión de las explicaciones léxicas

---

[32] Traducción mía.

[33] "*Entendemos por* ***comodín*** *toda palabra con significado impreciso que sirve para sustituir, en caso de emergencia, a aquellas palabras que, en un momento dado, se resisten a acudir a nuestra memoria. O cuya designación exacta desconocemos*" (Miranda, 1992: 87).

realizadas por el docente en el aula[34]. Ahora bien, el hecho de prestar una atención particular a estos verbos desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje, no significa la exclusión en el programa léxico de otros verbos más específicos referidos a determinados campos semánticos.

3.6. Otras unidades léxicas útiles

Además de recurrir a los hiperónimos, el alumno puede utilizar otras estrategias comunicativas o compensatorias tales como decir cómo es la palabra definida, para qué sirve, de qué está hecha, a qué se parece, dónde se utiliza (Fernández, 1995:5). Si observamos las definiciones de los diccionarios de español para extranjeros, así como las definiciones, descripciones y explicaciones proporcionadas por los hablantes de español en la vida cotidiana, constataremos un uso frecuente tanto de unidades léxicas referidas a los rasgos descriptivos como de unidades léxicas que introducen los rasgos funcionales de las voces definidas. Las palabras referidas al color (*negro, blanco, azul, rojo, verde...*), a la forma (*redondo, alargado, cuadrado*), al tamaño (*pequeño, grande*), a la materia (*de madera, de papel, de plástico...*) y ciertos verbos que introducen la funcionalidad (*sirve para, se utiliza para, se usa para...*)[35] forman parte del vocabulario instrumental y deben enseñarse, por consiguiente, en el aula de español LE desde el nivel elemental, ya que también sirven para favorecer la competencia estratégica, y en definitiva, la competencia comunicativa (Salazar, 1994: 189; Reich, 1991: 119; Nation, 1990: 112; Caré y Talarico, 1992: 65; Casiddu, 1996: 30; Cervero y Pichardo, 2000: 41; Cornu, 1974: 271)[36].

4. Últimas consideraciones

Existen diversos medios para elaborar un vocabulario instrumental fundamental en el nivel elemental de competencia comunicativa. Como indicamos precedentemente, las definiciones y descripciones espontáneas de los hablantes de lengua española pueden proporcionarnos pistas. Asimismo, consideramos que los diccio-

---

[34] Esta preferencia por los verbos más neutros y menos marcados se observa en el léxico de la conversación coloquial. La reducción considerable de las unidades léxicas estrictamente necesarias para la comunicación supone en contrapartida un aumento de la capacidad significativa de éstas (Briz, 2000: 33-35).

[35] Según Sánchez (2001:10), la experiencia y algunas investigaciones llevadas a cabo demuestran que las definiciones funcionales (aquéllas centradas en la utilidad o función desempeñada por una palabra) son las más frecuentemente utilizadas en los contextos naturales, así como cuando se explica a los niños los significados de las palabras de su lengua materna.

[36] Precisaremos que el hecho de que numerosas expresiones locativas (en, encima (de), en el fondo de, dentro (de), fuera (de), en el centro de, en el interior, alrededor, detrás (de), delante (de), arriba (de), abajo (de), al lado (de)...) aparezcan en las definiciones ha llevado a algunos investigadores a incluirlas dentro del vocabulario instrumental (Casiddu, 1996: 30; Caré y Talarico, 1992: 65).

narios de español para extranjeros y los diccionarios de español elemental son utensilios perfectamente adecuados para llevar a cabo esta tarea, ya que en muchos de ellos se suele recurrir a un vocabulario usual estrictamente controlado y limitado (vocabulario mínimo definidor), con el fin de ofrecer definiciones claras, sencillas y completas. En un reciente análisis del *Diccionario Didáctico de Español Elemental* (Izquierdo, 2003: 861-897) se ha puesto de relieve la presencia de una serie de hiperónimos, de adjetivos, de verbos y de expresiones, los cuales aparecen reiteradamente en las definiciones de dicho diccionario. En nuestra opinión, el aprendiz de español LE debería conocer estas voces, ya que mediante ellas podría tanto explicar como entender el significado de cualquier término específico en la vida cotidiana[37]. Según los resultados de este análisis, en el programa léxico de español LE de nivel elemental se deberían incluir al menos cincuenta unidades léxicas pertenecientes al vocabulario instrumental.

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos visto que el conocimiento del vocabulario instrumental desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa. En efecto, las unidades léxicas que lo componen resultan indispensables para llevar a cabo algunas estrategias compensatorias tales como la descripción, la definición, la perífrasis o la circunlocución cuando existe un problema de tipo léxico. En consecuencia, el docente de español LE —y los manuales escolares— deberían presentar diversas actividades léxicas para favorecer tanto la adquisición del vocabulario instrumental como dichas estrategias. Procediendo de esta manera conseguiremos dotar a los alumnos de una serie de recursos prácticos y útiles que les ayudarán a desarrollar sus destrezas estratégicas y desenvolverse con éxito tanto en el aula como en las interacciones con otros estudiantes o con hablantes nativos de español.

> *La inclusión y estudio del componente estratégico, tanto en la programación de un curso como en los materiales didácticos que se usan en el aula, están plenamente justificados, ya que aportan al estudiante los elementos y mecanismos necesarios para cubrir el vacío que existe entre los insuficientes medios lingüísticos de que dispone y las situaciones comunicativas en cuya interacción toma o tomará parte* (Pinilla Gómez, 2000: 55).

---

[37] El *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (español para extranjeros)* (Alvar Ezquerra, 2000), publicado por la Universidad de Alcalá y Vox/Bibliograf presenta una lista de 2.000 términos definidores, a partir de la cual el profesor de español LE puede efectuar su propia selección y elaboración del vocabulario instrumental fundamental.

6. Actividades para el desarrollo de la competencia estratégica[38]

✎ Relaciona:

1. Objeto que sirve para jugar al fútbol.	el bosque
2. Mueble que sirve para sentarse.	la calculadora
3. Lugar donde sirven bebidas.	balón
4. Parte de una ciudad.	silla
5. Algo que se utiliza para comprar cosas.	bar
6. Lugar donde hay muchos árboles.	vaso
7. Persona que vive cerca de casa.	el barrio
8. Especie de bolsa que llevamos en la espalda para hacer una excursión.	el dinero
9. Objeto que suele utilizarse en clase de matemáticas.	un vecino
10. Objeto que sirve para beber.	la mochila

✎ Escribe las definiciones de las siguientes palabras según el ejemplo[39].Utiliza las expesiones "es un lugar donde...", "es una persona que...".

Ejemplo: un supermercado. *Un supermercado es un lugar donde se compran alimentos.*

un pianista, una cabina, un camarero, un taxista, un estanco, un peluquero, un cartero, una farmacia

✎ Escribe las definiciones de las siguientes palabras. Utiliza los verbos "servir para, utilizar para".

una llave, un vídeo, una goma, un reloj, unas tijeras, una cuchara, un balón, unas gafas

✎ Las definiciones se pueden trabajar por campos semánticos (deportes, profesiones, animales, adjetivos sobre el carácter...). Por ejemplo, cada alumno (o cada

[38] Las palabras específicas utilizadas en los ejercicios se deben adaptar a la edad de los alumnos, intereses u otras variables.

[39] Las actividades de descripción y definición pueden efectuarse a partir de dibujos. Mediante este tipo de actividades, los alumnos deben recurrir además a otras diferentes estrategias tales como la petición de ayuda directa (*¿Cómo se dice...?*) o la búsqueda en el diccionario.

pareja) deberá preparar una definición de un animal y los demás alumnos deberán adivinar de cuál se trata.

Ejemplo: *Es un animal que puede hablar. (el loro)*

Es un animal que tiene el cuello muy largo. (la jirafa)

✎ Piensa en un objeto y descríbelo según el ejemplo. Tus compañeros tienen que adivinar de qué objeto se trata[40].

Ejemplo: (El lápiz) *Es un objeto de madera. Es largo y fino. Sirve para escribir.*

✎ Di cuál es el intruso y explica por qué como en el ejemplo:

- *azul, rojo, camión, verde, blanco.* — El intruso es la palabra *camión*, porque no es un color.
- *bolígrafo, perro, tortuga, gato, león*
- *zapatería, panadería, iglesia, librería, papelería*
- *Cuba, Perú, España, Mediterráneo, Argentina*
- *fútbol, tenis, natación, ciclismo, armario*
- *paella, zapato, tortilla, espaguetis, puré*

✎ Completa las siguientes definiciones con las palabras que te ofrecemos:

recipiente	*conjunto*	*practicar*	*parte*	*tienda*	*plástico*
tipo	*deporte*	*guardar*	*servir*	*trozo*	*grupo*
objeto	*baile*	*vender*	*comprar*	*papel*	*especie*
lugar	*apuntar*	*dormir*	*preparar*	*alimentos*	

— La cama es un mueble que _____ para _____.
— La pandilla es un _____ habitual de amigos.
— La cocina es el _____ donde _____ la comida.
— Un álbum es una _____ de libro donde se _____ las fotografías.
— El tango es un _____ de _____ originario de Argentina.
— Una bolsa es un _____ de _____ o de tela que _____ para _____ cosas.

[40] Variante: Un alumno piensa en un objeto (una persona, un lugar, un país, una ciudad, etc.) y los demás alumnos tienen que hacer preguntas para adivinarlo. El alumno sólo puede responder "sí" o "no". Por ejemplo: ¿Es un objeto redondo? ¿Es blanco? ¿Sirve para jugar?...

— El fútbol es un _____ que se _____ mucho en España.

— Una papelera es un _____ que sirve para tirar papeles.

— Una panadería es una _____ en la que _____ y _____ el pan.

— Una servilleta es un _____de tela o de _____ que _____para limpiarse durante las comidas.

— La despensa es una _____ de la casa en la que se guardan los _____.

— El abecedario es el _____ de letras de un idioma.

✎ **El bingo de los objetos**. Los alumnos tienen un cartón con dibujos. El profesor dará definiciones y los alumnos irán marcando los dibujos definidos. Ganará el alumno que antes rellene una línea (o el cartón).

6. Bibliografía

ALONSO, E. (1999), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.

ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (2000), *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Español para extranjeros, Universidad de Alcalá de Henares y Vox/Bibliograf, Barcelona.

ÁVILA MUÑOZ, A. M. (1999), *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*, Málaga, Universidad de Málaga.

BAYLON, C. y X. MIGNOT (1995), *Sémantique du langage*, Paris, Nathan.

BENÍTEZ PÉREZ, P. (1994), "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?", en L. MIQUEL y N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 9-12.

BENÍTEZ PÉREZ, P. y J. ZEBROWSKI (1993), "El léxico español en los manuales polacos", en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), Actas III Congreso Nacional de ASELE, *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, pp. 223-230.

BERRY-BRAVO, J. (1993), "Teaching the Art of Circumlocution", *Hispania*, Vol. 76, n.° 2, pp. 371-377.

BLUM-KULKA, S. y E. A. LEVENSTON (1989), "Universals of lexical simplification", en C. FAERCH y G. KASPER (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Nueva York, Longman, pp. 119-139.

BOGAARDS, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier, Colección Langues et Apprentissage des Langues.

BRIZ GÓMEZ, A. (2000), "El análisis de un texto oral coloquial", en A. Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel Practicum, pp. 29-48.

CARÉ, J.-M. y K. TALARICO (1992), *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*, Paris, Centre International d'études pédagogiques, [véase el capítulo "Fluidité verbale et capacité d'approximation", pp. 57-71].

CARTER, R. (1982), "A Note on Core Vocabulary", *Nottingham Linguistic Circular*, Vol. 11, n.° 2, pp. 39-50.

———— (1996), *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, London, Routledge.

CARTER, R. y M. MCCARTHY (1996), *Vocabulary and Language Teaching*, Nueva York, Longman (1ª ed.: 1988).

CARTON, F. y R. DUDA (1988), "Production orale: comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage", *Mélanges Pédagogiques du CRAPEL* (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues), Université de Nancy II, pp. 3-13.

CASIDDU, M. B. (1996), "Lessico mentale e produzione verbale. Modelli psicolinguistici e applicazioni didattiche (2.ª parte)", *Quaderni del Lend*, XXV/3, pp. 23-36.

CERVERO, M.ª J. y F. PICHARDO CASTRO (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa, Colección Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado.

CHANNELL, J. (1994), *Vague Language*, Oxford, Oxford Univesity Press.

———— (1997), "Vagueness in written english", *Modern English Teacher*, Vol. 8, n.° 4, pp. 26-30.

———— (1999), "Why learners need vague language", *Modern English Teacher*, Vol. 8, n.° 3, pp. 17-25.

CICUREL, F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International, Colección Didactique des Langues Étrangères.

CORDA, A. y C. MARELLO (1999), *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia, Colección Italiano Lingua Straniera. Formazione degli Insegnanti.

CORNU, A.-M. (1979), "The First Step in Vocabulary Teaching", *The Modern Language Journal*, Vol. LXIII, n.° 5-6, pp. 262-272.

CORTÉS MORENO, M. (2000), *Guía para el profesor de idiomas*, Barcelona, Octaedro.

CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel Lingüística.

FAERCH, C. y G. KASPER (1989), "Plans and strategies in foreign language communication", en C. FAERCH y G. KASPER (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Nueva York, Longman, pp. 20-60.

FERNÁNDEZ, S. (1995), *P de Palabra*, Barcelona, Difusión, Colección Tareas, Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera.

———— (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, Colección Investigación Didáctica.

FRANCO, A. (1998), "'Uma espécie (de)' nem é uma espécie. Marcadores de gradaçâo variável e os dicionários", en M.ª T. FUENTES MORÁN y R. WEINER (eds.), *Lexicografías iberorománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 81-95.

FRENCH ALLEN, V. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

GALISSON, R. (1979), *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.

GIOVANNINI, A. y otros (1996), *Profesor en acción*, Vol. I *"El proceso de aprendizaje"*, Vol. II *"Areas de trabajo"* y Vol. III *"Destrezas"*, Madrid, Edelsa.

IZQUIERDO GIL, M.ª C. (2003), *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*, 2 Vol., tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.

JUILLAND, A. y E. CHANG-RODRÍGUEZ (1964), *Frequency Dictionary of Spanish Words*, The Hague, Mouton & Co.

LAKOFF, G. (1975), "Hedges: a Study in Meaning Criteria and the Logic of fuzzy Concepts", en D. HOCKNEY y otros (eds.), *Contemporary Research in Philosophical Logic and Linguistic Semantics*, (Holland), Reidel Publishing, pp. 221-271.

LISKIN-GASPARRO, J. E. (1996), "Circumlocution, Communication Strategies, and The ACTFL Proficiency Guidelines: An Analysis of Student Discourse", *Foreign Language Annals*, Vol. 29, n° 3, pp. 317-330.

LÓPEZ MORALES, H. (1990, 5.ª ed.), *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Ed. Plaza Mayor (1.ª ed.: 1986).

LÜDI, G. (1994), "Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue", en *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), n.° 3, París, Association Encrages, pp. 115-146.

LUZÓN MARCO, M.ª J. (1999), "Procedural Vocabulary: Lexical Signalling of Conceptual Relations in Discourse", *Applied Linguistics*, n° 20/1, pp. 1-21.

MACKEY, W. F. y J. G. SAVARD (1967), "The Indices of Coverage: A new Dimension in Lexicometrics", *IRAL*, Vol. 5, n.° 2/3, pp. 71-121.

MALDONADO GONZÁLEZ, C. (ed.) (1994), *Diccionario Didáctico de Español. Elemental*, Madrid, S.M.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1995), *Diccionario de lexicología práctica*, Barcelona, Vox/Biblograf.

MASTERS SALOMONE, A. y F. MARSAL (1997), "How to Avoid Breakdown? Circumlocution!", *Foreign Language Annals*, Vol. 30, n.° 4, pp. 473-484.

MCCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

MCCARTHY, M. y R. CARTER (1997), "Written and spoken vocabulary", en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (Eds.), *Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 20-39.

MIRANDA, J. A. (1992), *Usos coloquiales del español*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.

MORALES, A. (1986), *Léxico básico del español de Puerto Rico*, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la lengua española.

NATION, I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle Publishers.

NATION, P. y R. WARING (1997), "Vocabulary size, text coverage and word lists", en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (Eds.), *Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 6-19.

NIKLAS-SALMINEN, A. (1997), *La lexicologie*, Paris, Armand Colin/Masson.

NOBILI, P. (1990), "La périphrase: une technique pour améliorer la compétence lexicale des adultes", en D. GAONAC'H (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, Hachette, pp. 159-170.

O'DELL, F. (1997), "Incorporating vocabulary into the syllabus", en N. SCHMITT y M. MCCARTHY (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 258-278.

PÉREZ BASANTA, C. (1996), "La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente", *II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (Eds.), Método Ediciones, Granada, pp. 299-309.

———— (1999), "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica", en M.ª S. SALABERRI RAMIRO (Eds.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 262-306.

PINILLA GÓMEZ, R. (2000), "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE", *Carabela*, n.° 47, monográfico *El desarrolllo de la expresión oral en el aula E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 53-67.

———— (2002), "Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español como segunda lengua/lengua extranjera", en J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO y R. PINILLA GÓMEZ (Eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 97-105.

PRAT ZAGREBELSKY, M. T. (1998), Lessico e aprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche, *Quaderni del Lend*, n.° 13, Firenze, la Nuova Italia.

REICH, A. (1991), "Designation et description d'objets. Stratégies de compensation", en C. RUSSIER, H. STOFFEL y D. VERONIQUE (Eds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 119-128.

ROBINSON, P. J. (1988), "Componential Analysis and Malinowski's "language-in-action": feature grids, prototypes and a procedural vocabulary", *Quaderni di Semantica*. Rivista Internazionale di semantica teorica e applicata, Società editrice il Mulino, Bologna, Vol. IX, n.° 2, pp. 319-330.

———— (1989), "Procedural Vocabulary and Language Learning", *Journal of Pragmatics*, n° 13, pp. 523-546.

———— (1995), "Procedural and Declarative Knowledge in Vocabulary Learning: Communication and the Language Learners' Lexicon", en T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 229-261.

SALAZAR GARCÍA, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno", en N. SANS y L. MIQUEL (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección "Expolingua", pp. 165-201.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (Dir.) (2001), *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. y P. CANTOS (2001), *CD-Rom Corpus Lingüístico CUMBRE*, Madrid, SGEL.

STUBBS, M. (1986), *Educational Linguistics*, Oxford, Basic Blackwell, [véase el capítulo "Language development, lexical competence and nuclear vocabulary", pp. 98-115].

TRÉVILLE, M.-C. (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*, Québec, Les éditions Logiques.

TRÉVILLE, M.-C. y L. DUQUETTE (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, Colección F.

VAN EK, J. A. y J. L. M. TRIM (1993), *Threshold Level 1990*, Strasbourg, Council of Europe Press.

WIDDOWSON, H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press.