

Propuesta práctica para la selección del léxico de los niveles A1 y A2

A practical proposal for the selection of lexicon in A1 and A2 levels

Ana María Carmona Ule

Universidad de Alicante

amcu1502@gmail.com

Resumen: La enseñanza del léxico en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) es una tarea esencial para el aprendizaje de esta lengua. No obstante, con frecuencia se observa que aparece reflejado de forma insuficiente o arbitraria en los manuales. Por este motivo, este trabajo pretende delimitar y organizar el léxico que los estudiantes de español tienen que aprender en los niveles iniciales A1 y A2 establecidos por el Marco común europeo de referencia (MCER). En este contexto, se ofrece una propuesta renovadora para la selección del léxico basada en la visión enriquecedora que aporta la lingüística cognitiva junto con los estudios de disponibilidad léxica. Con esto se desea aportar una propuesta que siga un criterio lógico y objetivo que se espera que sea útil para docentes e investigadores.

Palabras clave: Léxico, lingüística cognitiva, teoría de prototipos, categorización, estudios de disponibilidad léxica, propuesta de léxico, enseñanza de idiomas, el vocabulario en el aula.

Abstract: The teaching of the Lexicon in the classroom of Spanish as a Foreign Language is an essential task for its correct learning. However, given that the Lexicon is often insufficiently or arbitrarily reflected in the manuals, it is helpful to delimit and organize the Lexicon that our students should learn at the Beginners' levels: A1 and A2, as established by the Common European Framework of Reference. In this regard, we present an innovative proposal for its teaching that, using the studies for Lexical availability, takes as its starting point the enriching vision provided by Cognitive linguistics. Our proposal, then, seeks to establish a logical and objective criterion that hopes to be useful for teachers and researchers.

Keywords: Lexicon, Cognitive linguistics, Prototype theory, Categorization, Lexical availability studies, Lexical proposal, Language teaching, Vocabulary in the classroom.

1. Introducción

Dentro del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) son numerosas las investigaciones que han intentado delimitar el vocabulario que todo estudiante debe aprender según su nivel. En este sentido, nuestro trabajo se centrará en exponer qué selección del léxico se debe realizar para los niveles A1 y A2 establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Así pues, esta propuesta está dirigida a alumnos de ELE, de cualquier procedencia y edad, que estén estudiando este idioma en España, puesto que la mayor parte del léxico seleccionado pertenece a esta variante.

Para conformar esta propuesta, se tomará como base la lingüística cognitiva y su concepto de categorización y el de la teoría de prototipos, unida a dos estudios de disponibilidad léxica del ámbito hispánico. Por este motivo, en primer lugar, se expondrá brevemente el marco teórico de la lingüística cognitiva, seguida del concepto de categorización y la teoría de prototipos. En el segundo apartado se verá otro punto esencial en este trabajo: los estudios de léxico disponible, desde su origen hasta la actualidad. Con todo ello, se realizará un análisis comparativo detallado de cinco centros de interés a partir del vocabulario que se muestra en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y de dos estudios de léxico disponible seleccionados. Finalmente, se establecerá una propuesta personal del léxico básico que puede ser interesante para la enseñanza de ELE y la creación de materiales educativos en este ámbito.

2. La categorización y la teoría de prototipos

La lingüística cognitiva es un movimiento lingüístico que entiende que el lenguaje está relacionado con otros procesos cognitivos como la percepción, la memoria o la categorización. Con esta teoría se destaca la relación que tiene la lingüística con otras ciencias como son la psicología, la antropología, la filosofía y las ciencias de la computación (Lakoff, 1987). El origen de esta corriente lingüística puede situarse a mediados de los años 70, época en la que se comienza a criticar las limitaciones de la gramática generativista (Fajardo, 2007: 67). En efecto, para un grupo de estudiosos, el lenguaje no podía analizarse sin tener en cuenta los aspectos semánticos, culturales, sociales e históricos. No obstante, son las obras de *Foundations of cognitive grammar* de Langacker y *Women, fire, and dangerous things* de Lakoff, consideradas las principales iniciadoras de esta corriente, las que asientan las bases de la lingüística cognitiva.

Dentro de este movimiento se encuentra el concepto de *categorización*, que podría definirse como un mecanismo que “nos permite simplificar la infinitud de lo real a partir de dos procedimientos elementales de signo contrario o, mejor dicho, complementario: la generalización o abstracción y la discriminación” (Cuenca y Hilferty, 1999: 32). Dicho de otro modo, la categorización se entendería como un proceso mental en el que los seres humanos organizamos la comprensión de la realidad a través de dos sistemas: uno, a través de la agrupación de elementos que puedan tener características similares, y otro, en el que esos elementos se agrupan según sus diferencias. De ahí que este modelo tenga gran importancia en nuestro trabajo.

La teoría cognitiva de la categorización dio lugar a numerosos estudios, como los elaborados por la psicóloga Eleanor Rosch y su equipo. En ellos se expuso que esta categorización podía darse en dos sentidos: por un lado, en sentido horizontal, en el que los elementos se establecerían en distintas categorías y también dentro de ellas, basándose en grados de prototipicidad; por otro lado, en sentido vertical, donde solo se tendría en cuenta la

organización interna de las categorías. Por consiguiente, en la obra *Principles of categorization*, Rosch y Lloyd establecieron diferentes niveles de organización categorial: nivel superordinado, nivel básico y nivel subordinado (1978: 31), los cuales se puede ver en la tabla realizada para facilitar la comprensión de este apartado:

Nivel superordinado	Nivel básico	Nivel subordinado
La ropa	Camiseta	Camiseta estampada Camiseta de tirantes
	Pantalones	Pantalones de lino Pantalones vaqueros
	Zapatos	Zapatos planos Zapatos de tacón

Fig. 1: Ejemplos de los niveles de organización categorial

Como se puede ver habría tres *niveles*, cada uno formado por categorías y, dentro de ellas, estarían situados los *prototipos*, entendidos estos como los elementos más representativos de una categoría cuyas características los vincularían con unos elementos y al mismo tiempo los alejarían de otros elementos de dicha categoría (Rosch y Lloyd, 1978). Para este trabajo entenderemos los vocablos seleccionados por los informantes como los elementos más prototípicos de esa categoría.

3. Los estudios de disponibilidad léxica

Los estudios de disponibilidad léxica aparecieron a mediados del siglo XX en Francia. En esta época, un grupo de destacados lingüistas (G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc y A. Sauvageot) decidió elaborar un proyecto para plasmar el vocabulario y la gramática básica que todo estudiante de francés tenía que aprender. Este método se llamó *Français élémentaire*. Para elaborarlo utilizaron las listas de frecuencia, en las que un vocablo era escogido dependiendo del número de veces en que se repetía en un texto, es decir, en función de su frecuencia. Sin embargo, pronto se descubrió que palabras utilizadas de forma cotidiana alcanzaban una frecuencia muy baja o, incluso, no aparecían en las mismas y, por ende, no podían ser añadidas a esa lengua básica que estaban estructurando. Fue por esta razón por la que se llegó a la conclusión de que era un sistema insuficiente y se confeccionó el actual método de la *disponibilidad léxica*, una forma de análisis que serviría para complementar al primero, ya que, como bien señala López Morales, este léxico disponible “no podría emprenderse manejando frecuencias” (1993: 254).

Michéa fue el primero en diferenciar entre los conceptos *léxico frecuente* y *léxico disponible*, que ayudaron a conformar la noción de que una lengua está formada por un léxico esencial, que a su vez está constituido por el léxico frecuente y el léxico disponible, siendo este último el que “se presenta en la mente del hablante de forma inmediata y natural cuando se trata de un

determinado tema. Es una palabra que, sin ser necesariamente frecuente, vive potencialmente en el hablante” (Ávila *et al.*, 2003: 29). Más tarde, esta nueva metodología y el interés por el campo del léxico dieron lugar a partir de la década de los 70 a numerosos trabajos dentro del ámbito español. De entre ellos, cabe destacar el *Proyecto Panhispánico*, una propuesta de estudio del léxico de gran prestigio e importancia dentro de este campo y, además, una base fundamental para este trabajo.

El *Proyecto Panhispánico*, dirigido por López Morales, tiene como objetivo elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. Para ello, este proyecto cuenta con la participación de un amplio equipo de investigadores de todos los países de habla hispana. En cuanto a la recopilación de datos necesarios para la creación de estos diccionarios, se utilizan una serie de encuestas que han de ser rellenadas por informantes específicos. En estas encuestas elaboradas por los investigadores se trabaja con un total de dieciséis centros de interés: “El cuerpo humano, La ropa, Partes de la casa, Los muebles de la casa, Alimentos y bebidas, Objetos colocados en la mesa para la comida, La cocina, La Escuela, Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto, La ciudad, El campo, Medios de transporte, Trabajos del campo y el jardín, Animales, Juegos y diversiones, Profesiones y oficios” (Bartol Hernández, 2006: 379).

Este proyecto de estudio del léxico disponible ha servido para desarrollar también importantes investigaciones dentro del campo de la enseñanza de lenguas. Como bien señala Sánchez-Saus, los estudios de disponibilidad han supuesto un gran avance en la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, ya que “el léxico disponible constituye uno de los métodos léxico-estadísticos más provechosos para la determinación de la unidades léxicas que deben formar parte del primer vocabulario que aprenda el alumno” (2016:27).

Además, dado que nuestra propuesta de selección de léxico se inserta dentro del área del español como lengua extranjera, se deben subrayar las investigaciones de Carcedo González, principal iniciador de estos trabajos con su estudio publicado en el año 2000, *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Más recientes e igual de importantes son las publicaciones de Samper Hernández, *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* (2002), y de Sánchez-Saus Laserna y su *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas* (2016).

4. Análisis comparativo

Es evidente que la selección del léxico no es una tarea en absoluto sencilla. Para llevar a cabo esta propuesta se ha empleado el inventario para los niveles A1 y A2 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* junto con los estudios de disponibilidad léxica *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora* de

María Victoria Galloso Camacho y *El léxico disponible de Soria* de José Antonio Bartol Hernández, que se incluyen dentro del Proyecto Panhispánico.

Con respecto al *Plan curricular* solo se ha tenido en cuenta el “Apartado 9. Nociones específicas”, que recoge en su mayoría sustantivos y verbos. Sin embargo, a pesar de que el *Plan* incluye verbos en su inventario, se debe resaltar que nuestra propuesta final incorpora un número escaso de ellos. El principal motivo de esto ha sido la propia naturaleza de los estudios de léxico disponible, que favorecen la captación de vocablos inestables, como los sustantivos, y no así los verbos, que se caracterizan por su estabilidad. Unido a esto está el hecho de que en las mencionadas encuestas es complicado que en los centros de interés aparezcan verbos, a no ser que sean cercanos a ese contexto semántico (López Chávez, 1994: 70). Con todo, se defiende la enseñanza de verbos en estos niveles, ya que forman parte del léxico básico que los alumnos han de aprender.

En cuanto a los estudios de léxico disponible seleccionados, *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*, de María Victoria Galloso Camacho y *El léxico disponible de Soria* de José Antonio Bartol Hernández, se han escogido debido a su prestigio y al alto índice de participación de la Comunidad de Castilla y León en este campo de investigación.

En lo concerniente a los centros de interés empleados en esta propuesta hay que decir que son los mismos que se exponen en el *Proyecto Panhispánico*¹. Sin embargo, para este análisis comparativo se han seleccionado cinco de ellos: Partes del cuerpo, La ropa, Alimentos y bebidas, Medios de transporte y Los animales (Ávila *et al.*, 2003: 47). En estos centros de interés, si se tiene en cuenta la noción de léxico disponible, los vocablos que aparezcan situados en la cabeza de la lista serán los más utilizados, es decir, los más prototípicos de dicha categoría. De tal manera, en el primer apartado que abarca el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, “Partes del cuerpo”, se observa la siguiente selección:

A1	“pelo, ojo y nariz”.
A2	“cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago y espalda”.

Fig. 2: Plan curricular del Instituto Cervantes. “Partes del cuerpo”.

En total, hay quince unidades léxicas seleccionadas hasta el nivel A2. A continuación, se comparará este resultado con los quince primeros vocablos en los dos estudios *El léxico disponible de Soria* y *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Cabe subrayar que en esta comparativa se tomará el mismo número de unidades léxicas que aparece en el *Plan curricular*, para poder justificar de forma coherente dicha selección posterior. Del mismo modo, se ordenarán todas estas unidades léxicas según su índice de disponibilidad, de

¹Son un total de dieciséis centros de interés. Ver el Apartado 3. “Los estudios de disponibilidad léxica” expuesto en este trabajo.

más disponible a menos. Dicho esto, en lo que se refiere al primer centro de interés, “El cuerpo humano”, los primeros quince vocablos son:

SORIA	ÁVILA
“brazo(s), pierna(s), mano(s), cabeza, ojo(s), pie(s), dedo(s), oreja(s), nariz, boca, rodilla(s), codo(s), pelo(s) y cuello, muñeca(s)” (Bartol, 2004: 67).	“brazo, mano, ojo, pierna, cabeza, pie, dedo, nariz, oreja, boca, rodilla, cuello, codo, uña y pelo” (Galoso, 2003: 367).
SALAMANCA	ZAMORA
“cabeza, brazo, ojo, mano, pierna, nariz, dedo, pie, boca, oreja, rodilla, uña, cuello, codo y pelo” (Galoso, 2003: 501).	“ojo, cabeza, brazo, nariz, pierna, mano, dedo, pie, oreja, boca, cuello, rodilla, uña, codo y pelo” (Galoso, 2003: 665).

Fig. 3: Estudios de disponibilidad léxica. “Partes del cuerpo”.

Tomando como base la teoría de prototipos se pueden explicar los resultados obtenidos en esta categoría “El cuerpo humano”. Para los encuestados, dentro de esta categoría, los elementos más prototípicos serían: *cabeza, ojo, brazo, mano, pierna y pie*. Podemos suponer que posiblemente la primera imagen que venga a la mente del emisor sea la cabeza y las extremidades del cuerpo, ya que el conjunto de todas ellas ayuda a conformar la imagen mental de “cuerpo humano”. No obstante, este resultado difiere de los vocablos recogidos por el *Plan curricular*. Si se comparan, este incluye vocablos como *cara, oído, muela, garganta, estómago y espalda*, elementos que no recogen los estudios. Del mismo modo, en las investigaciones de léxico disponible aparecen *rodilla, cuello, uña, oreja y codo*, que no están expuestos en el documento del Instituto Cervantes. Esta heterogeneidad puede deberse a que los elementos del *Plan Curricular* se asocian a la temática de la salud y de las enfermedades, como se puede comprobar a través de la lectura de varios manuales de ELE. Por ejemplo, en *ELE actual* aparecen: “boca, cuello, hombro, mano, dedo, pierna, cabeza, estómago, brazo, ojo, pie, nariz, cara, estómago, muelas, cabeza, espalda, garganta y oídos” (Borobio, 2012: 23-24). También en *Agencia ELE*: “brazo, cabeza, dedo, espalda, mano, pie, pierna, estómago, garganta, granos, muelas, oídos” (Amenós Pons *et al.*, 2012: 27).

En cuanto al segundo centro de interés, “La ropa”, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* ocupa el punto 12.2, “Ropa, calzado y complementos”. En él, aparecen seleccionados para los niveles A1 y A2 los vocablos siguientes:

A1	“pantalones, (pantalones) vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos y bolso”.
A2	“blusa, traje, pijama, cazadora, gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda, sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines, bañador, bikini, botas, probador, ropa de hombre, ropa de mujer, ropa de niño, ponerse, quitarse y probarse”.

Fig. 4: Plan curricular del Instituto Cervantes. “La ropa”.

Propuesta práctica para la selección del léxico de los niveles A1 y A2

En total, encontramos treinta y una unidades léxicas para este apartado. En el caso de los estudios de disponibilidad léxica, vemos los siguientes vocablos del rango uno al treinta y uno:

SORIA	ÁVILA
“pantalón(es), jersey, camisa(s), calcetín(es), camiseta(s), braga(s), calzoncillo(s), sujetador(es), falda(s), zapato(s), media(s), abrigo(s), bufanda(s), chaqueta, cazadora(s), gorro(s), sudadera(s), chándal(s), guante(s), bota(s), vestido(s), zapatilla(s), chaleco, blusa, corbata, tanga(s), sombrero, gorra(s), (pantalón-es) vaquero(s) y cinturón” (Bartol, 2004: 72-73).	“pantalón, jersey, camisa, calcetín, falda, camiseta, calzoncillo, braga, chaqueta, blusa, sujetador, media, abrigo, cazadora, zapato, vestido, bufanda, chaleco, guante, minifalda, corbata, pijama, bota, zapatilla, gabardina, chaquetón, body, pañuelo, bermudas, bañador y chándal” (Gallosó, 2003: 372-373).
SALAMANCA	ZAMORA
“camisa, pantalón, jersey, calcetín, camiseta, falda, chaqueta, zapato, braga, calzoncillo, blusa, abrigo, media, bufanda, sujetador, cazadora, guante, chaleco, gorro, zapatilla, corbata, vestido, chándal, pijama, pañuelo, sombrero, gabardina, vaquero, camión, polo y cinturón” (Gallosó, 2003: 507-508).	“pantalón, camisa, jersey, calcetín, camiseta, falda, braga, calzoncillo, media, abrigo, chaqueta, zapato, sujetador, bufanda, cazadora, blusa, chaleco, guante, zapatilla, vestido, chándal, corbata, bota, polo, gabardina, americana, minifalda, gorro, body, bermudas y pañuelo” (Gallosó, 2003: 672-673).

Fig. 5: Estudios de disponibilidad léxica. “La ropa”.

Como se puede ver, los encuestados, tal vez por la situación geográfica en la que se realizó la encuesta, escogen como primeros elementos prototípicos para esta categoría prendas de abrigo como *jersey*, *chaqueta*, *abrigo*, *bufanda* o *guante*. En efecto, su experiencia corpórea afectaría a su pensamiento y, de la misma forma, su lenguaje sería producto de esta experiencia. Del mismo modo, otro ejemplo de ello sería el uso de anglicismos como *body* o *jersey*. Actualmente, el inglés es uno de los idiomas más hablados y de mayor influencia cultural, por eso, la incorporación de estos términos sería un reflejo de este hecho. También, subrayamos que este centro de interés presenta unas fronteras muy difusas entre sus distintas categorías, por lo que se pueden establecer subcategorías como ropa de invierno, ropa de verano o ropa interior: *abrigo*, *chaqueta*, *bufanda*, *minifalda*, *bañador*, *camiseta*, *calzoncillos*, *braga* o *sujetador*, entre otros.

En cuanto al tercer centro de interés, “Alimentos y bebidas”, este, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, está conformado por los puntos 5.2 “Bebidas” y 5.3 “Alimentos”. Por consiguiente, en primer lugar se comparará el apartado de bebidas y, posteriormente, el de los alimentos. En el punto 5.2 para los niveles A1 y A2 aparecen un total de treinta y dos vocablos que el alumno debe saber hasta el nivel A2. Mientras que en el punto 5.3 aparecen en total cincuenta y seis unidades léxicas para el vocabulario de los alimentos.

A1	“agua (mineral, con gas, sin gas) leche, té, café (solo, con leche, cortado), cerveza, vino (blanco, tinto) y beber”.
A2	“bebida (con, sin alcohol, hielo), zumo (de naranja, de tomate, de frutas), infusión, ron, ginebra, cava, champán, botella, lata, tener sed y tomar algo”.
A1	“carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan, bocadillo, sándwich y hamburguesa”.
A2	“lechuga, tomate, zanahoria, plátano, manzana, naranja, patata, ajo, cebolla, perejil, queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa, merluza, salmón, sardina, atún, gambas, pasta, arroz, chocolate, galletas, cereales, azúcar, sal, pimienta, aceite, carne (de ternera, cerdo, cordero, pollo), filete, jamón (serrano, York) helado de (chocolate, fresa, vainilla) y tarta de (manzana, crema, chocolate)”.

Fig. 6: Plan curricular del Instituto Cervantes. “Alimentos y bebidas”.

Para poder elaborar la lista de este centro de interés se sumará el número de vocablos de los apartados 5.2 y 5.3. Así, se obtiene un total de ochenta y ocho vocablos. A continuación, se compararán estos datos con los resultados de los estudios de disponibilidad léxica abarcando los vocablos del rango uno al ochenta y ocho:

SORIA	ÁVILA
“agua, Coca-cola*, vino, güisqui, lentejas, pan, macarrón(es), zumo(s), cerveza, tomate(s), naranja(s), lechuga(s), chorizo, vodka, leche, pescado(s), alubias, queso, garbanzo(s), carne, jamón, manzana(s), pollo, espagueti(s), ginebra, arroz, patata(s), pera(s), ron, Fanta*, gaseosa, plátano(s), judías, galletas, fruta(s), acelga(s), verdura(s), limón(es), chocolate(s), ternera, pasta(s), calimochó, naranjada, salchichón, pimiento(s), pacharán, limonada, yogur(es), café, huevo(s), chupito(s), lomo(s), canelones, coliflor, cebolla(s), sopa(s), legumbres, fresco(s), chuleta(s), melón, salchicha(s), zanahoria(s), ponche, cordero, Fanta* naranja, alcachofa(s), mandarina(s), coñac, borraja, melocotón(es), Kas* limón, licor(es), sardina(s), hamburguesa(s), Martini*, filete(s), pizza, salmón, espinacas, Kas*, Beefeater*, orujo, sandía, Fanta* limón, aceituna(s), ajo(s), batido(s) y Kas* naranja (Bartol, 2004: 90-92).	“agua, vino, pan, naranja, lenteja, leche, güisqui, zumo, carne, Coca-cola*, pescado, garbanzo, cerveza, lechuga, ron, manzana, tomate, judía, limón, pera, patata, macarrón, arroz, ginebra, filete, chorizo, pollo, huevo, zanahoria, plátano, queso, jamón, fresco, gaseosa, vodka, café, melocotón, coñac, judía verde, espagueti, licor, verdura, Fanta*, repollo, coliflor, sandía, cebolla, salchichón, sopa, paella, melón, fruta, champán, legumbre, chocolate, pimiento, mantequilla, pasta, anís, acelga, piña, judía blanca, ensalada, batido, limonada, pipo, sardina, yogur, fideo, quivi, azúcar, fresa, salchicha, salmón, té, cola, alcachofa, hamburguesa, cochinillo, hortaliza, galleta, lomo, empanadilla, cordero, tortilla, bollo y tónica” (Gallosó, 2003: 389-392).
SALAMANCA	ZAMORA
“agua, Coca-cola*, vino, pan, naranja, carne, lenteja, güisqui, patata, alubia, pescado, leche, cerveza, garbanzo, zumo, macarrón, tomate, ginebra, manzana, limón, pera,	“agua, vino, Coca-cola*, güisqui, pan, naranja, lenteja, alubia, lechuga, cerveza, tomate, garbanzo, carne, manzana, leche, patata, zumo, pescado, pera, vodka,

Propuesta práctica para la selección del léxico de los niveles A1 y A2

<p>lechuga, ron, arroz, chorizo, huevo, jamón, plátano, espagueti, filete, salchichón, Fanta*, sopa, zanahoria, coñá, queso, limonada, cebolla, gaseosa, café, pasta, judía, pollo, vodka, pimienta, azúcar, verdura, naranjada, quivi, tónica, fresa, chocolate, legumbre, coliflor, fruta, melocotón, melón, refresco, galleta, sal, lomo, cocido, pastel, Martini* aguardiente, fideo, tortilla, tequila, calamar, pepino, ajo, guisante, sandía, anís, salchicha, fréjol, mantequilla, zumo de naranja, licor, champán, hamburguesa, sidra, perejil, brandy, cereza, cubata, acelga y yogur” (Gallosa, 2003: 526-529).</p>	<p>macarrón, arroz, chorizo, ginebra, filete, gaseosa, ron, queso, Fanta*, pollo, limón, zanahoria, plátano, melocotón, coñá, sandía, melón, salchichón, huevo, quivi, sopa, jamón, espagueti, café, cebolla, champán, pimienta, salchicha, verdura, hamburguesa, aguardiente, limonada, refresco, fruta, anís, galleta, chupito, coliflor, fresa, chocolate, sidra, fréjol, espinaca, mermelada, berza, fideo, carne de ternera, Martini*, jamón york, piña, batido, té, naranjada, mosto, carne de cerdo, guisante, salmón, uva, chuleta, sangría, escarola, judía, conejo, cordero, pasta, espárrago, cocido y puerro” (Gallosa, 2003: 689-691).</p>
--	---

Fig. 7: Estudios de disponibilidad léxica. “Alimentos y bebidas”.

En estos estudios se puede apreciar un hecho relevante que es la gran presencia de numerosas marcas de bebidas refrescantes: *Coca-cola*, *Kas* o *Fanta* y de referencias a bebidas alcohólicas como *vodka*, *ron* o *ginebra*. Si se tiene en cuenta la teoría de prototipos, veríamos que la alta aparición de estos elementos se debe a que, para los encuestados, ese tipo de bebidas conformarían la imagen mental prototípica de esa categoría. Tomando esta información como referencia y de acuerdo con el lenguaje empleado se podría deducir que los informantes son personas jóvenes, hecho que queda confirmado si se tiene en cuenta que estos estudios se encuentran dentro del Proyecto Panhispánico, en el que los encuestados deben ser estudiantes del último curso de Bachillerato, como se puede comprobar en *El léxico disponible de Soria*. En él se recoge que para este estudio se consultó a un total de 100 estudiantes del último curso de Bachillerato de cinco centros educativos de Soria (Bartol, 2004: 15-16). Cabe destacar que si se comparan estos estudios y el léxico propuesto por el *Plan curricular*, este último sería muy escaso, dado que en los estudios aparece recogido un vocabulario más amplio. Sin embargo, hay que subrayar que sí que hay coincidencia en la elección de vocablos como *vino*, *agua*, *cerveza* y *zumo* y en alimentos como *galletas*, *azúcar*, *pasta*, *cebolla*, *queso* o *jamón*, entre otros. Por este motivo, al ser considerados los elementos más prototípicos tendrán que estar incluidos en la propuesta final de léxico.

En cuanto al centro de interés de “Medios de transporte”, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* aparece en el punto 14.3, “Sistemas de transporte”, específicamente en el 14.3.2, “Tipos de transporte”. En total tenemos treinta y seis unidades léxicas de esta área:

A1	“transporte por tierra: coche, metro, tren, autobús, taxi, conductor, taxista, aparcamiento, garaje, estación (de tren,
----	---

	de metro, de autobuses), ir (en metro, en coche, en autobús); transporte marítimo y fluvial: puerto, ir / viajar en barco; transporte aéreo: avión, aeropuerto e ir / viajar en avión”.
A2	“transporte por tierra: ciclista, coger / tomar (un taxi, el metro, el tren), montar (en bicicleta, en moto); transporte marítimo y fluvial: coger un barco; transporte aéreo: piloto, azafata, viajar en avión y coger / tomar el avión”.

Fig. 8: Plan curricular del Instituto Cervantes. “Medios de transporte”.

Respecto a los estudios, los vocablos que ocupan un rango del uno al treinta y seis son estos:

SORIA	ÁVILA
“coche(s), autobús(es), bici(cleta-s), avión, moto(s), tren(es), barco(s), camión(es), patín(es), metro, furgoneta(s), taxi(s), triciclo(s), monopatín(es), patinete(s), tranvía, helicóptero, avioneta, caballo(s), tractor(es), carro(s), barca(s), ciclomotor, camioneta(s), globo (aerostático), a pie, burro(s)/a, lancha, yate, transatlántico, patera(s), submarino, andando, aeroplano y motocarro” (Bartol, 2004: 165-166).	“coche, avión, bicicleta, autobús, tren, barco, moto, metro, camión, monopatín, triciclo, patín, caballo, helicóptero, a pie, barca, motocicleta, carro, burro, avioneta, tractor, furgoneta, tranvía, submarino, globo, ciclomotor, autocar, transatlántico, taxi, aeroplano, patinete y lancha” (Galoso, 2003: 454-455).
SALAMANCA	ZAMORA
“coche, avión, bici(cleta), autobús, tren, barco, moto, camión, metro, tranvía, caballo, patín, monopatín, helicóptero, autocar, barca, motocicleta, taxi, furgoneta, carro, burro, triciclo, globo, tractor, avioneta, patinete, a pie, submarino, transatlántico, ala delta, ciclomotor, lancha, camioneta, a pie, paracaídas y velero” (Galoso, 2003: 608-609).	“coche, avión, bici(cleta), autobús, tren, barco, camión, metro, caballo, patín, triciclo, helicóptero, motocicleta, monopatín, burro, tranvía, furgoneta, tractor, carro, barca, avioneta, patinete, autocar, submarino, taxi, globo, ciclomotor, lancha, aeroplano, camello, yate, transatlántico, mulo, ala delta y a pie” (Galoso, 2003: 765-766).

Fig. 9: Estudios de disponibilidad léxica. “Medios de transporte”.

Como se puede apreciar, los diez vocablos que aparecen en los primeros rangos son generalmente: *coche, avión, bicicleta, tren, autobús, barco, moto, camión, caballo* y *helicóptero*. Estos serían los vocablos que se tendrían que tener en cuenta a la hora de elaborar una selección léxica de medios de transporte, puesto que los informantes los consideran como elementos más prototípicos.

Ahora, trataremos el quinto centro de interés de este trabajo, “Los animales”. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* vemos que se sitúa en el punto 20.5 “Fauna”.

A1	“animal”.
A2	“perro, gato, pájaro, pez, caballo, vaca, cerdo, mosca, mosquito y araña”.

Fig. 10: Plan curricular del Instituto Cervantes. “Los animales”.

A continuación, en los estudios de disponibilidad léxica se observa el siguiente vocabulario del rango uno al once:

Propuesta práctica para la selección del léxico de los niveles A1 y A2

SORIA	ÁVILA
“perro(s)/a, gato(s)/a, vaca(s), león(es)/a, caballo(s), tigre(s)/a, oveja(s), elefante(s), conejo(s), ratón(es) y cabra(s)” (Bartol, 2004: 182).	“perro, gato, vaca, león, caballo, tigre, gallina, elefante, oveja, ratón y conejo” (Galloso, 2003: 468).
SALAMANCA	ZAMORA
“perro, gato, vaca, león, caballo, elefante, tigre, toro, burro, conejo y cerdo” (Galloso, 2003: 626).	“perro, gato, león, caballo, tigre, vaca, elefante, burro, conejo, gallina y cerdo” (Galloso, 2003: 781-782).

Fig. 11: Estudios de disponibilidad léxica. “Los animales”.

Si tenemos en cuenta los estudios, según los encuestados los miembros prototípicos de la categoría “Los animales” serían animales domésticos como *gato* y *perro*; animales de granja como, por ejemplo, *cerdo*, *vaca*, *gallina*, *conejo*, *burro* y *caballo*; y animales exóticos: *tigre* y *león*. Es por ello por lo que animales señalados por el *Plan* como *mosca*, *mosquito* y *araña* no deberían enseñarse antes que los vocablos más disponibles propuestos en los estudios de léxico.

5. Propuesta personal de selección léxica

A continuación, tras la realización de este análisis comparativo se expondrá una propuesta en la que se ha tenido en cuenta la teoría de prototipos y los datos obtenidos en los estudios de disponibilidad léxica. Con tal fin, se ha hecho una selección léxica de los cinco centros de interés y se ha ordenado alfabéticamente, respetando el número de vocablos que el *Plan* exige hasta el nivel A2, según cada campo léxico:

1. Partes del cuerpo	Boca, brazos, cabeza, cara, cuello, dedos, dientes, manos, nariz, ojos, orejas, pelo, piernas, pies y rodillas.
2. La ropa	Abrigo, bañador, biquini, blusa, bolso, botas, braga, bufanda, calcetines, calzoncillo, camisa, camiseta, chaleco, chanclas, chándal, chaqueta, cinturón, corbata, falda, gorra, gorro, jersey, pantalón, pantalones cortos, pantalones vaqueros, pañuelo, sombrero, sujetador, traje, vestido y zapatos.
3. Alimentos y bebidas	Aceite de oliva, acelga, agua, ajo, albóndigas, alfajor, almuerzo, arepas, arroz, atún, azúcar, batido, café, calamares, carne, cava, cebiche, cebolla, cena, cerdo, cereales, cerveza, chocolate, chorizo, cocido, comida, conejo, cordero, desayuno, ensalada, fabada, filete, fresa, frijoles, fruta, galletas, gambas, garbanzo, guayaba, hamburguesa, helado, hortaliza, huevo, leche, lechuga, lenteja, limón, mandarina, maní, mantequilla, manzana, marisco, melocotón, merienda, merluza, mermelada, mosto, naranja, pan, pasta, patata, pera, pescado, piña, plátano, pollo, puerro, queso, sal, salchicha, salmón,

	sardina, sidra, sopa, tarta, té, tequila, ternera, tomate, tortilla, tostada, uvas, vainilla, verdura, vino, yogur, zanahoria y zumo.
4. Medios de transporte	(Ir en) autobús/ bus, (ir en) coche, (ir en) metro, (ir en) taxi, (ir) a pie, (montar en) bicicleta/ bici, (montar en) moto, (tomar el) avión, (viajar en) barco, aparcamiento, avioneta, azafata, barca, caballo, camión, carro, ciclista, conductor, estación de autobuses, estación de metro, estación de tren, furgoneta, garaje, globo, helicóptero, lancha, monopatín, paracaídas, patín, piloto, submarino, tractor, transatlántico, transporte, tranvía y yate.
5. Los animales	Elefante, gallina, gato, cerdo, león, oveja, pájaro, perro, tigre, vaca y zorro.

Fig. 12: Propuesta de selección léxica para los niveles A1 y A2.

En primer lugar, para el centro de interés “Partes del cuerpo”, se han escogido esas quince unidades léxicas teniendo en cuenta que, para los hablantes, los miembros prototípicos de esta categoría eran la cabeza, el cuerpo central y las extremidades. Por lo tanto, vocablos como *muelas*, *garganta* y *estómago* se han excluido porque su aprendizaje inicial no sería tan relevante, como sí es el caso de *manos* o *pies*.

En cuanto al segundo centro, “La ropa”, se han seleccionado treinta y una unidades tomando como referencia principal los estudios de disponibilidad léxica y no el *Plan*, puesto que el inventario de este último era muy limitado. En esta selección se han incluido prendas para las diversas estaciones del año: *abrigo*, *chaqueta*, *bufanda*; *pantalones cortos*, *camiseta* o *chanclas*. También, se ha intentado que la ropa se ajustase a distintas necesidades como *celebraciones*, con la selección de *traje* o *vestido*.

Respecto al centro de interés de “Alimentos y las bebidas”, al ser el más extenso, ha sido también el más complejo en cuanto a la selección de vocablos. Se ha procurado combinar alimentos típicos de España e Hispanoamérica para aumentar la riqueza de vocabulario del alumno. También se ha deseado abarcar todas las comidas que se toman en un día: desayuno, comida y cena. Especialmente se han incluido aquellos elementos que los encuestados consideraban miembros prototípicos.

El cuarto centro de interés es “Medios de transporte”. Para su elaboración nos hemos basado en los estudios y en el léxico expuesto en el *Plan*. En la selección de estos términos se ha considerado positivo incluir el verbo junto al vocablo correspondiente, en el caso de algunas unidades léxicas, tal y como se muestra en el *Plan curricular*. Además, se ha procurado incluir una gran variedad, tanto de medios como lugares de transporte, por ejemplo: *estación de tren* o *estación de autobús*.

En el centro de interés “Los animales”, hemos seleccionado once vocablos que se podrían clasificar en tres categorías: animales domésticos, de granja y exóticos. Subrayamos que se han obtenido resultados muy similares a los obtenidos en otros estudios de léxico disponible como es el de Samper

Hernández, en el que sus encuestados también señalaban vocablos como: *perro, gato, elefante, cerdo, vaca, león y pájaro* (2016: 80).

6. Conclusiones

En lo que respecta a las conclusiones finales, esta propuesta de selección léxica ha pretendido delimitar un campo tan complejo como es el del léxico, para así poder crear un vocabulario básico que sirva para todo estudiante de español como lengua extranjera que esté en los niveles A1 y A2.

De esta forma, para elaborar este léxico esencial se ha considerado fundamental incluir la visión multidisciplinar que aporta la lingüística cognitiva, una perspectiva que, junto con los conceptos de *categorización* y la teoría de prototipos, ha enriquecido este trabajo, puesto que se ha podido justificar y reflexionar sobre los resultados recogidos en el posterior análisis de los estudios de disponibilidad léxica y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

En definitiva, esta propuesta personal de léxico ha querido mostrar un reflejo real (aunque limitado en tanto que se centra en el léxico de una zona geográfica concreta) del vocabulario que es utilizado actualmente. También, consideramos que esta propuesta puede proporcionar información valiosa a la hora de crear y diseñar materiales de ELE en un futuro.

Bibliografía

- AMENÓS PONS, José *et al.* (2012): *Agencia ELE. Manual de español*. Nivel A2 Madrid: Editorial SGEL.
- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio (2004): *El léxico disponible de Soria: estudio y diccionarios*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio (2006): "La disponibilidad léxica". *Revista española de Lingüística*, 36 (1), 379-384 [en línea], disponible en <<http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/RSEL-36-Bartol.pdf>> [consultado en septiembre de 2017].
- BOROBIO, Virgilio (2012): *Curso de español para extranjeros. ELE Actual*. Nivel A2. Madrid: Editorial SM.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas, para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de las lenguas* [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consultado en septiembre de 2017].
- CUENCA, Maria Josep y Joseph HILFERTY (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- FAJARDO URIBE, Luz Amparo (2007): "La lingüística cognitiva: principios fundamentales". *Cuadernos de lingüística hispánica* [en línea], disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194007>> [consultado en septiembre de 2017].
- GALLOSO CAMACHO, María Victoria (2003): *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2017): *Plan curricular del Instituto Cervantes* [en línea], disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm> [consultado en septiembre de 2017].
- LAKKOF, George (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ CHÁVEZ, Juan (1994): "Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica". *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 1, 67-84 [en línea], disponible en <<https://www.oalibrary.org/papers2/04e41f15-7f52-48a2-a26c-c108222f5a5f/>> [consultado en septiembre de 2017].
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1993): "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (Homenaje a Rodolfo Oroz)*XXXV, 245-259 [en línea], disponible en <<http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19231/0>> [consultado en septiembre de 2017].

- ROSCH, Eleanor y Barbara B. LLOYD (1978): *Principles of categorization*. Berkeley: University of California [en línea], disponible en <[https://www.academia.edu/24477440/Principles of Categorization](https://www.academia.edu/24477440/Principles_of_Categorization)> [consultado en septiembre de 2017].
- SAMPER, José Antonio, Juan José BELLÓN, Marta SAMPER (2003): "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español". *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispanoamericano*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert, 27-140.
- SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2016): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea], disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/disponibilidad-lexica-en-alumnos-de-espanol-como-lengua-extranjera/>> [consultado en septiembre de 2017].
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2016): *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fecha de recepción: 15/05/2017
Fecha de aceptación: 15/09/2017