

## LÉXICO DISPONIBLE DE ESTUDIANTES DE ELE Y *NOCIONES ESPECÍFICAS* DEL PCIC: UNA COMPARACIÓN ENTRE REALIDAD Y EXPECTATIVAS

GIULIA NALESSO\*  
Università degli Studi di Padova

RESUMEN: Este trabajo se enmarca en las investigaciones sobre disponibilidad léxica en lenguas extranjeras, enfocándose en su aplicación al análisis de la planificación y evaluación de la didáctica. Desarrollamos un estudio exploratorio que compara el léxico disponible de 50 aprendientes universitarios de ELE de nivel B2 con las *Nociones específicas* del Plan curricular del Instituto Cervantes (2007) para averiguar hasta qué punto conocen los vocablos recogidos en este repertorio, a saber, si conocen las unidades léxicas necesarias para desenvolverse con éxito en una situación comunicativa como usuarios independientes de español. Asumiendo la importancia que tiene dicho documento en este ámbito pedagógico, se plantea una comparación, cuyos resultados servirán para reflexionar sobre la validez de la acción docente a la que se somete el alumnado en este contexto académico.

PALABRAS CLAVE: ELE, disponibilidad léxica, competencia léxica, psicolingüística, PCIC.

*SFL LEARNERS' AVAILABLE LEXICON AND NOCIONES ESPECÍFICAS OF PCIC: A COMPARISON BETWEEN REALITY AND EXPECTATION*

*Abstract: This paper is framed within the research on lexical availability in foreign languages, focusing on its application to the analysis of didactic planning and evaluation. The aim of this exploratory study is to compare the lexical availability of 50 university learners of SFL (level B2) with the *Nociones específicas* of the Instituto Cervantes' Plan curricular (2007) in order to establish their knowledge of the vocabulary included in this repertoire, that is, if they have acquired the lexical units necessary to successfully develop a communicative situation as independent users of Spanish. Assuming the importance of the aforementioned document in this pedagogical context, the results of the comparison will serve to examine the validity of the teaching activities proposed to students in this academic background.*

*Keywords: SFL, lexical availability, lexical competence,, psycholinguistics, PCIC.*

\* Para correspondencia, dirigirse a Giulia Nalesso (giulia.nalesso@unipd.it).

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) –y de las lenguas extranjeras (LE), en general– el desarrollo de la competencia léxica es esencial para poder comunicar, por lo que el docente tiene que elegir con atención el léxico que presentará en el aula según criterios objetivos. De entre ellos, la disponibilidad léxica, que nació vinculada a la enseñanza de segundas lenguas, permite una selección adecuada al establecimiento del caudal y del tipo de vocabulario que debería aprenderse de un idioma, aunque no siempre los resultados de las investigaciones se han incluido en los currículos, utilizado para la elaboración de materiales, tomado como indicador de la calidad de la enseñanza y como medio de evaluación de los conocimientos del estudiantado.

Se propone aquí un análisis exploratorio desarrollado con un grupo de 50 alumnos italianos de ELE de nivel B2 en contexto universitario que tiene los siguientes propósitos: en primer lugar, recoger y analizar cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de los encuestados; en segundo lugar, evaluar su conocimiento comparando la lista extraída del análisis con el inventario de las *Nociones específicas* del Instituto Cervantes (Santos Díaz, 2017a; Sánchez-Saus Laserna, 2022; Rubio Lastra, 2024), el cual fija objetivos y contenidos de la enseñanza de ELE, asentándose en los niveles de progresión del *Marco común europeo de referencias para las lenguas* – MCER (2002)<sup>1</sup>, de entre los cuales nos centramos en el inventario de léxico establecido para alcanzar un dominio lingüístico avanzado. Según nuestra hipótesis, si los vocablos activados presentan un alto porcentaje de convergencia con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* – PCIC (2007), significa que la propuesta didáctica y, en consecuencia, la acción docente son eficaces porque llevan a un buen aprendizaje del español, que coincide con el logro de los objetivos. Dado el nivel B2 de los informantes, creemos que se conseguirá el porcentaje de convergencia necesario implicando que la oferta curricular es eficaz porque les ha permitido adquirir la suficiencia léxica requerida para un nivel avanzado. Esto servirá también para observar su competencia léxica e identificar eventuales déficits en línea con las pautas oficiales de enseñanza/ aprendizaje a fin de proponer, en un momento posterior, soluciones para una mejora de la didáctica.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Aprendizaje de lengua extranjera y competencia léxica

Según la psicolingüística, el conocimiento de una LE es el resultado de una actividad cognitiva sometida a las características propias de cada sujeto e influenciada por el entorno que lo rodea mediante la comprensión de un aducto para poder producir un

<sup>1</sup> Publicado en 2001 en inglés por el Consejo de Europa fue posteriormente traducido al español en 2002 por el Instituto Cervantes ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)). En 2020 se publicó un volumen complementario con el objetivo de actualizar el documento original, cuyo marco conceptual sigue siendo válido.

educto (Krashen y Terrel, 1983; Krashen, 1985), esto es, a la entrada de la información (*input*), siguen la apropiación de los datos (*intake*) la emisión del mensaje (*output*). Todo ello permite cumplir el proceso de aprendizaje, partiendo de la hipótesis del *input* comprensible, puesto que es posible adquirir una LE solo cuando podemos comprender un hecho lingüístico que presente elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a nuestro nivel de competencia gracias al contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo. En otras palabras, se trata de proporcionar a los alumnos un “i+1”, refiriéndonos a la presentación del mencionado *input* (“i”) con un mayor nivel de complejidad (“+1”) para estimular el aprendizaje.

Cualquier procedimiento didáctico, por tanto, se mueve en torno al aprendiz para que se desarrolle la competencia comunicativa, según el MCER (2002):

- quién aprende (diferencias individuales);
- cómo aprende (procesos y estrategias);
- qué aprende (información y exposición a la lengua objeto);
- cómo lo usa (producto oral y escrito);
- dónde aprende (contextos de aprendizaje).

En consecuencia, la didáctica de cualquier LE es el resultado de un:

Conjunto de decisiones que se toman –en relación con un contexto docente concreto– a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearán para desarrollar los contenidos y asegurar el logro de los objetivos, los materiales que concretarán los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo este proceso; y los criterios para la evaluación de la competencia comunicativa (Santos Gargallo, 2017 [1999]: 29).

A partir de los años 60, al plantear el enfoque comunicativo, se establece que el objeto privilegiado de la enseñanza reside en el uso de la lengua; el potenciamiento y la integración de todas las destrezas lingüísticas deben estar en la base de las actividades pedagógicas. En este marco, la lengua coincide con el discurso, para cuyo desarrollo se proponen ejercicios basados en situaciones comunicativas contextualizadas, dejando de lado el aprendizaje de piezas léxicas aisladas, por ejemplo, a través de listas de palabras sueltas, ya que el contexto guía todo tipo de interacción, que sería lo que queremos que hagan nuestros alumnos: comunicar en la lengua meta. En efecto, conforme a esta orientación didáctica, el significado y la fluidez del discurso del alumno prevalecen sobre la forma y la precisión lingüística, pues se requiere que sea capaz de comunicarse adecuadamente en entornos reales y en virtud de sus necesidades. La acción docente se debería organizar en función de las situaciones que se quieren presentar al estudiantado y que determinan los asuntos que se van a tratar en el aula. En lo que se refiere al aprendizaje del vocabulario, se aconseja que la selección de los contenidos se lleve a cabo según campos semánticos con el propósito de impulsar un uso real del idioma en contexto. Cobra importancia en este momento la autenticidad

del *input* y se introduce el uso de los *realia*, materiales curriculares extraídos del contexto real de aprendizaje<sup>2</sup>.

Un hito fundamental que lleva a este cambio de perspectivas es la publicación del ya citado MCER del Consejo de Europa (2001), el cual sienta las bases de la enseñanza centrada en el alumno desde el momento en el que lo concibe como un usuario de la lengua que toma el “cargó” de agente social. A este propósito, se fomenta el diseño de propuestas didácticas que promuevan actividades finalizadas a la interacción y aprovechen el aula como un espacio de comunicación en la que recrear usos auténticos de la lengua objeto a partir de áreas temáticas sobre las que versa la comunicación (Sánchez Pérez, 1992). Las competencias generales que se deben adquirir involucran a toda la persona, hacen referencia a otras capacidades desarrolladas en el curso de la vida y abarcan (MCER, 2002: 99-106):

- el saber (conocimiento declarativo del mundo y sociocultural, conciencia intercultural);
- el saber hacer (destrezas y habilidades prácticas e interculturales);
- el saber ser (competencia “existencial”, esto es, actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilo cognitivo, factores de personalidad);
- el saber aprender (capacidad de aprender, a saber, reflexión sobre el sistema de la lengua, la comunicación, el sistema fonético y destrezas correspondientes, de estudio y heurísticas).

Esta premisa nos sirve para destacar que, en la actualidad, el léxico es un elemento importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE, aunque su desarrollo fue lento y complejo si pensamos en los años que tuvieron que transcurrir desde que se formularon los primeros métodos pedagógicos, surgidos a finales del siglo XVIII, antes de que se prestara atención a este componente. Contamos con tres etapas en las que el foco de la didáctica se desplaza de las estructuras lingüísticas y las listas de palabras hacia una revaloración del vocabulario, poniendo de relieve los aspectos cualitativos de la competencia léxica. En particular, de la publicación de *Vocabulary in a second language* (Meara, 1983), el aprendizaje del léxico pasa a ser cualitativo:

<sup>2</sup> Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008) el término *realia* hace referencia al de *autenticidad*:

Se utiliza el concepto de autenticidad en el análisis y la descripción del discurso del aula y de los textos que incluyen los materiales didácticos. En un principio se interpretó como la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados. Con el desarrollo de la disciplina del análisis del discurso, el aula se reconoce como un espacio social, y la clase como un evento comunicativo, junto a otros muchos de diverso tipo. En cuanto tales, espacio y evento se rigen por unas normas de interacción propias, derivadas de las particulares funciones que la lengua ejerce en ellos. Estas funciones ocasionan unos determinados usos lingüísticos y discursivos con características propias que no les restan autenticidad. [...] L. van Lier (1991) reconoce diversos tipos de autenticidad en el discurso del aula, señalando que en todos ellos no se trata de una cuestión de presencia o ausencia, sino de grado. Entre esos tipos está la autenticidad de origen (el documento no ha sido falsificado), la autenticidad de propósito (el documento y su uso son adecuados al fin perseguido), la autenticidad existencial (el documento, su contenido y su uso se perciben como relevantes por parte de los aprendientes), etc.

no se trata de la mera acción de memorizar palabras, sino que es importante también conocer formas, usos y relaciones, más allá de la simple palabra-forma (el material gráfico comprendido entre dos espacios en blanco que puede combinarse entre sí, según el principio de selección libre) hasta abarcar las nociones de unidades multipalabras (colocaciones, expresiones institucionalizadas, expresiones idiomáticas, que según el principio de idiomática (Sinclair, 1991) forman los bloques léxicos). En este momento se hipotetiza que la producción del lenguaje se debe, en parte, a la recuperación de unidades léxicas almacenadas en la memoria de los hablantes: surge el concepto de lexicón mental, un almacén abstracto que representa la organización de los lexemas en la mente<sup>3</sup>, que, como veremos, está ligado al tema de la disponibilidad léxica de la que trata este trabajo.

Más tarde, en los años 90, se plantea un nuevo enfoque, el enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000; Higuera García, 2006), destacando la primacía de la enseñanza del vocabulario como proceso cuantitativo y cualitativo a la vez, que se basa en el conocimiento del significado –contextual y cotextual– de las palabras, las restricciones de uso y las posibilidades combinatorias. Se influyen así las prácticas docentes, el diseño de materiales, la selección de contenidos pedagógicos y, más en general, la programación didáctica, ya que de ahí en adelante será “incuestionable que el desarrollo de la competencia léxico-semántica juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” (Pérez Serrano, 2017: 7), puesto que tiene repercusiones tanto en la competencia lingüística como en la sociolingüística y la pragmática. Saber una palabra implica conocer su forma, significado y uso (Nation, 2001). Así, la competencia léxica es el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (MCER, 2002: 108). Efectivamente, se aboga, hoy en día, por dedicarle adecuada atención porque permite el desarrollo de una habilidad comunicativa eficiente: no poder, o no saber, decodificar una palabra puede imposibilitar el éxito de la comunicación. En este sentido, el léxico pasa de ser un componente marginal a cobrar protagonismo como componente nuclear para el aprendizaje de las LE, que debería trabajarse mediante una multitud de actividades y técnicas, basadas en una enseñanza formal y estructurada. La fase de selección léxica, entonces, se convierte en una etapa esencial de la enseñanza para elegir –y contextualizar– las unidades que presentamos al alumnado de manera que, como hemos visto antes, el *input* inicial se convierta primero en *intake*, es decir, en léxico pasivo y receptivo (las palabras que el aprendiz puede reconocer al escucharlas o leerlas) y más tarde en *output*, en léxico activo y productivo (las palabras que el aprendiz puede recuperar de su memoria y usar en un educto). Se trata de un cuidadoso proceso que guía la planificación, secuenciación y presentación del vocabulario, y, además, el diseño de los materiales pedagógicos<sup>4</sup>. Es necesario tener en cuenta que “quienes

<sup>3</sup> Se accede al lexicón mental para comprender un mensaje y para expresarse, ya que se concibe como un conjunto de palabras almacenadas (guardadas y recuperables) en la mente según un proceso dinámico (Baralo, 2001) que conforma una red de conexiones (semánticas, sintácticas, fonológicas, ortográficas, morfológicas, cognitivas, culturales y autobiográficas) que permiten retener las palabras con toda la información necesaria para su conocimiento y uso (Thornbury, 2002; Morante Vallejo, 2005).

<sup>4</sup> Al contrario, hasta la primera mitad del siglo XX, era esencial enseñar –y conocer– las voces más frecuentes de una lengua en la fase inicial del proceso adquisicional: sin duda, es este un criterio objetivo y estadístico, pero no suficiente, ya que en los listados de frecuencia no figuraban palabras esenciales para poder comunicarse o aparecían en posiciones muy retrasadas en las listas que se solían utilizar, lejos del número de palabras que razonablemente

elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una selección léxica” (MCER, 2002: 149) según cuatro criterios:

- a) elegir palabras y frases clave:
  - en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;
  - que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;
- b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;
- c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;
- d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

A estas alturas, señalamos que, de entre los criterios aplicables en la fase de selección léxica, resulta de gran ventaja la disponibilidad léxica que es útil tanto en el momento de la programación como para diagnosticar la cantidad y la calidad de vocabulario que conocen los estudiantes y, también, el grado de asociación cognitiva en el lexicón mental de lo aprendido. En general, en esta etapa, esta metodología sirve, como señala Paredes García (2015), de:

1. Base empírica sobre el contenido léxico temático que debe incorporarse al currículo, esto es, como ayuda para el establecimiento de criterios de selección léxica y recurso básico para la elaboración de programas y materiales graduados por niveles (se trataría de llevar al aula los mencionados *realia* siendo el léxico disponible material auténtico que permite trabajar con muestras reales de lengua y conforme al contexto comunicativo).
2. Ajuste y evaluación de los programas curriculares y materiales existentes, ya que los diccionarios de léxico disponible de nativos pueden emplearse para

---

es posible enseñar, considerando que en cada sesión es aconsejable introducir entre 8 y 12 piezas léxicas (Alvar Ezquerro 2003). Por esta razón, se optó por el empleo de criterios de selección alternativos. A modo de ejemplo, se intentó con la “utilidad” de las palabras en el discurso (Bartol Hernández, 2010: 88), algo que muy pronto se reveló inadecuado siendo un criterio subjetivo porque es difícil establecer con imparcialidad qué significa que una palabra es útil y cuantificar dicha utilidad. Esto condujo a los investigadores a cambiar el foco y centrarse en la presencia de las palabras en el discurso, diferenciando dos tipos de palabras (Paredes García, 2015):

hay algunas que aparecen siempre, independientemente del tema sobre el que verse el texto, mientras que otras solo aparecen cuando la conversación trata sobre un determinado tema o bien cuando son pertinentes en la situación comunicativa. Las primeras son palabras *atemáticas*, mientras que las segundas son palabras *temáticas*; las primeras constituyen el grupo de las palabras frecuentes, las segundas el de las “disponibles” (Michéa, 1953). El objetivo debía ser precisamente la identificación de estas últimas unidades léxicas, más refractarias a los listados de frecuencia, pero realmente conocidas y usadas por los hablantes en su comunicación cotidiana.

detectar eventuales carencias o falta de adecuación entre los contenidos que se suelen proponer en aula y el uso real de la lengua.

En esta misma línea, Santos Díaz (2017a) realiza una propuesta metodológica basada en la explotación del léxico disponible, mediante el modelo matemático de conjuntos difusos, para que pueda utilizarse en el marco de la didáctica como recurso a la hora de seleccionar las unidades léxicas para el aula.

## 2.2. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*

A partir de lo dicho, se desprende que la enseñanza de las LE ha de tener en cuenta que la comunicación se produce siempre contextualmente: las propuestas curriculares, por tanto, deben tratar ciertos argumentos sobre los que los estudiantes tienen que desarrollar su competencia y, para ello, el Consejo de Europa sugiere trabajar la lengua en función de ejercicios encaminados a entrenar las capacidades de comprensión, expresión, interacción y mediación en relación con textos orales y escritos que abordan un determinado conjunto de áreas temáticas repartidas en cuatro macrocategorías: el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional y el ámbito educativo. Lo mismo propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) que, según las pautas de susodicho documento europeo, establece los niveles y contenidos de referencia para ELE. En lo que al vocabulario se refiere, la sección *Nociones específicas* plantea una lista de veinte temas, basándose

en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical [...] que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas (PCIC, 2007).

Según el enfoque didáctico nociofuncional, que fomenta el desarrollo de aquellas destrezas necesarias para realizar un acto de habla. Se trata de un inventario asentado en el nivel umbral europeo, es decir, los conocimientos mínimos que se deben alcanzar para poder usar la LE en intercambios comunicativos cotidianos no especializados. Se proporciona al aprendiente el material necesario –en listas de carácter orientativo– para que pueda desenvolverse en una interacción comunicativa guiada por el tema del discurso, esto es, el vocabulario en contexto. De esta forma, los contenidos propuestos se organizan en una serie de veinte categorías –y sus respectivas subcategorías– conforme a los niveles de dominio lingüístico que van del A1 al C2, para permitir el alcance de cada uno:

1. Individuo: dimensión física;
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica;
3. Identidad personal;
4. Relaciones personales;
5. Alimentación;
6. Educación;
7. Trabajo;

8. Ocio;
9. Información y medios de comunicación;
10. Vivienda;
11. Servicios;
12. Compras, tiendas y establecimientos;
13. Salud e higiene;
14. Viajes, alojamiento y transporte;
15. Economía e industria;
16. Ciencia y tecnología;
17. Gobierno, política y sociedad;
18. Actividades artísticas;
19. Religión y filosofía;
20. Geografía y naturaleza.

Proponemos en este trabajo una comparación entre las *Nociones específicas* con el léxico disponible de un grupo de estudiantes de ELE (como muestra de su competencia léxica) porque el método de análisis de la disponibilidad se basa en el uso de campos semánticos, definidos “centros de interés” (CI), como estímulos generadores de asociaciones léxico-mentales. Estos estímulos en los estudios tradicionales coinciden con dieciséis temas que, a partir del planteamiento de las primeras publicaciones en este marco, intentan abarcar la casi totalidad de los intereses humanos y han sido mantenidos en proyectos posteriores, aunque con algunas reformulaciones para adaptarse al contexto de la investigación<sup>5</sup>. Los que utilizamos nosotros son:

- CI01, “partes del cuerpo” [CUE];
- CI02, “la ropa” [ROP];
- CI03, “partes de la casa (sin muebles)” [CAS];
- CI04, “los muebles de la casa” [MUE];
- CI05, “alimentos y bebidas” [ALI];
- CI06, “objetos colocados en la mesa para la comida” [MES];
- CI07, “la cocina y sus utensilios” [COC];
- CI08, “la escuela: muebles y materiales” [ESC];
- CI09, “iluminación y calefacción” [ILU];
- CI10, “la ciudad” [CIU];
- CI11, “el campo” [CAM];
- CI12, “medios de transporte” [TRA];
- CI13, “trabajos del campo y del jardín” [TRC];

<sup>5</sup> Los CI originales (Gougenheim et al., 1964: 152-153) son: 1. Las partes del cuerpo; 2. La ropa (hombre y mujer); 3. La casa (sin muebles); 4. Los muebles de la casa; 5. Los alimentos y las bebidas; 6. Los objetos colocados en la mesa para la comida; 7. La cocina, sus muebles y utensilios; 8. La escuela, sus muebles y material escolar; 9. La calefacción y la iluminación; 10. La ciudad; 11. El pueblo o el burgo; 12. Los medios de transporte; 13. Los trabajos del campo y del jardín; 14. Los animales; 15. Los juegos y las distracciones; 16. Las diferentes profesiones. Para más información sobre los cambios aportados a la nómina de los CI, véanse, entre otros, Sánchez-Saus Laserna (2017) y Nalesso (2019).



- CI14, “los animales” [ANI];
- CI15, “juegos y distracciones” [JUE];
- CI16, “profesiones y oficios” [PRO].

Destaca *ipso facto* cierta afinidad entre los centros de la disponibilidad y la propuesta temática del PCIC e, igualmente, si se comparan con los cuatro ámbitos propuestos en el MCER aparecen semejanzas, también en un análisis más refinado entre temas y subtemas (Bartol Hernández, 2010; Paredes García, 2015). Según el objetivo del presente trabajo tendremos en cuenta la siguiente analogía (véase §4):

1. Individuo: dimensión física 1.1. Partes del cuerpo	CI01, “partes del cuerpo”
12. Compras, tiendas y establecimientos	CI02, “la ropa”
5. Alimentación	CI05, “alimentos y bebidas”
6. Educación 6.2. Profesorado y alumnado 6.4. Aprendizaje y enseñanza 6.8. Material educativo y mobiliario de aula	CI08, “la escuela: muebles y materiales”
20. Geografía y naturaleza 20.3.1 Ciudad	CI10, “la ciudad”
20. Geografía y naturaleza 20.3.2 Campo	CI11, “el campo”
20. Geografía y naturaleza 20.5. Fauna	CI14, “los animales”
8. Ocio 18. Actividades artísticas	CI15, “juegos y distracciones”
7. Trabajo	CI16, “profesiones y oficios”

Tabla 1. *Correspondencia entre PCIC y CI contemplados en el estudio.*

### 2.3. La disponibilidad léxica como recurso de aprendizaje

Como ya se ha mencionado, los estudios de disponibilidad léxica surgieron al plantearse qué léxico debería incorporarse al currículo para la enseñanza del francés L2 en zonas coloniales (*cfr. Français Fundamental* de Gougenheim *et al.*, 1964) a mediados del siglo XX, pero fue en el marco del español, tanto LM como LE, donde se desarrolló con grandes resultados<sup>6</sup>.

Esta metodología utiliza técnicas de la psicología asociativa para acceder al lexicón mental –y, por ende, a la competencia léxica– de los informantes, pues se les pide que actualicen en un test las palabras que conocen acerca de un conjunto de

<sup>6</sup> El desarrollo actual de la disponibilidad léxica en español no es equiparable en cantidad y calidad al de ninguna otra lengua del mundo. Desde que apareciera el primer trabajo de López Morales (1973) disponemos de proyectos, artículos, tesis doctorales y otras publicaciones, que abrieron diferentes líneas de investigación en dos principales orientaciones: el léxico disponible de los hablantes en su lengua materna y de los aprendices de ELE/EL2.

temas, los CI, en dos minutos de tiempo por cada uno. Los estímulos se presentan a medida que se completan para que no se piense en las respuestas vinculadas con el siguiente y procedan de una reflexión (Samper Hernández, 2002). Así se determina cuáles y cuántas palabras podría emplear un individuo en su educto definido por un tema concreto, asumiendo que nuestro lexicón mental está formado por un conjunto de unidades léxicas que solo se activan para transmitir una información concreta, es decir aquel conjunto de palabras potenciales que retenemos en nuestra mente listas para su uso, que coincide con nuestro léxico disponible (López Morales, 1999: 11).

Las pruebas se ejecutan en papel o en digital<sup>7</sup>, sin embargo, pese a cuál sea la manera de realización, el íter es el mismo: los encuestados rellenan unas fichas con las unidades léxicas que conocen en relación con cada CI de modo que los vocablos más disponibles son los que aparecen en las primeras posiciones de las listas que el investigador extraerá. Se trata de una prueba de fluidez categorial. A continuación, este material se somete, antes, a una fase de edición de manera que se trabaje con un corpus homogéneo y, después, a un *software* que permite obtener datos cuantitativos, conforme a la productividad de las palabras según índices estándar, y cualitativos, analizando el tipo de unidades léxicas activadas y la relación que entre ellas se establece. Se estudian los mecanismos cognitivos que caracterizan al léxico disponible (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), representando las relaciones entre palabras en los centros de interés mediante grafos<sup>8</sup>, “esquemas de representación de estas relaciones. En estos grafos los nodos son los vocablos disponibles y las aristas representan las relaciones entre nodos” (Sánchez-Saus Laserna, 2022: 171).

Según Paredes García (2015), la utilidad de la disponibilidad léxica en el aula de ELE se puede repartir entre lo que aportan los resultados de los estudios en español LM y los dedicados a ELE, destacando que estas aplicaciones pueden resultar valiosas también para la reflexión docente. En el primer caso, como ya se ha mencionado, es posible destinar los datos a:

- base empírica sobre el contenido léxico temático que debe incorporarse al currículo;
- ajuste y evaluación de los programas curriculares y materiales existentes.

En lo que atañe a la disponibilidad léxica en ELE para el aula de ELE, puede servir como:

- evaluación de la competencia léxica de los estudiantes y del proceso de aprendizaje;
- conocimiento de los factores incidentes en el aprendizaje del léxico (nivel de español, género, lengua materna, conocimiento de otras LE, edad, nivel sociocultural, método de enseñanza, manual, etc.);
- análisis de la interlengua de los aprendices.

<sup>7</sup> Merece la pena destacar la herramienta *DLEx*, desarrollada en la Universidad de Extremadura, que permite realizar el test mediante ordenador y descargar archivos listos para la edición (<http://dlex.captura.com/#/home>).

<sup>8</sup> Ponemos de relieve *LexPro*, el último programa estrenado para el cálculo de la disponibilidad léxica, desarrollado por la Universidad de Salamanca descargable de <https://dispogram.usal.es/> (Hernández Muñoz *et al.* 2023).

Asimismo, estamos de acuerdo con Sánchez-Saus Laserna (2022) al afirmar que estos estudios serían útiles para plantear estrategias didácticas adecuadas al aprendizaje del vocabulario porque dan pistas acerca de cómo se procesa la información léxica debido a que, a menudo, el alumnado no alcanza los objetivos, ya que no es suficiente maximizar las interacciones en la lengua meta o utilizar *input* en contexto, sino que es necesario dedicar atención explícita a la adquisición del léxico.

A partir de este marco, diseñamos el estudio exploratorio que presentamos aquí.

### 2.3.1. *Categorización de los centros de interés*

Merece la pena subrayar que, tratándose de estímulos semánticos, los centros de interés se utilizan en las pruebas asociativas de manera que los encuestados puedan recuperar de su memoria el léxico que conocen sobre un determinado tema y, por ende, lo utilicen según necesidad. En suma, uno de los resultados que esta metodología puede aportar al conocimiento de la competencia léxica es permitir el estudio de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre las unidades activadas conforme a una clasificación semántica de estos centros (Casas Gómez, 2011, 2014; Sánchez-Saus Laserna, 2016, 2019, 2022). Asumimos que es posible distinguir entre:

- relaciones léxicas basadas en los significados de las palabras, como hiperonimia-hiponimia, antonimia, parasinonimia;
- relaciones “significativas” de tipo designativo, como metáforas, metonimia, meronimia;
- relaciones lógicos-designativas;

Y que estas dependen de la cohesión que define un centro como cerrado, o difuso, y también de una taxonomía que lo describe como:

- una categoría natural, “aquella que responde a las características clásicas de una categoría semántica [...] y que es explicada fácilmente por los modelos teóricos sobre categorización” (Hernández Muñoz, 2006: 135);
- una categoría radial, que se fundamenta en la “noción wittgensteniana de semejanza de familia” (Hernández Muñoz, 2006: 47) según la cual es posible que un ítem active nuevos dominios cognitivos que a su vez impulsan otros conceptos no necesariamente conectados a los primeros;
- un esquema (Tomé, 2011), a saber, una categoría que abarca aquellos campos relacionados con el mundo real que permiten activar vocablos que aluden a objetos, sentimientos y personas en función de escenas y espacios físicos.

Esta teoría se basa en la *Tarea de Decisión Léxica* (Colin y Loftus, 1975), gracias a la cual se comprobó la existencia de relaciones sistemáticas y estructurales entre las lexías que componen el vocabulario de un hablante. Dichas redes y relaciones son útiles a la hora de procesar las palabras de manera que “cuanto más nuclear sea una unidad dentro del lexicón mental [...] más fácilmente aparecerá en nuestra conciencia

cuando la llamemos” (Horno Chéliz 2023: 278). Para ello, es esencial, a la hora de enseñar vocabulario, enlazar los nuevos ítems a los que se conocen de manera que pasen a formar parte de una red léxica ya presente en la mente de quien aprende. A tal propósito, señalamos que todos los CI son relacionales porque definen vínculos entre las unidades que los componen, por ejemplo “x es parte de y” y “x tiene algún tipo de relación con y”: cuanto más están disponibles tales unidades, más prototípicas resultan en relación con el estímulo del centro.

### 3. METODOLOGÍA

En esta sección presentamos brevemente la metodología que hemos aplicado en la fase empírica del trabajo, esto es, quiénes son los informantes que participaron, qué instrumentos utilizamos y qué procedimientos desarrollamos en la fase analítica.

Ante todo, cabe señalar que, con el objetivo de llevar a cabo este estudio comparativo, partimos del corpus de léxico disponible que se recopiló en Nalesso (2019 y 2022) para examinar la competencia de 50 alumnos de la *Università degli Studi di Padova*, aprendientes italianos de ELE procedentes del grado en lenguas extranjeras. Tienen un nivel B2 de español, según el dominio lingüístico que para el profesorado han desarrollado en esta etapa de su carrera, ya que queremos establecer coincidencias y divergencias para un nivel avanzado entre las unidades léxicas activadas en la prueba con el inventario B2 de las *Nociones específicas* del PCIC.

La recogida de los datos se llevó a cabo en dos momentos: en la primera parte, se suministró un cuestionario sociológico para recabar información sociocultural y extralingüística sobre los participantes con el propósito de repartirlos conforme a tres variables (género, nivel de ELE y número de lenguas extranjeras conocidas), de las cuales en este trabajo solo consideramos el nivel lingüístico<sup>9</sup>, la segunda parte consistió en la ejecución del test estandarizado de disponibilidad léxica diseñado con los dieciséis CI antes mencionados.

Tras la fase de homogeneización del corpus, en la etapa de elaboración de los datos utilizamos dos programas: *Dispogen II* (Echeverría *et al.*, 2005) y *LexPro* (Hernández Muñoz *et al.*, 2023). Ambos permiten extraer los principales indicadores que necesitamos a la hora de determinar el léxico disponible de nuestros informantes: el total de palabras y de vocablos, el IC –índice de cohesión– (Echeverría *et al.*, 1987), el ID –índice de disponibilidad–, la frecuencia de aparición de los vocablos. Asimismo, *LexPro* consiente observar la configuración de las redes asociativas en los CI a través de la generación de grafos que perfilan las asociaciones entre palabras en una cadena de producción dentro del lexicón mental –algo que dejamos como reto futuro– a través de “un NODO [que] es una palabra que presenta conexiones con otros nodos o palabras, una ARISTA [que] es la línea imaginaria que une dos nodos

<sup>9</sup> En Nalesso (2019 y 2022) trabajamos con 150 alumnos en total de niveles B1 y B2, aquí nos centramos exclusivamente en los resultados del grupo B2 con el objetivo de examinar la competencia léxica de discentes que tienen un nivel avanzado de ELE.

y posee un PESO que representa la relación de proximidad de ambas palabras en las cadenas de producción” (Hernández Muñoz *et al.*, 2023: 9)<sup>10</sup>.

Siguiendo a Sánchez-Saus Laserna (2022), en la siguiente sección utilizaremos los datos de tres CI sobre dieciséis –siendo este un estudio exploratorio– para averiguar hasta qué punto los alumnos actualizan los vocablos recogidos en el repertorio léxico del PCIC –sumando los niveles  $A1 + A2 = A$ ,  $B1 + B2 = B$ –, a saber, si conocen las voces necesarias para desenvolverse con éxito en una situación comunicativa como usuarios independientes de la lengua. Establecemos como medida de corte el  $ID \geq 0,1$ , ya que a grandes rasgos coincide con el porcentaje de aparición de las unidades mayor del 20 % y, por lo tanto, aportadas por un número representativo de informantes.

#### 4. ESTUDIO EMPÍRICO: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

##### 4.1. Datos generales

Partimos de los siguientes datos generales:

CI	Palabras	Promedio	Vocablos	IC
CI01.CUE	785	15,70	65	0,242
CI02.ROP	594	11,88	67	0,177
CI03.CAS	421	8,42	45	0,187
CI04.MUE	444	8,88	41	0,217
CI05.ALI	850	17,00	140	0,121
CI06.MES	399	7,98	35	0,228
CI07.COC	288	5,76	61	0,094
CI08.ESC	689	13,78	99	0,139
CI09.ILU	338	6,76	58	0,117
CI10.CIU	710	14,20	124	0,115
CI11.CAM	402	8,04	96	0,084
CI12.TRA	522	10,44	65	0,161
CI13.TRC	208	4,16	49	0,085
CI14.ANI	729	14,58	97	0,150
CI15.JUE	484	9,68	89	0,109
CI16.PRO	628	12,56	113	0,111

Tabla 2. Datos generales de disponibilidad léxica.

El total de palabras activadas es 8491, que se reparte en una media de 530,69 por CI y de 169,82 por informante (cada uno escribió 10,61 palabras por CI). En ningún caso el promedio llega a 20, cantidad que los nativos suelen superar en este tipo de prueba (Samper Hernández 2002), algo que no sorprende considerando la competencia de los participantes en esta encuesta al ser estudiantes extranjeros,

<sup>10</sup> Ya en 2008, según la *Teoría de Grafos* del ámbito matemático, Echeverría *et al.* (*apud* Santos Díaz 2017b: 605-606) planteaban la noción de grafo, formado por nodos y aristas que determinan las relaciones que se constituyen entre diferentes vocablos en el lexicón mental.

aunque se esperaba un rendimiento mayor por el dominio lingüístico delarado por el profesorado. Además, en términos de productividad, siete campos sobrepasan la media y están relacionados, respectivamente, con los siguientes temas y subtemas del PCIC: 5. Alimentación; 1. Individuo: dimensión física; 20.5. Fauna; 20.3.1 Ciudad; 6. Educación; 7. Trabajo; 12. Compras, tiendas y establecimientos. Se trata de estímulos que, según la caracterización que hemos propuesto en el apartado anterior (Sánchez-Saus Laserna 2019: 133) son categorías naturales (CI05.ALI, CI01.CUE, CI14.ANI, CI16.PRO, CI02.ROP) y esquemas (CI10.CIU, CI08.ESC).

Por otra parte, los vocablos totales son 1244, es decir 77,75 por CI y 24,88 por informante (cada alumno activó 0,93 vocablos por CI). Por ende, en lo que atañe a la variedad léxica, de nuevo, siete centros superan la media, pero no coinciden con los más productivos. En este caso, pertenecen a categorías naturales (CI05.ALI, CI16.PRO, CI14.ANI), categorías radiales (CI15.JUE) y esquemas (CI10.CIU, CI08.ESC, CI11.CAM). Detectamos la siguiente correspondencia con las *Nociones específicas*: 5. Alimentación; 7. Trabajo; 20.5. Fauna; 8. Ocio y 18. Actividades artísticas; 20.3.1 Ciudad; 6. Educación; 20.3.2 Campo.

Asimismo, todas las respuestas forman un conjunto de palabras cerrado, considerando que el promedio del índice de cohesión es de 0,146 y el resultado más bajo es 0,084. Esto confirma la teoría de Schmitt (2000: 42) según la cual al alcanzar un nivel lingüístico que pueda calificarse como avanzado los estudiantes activan más asociaciones mentales en su lexicón y, en consecuencia, el vocabulario resulta más cohesionado con respecto a etapas iniciales de aprendizaje<sup>11</sup>. Es más, según Gómez Molina y Gómez Devís (2004: 83), alcanzar o sobrepasar un índice del 0,06 indica que el CI es compacto; llegar al 0,05 supone un grado medio de cohesión; no superar el 0,04 implica un bajo nivel de asociación conceptual (el CI es difuso y abierto), algo que se podrá comprobar en trabajos posteriores a través del análisis de grafos.

Ahora bien, si cotejamos la cantidad de vocablos totales activados con el listado de voces propuestas por el PCIC podemos averiguar que la competencia de los encuestados está en línea con el inventario B2. Sin embargo, como desglosaremos a continuación, la situación cambia si razonamos en términos representativos, pues la cantidad de vocablos más disponibles –esto es, los que alcanzan el  $ID \geq 0,1$ – en los campos analizados baja significativamente<sup>12</sup>:

CI	Palabras	Vocablos	Vocablos $ID \geq 0,1$	PCIC
CI01.CUE	785	65	21	47
CI08.ESC	689	99	18	85
CI14.ANI	729	97	21	42

Tabla 3. Cotejo entre el léxico disponible y PCIC.

<sup>11</sup> En efecto, en el análisis que llevamos a cabo en Nalesso (2022: 103-104) destacamos que los informantes de nivel más avanzado activaron un conjunto de palabras más cohesionado con respecto a los de nivel inferior en todos los campos, hasta alcanzar más del doble (+67 %) en CI13.TRC. En general, el IC creció del 23,75 %.

<sup>12</sup> Según el test T student realizado el resultado, aunque por poco, es significativo ( $p < 0,0492$ ).

#### 4.2. CI01, “partes del cuerpo”

Este estímulo coincide con el tema “1. Individuo: dimensión física” del PCIC, precisamente con “1.1. Partes del cuerpo”. Se trata de una categoría radial y natural en la que los participantes proporcionaron un total de 65 unidades léxicas distintas, de las que 21 alcanzan el  $ID \geq 0,1$  (el 32,31 % del total). De entre los CI propuestos, es el segundo más productivo. Todas las respuestas designan partes del cuerpo, ninguna se activó debido a asociaciones secundarias o marginales: son sustantivos que se adscriben al estímulo prototípico nocional según relaciones lógicas-designativas.

Vocablo	ID	
1	mano	0,70837861
2	ojos	0,65132880
3	pierna	0,60147297
4	cabeza	0,56961423
5	pie	0,55654699
6	boca	0,52944398
7	dedo	0,46233949
8	brazo	0,45347556
9	nariz	0,43172881
10	pelo	0,41362104
11	cara	0,36953753
12	orejas	0,32147488
13	espalda	0,29661363
14	cuello	0,25987297
15	rodilla	0,24885885
16	uñas	0,21045408
17	lengua	0,18896568
18	dientes	0,17742540
19	hombro	0,12907742
20	labios	0,12809826
21	barriga	0,11000639

Tabla 4. *Vocablos más disponibles en CI01, “partes del cuerpo”.*

Las lexías presentadas por el PCIC en este ámbito son 47, por lo que, de una primera ojeada parece que nuestros alumnos tienen un conocimiento que cuantitativamente alcanza el estándar establecido. No obstante, no todos los vocablos más disponibles aparecen con frecuencia  $\geq 20\%$  en el corpus con  $ID \geq 0,1$ , cubriendo el 44,68 % de la propuesta del Cervantes. De ahí que no obtengan una completa suficiencia léxica. En efecto, la lista presenta 10 vocablos que coinciden con los previstos para el nivel A (*mano, ojos, pierna, cabeza, pie, dedo, nariz, pelo, cara, espalda*) y 5 para el nivel B (*cuello, rodilla, uñas, hombro, barriga*); cuenta, asimismo, con voces inéditas con respecto a las indicaciones del Plan (*boca, orejas, lengua, dientes, labios*). Por ende, dado que las *Nociones específicas* constituyen una lista de carácter orientativo, podemos afirmar que se cumplen parcialmente las expectativas.

### 4.3. CI08, “la escuela: muebles y materiales”

Este CI se relaciona con la categoría “6. Educación” del PCIC, precisamente con “6.8. Material educativo y mobiliario de aula”, aunque como vocablos más frecuentes aparecen lexías pertenecientes a “6.2. Profesorado y alumnado” y “6.4. Aprendizaje y enseñanza”. Se trata de una categoría radial y también de un esquema, esto es, un campo donde los ítems activados –sustantivos y verbos– se vinculan a una categoría espacial que tiene que ver con la vida cotidiana de los informantes: es uno de los temas más rentables que presenta, a la vez, una gran variedad léxica en nuestro análisis general. En el corpus, los vocablos totales son 99, de los que solo 18 alcanzan o superan el  $ID \geq 0,1$  (el 18,18 % del total). Si excluimos *profesor*, *estudiar*, *estudiante*, *escribir*, *leer* las palabras diferentes se adscriben principalmente al segundo estímulo del CI, los materiales escolares, pese a que surgieron también algunos muebles del aula. Los mecanismos de asociación siguen criterios lingüísticos-formales (por ejemplo, asociación fonética entre *ordenador-borrador*) y semánticos-cognitivos (por ejemplo, inclusión o asociación en el caso de *mesa-estuche-mochila*).

Vocablo		ID
1	bolí(grafo)	0,624877334
2	silla	0,560440719
3	pizarra	0,560122848
4	lápiz	0,499719381
5	libro	0,481130153
6	cuaderno	0,40448308
7	mesa	0,388972521
8	estuche	0,379247427
9	mochila	0,323707402
10	profe(sor)	0,278022587
11	estudiar	0,226635858
12	ordenador	0,209623486
13	borrador	0,188381001
14	estudiante	0,133570641
15	escribir	0,12941815
16	leer	0,123478919
17	papel	0,118069962
18	sacapuntas	0,109751455

Tabla 5. *Vocablos más disponibles en CI08, “la escuela: muebles y materiales”.*

El Cervantes plantea 85 unidades léxicas agrupando las subcategorías 6.2., 6.4. y 6.8. por lo que, en términos generales y basándonos en el total de vocablos contabilizados en el corpus, los encuestados se ajustan a lo requerido. Sin embargo, esto no es significativamente válido, ya que son pocos los lexemas con frecuencia  $\geq$



20 % e  $ID \geq 0,1$  (18 sobre 85, el 21,18 % de lo requerido), la mayoría pertenece al nivel A (11 sobre 18: *bolígrafo, silla, pizarra, lápiz, libro, cuaderno, mesa, profesor, estudiar, ordenador, estudiante*) y solo 2 (*borrador, papel*) al B. Pese a que contamos también con palabras que no aparecen en el PCIC (*estuche, mochila, escribir, leer, sacapuntas*), cuantitativa y cualitativamente, los alumnos presentan un léxico disponible en línea con un nivel inferior con respecto al que deberían haber alcanzado en esta etapa de aprendizaje.

#### 4.4. CII4, “los animales”

Este campo semántico entra en el subtema “20.5 Fauna” del tema “20. Geografía y naturaleza”, donde se prevé el conocimiento de 42 vocablos. Nuestros informantes aportaron un total de 97 sustantivos, es uno de los CI más productivos y ricos de los propuestos, aunque solo 21 ítems (el 21,65 % del total) tienen una frecuencia de aparición superior al 20 % y un  $ID \geq 0,1$ . Tratándose de una categoría natural contamos con nombres de mascotas, animales de la granja y salvajes, vinculados entre ellos según mecanismos de categorización (por ejemplo, aparece la secuencia prototípica *perro-gato-pájaro*), de contigüidad y asociación (por ejemplo, *caballo-vaca* o *jirafa-tigre*).

Vocablo	ID	
1	perro	0,903004229
2	gato	0,809534907
3	pájaro	0,546356559
4	caballo	0,544799984
5	vaca	0,378292769
6	león	0,322645724
7	pez	0,291956514
8	cerdo	0,285189211
9	conejo	0,274814904
10	ratón	0,249433324
11	jirafa	0,222832724
12	tigre	0,211527824
13	gallina	0,206976339
14	burro	0,173005566
15	pollo	0,161385313
16	tortuga	0,15969108
17	hámster	0,134284481
18	mono	0,132017732
19	elefante	0,128512338
20	mariposa	0,114002235
21	serpiente	0,112488836

Tabla 6. *Vocablos más disponibles en CII4, “los animales”.*

Los vocablos de la tabla llegan exactamente al 50 % de la cantidad prevista por el PCIC, que propondría 11 palabras de nivel A (coinciden 7: *perro, gato, pájaro, caballo, vaca, pez, cerdo*) y 31 de nivel B (coinciden 6: *león, conejo, tigre, gallina, elefante, serpiente*). Los lexemas exclusivos son *ratón, jirafa, burro, pollo, tortuga, hámster, mono, mariposa*. Por otra parte, al considerar todas las unidades diferentes del corpus el conocimiento de los encuestados es mayor, pero no en términos representativos (activaron la mitad de lo requerido), por lo que, otra vez, no alcanzan plenamente el objetivo fijado.

## 5. CONCLUSIONES

Tratándose de un trabajo exploratorio, basado en tres campos sobre dieciséis, no es posible llegar a una conclusión definitiva sobre la competencia léxica de la muestra, por lo que —considerando este como un punto de partida para el planteamiento de un análisis completo futuro— tenemos como reto incluir en ulteriores estudios todos los centros de interés que en su momento proporcionamos en la prueba. De todas formas, se han cumplido los propósitos fijados en principio, ya que hemos podido averiguar, parcialmente, si el alumnado encuestado logra los objetivos del Cervantes. Los resultados indican que no presentan un rendimiento satisfactorio: pese a que los vocablos, en general, alcancen el número de palabras diferentes planteadas por las *Nociones específicas*, desde una perspectiva representativa para que el cotejo sea fiable, las que se computan como más disponibles ( $ID \geq 0,1$ ), con frecuencia de aparición superior al 20 %, no llegan a este caudal y, a más y mejor, se adscriben a la propuesta de palabras para el nivel A. En consecuencia, contrariamente a nuestra hipótesis de partida, no se obtiene el porcentaje de convergencia necesario entre el léxico disponible y el vocabulario propuesto por el PCIC como para implicar que la oferta curricular sea plenamente eficaz porque los informantes no han adquirido la suficiencia léxica requerida para un nivel avanzado B2.

A partir de estos datos insistimos una vez más en el provecho que puede aportar la aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica como herramienta de evaluación de la acción docente y de mejora tanto de los contenidos como de las actividades útiles al desarrollo de la competencia de nuestro alumnado. Para ello, en trabajos posteriores pretendemos, como ya se ha mencionado, completar el análisis teniendo en cuenta todos los centros de interés, ahondar en la observación de las relaciones que permiten activar las palabras en la mente de los aprendices a través de grafos y, por último, cotejar nuestros resultados con los de estudios dedicados a otras sintopías de estudiantes de ELE para obtener una visión más amplia entre realidad y expectativas.

## 6. REFERENCIAS

ALVAR EZQUERRA, M. 2003. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

- BARALO, M. 2001. El lexicón no nativo y las reglas de gramática. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.), *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, pp. 12-40. Alicante: Universidad de Alicante.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. 2010. Disponibilidad léxica y selección del vocabulario, en R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José Ma. Enguita Utrilla*, pp. 85-107. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- CASAS GÓMEZ, M. 2011. Problemas y criterios lingüísticos subyacentes a una tipología de relaciones en semántica. *Lorenzo Hervás*, 20 (Extraordinario): 63-108.
- CASAS GÓMEZ, M. 2014. A typology of relationships in Semantics. *Quaderni di Semantica*, 35(2): 45-73.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- COLIN A. Y LOFTUS, E. 1975. A Spreading Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review*, 82(6): 407-428. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/200045115\\_A\\_Spreading\\_Activation\\_Theory\\_of\\_Semantic\\_Processing#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/200045115_A_Spreading_Activation_Theory_of_Semantic_Processing#fullTextFileContent)
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC/Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf)
- GOUGHENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENC, P. Y SAUVAGEOT, A. 1964. *L'élaboration du français fundamental: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- DLEX. *Aplicación para Disponibilidad Léxica*. Disponible en: <http://dlex.captura.com/#/home>
- ECHEVERRÍA, M. S., OLIVIA HERRERA, MARÍA; MORENO, PATRICIO Y PRADENAS, FRANCISCO. 1987. Disponibilidad léxica en Educación Media. Resultados cuantitativos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 25: 55-115.
- ECHEVERRÍA, MAX S., URZÚA, PAULA Y FIGUEROA, ISRAEL. 2005. [programa informático]. *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción de Chile: Universidad de Concepción.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. Y GÓMEZ DEVÍS, M. B. 2004. *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Universitat de València.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. 2006. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. Y TOMÉ CORNEJO, C. 2017. Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. Del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, pp. 99-122. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Disponible en: [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6-ch-07\\_nmmSszY.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6-ch-07_nmmSszY.pdf)
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., TOMÉ CORNEJO, C., LÓPEZ GARCÍA, M. Y BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. 2023. *Manual de LexPro*. Disponible en: <https://dispogram.usal.es/>
- HIGUERAS GARCÍA, M. 2006. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

- HORNO CHÉLIZ, M. 2023. Fundamentos básicos de un lexicón multiligüe. La psicolingüística aplicada al aula de ELE. En A. Zamorano Aguilar, M<sup>a</sup>. Martínez Atienza (Coords.); M<sup>a</sup>. García Manga, A. González Fernández, S. Rodríguez Tapia (Eds.), *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE*, pp. 275-299. Valencia: Tirant humanidades.
- INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. 2000. *Teaching collocations. Further developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ MORALES, H. 1973. *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS.
- LÓPEZ MORALES, H. 1999. *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- MEARA, P. 1983. *Vocabulary in a second language*. London: CILT.
- MORANTE VALLEJO, R. 2005. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- NALESSO, G. 2019. *Disponibilidad y riqueza léxica en un grupo de estudiantes universitarios italianos de ELE*. Tesis doctoral, Università degli Studi di Padova. Disponible en: [https://www.research.unipd.it/retrieve/e14fb26f-ab14-3de1-e053-1705fe0ac030/Giulia\\_Nalesso\\_tesi.pdf](https://www.research.unipd.it/retrieve/e14fb26f-ab14-3de1-e053-1705fe0ac030/Giulia_Nalesso_tesi.pdf)
- NALESSO, G. 2022. *La competencia léxica de estudiantes italianos de ELE: un estudio sobre la disponibilidad y la riqueza léxica*. Padova: Padova University Press. Disponible en: [https://www.research.unipd.it/retrieve/ea4be98f-0de9-491b-9442-bc58f5c16e41/Nalesso\\_2022\\_La%20competencia%20léxica%20de%20estudiantes%20de%20ELE.pdf](https://www.research.unipd.it/retrieve/ea4be98f-0de9-491b-9442-bc58f5c16e41/Nalesso_2022_La%20competencia%20léxica%20de%20estudiantes%20de%20ELE.pdf)
- NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAEDES GARCÍA, F. 2015. Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred* 13. Disponible en: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25257/Paredes\\_Disponibilidad\\_LR\\_\\_2015\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25257/Paredes_Disponibilidad_LR__2015_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- PÉREZ SERRANO, M. 2017. *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- RUBIO LASTRA, M. 2024. Influencia del manual de aprendizaje en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 a partir de la disponibilidad léxica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 98: 103-114. <https://doi.org/10.5209/clac.78902>

- SAMPER HERNÁNDEZ, M. 2002. *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/disponibilidad-lexica-en-alumnos-de-espanol-como-lengua-extranjera/>
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2017. Los orígenes de la disponibilidad léxica. El Français Fondamental: antecedentes, elaboración y recepción. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27(1): 73-100.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2019. *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2022. Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35(3): 167-204. Disponible en: [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14542/1/1988-8430\\_35\\_3\\_167.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14542/1/1988-8430_35_3_167.pdf)
- SANTOS GARGALLO, I. 2017 [1999]. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- SANTOS DÍAZ, I. C. 2017a. Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27: 122-139. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/53965>
- SANTOS DÍAZ, I. C. 2017b. Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 25: 603-617. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406>
- SCHMITT, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University press.
- THORNBURY, S. 2002. *How to teach vocabulary*. Essex: Longman.
- TOMÉ CORNEJO, C. 2011. Reflexiones en torno a los centros de interés. En Ma. V. Galloso Camacho (Ed.), *La investigación de la lengua y la literatura en la omubense*, pp. 119-159. Huelva: Universidad de Huelva.