

Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

Lexical availability and Spanish as a second language (ELE): Available lexicon in the syllabus and as classroom resource

Resumen

La disponibilidad léxica nació vinculada a la enseñanza de segundas lenguas, pero no siempre los resultados de esta corriente de investigación se han incluido en los currículos o han sido tenidos en cuenta en la elaboración de materiales. Se defiende en este artículo la utilidad de las encuestas sobre el léxico disponible para la enseñanza de ELE, tanto las de los hablantes nativos como las de los no nativos. Las primeras hacen posible basar empíricamente el contenido léxico curricular, además de permitir criterios objetivos de selección y graduación léxica o evaluar los materiales. Las segundas permiten evaluar la competencia léxica y el proceso de aprendizaje, así como conocer la incidencia de diversos factores, a la vez que dan información sobre la interlengua. Pero junto a estas conocidas utilidades de la disponibilidad léxica, se propone también el empleo de los propios materiales como "realia" en el aula.

Palabras clave

Disponibilidad léxica, enseñanza de ELE, léxico, realia, programación de cursos, materiales didácticos, currículo.

Abstract

Lexical availability was conceived in the context of second language acquisition, although the results of this research do not seem to be included in the syllabus or teaching materials. This article will support the idea that native and non-native lexical availability surveys are extremely useful when approaching teaching methodologies of Spanish as a second language (ELE). Native lexical availability will allow to empirically analyze the curricular on lexical content, as well as objective assessment criteria, lexical graduation and or material assessment. Non-native lexical availability will allow the assessment of lexical competences and the learning process, as well as informing about the interlanguage. Furthermore, we suggest teachers to use their own materials as "realia" in the classroom.

Key words

Lexical availability, Spanish as a second language (ELE), Vocabulary, Realia, Course planning, Teaching materials, Syllabus.

0. Introducción¹

El enfoque actual de la enseñanza de segundas lenguas postula la necesidad de recurrir a materiales curriculares extraídos del contexto real de aprendizaje, entendiendo que estos son las herramientas más adecuadas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Este tipo de materiales es, precisamente, el que se recoge en las encuestas sobre disponibilidad léxica, una corriente lingüística surgida a mediados del siglo XX en el ámbito de la francofonía que tiene como cabeza fundamental para la lengua española a Humberto López Morales, pionero con su trabajo sobre el léxico disponible de los escolares portorriqueños (1973) e impulsor y promotor del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*. A pesar de que la corriente nació vinculada a la enseñanza de lenguas y con el objetivo de ser una herramienta para la elaboración de programas didácticos, no se puede decir que, al menos en español, los frutos de las investigaciones hayan encontrado siempre acomodo en los manuales docentes ni en los diseños curriculares².

El objetivo de este trabajo es mostrar de manera sistematizada en qué medida los estudios sobre el léxico disponible pueden servir de apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera, tanto los realizados sobre hispanohablantes nativos como sobre los no nativos. A lo largo del artículo se justificarán las propuestas con datos reales procedentes de dos investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid: las encuestas sobre el léxico disponible de los estudiantes madrileños preuniversitarios (Paredes, Guerra y Gómez en prensa) y las encuestas de disponibilidad léxica de los estudiantes de ELE (Gallego Gallego 2014)³. Los datos de estos dos corpus se contrastarán con los contenidos curriculares de dos obras de referencia para la enseñanza de segundas lenguas, el *Marco Común europeo para la enseñanza de lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006).

1. La disponibilidad léxica y la enseñanza de segundas lenguas

1.1. Origen y principios metodológicos de la disponibilidad léxica

La relación de la disponibilidad léxica con la enseñanza de lenguas arranca desde el origen de esta orientación disciplinar. Los estudios de disponibilidad léxica surgieron cuando los investigadores franceses del

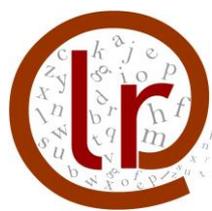
¹ Este artículo es una reelaboración, con una ampliación considerable, de la conferencia pronunciada en las V Jornadas de Lengua y Comunicación celebradas en la Universidad de Alcalá, titulada "Disponibilidad léxica en ELE".

² Valga ahora un ejemplo: entre las fuentes de que se sirve el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para seleccionar el contenido léxico se encuentran, además de los documentos emanados del Consejo de Europa, los "diccionarios ideológicos, temáticos, fraseológicos y combinatorios"

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm#np3n).

Como se ve, ni siquiera se citan, desafortunadamente, los trabajos de disponibilidad léxica, a pesar de que estas investigaciones aplicadas al español llevaban ya más de treinta años cuando apareció el citado plan curricular.

³ Ambas investigaciones se inscriben dentro de los trabajos del proyecto de investigación "Patrones sociolingüísticos y procesos de integración sociolingüística en Madrid" (Ref. FFI2011-29189-C05-02), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.



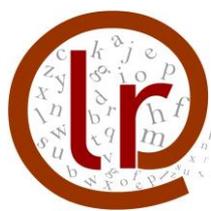
proyecto para la elaboración del *Français Elementaire* (Gougenheim, Michéa y Sauvageot 1956)⁴ se plantearon qué léxico deberían incorporar al currículo para la enseñanza del francés, sobre todo en los programas destinados a las antiguas colonias. Como la confección de cualquier currículo ha de partir de una selección, los investigadores se plantearon servirse de criterios objetivos que justificasen sus elecciones léxicas, y se recurrió a la frecuencia, partiendo de la premisa de que las palabras más habituales deben ser las que se enseñen en primer lugar. Pero pronto se hizo patente que ese criterio no resultaba útil, ya que en los listados de frecuencia o bien no figuraban palabras esenciales para poder comunicarse —que además eran perfectamente conocidas por todos los hablantes—, o bien, cuando aparecían, lo hacían en posiciones muy retrasadas, lejos del número de palabras que razonablemente es posible llevar al aula. Ciñéndonos al español, se puede comprobar que, si nos ajustamos estrictamente al criterio frecuencial, las treinta primeras palabras que habría que enseñar a los aprendices de ELE son las que recoge el Cuadro 1⁵.

Orden	Frec. absoluta	Frec. normalizada
1. de	9,999,518	65545.55
2. la	6,277,560	41148.59
3. que	4,681,839	30688.85
4. el	4,569,652	29953.48
5. en	4,234,281	27755.16
6. y	4,180,279	27401.19
7. a	3,260,939	21375.03
8. los	2,618,657	17164.95
9. se	2,022,514	13257.31
10. del	1,857,225	12173.87
11. las	1,686,741	11056.37
12. un	1,659,827	10879.95
13. por	1,561,904	10238.07
14. con	1,481,607	9711.74
15. no	1,465,503	9606.18
16. una	1,347,603	8833.36
17. su	1,103,617	7234.06
18. para	1,062,152	6962.26
19. es	1,019,669	6683.79
20. al	951,054	6234.03
21. lo	866,955	5682.77
22. como	773,465	5069.96
23. más	661,696	4337.33
24. o	542,284	3554.60
25. pero	450,512	2953.04
26. sus	449,870	2948.84
27. le	413,241	2708.74
28. ha	380,339	2493.07
29. me	374,368	2453.93
30. si	327,480	2146.58

Cuadro 1. Lista de las 30 palabras más frecuentes del español según el CREA

⁴ A partir de 1965 se llamó *Français Fondamental* (Gougenheim, Michéa y Sauvageot 1965).

⁵ Los datos proceden del Corpus de Referencia del Español Actual, CREA (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]). En la dirección <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html> puede verse la lista completa de las palabras contenidas en este banco de datos ordenadas por frecuencia.



Lo que figura en esta lista son solo palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones, artículos, cuantificadores, numerales, indefinidos) y unos pocos verbos copulativos y auxiliares de escaso o nulo contenido semántico⁶. Tenemos que llegar a la posición 47 para encontrar la primera con contenido léxico: *años*. Y si decidiésemos, por ejemplo, que la cantidad de léxico que hay que enseñar en todo el proceso de adquisición de español como lengua extranjera fuesen 10 000 unidades —por poner una cifra que a veces se ha dado como el número de palabras que maneja un hablante culto— quedarían excluidas palabras tan usuales y conocidas por todos como *gastar, marrón, pestaña, tostada, gallina* o *servilleta*⁷.

¿Debemos renunciar a enseñar este tipo de léxico? Parece claro que la respuesta ha de ser negativa, pero entonces de nuevo vuelve a surgir la pregunta sobre los criterios que se deben seguir en la selección. Cambiando el foco, los investigadores se centraron en la presencia de las palabras en el discurso, lo que les llevó a diferenciar dos tipos de palabras: 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.

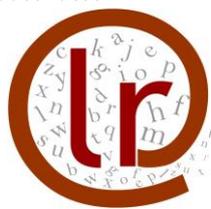
Surge así la metodología de la Disponibilidad Léxica, que utiliza técnicas de la psicología asociativa para acceder a la competencia léxica de los hablantes: a los encuestados se les pide que actualicen todas las palabras que conozcan acerca de un determinado tema —o "centro de interés"⁸, según la terminología usada en esos trabajos—. La disponibilidad léxica asume una doble perspectiva, individual y social, respecto al conocimiento léxico de los hablantes. Desde el punto de vista individual, las palabras más disponibles serán aquellas que más celeridad acudan a la mente del sujeto al evocar un tema; desde el punto de vista social, las palabras más disponibles serán las que colectivamente más hablantes hayan sido capaces de actualizar. De este modo es posible determinar para cada unidad léxica su índice de disponibilidad, que vendrá dado por la combinación de su frecuencia de aparición (variable social) y de su posición relativa en cada listado (variable individual)⁹.

⁶ No entraremos ahora en otros problemas que suscita la lista, como los de la homonimia (¿la forma *la* que aparece en segunda posición, es el artículo o el pronombre? ¿Y *para*?) o los criterios de segmentación de unidades (¿se puede considerar *ha* como palabra independiente en español?).

⁷ Gougenheim, Michéa y Sauvageot (1964: 138-139) ejemplificaban la insuficiencia del criterio de frecuencia con el ejemplo de la palabra *fourchette* 'tenedor', que designa un instrumento que cualquier persona suele usar al menos dos veces al día y que, sin duda, es una palabra perfectamente conocida por todos los hablantes de francés, pero que muy probablemente no sea pronunciada a diario, incluso que no se diga durante días o semanas. Y sin embargo, ello no impide que sea una palabra a disposición de cualquier hablante cuando la situación o el tema de la conversación lo requiera. En español la palabra equivalente, *tenedor*, ocupa la posición 17 942 en la lista del CREA.

⁸ Es un término tomado de la pedagogía, concretamente ideado por el pedagogo belga Ovide Decroly, uno de los fundadores del movimiento renovador de comienzos del siglo XX denominado la *Escuela Nueva* (cf. Sánchez-Sauz Laserna 2011: 107).

⁹ En Gallego Gallego (2014: 46-79) se analizan las fórmulas matemáticas que se han usado históricamente para determinar el índice de disponibilidad —además de otros índices habituales en estos trabajos— y se propone una nueva fórmula que permite ajustar el cálculo eliminando la distorsión estadística que ocasionaba el hecho de que en cada investigación el número de encuestados fuese



1.2. Orientaciones de los estudios de disponibilidad léxica

El desarrollo actual de la disponibilidad léxica en español posiblemente no sea equiparable en cantidad y calidad al de ningún otra lengua del mundo (Paredes García 2012). Desde que apareciera el primer trabajo citado (López Morales 1973), hace ahora poco más de cincuenta años, se cuentan por centenas las investigaciones, artículos, tesis doctorales y publicaciones de todo tipo que se han realizado en España y en América, y la lista sigue aumentando día a día, abriendo nuevas líneas interpretativas y desarrollando las precedentes. Dos son las principales orientaciones de los trabajos de esta orientación disciplinar: el estudio del léxico que conocen los hablantes en su lengua materna y el estudio del vocabulario conocido por los aprendices de español como segunda lengua.

Sobre el léxico disponible en lengua materna hay numerosos proyectos en toda la geografía del español (cf. Bartol Hernández 2006 o, para una visión más actualizada, el cap. 3 de Gallego Gallego 2014), pero entre ellos destaca el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), dirigido por Humberto López Morales, en el que participan varias decenas de equipos de investigadores de España e Hispanoamérica (Samper Padilla y Samper Hernández 2006). Como corresponde a un proyecto coordinado, hay pautas metodológicas comunes:

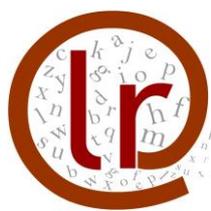
- Se asume que la unidad social investigada constituye una comunidad de habla (Martínez Olmos 2007)¹⁰.
- Las encuestas se aplican a estudiantes del último curso de bachillerato o recién ingresados en la universidad, esto es, individuos que han completado su formación lingüística general, sin haberse expuesto aún al contacto con el léxico de la especialidad.
- Se tiene en cuenta una serie de factores sociológicos de los sujetos: sexo, carácter público o privado del centro en que estudian, tipo de localidad de residencia y nivel sociocultural.
- Se utilizan criterios similares en cuanto a la "edición" de los datos, nombre que recibe el proceso de preparación de los datos para su tratamiento estadístico y que posibilita la posterior comparación de los resultados de las distintas investigaciones.

Los trabajos de recogida de datos están prácticamente concluidos en todas las provincias españolas y publicados los resultados de las encuestas. Para una visión general de este proyecto pueden consultarse los trabajos de Carcedo González (1998), Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003), Samper Padilla y Samper Hernández (2006) y Gallego Gallego (2014). Actualmente se trabaja coordinadamente para establecer el Léxico Disponible de España, que se realiza a partir de una muestra ponderada de las encuestas realizadas en las distintas investigaciones españolas (Bartol Hernández 2006).

En cuanto a la disponibilidad léxica de aquellos cuya lengua materna no es el español, las investigaciones han estudiado especialmente el léxico conocido por estudiantes de ELE, tanto de quienes estudian español en países hispanohablantes como de los que lo hacen en su país de origen.

distinto.

¹⁰ En España por lo general se ha hecho coincidir con la provincia y en menos ocasiones con una región; en América, a menudo ha sido la región el territorio estudiado.



Sobre los estudiantes de ELE en España contamos con numerosos trabajos que tienen en común abordar el estudio conjunto de alumnos de diferentes nacionalidades (Samper Hernández 2002, Sánchez Gómez 2004, Frey Pereyra 2008, López Rivero 2008, Sánchez-Saus Laserna 2011). Otras investigaciones se han centrado en conocer la situación léxica de alumnos de ELE de una nacionalidad específica: finlandeses (Carcedo González 2000a) —trabajo pionero en la disponibilidad léxica de hablantes no nativos—, alemanes (Hugo 2003), chinos (Lin 2006), eslovenos (Šifrar Kalan 2009), polacos (López González 2009), islandeses (Magnúsdóttir 2012), estadounidenses (Verdeses-Mirabal 2012, Ortiz Lacasa 2012), turcos (González Fernández 2013), marroquíes (Serfati y Aabidi 2013) y portugueses (Gamazo Carretero 2014, Fernández dos Santos 2014).

Pero no han faltado estudios dedicados a conocer la situación léxica de colectivos como el de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos (Moreno Fernández 2003, Sancho Sánchez 2006) o el de los inmigrantes en España (Fernández-Merino Gutiérrez 2010, Jiménez Berrio 2012). El trabajo de Gallego Gallego (2014) estudia conjuntamente la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE y de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.

Independientemente del alcance de cada uno de los trabajos, desigual especialmente por lo que respecta a la representatividad de los resultados obtenidos, todos ellos constituyen una fuente de datos primarios y reales, de gran valor, por tanto, para el conocimiento de la competencia léxica de los aprendices de español como lengua extranjera.

2. Utilidades de los estudios de disponibilidad léxica para la enseñanza de segundas lenguas

La utilidad de los trabajos de disponibilidad léxica para la enseñanza de segundas parece innegable, pero merece la pena hacer un repaso sistemático de en qué medida pueden resultar útiles. Vamos a detenernos ahora en revisar los principales aspectos en los que las investigaciones sobre disponibilidad léxica pueden suponer una ayuda o un soporte para la enseñanza de lenguas en general y para la de ELE en particular. Para este recorrido, diferenciaremos las utilidades que puede tener el conocimiento de lo que los hablantes nativos saben y el que tienen los aprendices de ELE.

2.1. Los estudios sobre la disponibilidad léxica en lengua materna

Son muy numerosos los aspectos en los que las encuestas de disponibilidad léxica realizadas a hablantes nativos pueden ser de utilidad para la enseñanza de español como lengua extranjera¹¹. Las páginas siguientes

¹¹ Está suficientemente explicado ya en qué medida contribuyen los estudios de disponibilidad al conocimiento general de la lengua española y al desarrollo de disciplinas como la lexicología, la dialectología, la sociolingüística, la psicolingüística, la etnolingüística, la

se dedican a hacer un recorrido por las ventajas de recurrir a ellas. En relación con los programas de cursos, el carácter empírico de estas investigaciones permite no solo fundamentar qué contenidos léxicos deben incorporarse a los programas, sino también determinar criterios para la selección léxica, lo cual a su vez permite crear propuestas curriculares graduadas por niveles y ajustadas al contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Por otro lado, el contraste de los resultados con los programas diseñados y con los materiales permite evaluar el grado de bondad o de adecuación de estos últimos.

2.1.1. Base empírica sobre el contenido léxico temático que debe incorporarse al currículo

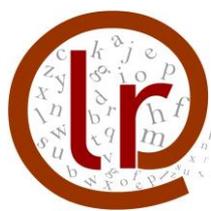
De acuerdo con la perspectiva comunicativa que adopta el *MCER*, la enseñanza de la lengua ha de tener en cuenta que la comunicación se produce siempre contextualmente. En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa implica realizar actividades o tareas en las que entran en juego diversas estrategias para producir e interpretar textos "relacionados con temas en ámbitos específicos" (Consejo de Europa 2001: 9). Uno de los objetivos de las propuestas curriculares, por tanto, ha de ser determinar los temas y subtemas sobre los que los hablantes han de tener la necesaria competencia. En el *MCER* se asumen explícitamente las propuestas nocio-funcionales del *Threshold Level* al seleccionar un conjunto de áreas temáticas, subdivididas en categorías y "naciones específicas". Siguiendo el ejemplo del propio texto, en el área temática «Tiempo libre y ocio» una de las subcategorías podría ser "Deportes", que a su vez estaría relacionada con nociones específicas, como "Lugares" (*campo, terreno, estadio*), "Instituciones y organizaciones" (*deporte, equipo, club*), "Personas" (*jugador*), "Objetos" (*tarjetas, pelota*), "Acontecimientos" (*carrera, juego*) o "Acciones" (*ver, jugar al + nombre del deporte, echar una carrera, ganar, perder, empatar*).

En cuanto a los ámbitos en los que se produce la comunicación, el *MCER* reconoce que pueden ser muy diversos, pero de cara a la enseñanza propone restringirlos a cuatro: el ámbito personal, que comprende las relaciones familiares; el ámbito público, que se refiere a todo lo relacionado con la actividad social habitual; el ámbito profesional, vinculado al ejercicio de la profesión; y el ámbito educativo, relacionado con el contexto de aprendizaje (Consejo de Europa 2001: 15, 49-50).

¿Qué puede aportar la disponibilidad léxica en cuanto a los temas y los ámbitos? Ya se ha dicho que en la metodología se usan una serie de estímulos como generadores de las asociaciones léxicas. Estos estímulos son los 16 temas o "centros de interés" que formularon los investigadores franceses y que han sido mantenidos en esencia dentro del PPHDL, con alguna mínima reformulación para adaptarse a las circunstancias particulares del contexto de la investigación. Son los siguientes:

1. Partes del cuerpo
2. La ropa
3. Partes de la casa
4. Los muebles de la casa

lingüística cognitiva o la enseñanza de la lengua materna (López Morales 1995-96, Sánchez-Sauz Laserna 2011, Paredes García 2012).



Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

5. Comidas y bebidas
6. Objetos colocados en la mesa para la comida
7. La cocina y sus utensilios
8. La escuela
9. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto
10. La ciudad
11. El campo
12. Medios de transporte
13. Trabajos del campo y el jardín
14. Animales
15. Juegos y diversiones
16. Profesiones y oficios

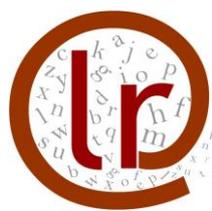
No está de más recordar que la propuesta, que se planteó como el conjunto de temas que reflejaba la experiencia inmediata del ser humano, pretendía recoger el vocabulario más básico y universal¹². Si se ubican los "centros de interés" en los ámbitos propuestos en el MCER (Cuadro 2), se observa que los cuatro ámbitos están cubiertos, si bien resultan privilegiados el personal y el público en detrimento de los otros dos.

Personal	Público	Profesional	Educativo
1. Partes del cuerpo 2. La ropa 3. Partes de la casa 4. Los muebles de la casa 6. Objetos colocados en la mesa para la comida 7. La cocina y sus utensilios 9. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto 13. Trabajos del campo y el jardín	5. Comidas y bebidas 10. La ciudad 11. El campo 12. Medios de transporte 14. Animales 15. Juegos y diversiones	16. Profesiones y oficios	8. La escuela

Cuadro 2: Distribución de los centros de interés del PPHDL y los ámbitos propuestos en el MCER.

La consonancia entre los centros de interés usados en disponibilidad léxica y los temas propuestos por el Consejo de Europa es muy alta, como han puesto de relieve Ángela Bombarelli y Felipe García Santos, en sendos trabajos de 2005 (*apud* Bartol Hernández 2010).

¹² En Sánchez-Sauz (2011: 223-226) se revisan las críticas al pretendido carácter universal de los centros de interés seleccionados por los investigadores franceses.



Centros de interés (Disponibilidad léxica)	Temas y subtemas del Consejo de Europa
01. Partes del Cuerpo	7.1. Partes del cuerpo
02. La ropa	9.3. Ropa y moda
03. Partes de la casa	2. Vivienda
04. Los muebles de la casa	2. Vivienda
05. Comidas y bebidas	10. Comidas y bebidas
06. Objetos colocados en la mesa para la comida	
07. La cocina y sus utensilios	2. Vivienda
08. La escuela	8. Educación ¿?
09. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto	
10. La ciudad	9. Compras 11. Servicios públicos 12. Lugares
11. El campo	12. Lugares 2.8. Flora y fauna
12. Medios de transporte	5.1. Transporte público 5.2. Transporte privado
13. Trabajos del campo y el jardín	
14. Animales	2.8. Flora y fauna
15. Juegos y diversiones	4. Tiempo libre, entretenimiento
16. Profesiones y oficios	1.10. Profesión, trabajo

Cuadro 3: Correspondencia entre los centros de interés del PPHDL y los temas propuestos en el MCER (Tomado de Bartol Hernández, 2010: 95)

Este planteamiento metodológico de abordar la enseñanza del léxico temáticamente es asumido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* cuando explicita el léxico que se debe incluir en los programas y cursos. En el plan de la obra se propone una gradación del léxico por niveles, para cada uno de los cuales se ofrece la relación de unidades léxicas que le corresponden. El vocabulario no se ofrece de forma independiente para cada tema, sino que el léxico de un mismo asunto puede aparecer en varios apartados del plan curricular: en las nociones generales, en las nociones específicas¹³, en los saberes y comportamientos socioculturales o en los referentes culturales.

¹³ Este bloque es el más específicamente dedicado al léxico y contiene los siguientes apartados: 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.

Siguiendo el modelo anterior, puede establecerse la correspondencia entre los centros de interés de la disponibilidad léxica y la propuesta temática del PCIC.

Centros de interés (PPHDL)	Temas y subtemas (PCIC)
1. Partes del cuerpo	1.1. Partes del cuerpo
2. La ropa	12.2. Ropa, calzado y complemento
3. Partes de la casa	10.2.2. Partes de la vivienda
4. Los muebles de la casa	10.4.1. Muebles y objetos domésticos; 10.4.2. Electrodomésticos
5. Comidas y bebidas	5. Alimentación; 1.4. Comidas y bebidas
6. Objetos colocados en la mesa para la comida	10.4. Objetos domésticos
7. La cocina y sus utensilios	5.6. Utensilios de cocina y mesa
8. La escuela	6. Educación
9. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto	10.2. Características de la vivienda ; 10.2.4. Condiciones
10. La ciudad	20.3.1. Ciudad
11. El campo	20.3.2. Campo
12. Medios de transporte	14.3. Sistema de transporte; 1.9. Medios de transporte; 1.13.4. Transporte urbano
13. Trabajos del campo y el jardín	7.3. Actividad laboral
14. Animales	20.5. Fauna
15. Juegos y diversiones	8. Ocio; 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones
16. Profesiones y oficios	7.1. Profesiones y cargos

Cuadro 4: Correspondencia entre los centros de interés del PPDL y los temas propuestos en el PCIC

La coincidencia entre los centros de interés del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* y los temas propuestos por el PCIC es también muy alta: de los dieciséis centros de interés, todos están formulados de un modo exactamente igual o muy similar; solo tres de ellos (el 6. Objetos colocados en la mesa para la comida, el 9. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto, y el 13. Trabajos del campo y el jardín) no tienen una correspondencia tan directa con la formulación del PCIC, pero todos ellos tienen cabida en uno u otro apartados, como aparece en el Cuadro 4.

No hay que olvidar, por otra parte, que los temas de los que se ha ocupado la disponibilidad léxica en lengua materna no se reducen a los dieciséis mencionados. Las investigaciones particulares han incluido otros, en función de los intereses particulares de los investigadores o las necesidades concretas del contexto de la investigación. Estos nuevos temas suelen también corresponderse con los del MCER y las nociones específicas del PCIC, como recoge el Cuadro 5, que contiene las referencias particulares a los trabajos de disponibilidad que han añadido nuevos temas sobre los del proyecto panhispánico.

Temas específicos de investigaciones en DL	Temas y subtemas (PCIC)
Los colores (Benítez Pérez 1992; Etxebarria 1996; Samper Padilla y Hernández Cabrera 1997; Mateo García 1998; Gómez Devís 2004; Arnal, Castañer, Enguita, Lagüens y Moliné 2004; Ahumada 2006; Áyora Esteban 2006; Casanova Ávalos 2006; Paredes, Guerra y Gómez en prensa)	5.12. Color.
La inteligencia (Hernández Muñoz 2004)	2.1. Carácter y personalidad, 2.4. Estados mentales
Sensaciones y sentimientos (Paredes, Guerra y Gómez en prensa)	2.2. Sentimientos y estados de ánimo
La salud (Prado Aragonés y Galloso Camacho 2005)	13. Salud e higiene
Defectos y cualidades físicos y morales (Cañizal Arévalo 1987, Áyora Esteban 2006)	2.3. Carácter y personalidad, 2.4. Estados mentales
Medios de comunicación (Guerra y Gómez 2003; Paredes, Guerra y Gómez, en prensa)	9. Información y medios de comunicación.

Cuadro 5: Correspondencia entre centros de interés específicos de DL y los temas propuestos en el PCIC.

Añádanse a todo ello las propuestas para registrar, además de sustantivos, —categoría gramatical privilegiada en las encuestas—, el léxico correspondiente a otras categorías, como los verbos (Áyora Esteban 2006) o los adjetivos en general (Paredes, Guerra y Gómez en prensa), temas todos ellos también presentes en las obras que prescriben el currículo.

Las virtudes que se han señalado en los párrafos anteriores no pueden obviar, no obstante, ciertas carencias que presentan los trabajos de disponibilidad léxica. La mayor es que no se ha atendido por igual a todos los ámbitos y, más aún, no se han abordado muchísimos temas propuestos para los currículos de lenguas. En este sentido, es preciso que se siga trabajando en acopiar materiales sobre aquellas áreas que han quedado más relegadas, ampliando la lista de centros de interés y eliminando algunos de los menos productivos. Ya ha habido algunas propuestas al respecto (Bartol Hernández 2010, Paredes García 2014). Y de ser posible ha de hacerse de manera coordinada, manteniendo el proyecto de alcance global, como hasta ahora ha venido haciéndolo con notable éxito.

2.1.2. Recurso básico para la elaboración de programas y materiales didácticos

Según las consideraciones hechas en el apartado anterior, resulta innegable que los estudios de disponibilidad léxica deben ser la fuente preferible para seleccionar el léxico de los programas de cursos y los materiales didácticos. Al menos si lo que se pretende es que estos se ajusten a la lengua que realmente se conoce y se usa en las situaciones cotidianas.

Se puede ejemplificar esta utilidad contrastando los datos de la disponibilidad léxica con los contenidos que según el PCIC han de incorporarse en cada nivel relacionados con dos temas, *Partes del cuerpo humano* y *La*

ciudad¹⁴. Teniendo en cuenta el contenido de los apartados correspondientes a estos dos temas, que se recoge en el Cuadro 6, las unidades léxicas que se proponen en la obra del Instituto Cervantes son las siguientes¹⁵:

PARTES DEL CUERPO HUMANO		LA CIUDAD		
A1	<i>nariz, ojo, pelo</i>	3	<i>(el) centro, calle, casa, centro comercial, colegio, escuela, estación, estación de autobuses, estación de metro, estación de tren, hospital, iglesia, museo, oficina de información, oficina de turismo, parada, parada de autobús, parada de metro, parada de taxis, parque, plaza, restaurante, tienda</i>	23
A2	<i>brazo, cabeza, cara, dedo, espalda, estómago, garganta, mano, muela, oído, pie, pierna</i>	12	<i>ayuntamiento, barrio, calle comercial, calle mayor, calle peatonal, castillo, catedral, esquina, estatua, habitante, monumento, palacio, plaza mayor</i>	13
B1	<i>barriga, cintura, codo, corazón, cuello, hombros, hueso, muñeca, músculo, pecho, piel, pulmón, rodilla, tobillo</i>	14	<i>(las) afueras, barrio comercial, casco antiguo, casco histórico, comisaría de policía, parque de bomberos, zona comercial, zona industrial, zona residencial</i>	9
B2	<i>arteria, articulación, barbilla, cana, ceja, cerebro, columna, costilla, esqueleto, frente, hígado, intestino, mejilla, nervio, pestaña, riñón, tendón, uña</i>	18	<i>acera, actividad, alrededores, arte callejero, basurero, ciudadano(s), construcción, contenedor de basuras, contenedor de papel, contenedor de vidrio, edificación, estadio, farola, obras, papelera, peatón, policía, policía municipal, señal, urbanización, vecindario, violencia, zona ajardinada, zona verde</i>	24
C1	<i>aparato digestivo, coco, colon, córnea, cráneo, índice, napia, ombligo, palma de la mano, páncreas, pata, pulgar, puño, sistema circulatorio, tímpano, vértebra, vientre</i>	17	<i>callejón sin salida, ciudad dormitorio, finca, intermediaciones, junta municipal, manzana, medio rural, medio urbano, mobiliario, núcleo urbano, periferia, residente, suelo urbano</i>	13
C2	<i>cervical, clavícula, coronilla, crisma, cuero cabelludo, epidermis, extremidad, extremidad inferior, extremidad superior, fosas nasales, mollera, tibia, tronco, vértebra</i>	14	<i>adoquinado, alcantarillado, alumbrado, arrabal, asfaltado, bocacalle, calzada, descampado, ensanche, metrópoli, ordenación urbana, parcela, planificación, solar, suelo edificable, suelo urbanizable, tendido eléctrico, transeúnte, urbe, viandante</i>	20
TOTAL		78		102

Cuadro 6. Lista de unidades léxicas que deben incorporarse en cada nivel en dos temas.

¹⁴ Se han seleccionado estas dos áreas temáticas con objeto de ver cómo se puede programar en dos ámbitos cognitivos diversos, tanto desde el punto de vista categorial como asociativo. Las *Partes del cuerpo humano* constituyen un campo léxico-semántico de carácter cerrado, que permite, por tanto, relativamente pocas líneas asociativas; en cambio, *la ciudad* es un campo de carácter muy abierto, cuya evocación permite asociaciones múltiples. Desde el punto de vista cognitivo, *Partes del cuerpo humano* es una categoría de carácter inclusivo, es decir, cada elemento que se vincula con ella puede relacionarse mediante la proposición "X es Y" (el *ojo* es *parte del cuerpo*). Ello hace que la categoría tenga una estructura interna prototípica, esto es, los elementos que se incluyen en ella pueden organizarse en una escala en la que unos (los prototipos) se consideran mejores representantes que otros y los elementos, tomados de dos en dos, comparten al menos una propiedad. *La ciudad*, por el contrario, es una categoría de carácter relacional a la que los elementos se vinculan mediante proposiciones como "X es parte de Y" o "X está relacionado con Y" (la *calle* es parte de *la ciudad*; el *ruido* está relacionado con *la ciudad*); la categoría organiza los elementos no según el prototipo sino según el "aire de familia", de manera que tomados de dos en dos puede haber casos en los que los elementos no compartan ninguna característica (cf. Hernández Muñoz 2006).

¹⁵ Hay que tener en cuenta que, como se ha dicho, en el *PCIC* el léxico de las áreas temáticas puede aparecer distribuido en diversos apartados del plan curricular, por lo que el número total de palabras relativas a cada uno de los temas puede variar respecto al que aquí se presenta.

Ante unos listados como estos —o como cualquier otro similar— surgen varias preguntas: ¿por qué ese número de unidades léxicas?, ¿es mucho, es poco?, ¿es suficiente?, ¿por qué esas unidades y no otras?, ¿por qué en ese orden?, ¿por qué esa cantidad en cada nivel?, etc. Es posible tratar de dar una respuesta a preguntas como estas que vayan más allá de la mera conjetura o de la subjetividad —la "fantasía del autor", que decían Grève y Van Passel (1971: 105)—, y el modo de hacerlo que aquí se propone pasa por el análisis y el contraste con los datos que ofrecen las encuestas de disponibilidad léxica.

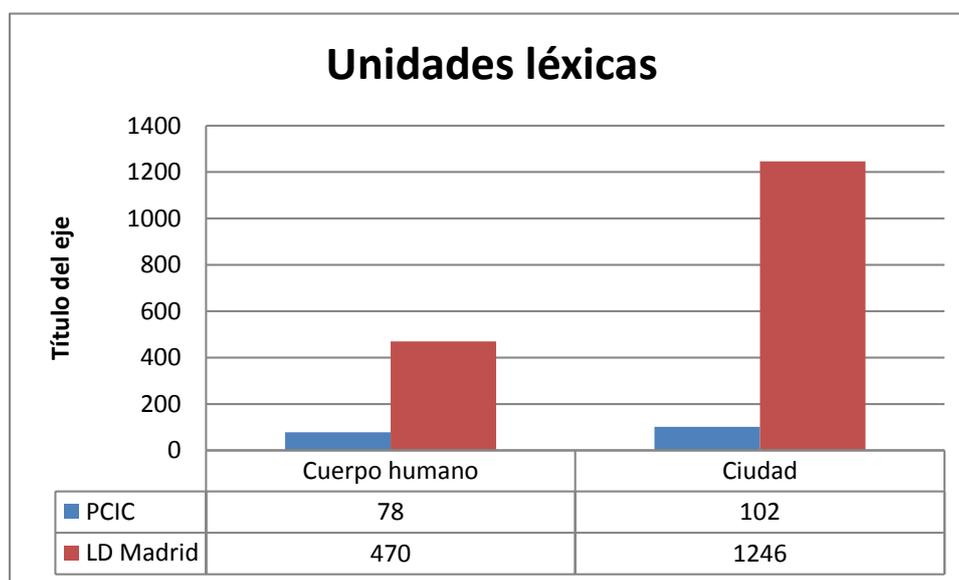


Gráfico 1. Unidades léxicas propuestas en el PCIC y obtenidas en las encuestas de DL

Para empezar, los aspectos meramente cuantitativos presentan notables diferencias (Gráfico 1). Respecto a *Partes del cuerpo humano*, en el PCIC se seleccionan 79 palabras frente a las 470 registradas en el léxico disponible de Madrid; en *La ciudad*, la distancia es aún mayor, y supera el millar de palabras: 102 en el plan curricular frente a las 1246 de los estudiantes madrileños. Traducidas a proporciones, del total de unidades efectivamente registradas en la comunidad de Madrid —y virtualmente funcionales en ella— el PCIC propone incorporar solo el 16,6 % de las unidades léxicas referidas al cuerpo humano y, aún menos, el 8,2 %, relativas a la ciudad.

Igual de notables son las diferencias cualitativas, especialmente el punto en que ambos listados son divergentes. En primer lugar, hay una serie de unidades que aparecen en el plan curricular y están ausentes en las encuestas sobre el léxico disponible, como recoge el Cuadro 7.

Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

PARTES DEL CUERPO HUMANO		LA CIUDAD	
A1	0	oficina de información	1
A2	0	calle comercial	1
B1	0	barrio comercial, zona residencial	2
B2	1	alrededores, edificación	2
C1	2	ciudad dormitorio, finca, inmediaciones, medio rural, medio urbano, núcleo urbano	6
C2	3	adoquinado, arrabal, ordenación urbana, parcela, planificación, solar, suelo edificable, suelo urbanizable, urbe	9
	6		22

Cuadro 7. Lista de unidades léxicas que solo aparecen en el PCIC.

En *Partes del cuerpo humano* el número de voces ausentes es de 6, mientras que son 22 las ausentes en *La ciudad*. Esta diferencia tiene que ver, sin duda, con las diferencias categoriales y cognitivas que hemos señalado entre ambas áreas temáticas: cuanto mayor es la capacidad asociativa de la categoría, más difícil es fijar adecuadamente el número de unidades que deben enseñarse en cada caso.

Respecto a la primera de las áreas analizadas, en *Partes del cuerpo humano* todas las palabras que se proponen en el *PCIC* para los tres niveles más bajos están presentes en los listados de disponibilidad. La primera divergencia se encuentra en el nivel B2 con la palabra *cana*, que los estudiantes madrileños no catalogan como una "parte del cuerpo" y, en consecuencia, no la incluyen en sus listas. Lo mismo sucede con *coco*, *crisma* y *Mollera*, pero, coincidiendo con los de Madrid, tampoco consideran esas cuatro unidades pertinentes para este ámbito temático los estudiantes de otras regiones españolas¹⁶.

Por otro lado, nótese que la mayor parte de las palabras ausentes del léxico disponible son coloquialismos, lo que podría explicar la ausencia. El contexto de recogida de las encuestas es un contexto formal y, además, el centro de interés *Partes del cuerpo* es con el que se inicia la encuesta, lo cual favorece la presencia de tecnicismos (el estudiante pretende demostrar la calidad de su competencia léxica) y restringe las posibilidades de aparición de los términos de registros más coloquiales —si bien el anonimato de la encuesta favorece la presencia de vulgarismos—. Por otro lado, en las encuestas se evita la repetición de la misma unidad léxica, lo cual puede ser interpretado por algunos encuestados como evitación de cualquier tipo de repetición, sinonímica incluida.

Sobre *La ciudad*, no aparecen en las encuestas de disponibilidad léxica 22 unidades. Aparte de advertir alguna incoherencia en el plan curricular del instituto, como enseñar el derivado *adoquinado* cuando no se enseña la palabra primitiva *adoquín*, la ausencia en todos los diccionarios de disponibilidad léxica consultados de lexías como *oficina de información*, *barrio comercial*, *inmediaciones*, *medio rural*, *medio urbano*, *suelo*

¹⁶ Como simple muestra, hemos consultado los trabajos de Cantabria (Fernández Juncal 2013), Córdoba (Bellón Fernández 2011) y Aragón (Arnal *et al.* 2004). Del resto de términos ausentes entre los madrileños y que figuran en el *PCIC*, *napia* solo está en la lista de Cantabria, *pata* en Aragón y Cantabria y *coronilla* en Aragón y Córdoba.

edificable o *suelo urbanizable* invita a reflexionar sobre la conveniencia de incluir estas unidades en la propuesta curricular. Y cabría decir lo mismo de aquellas unidades que solo se encuentran en uno de los territorios, como sucede con *calle comercial* y *arrabal* (solo en Aragón); *calle mayor*, *metrópoli*, *tendido eléctrico* y *zona comercial* (solo en Madrid); *alrededores* y *parcela* (solo en Córdoba).

Siguiendo con las diferencias, veamos ahora las palabras de las encuestas de disponibilidad léxica que no figuran en el PCIC. Respecto al cuerpo humano, la diferencia entre el léxico del PCIC y el disponible es de casi 400 palabras, como hemos señalado. Hay que tener en cuenta que muchos de esos términos ocupan las posiciones más retrasadas de los listados de disponibilidad, lo que quiere decir que han sido producidos por pocos hablantes —y a menudo solo uno—, o incluso que puede tratarse de creaciones léxicas individuales, por lo que su interés es escaso desde el punto de vista de su aplicación a la enseñanza de ELE. También aparecen en los listados numerosos tecnicismos que los estudiantes incluyen en este campo semántico: *glúcido*, *escafoides*, *humor mitótico*, *calcáneo*, *glucogén*, *cóclea*, *oblicuo* y muchos otros. Evidentemente, en un plan curricular de ELE, que busca el léxico general, no deben incluirse ejemplos como estos.

Son mucho menos justificables otras ausencias, en cambio. Incluso suponiendo que las palabras que deban enseñarse en relación con las partes del cuerpo humano sean esas 78 que propone el PCIC, no acaba de encontrar explicación satisfactoria el hecho de que se prefiera el tecnicismo *arterias*, frente a la más popular *vena*. También resulta chocante la ausencia en el PCIC de todo el léxico relacionado con la sexualidad que, por el contrario, conforma un grupo muy numeroso en los listados de disponibilidad léxica. Sin embargo, lo más llamativo es la ausencia en el PCIC de algunas unidades que ocupan posiciones muy altas en la lista de disponibilidad: no están *oreja*, que ocupa la novena posición, *boca*, la undécima, *lengua*, la decimonovena o *diente*, la vigesimoprimera. Y están antes de la posición 78, palabras básicas, como *labio*, *muslo*, *sangre*, que también faltan en el plan curricular.

Respecto a *La ciudad*, el contraste entre el PCIC y la disponibilidad léxica madrileña arroja un déficit de 1141 términos. Hay que matizar este déficit, sin embargo, recordando 1) que "ciudad" es una categoría semántica de carácter abierto y relacional y 2) que el PCIC presenta el léxico en varios apartados. Ello explica que algunas voces que no aparecen en *La ciudad* puedan estar presentes en otros ámbitos temáticos. Así sucede con *coche*, *autobús*, *semáforo*, *carretera*, *metro*, *moto*, etc., que se incluyen en las nociones relativas a los medios de transporte, o con *cine* o *discoteca*, en Ocio y diversión, etc.

Entre las palabras específicas de *La ciudad* que no figuran en el PCIC se encuentra *edificio*, la segunda palabra más disponible para los estudiantes madrileños; en su lugar, el PCIC propone *edificación* (nivel B2), una palabra sin duda mucho más técnica y menos usada. Si nos restringimos a las 102 palabras que el PCIC propone para este ámbito nocional, quedarían fuera unidades como *paso de cebra*, *avenida*, *rascacielos*, *ruido*, *contaminación* o *asfalto*, entre otras.

2.1.3. Ayuda al establecimiento de criterios de selección léxica

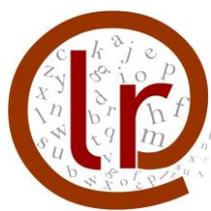
El MCER establece taxativamente, en relación con el desarrollo de la competencia léxica de los aprendices, que "quienes elaboran materiales de exámenes y manuales *están obligados* a hacer una selección léxica" (cursiva nuestra) (Consejo de Europa 2001: 149), para lo cual propone cuatro posibles criterios:

- 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.

(Consejo de Europa 2001: 149)

Como ya se ha hecho ver (Bartol Hernández 2010: 89), solo los dos primeros pueden considerarse verdaderos criterios de selección léxica, de forma que las únicas opciones de selección quedan reducidas a dos: la selección subjetiva, representada por la opción a), y la objetiva, representada por b). El hecho de que la disponibilidad fundamente sus propuestas cuantitativamente y, además, presente las unidades léxicas ordenadas en listas, la convierte en la disciplina que está en mejor disposición para la selección objetiva. Los llamados "diccionarios" de disponibilidad se suelen presentar como un conjunto de unidades léxicas ordenadas sobre las que se ofrecen los estadísticos correspondientes¹⁷:

¹⁷ El ejemplo del cuadro 8 está tomado de las encuestas de Madrid. El orden de la lista viene determinado por el valor del índice de disponibilidad de cada palabra, valor que se sitúa entre 1 y 0, donde el 1 se obtendría en el caso hipotético de que la palabra fuese anotada por todos los encuestados y siempre en primera posición. Cada fila ofrece los datos estadísticos correspondientes a una unidad léxica: el orden que ocupa en la lista, el índice de disponibilidad (= combinación de la frecuencia + la posición en que aparece en cada encuesta), la frecuencia relativa (= el número de veces que aparece la palabra en el total de palabras), la frecuencia de aparición (= el número de sujetos que la anotó) y la frecuencia acumulada (resultado de la suma de frecuencias relativas).



01. EL CUERPO HUMANO

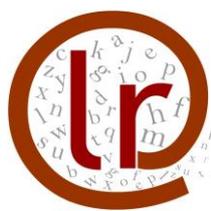
	Índice de disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1 ojo	0,62579	3,088 %	83,833 %	3,088 %
2 brazo	0,56796	2,554 %	69,333 %	5,642 %
3 cabeza	0,55397	2,382 %	64,667 %	8,024 %
4 pierna	0,50628	2,449 %	66,500 %	10,473 %
5 dedo	0,49619	2,725 %	74,000 %	13,198 %
6 nariz	0,49057	2,664 %	72,333 %	15,862 %
7 mano	0,48017	2,296 %	62,333 %	18,158 %
8 pie	0,46055	2,523 %	68,500 %	20,681 %
9 oreja	0,41474	2,419 %	65,667 %	23,100 %
10 corazón	0,40087	2,449 %	66,500 %	25,549 %

Cuadro 8. Diccionario de disponibilidad de El cuerpo humano (fragmento)

Los estadísticos que acompañan a las unidades léxicas pueden ser usados por los autores de materiales o por los profesores como punto de partida para la selección léxica. Cualquiera de las columnas puede ser usada para elegir las unidades, pero conviene saber que la preferencia por una u otra conduce a criterios diferentes, que tienen distintas implicaciones a su vez.

- Criterio de disponibilidad. Como es lógico, se utiliza al seleccionar la columna del índice de disponibilidad. Las unidades léxicas que ocupan las primeras posiciones son los representantes prototípicos de la categoría y, por ello, los candidatos ideales para ser incluidos en los programas y en los manuales. Es el criterio preferente ya que permite elegir los vocablos más conocidos y usados, virtualmente al menos, en la comunidad de habla.
- Criterio de distribución social. Se emplea cuando se seleccionan las palabras según la cantidad de sujetos que las ha enunciado. Este criterio permite elegir las unidades léxicas que han sido actualizadas por un amplio conjunto de sujetos, sin tener en cuenta la posición en que fueron enunciadas. Para seguir este criterio hay que seleccionar la penúltima columna ("% Aparición"), que señala el porcentaje de encuestas en las que figura el término correspondiente.
- Criterio de peso relativo. Consiste en seleccionar las unidades de acuerdo con su contribución cuantitativa al conjunto del centro de interés correspondiente. Este valor es el que aparece en la columna de "Frecuencia acumulada", que resulta de la suma de la frecuencia relativa de cada palabra. Si se sigue este criterio, se están eligiendo las unidades más frecuentes en relación con el tema correspondientes.

La manera objetiva pura de seleccionar el léxico en cualquiera de estos tres criterios consiste simplemente en establecer un valor de corte. Pero hay que tener en cuenta que, debido a las características intrínsecas de cada centro de interés, este procedimiento produce diferencias importantes en la cantidad de unidades léxicas seleccionadas. Por ejemplo, si el corte se establece en



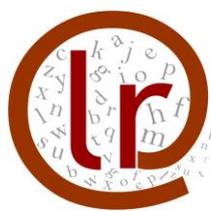
un índice de disponibilidad $\geq 0,1$, tendríamos 42 unidades relativas al cuerpo humano y 38 sobre la ciudad; si el valor elegido fuese $\geq 0,05$, las unidades seleccionadas serían 73 y 59 respectivamente. Las diferencias son mayores si el valor de corte se establece según la frecuencia acumulada: si el corte se establece en $\geq 50\%$, es decir, se selecciona el conjunto de palabras que constituye la mitad del total de palabras obtenidas en las encuestas, se seleccionarían 25 vocablos relativos a las partes del cuerpo y 35 relativos a la ciudad; pero si el corte se establece en $\geq 80\%$, habría 72 unidades del cuerpo humano y 142 de la ciudad.

- d) Criterio de prototipicidad. Las tres posibilidades aducidas hasta aquí son criterios de carácter externo, es decir, están basados en la distribución social de las unidades léxicas. Pero las aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad permiten nuevos criterios de selección que tienen en cuenta la relación semántica de cada unidad con el ámbito temático correspondiente. Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010: 183-84) consideran que los vocablos presentes en las listas de disponibilidad proceden de cuatro tipos de asociación: 1) elementos nucleares, 2) asociaciones denotacionales, 3) derivaciones y 4) asociaciones individuales. El análisis de estas asociaciones léxicas producidas por los hablantes en los centros de interés permite determinar para cada unidad su grado de compatibilidad semántica con el estímulo origen. Asumiendo los principios de la teoría de los prototipos, estos autores recurren al concepto matemático de "conjunto difuso", según el cual la relación entre un elemento y el conjunto no se define en términos tradicionales de pertenencia/no pertenencia, sino en función del grado de compatibilidad de elemento con respecto al conjunto con se mide.

Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2010: 63-65) ejemplifican su propuesta con el centro de interés "Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto". Aplicando la fórmula matemática correspondiente, encuentran que de los 184 vocablos que componen el centro de interés, solo 47 pueden considerarse "muy compatibles" con el conjunto al que representan¹⁸:

- 13 unidades con índice de compatibilidad de 0,91: *ventilador, aire acondicionado, lámpara, estufa, bombilla, radiador, ventana, (aparato) calefactor, caldera, calefacción, chimenea, abrir ventanas y vela* (son las unidades de máxima prototipicidad).
- 3 unidades con índice de compatibilidad de 0,73: *foco, linterna y fluorescente*.
- 6 unidades con índice de compatibilidad de 0,58: *brasero, (foco) halógeno, extractor (de humos), abanico, electricidad y flexo*.
- 11 unidades con índice 0,42: *climatizador, luz, carbón, refrigeración, estufa eléctrica, leña, abrir puertas, aparato de calefacción, foco de jardín, puerta y tubo fluorescente*.
- 13 unidades con índice de compatibilidad de 0,26: *lámpara de pie, calentador, bombilla de bajo consumo, interruptor, toldo, gasoil, fuego, cerilla, lámpara de techo, estufa de butano, paipay, gas y farola*.

¹⁸ Los autores consideran a estas unidades las candidatas ideales a ser incluidas en el Diccionario Panhispánico, pero es evidente que su propuesta puede servir también para su aplicación a los cursos de ELE.



Posiblemente el mejor criterio sea una adecuada combinación de ambos componentes, el subjetivo y el objetivo, eliminando los aspectos negativos que puedan tener cada uno de ellos. La selección subjetiva depende de la intuición y la capacidad del autor o autores, por lo que suele producir diferencias notables en los materiales y en los recuentos; la selección objetiva "pura" puede no ajustarse a las necesidades de los alumnos, al contexto de enseñanza/aprendizaje, etc. En cualquier caso, si se recurre a los listados de léxico disponible, la selección de las unidades no debe hacerse de manera automática, pues es siempre necesario el análisis detenido de las unidades contenidas en ellos.

2.1.4. Gradación del léxico por niveles

Sobre la utilidad de la disponibilidad léxica para la gradación del vocabulario se ha advertido desde hace tiempo (Carcedo González 2000b, Bartol Hernández 2010). Ya se ha visto (§ 2.1.2) que el PCIC propone enseñar 78 palabras relativas a las *Partes del cuerpo humano* y 102 sobre *La ciudad*. Si reflejamos en un gráfico las unidades léxicas propuestas para cada nivel en ambos ámbitos nocionales, obtenemos el siguiente resultado:

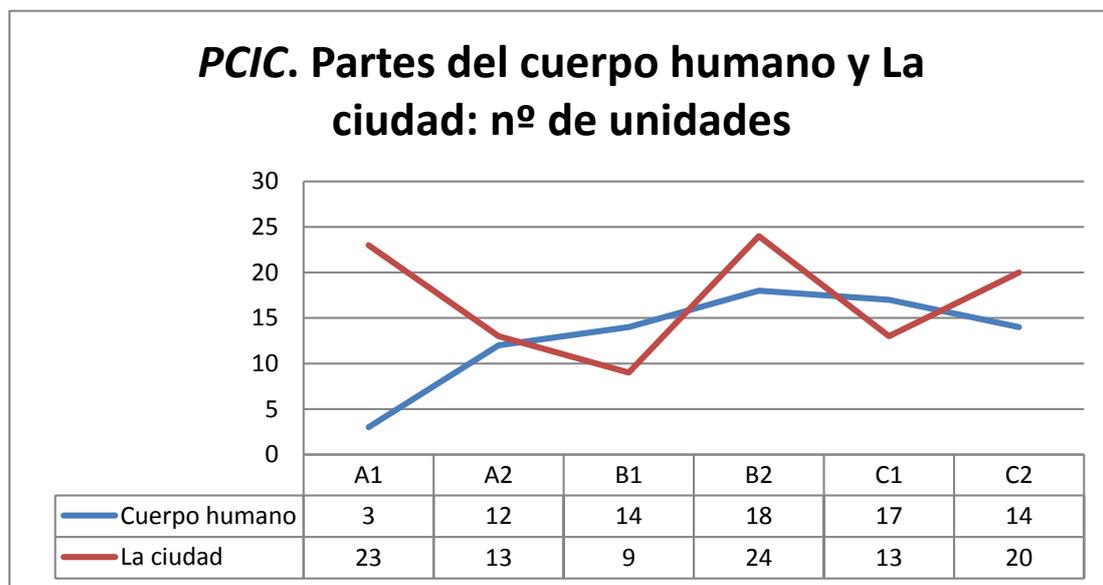


Gráfico 2. Distribución de las unidades léxicas propuestas en el PCIC

Lo razonable, al menos a priori, sería que el número de unidades fuese incrementándose progresivamente a medida que asciende el nivel. Pero este no es el caso en ninguno de los dos temas. Además, se puede observar una diferencia entre ellos: mientras que en el *Partes del cuerpo humano* el número de unidades por incorporar sigue una línea ascendente —al menos hasta el nivel B2—, que es lo que cabía esperarse, en el de *La ciudad* hay una gran oscilación en los seis niveles.

Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

El problema, cuando se pretende analizar la gradación del léxico que figura en los manuales o en las propuestas curriculares, es que no resulta fácil conocer cuáles han sido los criterios que han seguido los autores. Aunque a veces sí figuran las fuentes que se han usado, casi nunca se explicitan los criterios de gradación. Y lo peor no sería tanto no entender esos criterios o no estar de acuerdo con ellos, sino quedarse con la duda sobre si realmente se ha seguido alguno.

Este problema puede ser resuelto a partir de la disponibilidad léxica, que permite servirse de cualquiera de los criterios expuestos en el apartado anterior, marcando puntos intermedios que sirvan para graduar el proceso de incorporación del léxico. A título meramente de ejemplo, se pueden seguir los siguientes:

	Criterio de disponibilidad	Criterio de distribución social	Criterio de peso relativo	Criterio de prototipicidad
A1	> 0,5	70 %	10 %	Vocablos nucleares
A2	> 0,3	60 %	25%	
B1	> 0,2	50 %	40 %	Asociaciones denotacionales
B2	> 0,1	40 %	60 %	
C1	> 0,07	25%	70 %	Derivaciones
C2	> 0,05	10 %	80%	

Cuadro 9. Posibles criterios de selección del léxico

2.1.5. Ajuste de los programas curriculares al contexto de aprendizaje y a los aprendices

El ajuste de los cursos y materiales didácticos a la realidad y a las necesidades de los alumnos está directamente relacionado con el grado de conocimiento de esa realidad. Si el léxico enseñado a los aprendices de lenguas extranjeras debe ser reflejo del léxico conocido y utilizado en una comunidad (Benítez Pérez 1994), los estudios de disponibilidad constituyen el instrumento adecuado, posiblemente el más idóneo, ya que reflejan la norma léxica de una comunidad de habla específica (Martínez Olmos 2007). Los trabajos de disponibilidad léxica no estudian el uso real del lenguaje en una comunidad, pero sus datos son esenciales para determinar fenómenos como la vitalidad léxica, la aparición de neologismos, el grado de permeabilidad social de los extranjerismos, los procesos de lexicalización, etc.

Ya se señaló en el apartado 2.1.1 que muchas investigaciones sobre disponibilidad léxica han añadido centros de interés específicos que tenían interés particular para la comunidad de habla estudiada y se señalaban entonces algunos que tenían correspondencia directa con los ámbitos temáticos del PCIC. A ellos habría que añadir ahora los de otras investigaciones realizadas sobre áreas del español. Para cursos que se lleven a cabo en Almería, Málaga o Cantabria puede ser de gran interés conocer el léxico disponible relativo a *El mar*, que fue tratado en las investigaciones correspondientes (Mateo García 1998, Ávila Muñoz y Villena Ponsoda 2010 y Fernández Juncal 2013 respectivamente). Y, de igual modo, cualquier curso que se lleve a cabo

en Jaén puede contar con el léxico sobre *El olivo y el aceite*, incluido por Ahumada (2006)¹⁹. Incluso unidades léxicas como los tecnicismos que se citaron en relación con el léxico del cuerpo humano, descartables cuando los programas son de carácter general, pueden servir de gran ayuda si el curso que se prepara tiene como destinatarios alumnos que necesitan ese tipo de léxico especializado²⁰.

Estas características posibilitan, en definitiva, un refinado ajuste de los cursos a la realidad concreta en la que se produce el aprendizaje, permitiendo incluir en ellos no solo el léxico específico efectivamente conocido y usado en el territorio, sino también decidir el momento adecuado en que este debe ser enseñado, como hemos visto en 2.1.3.

2.1.6. Evaluación de los materiales existentes

Se cierra este recuento de utilidades de los estudios de disponibilidad léxica en lengua materna para la enseñanza de ELE con sus posibilidades para evaluar los materiales existentes, posibilidad que ya ha sido explorada en parte en los apartados anteriores. En relación con los materiales didácticos, los trabajos de disponibilidad han servido desde hace ya muchos años como punto de contraste en el análisis de los manuales de ELE (Benítez Pérez y Zebrowski, 1993, Benítez Pérez 1994, Rueda Bernao 1994, Pérez de la Ruz 1997, García Marcos y Mateo García en prensa, Martín Alonso 2013; Arévalo Romero 2014, De la Fuente Briz 2014).

La persistencia de idénticas conclusiones en la mayoría de esos trabajos deja un poso de insatisfacción, sobre todo porque no parece que el tiempo haya ayudado a mitigar las carencias: falta de adecuación del vocabulario elegido en los manuales, falta de jerarquización de los contenidos léxicos, escasa productividad de muchas de las unidades seleccionadas, inadecuada gradación de la selección léxica, incoherencias en la selección de unidades, etc. Todo ello derivado de la ausencia de criterios —al menos explícitos— en la selección del léxico por parte de los autores.

2.1. Los estudios de disponibilidad léxica en ELE

Si, como hemos visto hasta aquí, la disponibilidad léxica en lengua materna resulta de gran ayuda para preparar cursos y materiales para la enseñanza de segundas lenguas, otro tanto cabe decir del conocimiento del léxico disponible de los aprendices de ELE. A las aplicaciones señaladas por Carcedo González (2000b: 46), se pueden añadir otras cuantas, algunas de las cuales se están explorando en la actualidad.

¹⁹ Fuera del ámbito de la lengua española, la metodología de la disponibilidad se ha utilizado recientemente para recoger el léxico que había de incorporarse a los cursos de wixárika y náayeri, dos lenguas indígenas mexicanas (Santos García 2014).

²⁰ Hay quien ha propuesto la necesidad de una "disponibilidad léxica específica" (Navarro Marrero 2014), destinada a recoger el léxico de las lenguas de especialidad.

2.2.1. Evaluación de la competencia léxica de los estudiantes

Para el alumno de ELE, las pruebas de disponibilidad constituyen una excelente ocasión de mostrar su competencia léxica y sus respuestas permiten al profesor no solo conocer el nivel competencial, sino también identificar problemas de déficit léxico cuantitativos y cualitativos.

Si contrastamos los resultados de las encuestas sobre las *Partes del cuerpo humano* en las encuestas de lengua materna y de ELE (Gallego Gallego 2014), encontramos los siguientes resultados:

- Los estudiantes de ELE produjeron 127 unidades léxicas, frente a las 470 que aparecen en las encuestas de lengua materna. En términos absolutos, por tanto, el déficit léxico de los aprendices se sitúa por encima de las 300 unidades.
- Los estudiantes de ELE conocen todas las palabras nucleares del centro de interés.
- El déficit léxico es mayor en unos apartados que en otros. Faltan más a menudo en las encuestas de ELE nombres de las partes internas: *páncreas, fémur, radio, peroné, laringe, bíceps, tibia, esófago, cúbito, faringe, tríceps, tráquea, bazo, intestino delgado, intestino grueso, tórax, cerebelo, falange, rótula, esternocleidomastoideo*. Los únicos nombres de partes internas que aparecen corresponden a músculos: *abductores, lumbares*, etc. También faltan algunos hiperónimos: *extremidades, órgano, aparato*.
- Aparecen palabras inexistentes español: 83. *arma, 85. pancha, 92. busto, 102. verruga, 104. mente, 105. hepático, 107. lomo, 109. pito, 118. arruga, 127. partes privadas*. Algunas de estas creaciones pueden deberse a influencia de las lenguas maternas, pero otras son extensiones a partir de los procedimientos de creación de palabras en español.
- Pero también podemos hablar de "superávit" léxico, al menos si solo tenemos en cuenta las unidades actualizadas. Los estudiantes de ELE adujeron vocablos como *busto, verruga, mente, hepático, lomo, pito, arruga*, que no fueron actualizados por los madrileños.

En comparación con la propuesta de unidades léxicas que los alumnos han de incorporar al lexicón, según el PCIC (cf. 2.1.2), los 127 vocablos actualizados por los estudiantes de ELE suponen un superávit cuantitativo de 49 unidades.

En los aspectos cualitativos, los elementos de la propuesta del PCIC que no fueron actualizados por ningún aprendiz son estos 22: *aparato digestivo, articulación, cana, cervical, coco, córnea, coronilla, crisma, epidermis, extremidad, extremidad inferior, extremidad superior, fosas nasales, índice, mollera, napia, páncreas, sistema circulatorio, tibia, tímpano, tronco y vértebra*. Las palabras ausentes son de nuevo los coloquialismos (*coco, napia, crisma, mollera*) y algunas unidades marginales para el campo nocional (*cana, coronilla, epidermis*), que tampoco aparecían en las encuestas de los nativos. Ante esta coincidencia entre hablantes nativos y no nativos habría que replantearse la conveniencia de mantener estas unidades dentro de este ámbito temático.

Por otro lado, debe recordarse que la ausencia de una palabra en las listas no implica necesariamente desconocimiento por parte del aprendiz: puede deberse simplemente a que el sujeto ha seguido una línea

asociativa diferente. Pero conocer cuáles son las unidades actualizadas permite corroborar cuáles son las lagunas léxicas y en su caso subsanar las carencias.

2.2.2. Conocimiento de los factores incidentes en el aprendizaje (del léxico)

Las encuestas de disponibilidad, como hemos dicho, contienen información sobre las características de los sujetos, por lo que sirven para tratar de determinar la incidencia de los factores que pueden resultar incidentes en el conocimiento del léxico. De los datos —parciales— que tenemos hasta ahora, se han podido extraer algunas conclusiones, aunque en general no hay acuerdo pleno acerca de la influencia de algunas variables.

- **Nivel de español:** Es uno de los factores en los que hay más acuerdo: la producción léxica se incrementa a medida que sube el nivel de conocimiento de español. Basándonos en los datos de Gallego Gallego (2014), la media de palabras que realmente conoce cada estudiante de los niveles correspondientes es el siguiente:

Gallego Gallego, 2014 (Madrid)	Inicial	Intermedio	Avanzado
01. El cuerpo	10,77	15,4	21,07
10. Ciudad	14,54	15,14	17,85
TOTAL DL	143,69	221,15	238,94

Tabla 1. Media de palabras por nivel de conocimiento de español

Al respecto, Sánchez-Sauz Laserna (2011) encuentra también un progreso similar, pero matiza que entre los niveles A y B se observa un aumento significativo de las unidades léxicas (44,43%); sin embargo, entre los niveles B y C el aumento de palabras apenas alcanza el 10,96%, lo que supone una ralentización en el proceso de aprendizaje de léxico.

- **Sexo:** Las mujeres suelen aportar más palabras que los hombres, sin embargo las diferencias no resultan estadísticamente significativas.
- **Edad:** Los resultados no son coincidentes. Algunos estudios hablan de una correlación inversa: a medida que aumenta la edad disminuye la producción léxica (López Rivero 2008, Gallego Gallego 2014), mientras que otros encuentran la situación contraria.

- **Nivel sociocultural:** es un factor significativo para Pérez Serrano (2009) o López González (2009), mientras que para la mayoría no resulta significativo (probablemente por ser un factor poco discriminador entre el tipo de aprendiz de ELE tradicionalmente encuestado).
- **Conocimiento de otras lenguas:** según Samper Hernández (2002) es un factor no influyente; pero llegan a la conclusión contraria López Rivero (2008) y Gallego Gallego (2014).
- **Lengua materna:** Samper Hernández (2002) encuentra que los estudiantes japoneses presentan una mayor productividad en 7 de los 16 centros; los italianos producen más palabras en los centros de interés menos productivos. Otros estudios muestran que, frente a lo que cabía esperar, los hablantes de lenguas románicas no producen más palabras que los de otras lenguas (López Rivero 2008, Gallego Gallego 2014)
- **Método de enseñanza seguido:** Entre las conclusiones de López Rivero (2008) se señala que quienes han seguido un sistema no reglado, autodidacta, producen más palabras que los que han seguido un método reglado.

2.2.3. Evaluación del proceso de aprendizaje

Si tomamos el número de palabras que propone el PCIC como las que deben conocer los aprendices en cada nivel y lo contrastamos con el promedio de las que efectivamente saben, demostradas por su aparición en las encuestas, podemos encontrar posibles problemas de déficit léxico. La distribución del léxico que corresponde a cada uno de los tres niveles que propone el PCIC y los realmente obtenidos en las encuestas de Madrid son los siguientes:

PCIC	Inicial	Intermedio	Avanzado
El cuerpo	15	32	31
La ciudad	36	31	33
Gallego Gallego, 2014 (Madrid)	Inicial	Intermedio	Avanzado
01. El cuerpo	10,77	15,4	21,07
10. Ciudad	14,54	15,14	17,85

Tabla 2. Media de palabras por nivel de conocimiento de español y propuesta del PCIC

Según estos datos, los alumnos que han alcanzado el nivel intermedio y, por tanto, han superado el nivel inicial tienen de media 15,4 palabras relativas al cuerpo humano, lo que supone que han superado ligeramente la propuesta del PCIC para ese nivel; en cambio, los que se encuentran en el nivel avanzado están bastante por debajo del objetivo perseguido por el PCIC.

Este déficit léxico es más notable en el caso de *La ciudad*, donde la media de ningún grupo alcanza los guarismos propuestos por el documento del Instituto Cervantes.

2.2.4. Análisis de la interlengua de los aprendices

Por último, las encuestas de disponibilidad permiten conocer ciertos aspectos relativos a la interlengua de los aprendices (Carcedo González 1999). Algunas de estas líneas de análisis que se están explorando o que se pueden explorar son las siguientes:

1. Identificar los errores que se han producido en el aprendizaje del léxico, y analizar las posibles causas: interferencias de la lengua materna, fosilizaciones, etc. En este sentido, Gallego Gallego (2014) analiza los extranjerismos, las interferencias y los neologismos y creaciones léxicas presentes en los listados de los aprendices e inmigrantes madrileños, y encuentra que hay áreas temáticas más propensas que otras a la presencia de estos fenómenos lingüísticos y, entre estas últimas, se encuentran las *Profesiones y oficios* y los *Juegos y distracciones* (2014: 508).
2. Formular hipótesis sobre la organización del lexicón mental de los hablantes bilingües: el análisis detallado de los listados permitirá examinar características específicas sobre el modo en que se almacenan las unidades en el lexicón de una L2 y en la manera en que se recuperan y se actualizan. El contraste con las encuestas de lengua materna permitiría observar si los mecanismos de asociación usados por nativos y no nativos son coincidentes o divergentes.
3. Detectar posibles actitudes hacia la comunidad meta o la lengua meta. Ha sido una línea poco explorada aún, pero ya algunos trabajos han incluido centros de interés específicamente orientados a detectar el componente actitudinal hacia la lengua y la sociedad española. En un estudio sobre los universitarios de Coimbra, Gamazo Carretero (2014) analiza los estereotipos relacionados con España y los españoles y el carácter de estos. Además de los inevitables tópicos relacionados con la cultura española (*siesta, paella, toros*), la autora encuentra un "vago conocimiento de la cultura" española al lado de diversos juicios de valor "en su mayoría negativos", situación que seguramente estará afectando al proceso de aprendizaje de la lengua española.

2.3. Las encuestas de disponibilidad como "realia"

A la larga lista de utilidades señaladas hasta aquí se puede añadir una más: utilizar las listas de disponibilidad como "realia". Celce-Murcia y Hilles (1988) proponen incorporar a las aulas "materiales auténticos" o "realia", que definen como "objetos de cualquier origen que son utilizados para ilustrar vocabulario y estructuras en L2". Por lo general se ha seguido un criterio estrecho para interpretar estos "realia", entendiéndolos solo como los objetos materiales, tales como periódicos, revistas, canciones, comidas, folletos, juguetes, monedas, etc., que circulan en la sociedad de la lengua meta sin haber sido creados expresamente para su uso didáctico. Pero, desde un criterio más amplio, hay que considerar igualmente "auténticos" aquellos elementos que han sido recogidos en investigaciones que estudian el uso contextual del lenguaje, como es el caso que aquí se trata.

Los materiales obtenidos a través de las encuestas de disponibilidad léxica, en cualquiera de las dos orientaciones estudiadas, pueden ser usados directamente en el aula de ELE por parte de los alumnos, que pueden manipularlos como una herramienta de aprendizaje más. A título ilustrativo, se señalan actividades de explotación didáctica de los materiales "en bruto" y de los "diccionarios" editados.

Con las listas tal como fueron escritas por los encuestados, la clase puede trabajar sobre un mismo centro de interés con ejercicios como estos:

- Leer la lista —a veces supone un ejercicio didáctico muy útil la "simple" tarea de descifrar lo escrito por otros—.
- Corregir los errores ortográficos o de otro tipo.
- Explicar el significado de las palabras desconocidas.
- Clasificar gramaticalmente las unidades.
- Formar frases o textos con todas las unidades léxicas o parte de ellas.
- Agrupar las unidades léxica contenidas en la lista de acuerdo con criterios semánticos.
- Añadir nuevas unidades léxicas del mismo ámbito temático ausentes de la lista.
- Elaborar mapas conceptuales a partir de las unidades léxicas actualizadas.
- Tratar de explicar el proceso mental asociativo seguido por el sujeto en la actualización de las unidades.
- Por parejas, comparar las listas de dos o más individuos y observar semejanzas y diferencias.

Las "diccionarios" de léxico disponible se pueden usar para actividades como las siguientes:

- Realizar individualmente la prueba y contrastar sus resultados con los generales.
- Seleccionar unidades de diferentes centros de interés y pedir a los alumnos que los encuadren en el tema correspondiente.
- Dada una unidad léxica, identificar a qué centro o centros de interés puede corresponder.
- Localizar unidades que se repiten en diferentes centros de interés y observar —y en su caso explicar— su diferente grado de disponibilidad.

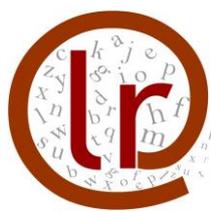
3. Conclusiones

En cualquier tipo de enseñanza, establecer el currículo supone responder a algunas preguntas, que básicamente pueden reducirse a las siguientes: ¿qué enseñar?, ¿por qué eso y no otra cosa?, ¿cuándo enseñarlo? y ¿cómo enseñarlo? A lo largo de este artículo se ha podido ver que las investigaciones sobre disponibilidad léxica permiten dar respuesta al menos a las tres primeras preguntas, con criterios objetivos, fiables y coherentes. Pero hemos podido constatar que sirven también para dar solución a otros problemas de la enseñanza de lenguas.

La principal virtud de las investigaciones sobre disponibilidad léxica es la de proporcionar una radiografía precisa de la situación léxica de una comunidad de habla o de un colectivo de individuos. Claro es que no se han atendido por igual todos los ámbitos y, menos aún, se han abordado todos los temas propuestos para los currículos de lenguas. En este sentido, es preciso que la disponibilidad léxica amplíe la lista de centros de interés y siga trabajando en acopiar materiales sobre los temas y los ámbitos que han recibido menos atención. Y de ser posible ha de hacerlo de manera coordinada (Paredes García 2014), como ha venido haciéndolo hasta ahora con notable éxito. Pero lo que falta no puede empecer lo logrado y es incuestionable que los trabajos con los que se cuenta constituyen aportaciones de primer orden para el conocimiento de la realidad de la lengua.

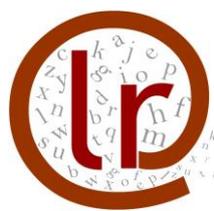
Los trabajos de disponibilidad —no queremos engañarnos— no son la panacea de los complejos problemas que plantea la enseñanza del léxico, pero constituyen una herramienta de consulta ineludible para profesores y autores de materiales. Va siendo hora, pues, de que las lamentaciones por no haber sido tenidas en cuenta las investigaciones den paso a la constatación de que se han incorporado las propuestas de la disponibilidad léxica a los programas y materiales de ELE, pues eso dará como resultado unos materiales y cursos más adecuados para los aprendices, que son en definitiva el elemento esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Florentino Paredes García
Profesor Titular de Universidad
Universidad de Alcalá
florentino.paredes@uah.es



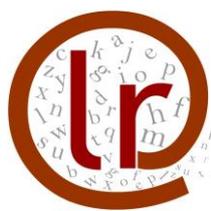
Referencias bibliográficas

- Ahumada, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Arévalo Romero, J. L. (2014): *Análisis léxico de tres manuales de español como lengua extranjera y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*. Trabajo de Fin de Máster inédito. Universidad de Alcalá.
- Arnal, M. L., R. Castañer, J. M. Enguita, V. Lagüéns y A. B. Moliné (2004): *Léxico disponible de Aragón*, Zaragoza: Libros Pórtico.
- Ávila Muñoz, A. M. y J. M. Sánchez Sáez (2010): "La disponibilidad léxica. Antecedentes y fundamentos", A. M. Ávila Muñoz y J. A. Villena Ponsoda (eds.), *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Sarriá, pp. 38-81.
- Ávila Muñoz, A. M. y J. A. Villena Ponsoda (eds.) (2010): *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*, Málaga: Sarriá.
- Áyora Esteban, M. C. (2006): *Disponibilidad léxica en Ceuta. Aspectos sociolingüísticos*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Bartol Hernández, J. A. (2006): "La disponibilidad léxica", *Revista Española de Lingüística*, 36, pp. 379-384. Disponible en <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/RSEL-36-Bartol.pdf>.
- Bartol Hernández, J. A. (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario", R. M. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla*, Zaragoza: Institución Fernando El Católico, pp. 85-108.
- Bellón Fernández, J. J. (2011): *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Benítez Pérez, P. (1992): "Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1 / 1, pp. 71-102.
- Benítez Pérez, P. (1994): "Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros", S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 325-333.
- Benítez Pérez, P. y J. Zebrowski (1993): "El léxico español en los manuales polacos", S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.): *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 223-230.
- Cañizal Arévalo, A. V. (1987): *Disponibilidad léxica en escolares de primaria terminada. Análisis de seis centros de interés*. Memoria de licenciatura inédita. México, UNAM.
- Carcedo González, A. (1998): Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica, *Lingüística*, 10, pp. 5-68.
- Carcedo González, A. (1999): "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses", T. Jiménez, M.C. Losada y J. F. Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 465-472.



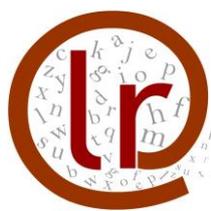
Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

- Carcedo González, A. (2000a): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku: Universidad de Turku.
- Carcedo González, A. (2000b): "Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de ELE (aspectos culturales)", M. Franco Figueroa *et al.*, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 175-183.
- Casanova Ávalos, M. (2006): *La disponibilidad léxica en la Comunidad Valenciana. Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Celce-Murcia, M. y S. Hilles (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, 1988, Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD / Anaya.
- De la Fuente Briz, E. (2014): *Análisis del léxico en dos manuales de ELE para inmigrantes y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*. Trabajo de Fin de Máster inédito. Universidad de Alcalá.
- Etxebarria, M. (1996): "Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco. Variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe", *Revista Española de Lingüística*, 26, pp. 301-325.
- Frey Pereyra, H. (2008): *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alcalá.
- Fernández dos Santos, M. (2014): "Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)", en Á. M. Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 92-104.
- Fernández Juncal, C. (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca / Santander: Ediciones Universidad de Salamanca / Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. (2010): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados inédito. Universidad de Valladolid.
- Gallego Gallego, D. J. (2014): *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alcalá.
- Gamazo Carretero, C. (2014): "Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses", Á. M. Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 29-41.
- García Marcos, F. y M. V Mateo García (en prensa): "La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica", MS.
- Gómez Devís, B. (2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.



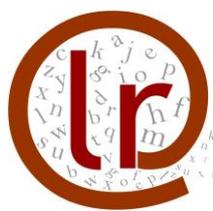
Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

- González Fernández, J. (2013): "La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera", *Marcoele. Revista de didáctica ELE*, 16, 14 pp. [Disponible en http://marcoele.com/descargas/16/gonzalez-disponibilidad_lexica_turcos.pdf].
- Gougenheim, G., R. Michéa y A. Sauvageot (1956): *L'élaboration du Français élémentaire. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris: Didier.
- Gougenheim, G., R. Michéa y A. Sauvageot (1965): *L'élaboration du Français fondamental (I Degré)*, Paris: Didier.
- Grève, M. y Van Passel, F. (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- Guerra, L. y M. E. Gómez (2003): "Español de los medios de comunicación: aspectos de disponibilidad léxica", H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Burgos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, pp. 356-372.
- Hernández Muñoz, N. (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- 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.
- Hugo, N. H. (2003): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad de Saarbrücken.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols., Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jiménez Berrio, F. (2012): "Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario", R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saiz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Salas (eds.), *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 149-163.
- Lin, J. (2006): *Disponibilidad léxica de alumnos chinos estudiantes de español como lengua extranjera*. Memoria de Investigación inédita. Universidad de Alcalá.
- López González, A. M. (2009): "La disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español en Polonia", A. Barrientos Clavero (coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*, vol. 2, pp. 567-582.
- López Morales, H. (1973): *Léxico disponible de escolares de San Juan Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- López Morales, H. (1995-96): "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente", *Homenaje a Rodolfo Oroz, Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, pp. 245-259.
- López Rivero, E. (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE*, Memoria de máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija.
- Magnúsdóttir, S. (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*. Háskóli Íslands: Sigillum Universitatis Islandiae. Memoria de máster inédita. [Disponible en http://skemman.is/stream/get/1946/12744/31050/3/Sigr%C3%BAAn_Magn%C3%BAAsd%C3%B3ttir.pdf]



Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

- Martínez Olmos, E. (2007): *Disponibilidad léxica en las comunidades de habla alicantinas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
[Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14307/1/tesis_martinez.pdf].
- Martín Alonso, M. I. (2013): *Análisis de tres manuales de Español como Lengua Extranjera y su correspondencia con diccionario de Disponibilidad Léxica*. Trabajo de Fin de Máster inédito. Universidad de Alcalá.
- Mateo García, M. V. (1998): *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*, Almería: Universidad de Almería.
- Michéa, R. (1953): "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les Langues Modernes*, 47, pp. 338-344.
- Moreno Fernández, F. (2003): "Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago", K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 41-58.
- Navarro Marrero, Y. (2009): "Terminología especializada en el área de Fisioterapia: acercamiento desde la metodología de la *disponibilidad léxica específica*", Universidad Autónoma de Barcelona.
[Disponible en http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Navarro_Marrero_REVF.pdf].
- Ortiz Lacasa, L. (2012): *Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos en Contra Costa, California (Ocho centros de interés)*. Trabajo de fin de máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Paredes, F., L. Guerra y E. Gómez (en prensa): *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios madrileños*. Madrid: Universidad de Alcalá / Universidad Europea de Madrid.
- Paredes García, F. (2012): "Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11/6, 14 pp.
- Paredes García, F. (2014): "A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica en ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8/4, 6 pp.
- Pérez de la Ruz, N. (1997): *Análisis léxico de manuales de español para extranjeros*. Memoria de máster inédita. Universidad de Alcalá.
- Pérez Serrano, M. (2009): *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés "medios de transporte" y "profesiones y oficios"*. Memoria de máster inédita. Instituto Cervantes / UIMP.
- Prado Aragonés, J. y M. V. Galloso Camacho (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*, Huelva: Universidad de Huelva.
- Real Academia Española (en línea): Banco de datos (CREA) *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [Última consulta: 19/05/2015]
- Rueda Bernao, M. J. (1994): "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera", *REALE*, 2, pp. 79-114.
- Samper Hernández, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Samper Padilla, J. A. y C. E. Hernández Cabrera (1997): "El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística", *Contribuciones al estudio de la lingüística*



Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula

hispanica (Homenaje al profesor Ramón Trujillo), vol. II, Santa Cruz de Tenerife: Montesinos, pp. 229-239.

- Samper Padilla, J. A., J. J. Bellón Fernández y M. Samper Hernández (2003): "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", R. Ávila, J. A. Samper y H. Ueda, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, pp. 27-140.
- Samper Padilla, J. A. y Samper Hernández, M. (2006): "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 5, pp. 5-95.
- Sánchez Gómez, C. (2004): *Disponibilidad léxica en alumnos de Español como Lengua Extranjera*. Tesina de grado inédita. Universidad de Huelva.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Cádiz.
- Sancho Sánchez, M. (2006): "Disponibilidad léxica en los hispanos de los EE.UU.", *Cuadernos Cervantes*, 66, pp. 22-31.
- Santos García, S. (2014): "Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica", *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 1/5, pp. 42-52.
- Serfati, M. y L. Aabidi (2013), *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*, Agadir: Facultad de Ciencias y Letras Humanas.
- Šifrar Kalan, M. (2009), "Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia", *Verba Hispanica*, 17, pp. 165-182.
- Verdeses-Mirabal, R. T. (2012): "Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11/6, pp. 3-50.

