

ISSN: 1988-8430  
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



## MONOGRÁFICO

### LA INVESTIGACIÓN EN DISPONIBILIDAD LÉXICA Y SU PROYECCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Editores temáticos: José Ramón Gómez Molina y M<sup>a</sup> Begoña Gómez Devís

# *Tejuelo*

Nº 35 (3), Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XIV. Marzo de 2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

**Editores y Coordinadores:** José Soto Vázquez, Ramón Pérez Parejo y Elena de la Montaña Rojo

**Editores temáticos:** José Ramón Gómez Molina y M<sup>a</sup> Begoña Gómez Devís

Cáceres. 2022

354 páginas

**CDU:** 821.134.2:37.02

**ISSN:** 1988-8430

**URL:** <https://tejuelo.unex.es/>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



## EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dr. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil  
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain  
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal  
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Ester Trigo Ibañez, Universidad de cádiz, Spain  
 Dra. Eva Iniesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain  
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia  
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain  
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup>. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viecido, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariona Casas Deseurats, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan José Lanuza, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardić García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Duñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain  
 Dra. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.  
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
 Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.  
 Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dr. Zehra Ozcan, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.  
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Semih Çalışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.  
 Dr. Ahmet Güneşli, Lefke European University, Turkey.  
 Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.  
 Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.  
 Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.

**Dr. Fatih Yavuz**, Balikesir University, Turkey.  
**Dra. Mukaddes Sakalli Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacfazloğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.  
**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

#### Bases de datos de citas

**JCI**. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2020). JCI 0,56.  
**SCOPUS** de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2020), Factor de impacto 0,25.

#### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**FECYT**: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación).

**Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science)** de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

**Clasificación en MIAR**: ICDS 2020: 9.6.

**Erih plus**: incluida desde el 28 de julio de 2015.

**Ulrich's Periodicals Directory**: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

**Clasificación en DICE**: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

**Clasificación en Latindex (directorio y catálogo) v. 2.0**: 33 criterios cumplidos.

**Sherpa Romeo**: color "grey".

**CIRC 2020 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales B; Humanidades B.

**Dialnet Métricas**. Impacto 2019: 0,362; Revista 4 de 130.

**REDIB**. Clasificación global: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

**Index Copernicus Value (ICV)**, 2019: 96,77.

**MLA** (Modern Language Association).

**DOAJ**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# **Preliminares/Preliminary**

## **La investigación en disponibilidad léxica y su proyección en el ámbito de la didáctica de la lengua**

**E**n la actualidad, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura muestra una relevancia epistemológica y ofrece una investigación científica que contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde diferentes perspectivas. En el contexto español, la nómina de jóvenes investigadores con nuevos planteamientos teóricos y modelos de análisis está contribuyendo de forma evidente a la renovación de esta disciplina.

Uno de los campos que corrobora esta evolución es el estudio del léxico. Allá por la década de los sesenta del siglo pasado surgió en algunos países el interés por establecer un léxico elemental o fundamental para la enseñanza de sus idiomas; aquellos primeros trabajos atendían esencialmente al criterio cuantitativo de frecuencia

de las palabras. Pronto se observó que ese criterio de selección léxica era incompleto y se produjo un reajuste teórico y metodológico que desembocó en el léxico disponible. Este nuevo concepto hace referencia al vocabulario habitual de uso ante determinados estímulos semánticos o áreas temáticas, complementando lo cuantitativo con lo cualitativo al tener en cuenta el tema de conversación, y utiliza un método que promueve la evocación de palabras asociadas a esos centros de interés.

Desde la década de los ochenta-noventa vienen realizándose diversos estudios sobre la disponibilidad léxica en español con el objetivo de planificar qué caudal léxico es necesario aprender y en qué orden. El marco inicial de investigación fue el *Proyecto de Estudio de la Disponibilidad Léxica del Español* con una finalidad esencialmente pedagógica y con unas bases metodológicas comunes para su obtención y análisis (tipo de informantes, cuestionarios, áreas nocionales, criterios de edición...), pero a lo largo del siglo XXI el campo de investigación se ha diversificado ampliamente y se ha renovado tanto desde la perspectiva epistemológica, conceptual y cognitiva, como metodológica.

Atendiendo a esta polifonía, el presente monográfico ofrece a sus lectores una serie de contribuciones científicas, evaluadas por pares ciegos, como aportación al desarrollo y a la transferencia del conocimiento en la trayectoria más reciente de esta disciplina.

Así pues, iniciamos este volumen con aquellos trabajos que atienden a uno de los objetivos más fecundos de este campo de investigación: optimizar la planificación léxica en la enseñanza de español como lengua extranjera.

M<sup>a</sup> Ángeles Calero (Universidad de Lleida) y Chen Lei (Tianjin Foreign Studies University) en su artículo “Disponibilidad léxica y planificación de la enseñanza del vocabulario en estudiantes de ELE sinohablantes” tratan de identificar el grado de convergencia o

divergencia en los procesos cognitivos que muestran ante determinados estímulos o centros de interés los estudiantes preuniversitarios cuya lengua materna es el español (ELM) y estudiantes chinos universitarios que estudian español como lengua extranjera (ELE). Una vez obtenidos los resultados de estudiantes nativos y no nativos de español (ELM-ELE) cotejan, de un lado, el peso del léxico más disponible en las respectivas lenguas maternas, mandarín y español, y, de otro, el léxico disponible del alumnado chino en su lengua materna (MLM) y en ELE. Entre las conclusiones más relevantes cabe destacar dos: aunque se actualizan nociones similares, las conexiones léxico-semánticas no son las mismas entre las dos lenguas contrastadas; y atendiendo a las diferencias en la disponibilidad léxica entre nativos y no nativos sugieren planificar la enseñanza del léxico español tomando como referencia el vocabulario disponible en mandarín, puesto que la categorización conceptual tiene suficientes puntos de conexión en ambas lenguas maternas.

La investigación realizada por Marta Sánchez-Saus (Universidad de Cádiz) y titulada “Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario de ELE: un análisis por niveles de español” indaga la organización del lexicón mental de aprendientes de español como lengua extranjera y las aplicaciones didácticas que pueden derivarse. Tomando como referencia tres centros de interés, la autora analiza las redes semánticas que se configuran en el léxico disponible de estudiantes de ELE según aumenta el conocimiento de español y las compara con las de hablantes nativos; asimismo, estudia la naturaleza de las relaciones léxicas y significativas entre las palabras de cada estímulo con el objetivo de diseñar actividades sobre léxico en los niveles medio y superior (B y C) de ELE. Asumiendo que la configuración interna de los centros de interés responde a tres tipos de categorías cognitivas distintas (naturales, radiales y esquemas), concluye, de una parte, que la configuración interna de los aprendientes es más débil que la de los nativos y, de otra, que las relaciones internas entre las unidades léxicas de los centros *Partes del cuerpo* y *Animales* pueden clasificarse como categorías naturales

mientras que las relaciones entre las palabras del área nocional *Escuela y universidad* son mayoritariamente de tipo esquema. Finaliza su trabajo señalando la utilidad que representa la explicitación de estas relaciones en el diseño de actividades sobre léxico en ELE.

Considerando el papel central que adquiere el léxico en el aprendizaje de una lengua, el estudio realizado por José Antonio Moreno (Universitat Rovira i Virgili) en “Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE” incide en la utilidad de la disponibilidad léxica como criterio de selección de las entradas de un diccionario de aprendizaje de ELE atendiendo a una nivelación progresiva del conocimiento y uso de la lengua. Los destinatarios son estudiantes sinohablantes de niveles intermedio y avanzado (B1 y B2). El autor, tras analizar las carencias y ventajas que presentan los listados de léxico disponible así como las limitaciones de los listados de frecuencia, compara los índices de disponibilidad obtenidos en lexías de seis centros de interés de carácter relacional con los datos procedentes de otros corpus léxicos en esas áreas nocionales, los combina e interrelaciona y concluye confirmando la conveniencia de aplicar ese criterio complementario para la selección y nivelación de entradas léxicas. Asimismo, y en el marco de la lexicografía pedagógica resalta la exigencia de que el diccionario responda a las necesidades comunicativas de los usuarios en los diferentes estadios de aprendizaje.

En segundo lugar, se abren paso tres contribuciones que introducen estímulos gramaticales en la obtención del léxico disponible y analizan las estrategias de evocación utilizadas por los hablantes. Frente a los centros de interés tradicionales, referidos a ámbitos de experiencia próxima de los individuos (estímulos semánticos, áreas temáticas), se investiga aquellas categorías lingüísticas prototípicas (sustantivos, verbos y adjetivos) que utilizamos para representar y aprehender el mundo que nos rodea, y que han sido adquiridas progresivamente en el proceso de formación escolar. Ello supone no solo una innovación metodológica sino

también un mejor conocimiento cognitivo acerca de los recursos empleados en la evocación de estas palabras, las relaciones entre dichas categorías gramaticales y cuáles son las unidades léxicas prototípicas.

Carmela Tomé y Álvaro Recio (ambos de la Universidad de Salamanca) ofrecen un interesante artículo titulado “De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica”, donde aplican dos estímulos de índole gramatical: *Sustantivos* y *Verbos*. La elección de estos estímulos viene motivada porque se trata de categorías nucleares de la gramática universal y por su relevancia educativa en la enseñanza de la morfología y de la sintaxis desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato. Los autores contrastan las producciones léxicas de sustantivos y de verbos, así como las estrategias de evocación, y la relacionan con los resultados de algunas categorías semánticas tradicionales en términos cuantitativos y cualitativos. Los resultados obtenidos ofrecen varias conclusiones interesantes, además de las posibilidades didácticas en la enseñanza de la gramática. Confirman que se trata de categorías inclusivas bien delimitadas y con elevada productividad, lógicamente mayor en sustantivos que en verbos; por su parte, el análisis cualitativo muestra que las unidades léxicas más disponibles corresponden a las subclases más prototípicas de sustantivos (comunes, discontinuos, individuales y concretos) y de verbos (predicativos, bivalentes, transitivos, no pronominales y de acción); finalmente, en la disponibilidad léxica de estas etiquetas metacategoriales intervienen tanto la caracterización gramatical (clases prototípicas) como la naturaleza semántico-conceptual (correlato a nivel cognitivo).

Florentino Paredes (Universidad de Alcalá) nos ofrece “La categorización del adjetivo. Aportes desde la disponibilidad léxica de Madrid”, donde también argumenta la utilidad que supone investigar diferentes categorías gramaticales, así como las relaciones entre ellas para su tratamiento didáctico en el aula. Tras la presentación

semántica y sintáctica de la categoría léxica *Adjetivos*, muestra el análisis cuantitativo y cualitativo de su trabajo diferenciando la perspectiva individual y la colectiva en diferentes aspectos: caracterización semántica de las primeras unidades léxicas, polaridad de esas primeras unidades, relaciones semánticas entre ellas y adjetivos más disponibles. Desde el punto de vista sociológico señala dos factores que influyen en la variación cuantitativa de los adjetivos: el nivel sociocultural de los hablantes y el tipo de enseñanza. Y a partir de la información sobre el modo en que se organiza cognitivamente esta categoría gramatical realiza una serie de consideraciones didácticas para que los alumnos tomen conciencia de la existencia de los diversos tipos de adjetivos y de los mecanismos de asociación entre ellos.

También desde la perspectiva gramatical pero con un objetivo distinto, Natividad Hernández (Universidad de Salamanca) nos aporta el artículo “Conciencia morfológica y vocabulario disponible: un estudio evolutivo desde la educación secundaria a la universidad”. Se trata de un trabajo novedoso en el que, aplicando estrategias lingüísticas metacognitivas, la autora investiga cómo la conciencia morfológica que tienen los hablantes está relacionada con la productividad de léxico disponible. Si la conciencia morfológica flexiva se desarrolla en los primeros años de escolarización, su trabajo demuestra que la morfología derivativa es particularmente relevante en el desarrollo lingüístico de los hablantes adolescentes y jóvenes. Entre la diversidad de habilidades morfológicas investigadas, las tareas que mejor predicen la productividad en el vocabulario disponible son las de producción morfológica libre a partir de una base y un sufijo. La profesora Hernández concluye que la fluidez léxica y la conciencia morfológica crecen significativamente entre los 12 y los 15 años y en menor medida entre los 15 y los 18 años. Además, reflexiona sobre el trabajo metalingüístico que debe realizarse en los niveles de la ESO y del Bachillerato puesto que un crecimiento de la conciencia morfológica derivativa conlleva un rápido incremento en el vocabulario, basado en un modelo de

desarrollo bidireccional. Por último, asumiendo las limitaciones de su diseño experimental, destaca la necesidad de diseñar pruebas de conciencia morfológica estandarizadas específicas para estas etapas escolares.

A continuación se incluyen tres estudios que presentan algunas modificaciones metodológicas centradas en el ámbito escolar. La investigación predominante sobre disponibilidad léxica en español se ha centrado en informantes preuniversitarios, pero durante el siglo XXI son ya varios los trabajos dedicados al léxico disponible en diferentes etapas escolares. Una muestra de ello es el trabajo de Begoña Gómez (Universitat de València) y Milko Cepeda (Universidad Andrés Bello, Chile) titulado “Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil”. Utilizando como estímulo la categoría semántica *Colores* realizan un estudio descriptivo del léxico disponible en niños de seis años de Valencia (España) y Talca (Chile). Analizan la organización cognitiva de las unidades disponibles en el lexicón infantil y comentan las similitudes y diferencias entre ambos grupos de escolares. Finalmente, a partir de los grafos que muestran la configuración de las redes y sus conexiones concluyen que existe una fuerte elicitación de los colores primarios, que actúan como elementos prototípicos, así como un predominio de mecanismos semánticos de categorización en la construcción de las redes asociativas.

También referido a otras etapas educativas, Miguel Ángel Marcos y Cristina V. Herranz (ambos de la Universidad Rey Juan Carlos) junto con Ricardo M<sup>a</sup> Jiménez (Universidad Internacional de Cataluña) estudian si el conocimiento de otras lenguas, además del inglés y del catalán, incrementa el léxico disponible en español; así lo indica el título de su trabajo “El conocimiento de otras lenguas en el léxico disponible español en estudiantes de Secundaria y Bachillerato”. Se trata de una investigación cualitativa y novedosa no solo por los informantes y algunos centros de interés, como *Profesores y Educación*, sino también por la variable de estudio y los

cálculos realizados: el índice de disponibilidad léxica (ID), el índice de compatibilidad (IC) y el porcentaje de disponibilidad léxica retenida (PDR). Tras comparar los corpus de léxico disponible de los estudiantes de 1º de la ESO y 1º de Bachillerato de centros educativos bilingües de Madrid y Barcelona, los autores concluyen que el conocimiento de otras lenguas influye positivamente en una mejora del léxico disponible español de los informantes. Además, comentan lo más relevante para cada una de las áreas asociativas, confirman que la compatibilidad entre ambos corpus es muy heterogénea al comparar los diferentes centros de interés y comprueban que el PDR indica porcentajes muy elevados de disponibilidad léxica total.

Otra cuestión ligada a la disponibilidad léxica es la modificación de la nómina inicial de centros de interés según los objetivos establecidos en cada investigación. La contribución de Inmaculada C. Santos y María Juárez (ambas de la Universidad de Málaga) titulada “El concepto de *educación* del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica” es un ejemplo de ello por su interés en la evaluación de la competencia léxica de los futuros docentes. Si bien la investigación completa explora la disponibilidad léxica en cinco centros de interés, las autoras centran aquí su atención en el contenido del área nocional *Educación* y constatan las diferencias léxicas atendiendo a las variables ‘grado’ (Profesorado de Educación Infantil – Educación Primaria) y ‘curso’ (1º y 4º de ambos grados) de los informantes. Tras realizar pruebas de léxico disponible en español, inglés y francés, se analizan de forma cualitativa las palabras más disponibles en los tres idiomas y de forma cuantitativa la relación entre léxico disponible y las variables ‘curso’ y ‘grado’. Concluyen que para la gran mayoría de informantes *educación* evoca un imaginario colectivo amplio relacionado con colegio y familia; y en cuanto a la relación ente número de palabras disponibles según grado y curso de los informantes se producen resultados distintos: en español es significativa la variable ‘curso’, en inglés las variables ‘curso’ y ‘grado, y en francés la variable ‘grado’. Ello plantea la necesidad de que las Facultades de Educación

empresan acciones que favorezcan las competencias lingüísticas de sus estudiantes.

Por último, y como cierre de este número monográfico, surge un trabajo singular tanto por su objeto de estudio como por la metodología aplicada. Se trata de “Algunas percepciones categoriales compartidas por preuniversitarios andaluces sobre la crisis del coronavirus y sus consecuencias. ¿Deberíamos preocuparnos? Un acercamiento desde la disponibilidad y la centralidad léxicas”, cuyo autor es Antonio M. Ávila (Universidad de Málaga). El objetivo es observar, describir y analizar la percepción que los preuniversitarios andaluces tienen de la nueva realidad tras la crisis de la Covid19. El profesor Ávila establece los fundamentos teóricos que estructuran su investigación y realiza un estudio cualitativo del léxico asociado a cinco estímulos léxico-cognitivos: *pandemia*, *ocio*, *futuro*, *política* y *sociedad*. Para la obtención del léxico disponible ha utilizado encuestas electrónicas de asociación libre sin límite de tiempo y para el análisis de los datos aplica una herramienta informática eficaz (programa *DispoCen*), basada en la Teoría de los conjuntos difusos, que mide el índice de centralidad léxica (percepciones compartidas) y es capaz de elaborar prototipos sociocognitivos comunitarios; esto es, obtiene las categorizaciones conceptuales prototípicas colectivas en los cinco estímulos propuestos. Así mismo, analiza las redes semánticas de las diferentes categorías nocionales para conocer la influencia que esta crisis ha ejercido en la percepción de la realidad y concluye que la población de preuniversitarios andaluces desconfía de la política y considera injusta la sociedad, aunque plantea cierto optimismo y una moderada sensación de esperanza ante el futuro.

La panorámica de artículos y reseñas que conforman este volumen da cuenta del variado abanico de investigación que ofrece la disponibilidad léxica en el momento actual destacando su contribución a la didáctica de la lengua. La tarea de coordinación temática ha supuesto una labor estimulante y motivadora. Y sin más preámbulos, iniciemos la lectura de estos sugerentes artículos destinados tanto a

investigadores como a quienes ejercen o ejercerán la acción docente en el aula.

**José Ramón Gómez Molina y M<sup>a</sup> Begoña Gómez Devís**  
Universitat de València  
Valencia, marzo de 2022

NOTA ACLARATORIA. Debido a cuestiones de maquetación, el orden de aparición de los artículos no coincide con la coordinación temática indicada en estos Preliminares. Lamentamos lo sucedido.

La Dirección de la Revista.

# Artículos /Articles

***Algunas percepciones categoriales compartidas por preuniversitarios andaluces sobre la crisis del coronavirus y sus consecuencias. ¿Deberíamos preocuparnos? Un acercamiento desde la disponibilidad y la centralidad léxica\****

***Some categorical perceptions shared by Andalusian pre-university students about the coronavirus crisis and its consequences. Should we be concerned? An approach from availability and lexical centrality***

**Antonio Manuel Ávila Muñoz**

Universidad de Málaga

[amavila@uma.es](mailto:amavila@uma.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5239-2670>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.17

Fecha de recepción: 05/05/2021  
Fecha de aceptación: 09/12/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ávila Muñoz, A. M. (2022). Algunas percepciones categoriales compartidas por preuniversitarios andaluces sobre la crisis del coronavirus y sus consecuencias. ¿Deberíamos preocuparnos? Un acercamiento desde la disponibilidad y la centralidad léxica. *Tejuelo*, 35.3, 17-42.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.17>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Observación del Pulso Social en Andalucía a través del Análisis Léxico* (PULSO Andaluz). Primera Fase (UMA20-FEDERJA-013) financiado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 y por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía.

**Resumen:** La pandemia de la Covid19 ha causado estragos sanitarios, económicos y sociales. Los especialistas consideran que la crisis del coronavirus ha cambiado nuestra percepción del mundo, las relaciones humanas y nos aboca a una nueva realidad para la que, posiblemente, no todos estemos preparados (Žižek, 2020; Innerarity, 2020). Nuestro principal objetivo será observar, describir y analizar la percepción que los preuniversitarios andaluces tienen de la realidad tras más de un año de pandemia. Para ello, usaremos la metodología de obtención del léxico disponible y nos acercaremos a las percepciones categoriales compartidas calculando el índice de centralidad léxica en cinco categorías (pandemia, ocio, futuro, política y sociedad). Las medidas de distanciamiento social iniciadas en el periodo inicial de confinamiento (marzo-mayo de 2020) parecen haber dejado en los estudiantes una sensación de cansancio que, probablemente, esté influyendo en sus vidas y se manifieste a medio plazo en el rendimiento académico. Ese agotamiento podría acarrear, incluso, desajustes emocionales que estarían en la antesala de problemas de ansiedad y descontrol de las rutinas necesarias para el mantenimiento de una vida emocionalmente equilibrada y académicamente satisfactoria.

**Palabras clave:** Centralidad léxica; asociaciones léxicas; prototipos cognitivos compartidos; coronavirus; preuniversitarios españoles.

**Abstract:** The Covid19 pandemic has caused health, economic and social havoc. Specialists consider that the coronavirus crisis has changed our perception of the world, human relationships and leads us to a new reality for which, possibly, not all of us are prepared (Žižek, 2020; Innerarity, 2020). Our main aim will be to observe, describe and analyze the perception that Andalusian high school students have of reality after more than a year of pandemic. To do this, we will use the methodology for obtaining the available lexicon and we will approach the shared categorical perceptions by calculating the lexical centrality index in five categories (pandemic, leisure, future, politics and society). The social distancing measures initiated in the initial period of confinement (March-May 2020) seem to have left students with a feeling of fatigue that is probably influencing their lives and is manifested in the medium term in academic performance. That exhaustion could even lead to emotional imbalances that would be the prelude to anxiety problems and lack of control of the routines necessary to maintain a healthy life.

**Keywords:** Lexical centrality; lexical associations; shared cognitive prototypes; coronavirus; Spanish pre-university.

# **I**ntroducción

La crisis mundial originada por la enfermedad de la Covid19 ha traído trágicas consecuencias para la humanidad. Los expertos alertaron pronto de que el desastre de la Covid19 cambiaría nuestra percepción del mundo y las relaciones humanas, y nos llevaría a una nueva forma de vida para la que probablemente, a día de hoy, no estemos completamente preparados (Žižek, 2020; Ávila Muñoz et al., 2020; Ávila Muñoz et al., en prensa).

En este trabajo pretendemos observar, describir y analizar la percepción que los preuniversitarios andaluces tienen de la realidad después de más de un año desde el inicio de la pandemia. A partir de este objetivo general se establecen otros secundarios: A) estudiar el léxico asociado a los temas propuestos a partir de pruebas de disponibilidad léxica. B) estudiar prototipos cognitivos asociados a la representación mental colectiva que la muestra posee en relación a los estímulos propuestos. C) identificar áreas perceptivas sensibles o poco maduras que la crisis ha dejado en los preuniversitarios. D) alertar sobre la necesidad de establecer pautas de actuación educativas destinadas a mejorar las condiciones emotivo-cognitivas de la sociedad y a prepararla ante posibles pandemias futuras. Las hipótesis esperan

encontrar una percepción pesimista de la realidad actual y futura en el grupo de informantes, tal y como ocurrió en el estudio previo realizado con estudiantes universitarios (Ávila Muñoz et al., 2020). Las medidas de distanciamiento impuestas desde el periodo inicial de confinamiento (marzo-mayo de 2020) pueden haber dejado en los estudiantes una sensación de inseguridad que, probablemente, esté influyendo en sus vidas y en sus formas de relacionarse (Monge et al., 2020; Cifuentes Faura, 2020). Esa percepción negativa podría acarrear, incluso, desajustes emocionales que estarían en la antesala de problemas de ansiedad y descontrol de las rutinas necesarias para el mantenimiento de una vida emocionalmente equilibrada (Íñiguez Berrozpe et al., 2020; Ceballos Marón y Sevilla Varejo, 2020).

Para aproximarnos a la percepción que tiene la muestra sobre la nueva realidad, se realizará un análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de pruebas de asociación léxica. Pero este será solo el primer paso de un recorrido más extenso: las pruebas de asociación léxica permiten acceder a categorizaciones prototípicas compartidas (Hernández Muñoz et al., 2006; Ávila Muñoz, 2016 y Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (eds.), 2010). Por eso, en este trabajo procederemos al análisis de la percepción que tienen los informantes —tras los primeros meses en el contexto de la llamada *nueva normalidad*— de las siguientes áreas propuestas a modo de estímulos léxico-cognitivos iniciales: *pandemia, ocio, futuro, política y sociedad*.

## 1. Planteamiento teórico

El concepto de ‘centralidad léxica’ demostró su eficacia en la construcción de un modelo teórico para el cálculo de la capacidad léxica individual (Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (eds.), 2010). En realidad, se trata de la adaptación del concepto de ‘disponibilidad léxica’ —atributo característico de las palabras— a la investigación comunitaria —usuarios de las palabras—. Cuando se le pide a una persona que escriba listas de léxico disponible a partir de un estímulo inicial o centro de interés, se pone en marcha una tarea cognitiva individual en la que se activan diversos mecanismos relativos al

procesamiento de la información. A partir del estímulo inicial, los individuos actualizan aquellas palabras que consideran relacionadas con el estímulo propuesto. Se supone que las formas que aparecen en las primeras posiciones de las listas individuales son las más disponibles. De la consideración de un conjunto de listas individuales, donde se pondera el número de veces que aparecen las palabras y la posición que estas ocupan en los listados, resulta el índice de disponibilidad: las palabras más disponibles son las más frecuentes en los primeros lugares de los listados procesados.

En la adaptación del concepto de ‘disponibilidad’ al de ‘centralidad’, se consideró que cada estímulo giraba en torno a un prototipo creado a partir del concepto que el propio estímulo determina. Cuando un individuo se somete a este tipo de experimento, accede a su red léxica a partir del prototipo generado por el estímulo inicial como puerta de entrada. La accesibilidad supone entrar al núcleo central de la red léxica representada por el estímulo y, a partir de esa puerta de acceso, cada individuo recorrerá su red léxica personal. Obtener la estructura de esta red léxica para cada sujeto es una tarea imposible e inútil, ya que se supone determinada por multitud de factores biográficos incontrolables. No obstante, a partir de las realizaciones particulares se puede estimar cuantitativamente la estructura de la accesibilidad al léxico para una población en un estímulo concreto. La cuantificación de esta accesibilidad es la medida del concepto de ‘centralidad’ de cada término para cada estímulo, una vez que se ha integrado la información proporcionada por todos los individuos que forman la muestra estudiada. La asociación entre las palabras y la accesibilidad que presenta cada una de ellas determina la representación de la estructura del léxico para cada estímulo. En esa representación, los vocablos más próximos al prototipo del núcleo temático mostrarán mayor valor de accesibilidad (o lo que es lo mismo, mayor índice de disponibilidad / centralidad).

Los vocablos con mayor índice de centralidad (más veces repetidos y en las posiciones más adelantadas de los listados) en cada uno de los estímulos propuestos forman la categorización conceptual colectiva del estímulo en cuestión; a medida que los vocablos presentan

menor índice de centralidad y, por tanto, es empleado por menor número de hablantes y aparecen en posiciones más atrasadas de los listados, se supone que los elementos léxicos se van alejando del núcleo prototípico del estímulo.

Según este planteamiento, y en función de los valores alcanzados por cada vocablo en sus correspondientes estímulos asociativos, se pueden establecer diferentes líneas de seguridad de categorización conceptual que abarcarán, primero, a los vocablos más próximos al núcleo prototípico del centro de interés o estímulo estudiado (más centrales). A medida que decrece el índice de centralidad y, por tanto, los vocablos se alejan del centro del estímulo, los elementos léxicos comienzan a acercarse a lo que podemos llamar línea de incertidumbre, límite a partir del cual el sujeto muestra, incluso, dudas a propósito de si la información que está aportando corresponde exactamente al conjunto establecido por el estímulo inicial. La cuestión de decidir cuándo un vocablo pertenece al núcleo del espectro del léxico de un estímulo —y, en consecuencia, es asimilable al prototipo comunitario— ha sido resuelta gracias a la aplicación del concepto matemático de ‘conjunto difuso’ (Zadeh, 1965, pp. 338-353; Zimmermann, 2001). Estos son una generalización de la teoría de conjuntos en la que, en lugar de la pertenencia de los elementos, se considera la compatibilidad de estos con el concepto representado por el conjunto. Así, pueden establecerse diferentes niveles de compatibilidad entre un elemento y el conjunto respecto al que se mide esa compatibilidad, en lugar de la dicotomía pertenencia-no pertenencia propia de la teoría clásica de los conjuntos. Este concepto de ‘compatibilidad’ se corresponde con el concepto de ‘accesibilidad’. Una de las herramientas que pone a nuestro alcance la teoría de los conjuntos difusos es la determinación del valor de compatibilidad característico del conjunto difuso, FEV (*Fuzzy Expected Value*) o su variación WFEV (*Weighted Fuzzy Expected Value*). Con su empleo se pueden establecer límites de caracterización de los valores de pertenencia y parámetros para identificar elementos muy característicos o poco característicos para una muestra. En el caso de la construcción del modelo teórico que nos interesa, las herramientas citadas nos

ofrecen la posibilidad de establecer la caracterización conceptual compartida que supone un estímulo para una población determinada.

Como puede observarse, el concepto de ‘centralidad’ supone la construcción de un modelo de representación del lenguaje donde el lexicón es una característica construida por los propios hablantes. Si estos pertenecen a la misma comunidad de habla comparten gran parte del léxico de su lengua. El centro del léxico de cualquier estímulo (categoría conceptual compartida) estará disponible para todos los individuos que forman una comunidad de habla y, en consecuencia, puede ser calculado a partir del análisis de un conjunto de listas léxicas generadas con la puesta en marcha de pruebas de asociación como las empleadas en este estudio. En Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011, pp. 59-63) se explica con detalle y paso a paso el procedimiento de construcción del modelo teórico capaz de representar al conjunto difuso que utilizamos para la discriminación del léxico relevante en cada etapa del proceso. Este modelo ha servido para construir una herramienta informática (*DispoCen*) capaz de calcular de manera automática el grado de pertenencia de un grupo de elementos (los vocablos contenidos en las listas de disponibilidad) a un conjunto determinado (los centros nocionales prototípicos compartidos por la población). *DispoCen* es un sistema para el análisis de la disponibilidad y la centralidad léxica basado en una librería de herramientas en *R* que pone al alcance de quienes estudian el léxico el desarrollo de múltiples aplicaciones y modelos originales. Para facilitar el acceso al sistema, también se ha generado una sencilla utilidad gráfica que permite el acceso a los análisis más usuales (Ávila Muñoz et al., 2021).

En síntesis, los fundamentos teóricos sobre los que se estructura el presente estudio son los siguientes:

1. La presentación de un estímulo a los hablantes como medio para obtener listados de palabras a partir de pruebas asociativas representa un punto de acceso a una red de elementos léxicos que el sujeto relaciona entre sí y con el estímulo propuesto.

2. La estructura que se genera es subjetiva e inherente al propio individuo, por lo que no es estrictamente extrapolable a otro individuo.

3. Cuando se le solicita a un sujeto un listado léxico a partir de un estímulo, este accede a los vocablos más cercanos al concepto propuesto. Posteriormente, recorre su red léxica hacia elementos más alejados de ese punto de entrada a medida que consume los términos más accesibles. Es posible que los hablantes vuelvan a reintroducirse en la red si consideran que se han alejado demasiado y encuentra un nuevo punto de entrada (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2011).

4. Por diversas razones, entre ellas sociales y culturales, los individuos tienen estructuras léxicas similares. Esa metaestructura sociocultural compartida es lo que consideramos el léxico compartido. Si se cambia el conjunto de hablantes es posible, e incluso probable, que cambie la estructura del conjunto léxico compartido.

5. La consideración conjunta de las listas individuales nos permite construir la conceptualización compartida para una categoría determinada. Para ello es necesario a) ponderar la frecuencia de aparición de los vocablos en todas las listas con la posición que estos ocupan y b) determinar el valor característico de pertenencia en un conjunto difuso con respecto a una determinada medida, que en nuestro caso será el tamaño relativo de los conjuntos de términos que superan un nivel de compatibilidad (conjuntos de corte). Esta medida proporciona un valor de pertenencia que establece un equilibrio entre el número de términos que lo supera y el propio valor. Además, si ponderamos en diferente grado la relevancia del tamaño del conjunto de corte, se pueden establecer grados de restricción en su interior que nos permitirían construir conceptos como muy representativo o poco representativo y aplicarlos a los elementos contenidos en las pruebas de asociación léxica.

## **2. Metodología**

En esta investigación han participado 600 estudiantes preuniversitarios procedentes de cuatro provincias andaluzas (Huelva, Sevilla, Málaga y Granada) con edades comprendidas entre los 16 y los 17 años. Aunque en el presente estudio no se consideran las diferencias de resultados en función del género de los informantes, en la selección de las encuestas se buscó el equilibrio proporcional de hombres y

mujeres. A pesar de ello, la representación de mujeres es ligeramente superior a la de hombres (mujeres, N=314, 52% - hombres, N=286, 48%). La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra según la procedencia de los informantes y el nivel de bachillerato que cursaban en el momento de obtención de los datos (enero-marzo de 2021).

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra según el nivel cursado y la provincia de procedencia de los informantes*

	Huelva		Sevilla		Málaga		Granada		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Primero de Bachillerato	35	39	36	40	36	39	36	39	300
Segundo de Bachillerato	35	39	36	40	36	39	36	39	300
TOTAL	70	78	72	80	72	78	72	78	600

Fuente: elaboración propia

El procedimiento presencial ha sido habitual para la obtención de los datos en los estudios de asociaciones léxicas, aunque dadas las condiciones impuestas de movilidad y distanciamiento social en el momento de realización de las encuestas (primer trimestre de 2021), preferimos usar un formulario de Google para la recogida de la información. Este cuestionario se dividió en dos bloques: el primero estaba destinado a obtener información sociológica básica de los informantes (género, nivel cursado y origen, principalmente); el segundo bloque del cuestionario presentaba la prueba de asociación léxica que consistía en escribir los términos asociados a diferentes estímulos independientes presentados en una sola palabra: *pandemia*, *ocio*, *sociedad*, *futuro* y *política*. El cuestionario fue enviado, junto a unas indicaciones preliminares destinadas a propiciar una primera toma de contacto, a diversos centros educativos de las provincias seleccionadas. Una vez mostrada la disposición de los centros a participar en la investigación, nos pusimos en contacto con sus responsables para detallarles nuestros objetivos y los pormenores metodológicos con el propósito de que los cuestionarios se completasen en las deseables condiciones de control y supervisión que garantizase la fiabilidad de los datos obtenidos y garantizara la veracidad de los análisis posteriores.

La necesidad de recurrir al formato electrónico para la realización de las encuestas originó una serie de diferencias metodológicas respecto a estudios previos de disponibilidad léxica que se manifestaron en la naturaleza de los datos obtenidos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. En primer lugar, la supervisión del procedimiento de recogida de los materiales quedó en manos del personal de los centros colaboradores; en segundo lugar, la prueba se presentó en forma de lista abierta, sin límite de tiempo ni de espacio para la elaboración de las encuestas. En las pruebas de asociación léxica presenciales es habitual que el informante esté condicionado por la restricción del tiempo para la aportación de palabras por cada uno de los estímulos propuestos. La pauta más generalizada en los estudios de disponibilidad léxica es dedicar dos minutos a cada una de las categorías. Como demostraron Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011), este procedimiento facilita que durante ese tiempo el sujeto esté centrado en el estímulo propuesto y recorra su red léxica en diferentes direcciones y de distintos modos. El resultado suele provocar un elevado número de palabras para cada estímulo —algunas de ellas claramente disociadas del estímulo inicial o solo muy indirectamente relacionadas con este— como consecuencia de los diferentes procesos de reentrada al estímulo de partida que se manifiestan al estudiar cualitativamente los datos.

Sin embargo, en las encuestas electrónicas de asociación libre sin límite de tiempo que hemos usado en el presente estudio se ha observado que, cuando el informante agota el primer recorrido léxico y asocia los términos más próximos al prototipo, pasa al siguiente estímulo sin intentar explorar redes léxicas alternativas y, por tanto, indirectamente relacionadas con el estímulo inicial (Ávila Muñoz et al., 2020; Ávila Muñoz et al., en prensa). Esta particularidad provocó que en nuestra investigación, el número de palabras aportadas en cada estímulo propuesto haya sido reducido: la media de palabras por estímulo es de 8,56 frente al promedio de palabras encontradas en la mayoría de los estudios de disponibilidad léxica tradicionales, que se sitúa por encima de 20 términos de media en cada estímulo; además, las asociaciones indirectas encontradas ahora han sido poco frecuentes y los resultados muestran un vocabulario estrechamente relacionado con

el estímulo original. Esta circunstancia, como es lógico, incide positivamente en la singularidad de nuestros resultados, ya que nos ha permitido construir los prototipos compartidos de una manera más fiable y precisa.

### **3. Análisis de los datos**

Por un lado, como hemos señalado, se ha obtenido el léxico compartido usando una metodología basada en un planteamiento teórico que parte de la construcción de un modelo eficaz que facilita el acceso a las percepciones compartidas y la elaboración de prototipos sociocognitivos comunitarios: la centralidad léxica (Ávila Muñoz, 2016; Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2011; Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (eds.), 2010). A su vez, ese modelo, cuyo procedimiento se explica en detalle en Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011), ha servido para construir la citada herramienta informática *DispoCen* capaz de calcular automáticamente el grado de pertenencia de una serie de elementos —los vocablos contenidos en las listas de disponibilidad léxica— a un conjunto determinado —centros nocionales prototípicos compartidos por la población— usando la teoría de conjuntos difusos. Tal y como exige el programa *DispoCen*, para procesar los datos se creó un fichero electrónico por cada estímulo léxico en el que aparecía la codificación numérica correspondiente a las características sociales de cada informante seguida de las palabras evocadas (Ávila Muñoz et al., 2020).

Por otro lado, se han analizado complementariamente los condicionantes sociales que afectan a las características del léxico obtenido con otras dos herramientas auxiliares. La primera ha sido *DispoGrafo* (Echeverría et al., 2008) para acceder a las redes semánticas que se establecen en cada categoría (Collins y Quilian, 1969; Stayvers y Tenenbaum, 2005) y representarlas gráficamente. La segunda ha sido la herramienta en línea (<https://www.wordclouds.com/>, última consulta 10 de diciembre de 2021) que presenta todas las palabras asociadas a un estímulo otorgándoles mayor o menor tamaño gráfico según su frecuencia de aparición.

#### 4.1. *Percepciones colectivas en cada categoría*

El modelo calculado con el programa *DispoCen* establece para cada categoría un rango inicial de máxima compatibilidad y, a partir de este primer corte, aparecen otros niveles que corresponden a las distintas zonas que se van alejando progresivamente del núcleo central. Por ejemplo, para la categoría *Pandemia*, el modelo construido sitúa el índice de máxima compatibilidad (IC) en 0,86, lo que supone que, para la muestra analizada, los vocablos incluidos en este rango con máximo nivel de prototipicidad son los que presentan un índice de disponibilidad de 0,86 o más; en concreto: *Covid19*, *confinamiento*, *coronavirus*, *aburrimiento*, *maskarilla* y *vacuna*. El resto sigue siendo muy compatible con el estímulo de referencia, pero pertenece a zonas de corte secundarias (*toque de queda*, *gel*, *opresión*, *encierro*,...). Para establecer los análisis cualitativos y de contraste entre grupos, en el presente estudio se consideran solo los vocablos del primer rango de corte por ser los más compatibles con el enunciado de la categoría. Así mismo, estos términos suponen la categorización conceptual colectiva del estímulo propuesto (conjunto de referencia) y facilitan la comparación de los resultados obtenidos.

La Tabla 2 muestra, en orden decreciente, los vocablos que el modelo considera nucleares en la construcción de la percepción colectiva para cada categoría. Se señala, en cada caso, el índice de compatibilidad (IC) considerado para la construcción de los núcleos de máxima prototipicidad.

**Tabla 2***Vocablos con IC superior en cada categoría analizada. Primer rango de corte*

<b>Categoría</b>	<b>Elementos más compatibles</b>	<b>IC</b>
Pandemia	<i>Covid19, confinamiento, coronavirus, aburrimiento, mascarilla, vacuna</i>	0,86
Ocio	<i>redes sociales*, botellón, fiesta, toque de queda, música, amigo, videojuego, paseo</i>	0,90
Sociedad	<i>distanciamiento, represión, injusticia, protesta, igualdad, insolidaridad, cambio</i>	0,81
Futuro	<i>crisis, universidad, trabajo, fiesta, normalidad, familia, paro</i>	0,85
Política	<i>pelea, dictadura, Pedro Sánchez, represión, mentira, engaño, corrupción</i>	0,91

\*Las diferentes redes sociales encontradas en los listados (*Tik Tok, Youtube, Instagram, Twitter, Facebook, Pinterest*) fueron integradas en el genérico *redes sociales*. Fuente: elaboración propia

Las concepciones colectivas están formadas, en general, por vocablos que invitan a la reflexión pues, si bien algunos de los que ocupan la primera posición en algunas categorías son más objetivos (*Covid19* en Pandemia; *redes sociales* en Ocio), otros reflejan un cierto grado de insatisfacción en la muestra estudiada (*distanciamiento* en Sociedad; *crisis* en Futuro y *pelea* en Política).

La comparación de los términos anteriores con los obtenidos en el estudio de Ávila Muñoz et al. en 2020 a partir de una muestra formada por estudiantes universitarios (18-32 años) y con el empleo de una metodología similar basada en cuestionarios electrónicos demuestra algunas diferencias muy considerables. En la Tabla 3 mostramos los resultados obtenidos en cada uno de los estudios para los términos más compatibles obtenidos en las categorías comunes en ambos casos: Pandemia, Futuro, Política:

**Tabla 3**

*Contraste entre las muestras de preuniversitarios (17-18 años) vs. universitarios (18-32 años): Pandemia, Futuro y Política*

Categoría	Muestra de preuniversitarios (17-18 años)		Muestra de universitarios (18-32 años)	
	Elementos más compatibles	IC	Elementos más compatibles	IC
Pandemia	<i>Covid19</i> <i>confinamiento</i> <i>coronavirus</i> <i>aburrimiento</i> <i>maskarilla</i> <i>vacuna</i>	0,86	<i>terror</i> <i>muerte</i> <i>enfermedad</i> <i>virus</i> <i>confinamiento</i> <i>coronavirus</i> <i>crisis</i>	0,92
Futuro	<i>crisis</i> <i>universidad</i> <i>trabajo</i> <i>fiesta</i> <i>normalidad</i> <i>familia</i> <i>paro</i>	0,85	<i>incertidumbre</i> <i>miedo</i> <i>negro</i> <i>crisis</i> <i>trabajo</i> <i>angustia</i> <i>paro</i>	0,89
Política	<i>pelea</i> <i>dictadura</i> <i>Pedro Sánchez</i> <i>represión</i> <i>mentira</i> <i>engaño</i> <i>corrupción</i>	0,91	<i>mentira</i> <i>corrupción</i> <i>confrontación</i> <i>manipulación</i> <i>asco</i> <i>engaño</i>	0,91

Fuente: elaboración propia

Es evidente que la sensación de miedo, incertidumbre y angustia que se observó en la muestra de universitarios no se manifiesta ahora. Hay que tener en cuenta, además, que los datos del estudio con universitarios fueron recogidos en la época inicial de la pandemia (marzo-junio de 2020) y la sensación de inseguridad y terror eran más evidentes ante una situación muy novedosa que sorprendió a la humanidad en marzo de ese año. Ahora —tras más de un año desde el inicio de la pandemia— quizás, la normalización de la situación favorece una cierta relajación emocional. Términos como *terror*, *muerte*

o *enfermedad* ya no aparecen cuando los individuos analizados piensan en la pandemia; esos términos han sido sustituidos por *Covid19*, *aburrimiento*, *mascarilla* y *vacuna*. Esa tendencia a la normalización vuelve a manifestarse al comparar los elementos léxicos de la categoría Futuro. De hecho, incluso, en la muestra actual aparece el término *normalidad* de manera inédita, pues estaba ausente en el grupo de universitarios. Desaparecen de nuevo los elementos de consideración muy negativa (*incertidumbre*, *miedo*, *negro*, *angustia*) que son sustituidos por elementos más positivos y esperanzadores (*universidad*, *fiesta*, *familia*). En el estímulo relacionado con la política, sin embargo, las coincidencias son mayores y los términos refieren a la mentira, la confrontación, el engaño y la corrupción, aunque la sensación de opresión y dictadura aparecen ahora de manera novedosa. Los términos *opresión* y *dictadura*, junto a algunos de los que aparecen asociados a sociedad (*represión*, *protesta*, *cambio*) deberían ser tenidos en cuenta si queremos obtener una imagen realista tanto de las percepciones que el grupo de preuniversitarios estudiado tiene de la realidad social como de sus expectativas de futuro.

## 4.2. *Análisis de redes semánticas*

A partir del análisis de las redes semánticas que se establecen entre los términos obtenidos, estamos en condiciones de acercarnos aún más a la imagen mental de los informantes estudiados ante la pandemia y sus efectos (Collins y Quilian, 1969; Collins y Loftus, 1975; Steyvers y Tenenbaum, 2005). Mediante el estudio de la organización mental de las palabras en el lexicón podemos interpretar, por ejemplo, cómo viven los preuniversitarios la pandemia, cómo afrontan el futuro, cuáles son sus hábitos de ocio o qué percepción tienen de la política.

### 4.2.1. *Pandemia*

Las relaciones léxicas generadas en torno a una de las palabras más compatible en esta categoría cognitiva, *aburrimiento*, y otra palabra clave en nuestro estudio, *coronavirus*, son muy significativas y esclarecedoras. Directamente asociada a la palabra *coronavirus*, los informantes escribieron *aburrimiento*, *Covid19*, *mascarilla* y, en menor

medida, *vacuna*. Este último vocablo desencadena la aparición de términos más relacionados con la protección personal y otras formas de referirse a la enfermedad y a su patógeno: *gel*, *virus*.

La Tabla 4 muestra que la asociación más frecuente es la que relaciona el *coronavirus* con el *aburrimiento* (N=83). Le siguen otras asociaciones en las que aparecen el resto de los elementos que componen el primer nivel de corte categorial que estamos estudiando.

**Tabla 4**  
*Asociaciones más frecuentes. Pandemia*

Frecuencia de asociación	Asociación
83	coronavirus, aburrimiento
60	Covid19, coronavirus
53	coronavirus, mascarilla
41	mascarilla, vacuna
31	Covid19, confinamiento
29	vacuna, coronavirus
27	vacuna, virus
25	vacuna, gel

Fuente: elaboración propia

#### 4.2.2. Ocio

Los resultados obtenidos en el análisis de esta categoría han sido especialmente relevantes. Una de las palabras incluidas en el nivel de máxima prototipicidad es *botellón*, término que aparecía en la posición 148 en las listas obtenidas en 2006 con una muestra formada también por preuniversitarios en la provincia de Málaga. Los hablantes han asociado esta palabra de manera muy frecuente con *toque de queda* (ausente en el estudio de 2006) y *amigo* (posición 31 en 2006). La asociación más frecuente, no obstante, es la que relaciona *botellón* con *fiesta* (N=87). Otras asociaciones frecuentes relacionan *redes sociales* con *amigo* y *videojuego* con *toque de queda* (Tabla 5).

El estudio en detalle de la Tabla 5 advierte de formas de ocio poco saludables al apuntar hacia el abuso de alcohol en asociaciones

con *botellón*. Tampoco resulta alentadora la relación entre *botellón* y *fiesta*, pues podría estar dejando en evidencia una falta de concienciación del grupo estudiado a propósito de la necesidad de respetar normas de distanciamiento social impuestas durante el periodo de recogida de los datos.

**Tabla 5**

*Asociaciones más frecuentes en la categoría Ocio*

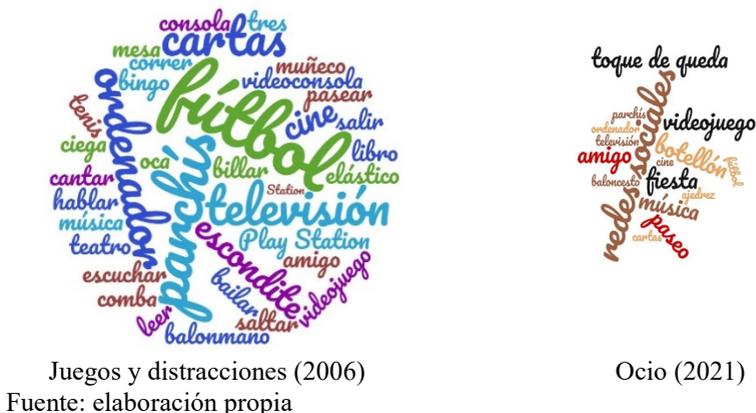
Frecuencia de asociación	Asociación
87	botellón, fiesta
71	toque de queda, fiesta
62	botellón, toque de queda
60	redes sociales, amigo
56	botellón, amigo
32	videojuego, amigo
14	videojuego, toque de queda
4	paseo, amigo
4	toque de queda, música

Fuente: elaboración propia

La comparación de los datos obtenidos ahora en este centro de interés con los que se obtuvieron hace 15 años en la provincia de Málaga con estudiantes preuniversitarios (Ávila Muñoz, 2006) nos advierte de algunas modificaciones en los hábitos de ocio de los estudiantes preuniversitarios. En aquella ocasión, las palabras más disponibles en el centro de interés Juegos y distracciones fueron *fútbol*, *parchís*, *baloncesto*, *cartas*, *televisión*, *ordenador*, *escondite*, *cine*, *ajedrez* y *pillapilla*. Solo *televisión* y *ordenador* han aparecido en el estudio actual en este rango. Además, *toque de queda* no aparecía en 2006 y *botellón* lo hacía en una atrasada posición 148, igual que *fiesta* (posición 126). Ninguna red social aparecía en los listados obtenidos en 2006; ahora, sin embargo, tanto la frecuencia como la variedad de redes sociales es una constante. El contraste entre los listados de 2006 y los de 2021 se observa de manera gráfica en la Figura 1, donde se recogen las palabras más disponibles obtenidas en cada estudio en un mayor o menor tamaño según la frecuencia de aparición.

**Figura 1**

Comparación resultados 2006-2021. Juegos y distracciones



Es evidente, a la vista de la imagen que ofrece la Figura 1, que la pandemia ha modificado considerablemente los hábitos de ocio y distracciones de la población analizada.

#### 4.2.3. Sociedad

Las asociaciones más frecuentes en esta categoría cognitiva tienen un denominador común: el *distanciamiento* y la sensación de injusticia, represión e insolidaridad que predomina en las listas (Tabla 6). A veces, las asociaciones observadas son reivindicativas (*igualdad*, *cambio*). Otras asociaciones señalan hacia un espíritu de lucha no observado en trabajos previos (*protesta*, *represión*). Por ejemplo, en Ávila Muñoz et al. (en prensa), los estudiantes universitarios mostraron ante el estímulo ‘sociedad’ un espíritu más crítico y menos reivindicativo. Los elementos más prototípicos en aquella ocasión contenían vocablos como *egoísmo* o *irresponsable*, ausentes entre los elementos más centrales del presente estudio. No obstante, en las asociaciones más frecuentes aparece el término más prototípico en ambos estudios: *distanciamiento*, asociado entre nuestros informantes más de 150 veces con *represión* y más de 100 veces con *injusticia*.

**Tabla 6***Asociaciones más frecuentes. Sociedad*

Frecuencia de asociación	Asociación
153	distanciamiento, represión
107	distanciamiento, injusticia
69	injusticia, cambio
58	injusticia, igualdad
45	protesta, injusticia
34	represión, protesta
24	represión, cambio
13	represión, enfrentamiento
8	cambio, política

Fuente: elaboración propia

#### 4.2.4. Futuro

En esta categoría hay una asociación que destaca por su frecuencia con relación al resto: *crisis y paro*. Como muestra la Tabla 7, otras asociaciones de palabras muy frecuentes resultan más esperanzadoras: *trabajo, universidad, fiesta, normalidad, trabajo*. Entre las más frecuentes, hay una compuesta por *normalidad y fiesta* que pone el foco en el deseo que este grupo tiene del regreso a una normalidad donde predomine la diversión.

**Tabla 7***Asociaciones más frecuentes en la categoría Futuro*

Frecuencia de asociación	Asociación
65	crisis, paro
45	universidad, trabajo
36	trabajo, paro
23	crisis, normalidad
14	normalidad, fiesta
4	normalidad, universidad

Fuente: elaboración propia

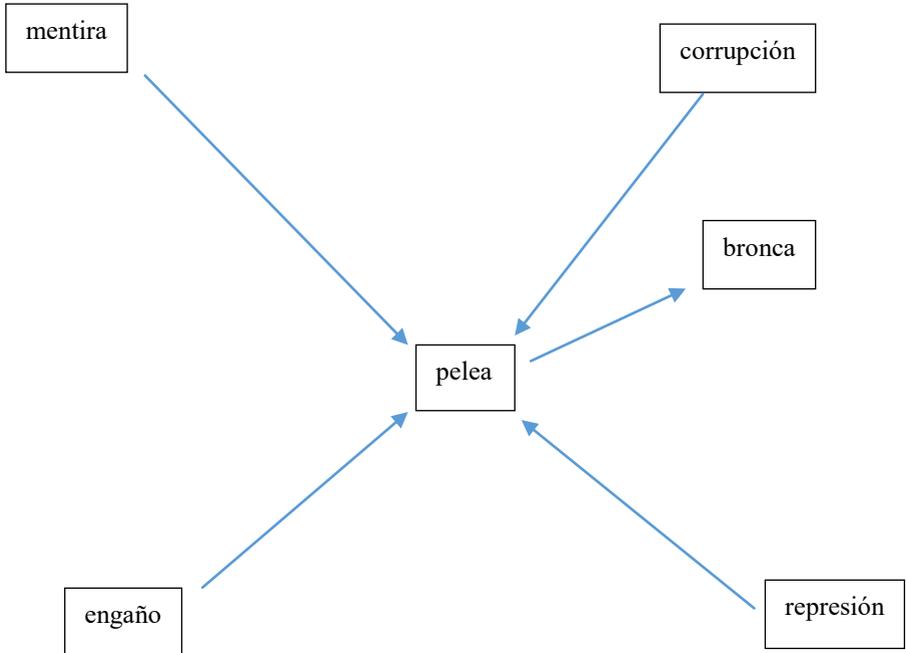
#### 4.2.5. Política

El término con mayor índice de centralidad en esta categoría es *pelea*. En la Figura 2 se representa que, asociados a él, aparecen otros que dejan entrever la imagen negativa que la población estudiada tiene

de la política. La dirección de las flechas que aparecen en el grafo muestran el sentido de las asociaciones: *mentira*, *engaño*, *corrupción* y *represión* son elementos que llevan a *pelea*; a partir de ella se asocia *bronca*.

**Figura 1**

*Asociaciones más frecuentes con el término más central (pelea). Política*



Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Para medir la influencia que la crisis del coronavirus ha ejercido en la percepción de la realidad de la población andaluza preuniversitaria, hemos usado en este trabajo una aproximación léxica basada en una metodología matemática con origen en la Teoría de los conjuntos difusos que, previamente, había demostrado su eficacia en el establecimiento de la caracterización conceptual compartida que supone un estímulo para una población concreta: la determinación del valor de

compatibilidad característico del conjunto difuso, FEV (*Fuzzy Expected Value*). Gracias a este procedimiento hemos logrado establecer límites de caracterización de los valores de pertenencia y parámetros objetivos para identificar elementos *muy característicos* en cada una de las cinco categorías cognitivas empleadas para la muestra objeto de estudio: pandemia, ocio, sociedad, futuro y política.

Los resultados obtenidos han corroborado solo en parte las hipótesis de partida, pues las relaciones de redes semánticas que hemos analizado nos han proporcionado una visión más positiva de la realidad que la obtenida con estudiantes universitarios durante los primeros meses de la pandemia (Ávila Muñoz et al., 2020). La angustia, el miedo, el terror y el sentimiento de inseguridad han desaparecido en el estudio actual y, en cambio, aparece un espíritu de rebeldía, protesta y reivindicación que no se apreció en el estudio anterior. Permanece inalterada, no obstante, la sensación de desencanto y frustración ante la política.

Si comparamos nuestros resultados con los obtenidos en 2006 con estudiantes preuniversitarios en la categoría de ocio, juegos y distracciones, las diferencias son muy importantes. La situación de restricciones de movilidad vigentes en el momento de la recogida de los datos del presente estudio ha favorecido la aparición de elementos relacionados con este estímulo solo indirectamente (*toque de queda*) pero que, de manera muy importante, influyen en la manera de relacionarse del colectivo estudiado. La influencia de las redes sociales se deja sentir ahora con mucha intensidad en las concepciones compartidas en este centro de interés, así como otros modos de diversión que antes no formaban parte del núcleo prototípico y que adquieren relevancia fundamental para los preuniversitarios estudiados ahora (*fiesta, botellón*).

Durante los primeros meses de 2021 se produjeron en España algunos acontecimientos sociales que, quizás, hayan tenido reflejo en las percepciones compartidas de la muestra estudiada referidas a la sociedad. Revueltas callejeras, saqueos, manifestaciones y debates sobre la libertad de expresión fueron constantes en esos días. Las listas

analizadas muestran la influencia de aquella situación y elementos como *protesta*, *represión*, *injusticia* y *cambio* forman parte de las percepciones compartidas sobre la sociedad y muestran un espíritu de lucha y rebeldía que debería ser tenido muy en cuenta.

En definitiva, si atendemos a los primeros conjuntos de corte que FEV señalaba para cada categoría, podemos concluir que la población de preuniversitarios andaluces analizada desconfía de la política y está seriamente preocupada por una sociedad a la que considera injusta, sobre la que reclama cambios mediante un espíritu reivindicativo muy marcado. Estamos ante un grupo que observa la situación de pandemia con cierto optimismo (*vacuna*) y una moderada sensación de esperanza que tiene continuación en una visión del futuro como un espacio de vuelta a la normalidad (*universidad*, *trabajo*, *fiesta*).

Para finalizar, nos gustaría animar a la comunidad investigadora a utilizar la metodología empleada en este trabajo para analizar las consecuencias de la crisis originada por el coronavirus en poblaciones etarias diferentes. Es muy probable que la población de mayor edad a la analizada en este trabajo esté padeciendo otros traumas, no solo por la gravedad con la que el virus les afectó en el periodo previo a la vacunación, sino también por los efectos colaterales asociados con la pandemia que pueden afectarles específicamente, como la inestabilidad profesional o económica (generaciones de edad en situación laboral activa) o los sentimientos de abandono y soledad (generaciones de mayores). Además, no descartamos ahondar pronto en la influencia que las redes sociales podrían estar teniendo en la percepción de la realidad que ha mostrado la población estudiada en este trabajo. Dado el intenso contacto de los jóvenes con las redes sociales, estas podrían tener una gran influencia en sus comportamientos y actitudes. Por último, parece obvio que aplicar esta novedosa metodología a otros países, variedades lingüísticas, sociedades y culturas podría servir para contrastar los resultados obtenidos y obtener una perspectiva más amplia que nos ayude a estar prevenidos ante las consecuencias de futuras pandemias.

## Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios malagueños*. Universidad de Málaga.

Ávila Muñoz, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3, 31-43. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>.

Ávila Muñoz, A. M., y Villena Ponsoda, J. A. (2010) (Eds.). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Sarriá.

Ávila Muñoz, A. M., y Sánchez Sáez, J. M. (2011). La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (ELUA), 25, 45-74. <https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.02>.

Ávila Muñoz, A. M., Santos Díaz, I. C., y Trigo Ibáñez, E. (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID-19. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 85-95. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.70701>.

Ávila Muñoz, A. M., Sánchez Sáez, J. M. y Odishelidze, N. (2021). *Dispocen*. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (ELUA), 35, 9-36. <https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.1>.

Ávila Muñoz, A. M., Santos Díaz, I. C., y Trigo Ibáñez, E. (en prensa). Impact of COVID-19 in the perception of psysical and social environment of Spanish University students. En S. D. Brunn y D. Gilbreath (Eds.) *Covid-19 and An emerging World of Ad Hoc Geographies*. Springer. ISBN: 978-3-030-94349-3.

Ceballos Marón, N. A., y Sevilla Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127>.

Cifuentes Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19. El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>.

Collins, A., y Quilian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, 240-247. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80069-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80069-1).

Collins, A., y Loftus, E. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.

Echeverría, M. S., Vargas, R, Urzúa, P., y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo. Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 46, 81-91.

Hernández Muñoz, N., Izura, C., y Ellis, A. W. (2006). Cognitive aspects of lexical availability. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-755. <https://doi.org/10.1080/09541440500339119>.

Innerarity, D. (2020). *Pandemocracia*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg.

Íñiguez Berrozpe, T., Lozano Blasco, R., Quílez-Robres, A., y Cortés Pascual, A. (2020). Universitarios y confinamiento. Factores socio-personales que influyen en sus niveles de ansiedad y empatía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 301-316. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.016>.

Monge, C., Gómez Hernández, P., y Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores. Impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>

Stayvers, M., y Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: statistical analysis and a model of semantic growth. *Cognitive Science*, 29 (1), 41-78. <https://bit.ly/2Z4knR2>.

Zadeh, L. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8, 338-353. [https://doi.org/10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X).

Zimmermann, H. J. (2001). *Fuzzy Set Theory and its Applications*. Kluwer Academic Publishers. Springer.

Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 shakes the world*. ORBooks. <https://doi.org/10.34810/rljaev1n12id389896>.



## ***El conocimiento de otras lenguas en el léxico disponible español en estudiantes de secundaria y bachillerato***

### ***Knowledge of other languages in the Spanish lexical availability to secondary and baccalaureate students***

**Miguel Ángel Marcos Calvo**

Universidad Rey Juan Carlos

[miguel.marcos@urjc.es](mailto:miguel.marcos@urjc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3507-7505>

**Cristina V. Herranz-Llácer**

Universidad Rey Juan Carlos

[cristina.herranz@urjc.es](mailto:cristina.herranz@urjc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>

**Ricardo-María Jiménez-Yáñez**

Universidad Internacional de Cataluña

[rmjimenez@uic.es](mailto:rmjimenez@uic.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8065-1289>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.43

Fecha de recepción: 07/05/2021

Fecha de aceptación: 08/06/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Marcos Calvo, M. Á., Herranz-Llácer, C. V., y Jiménez-Yáñez, R. M. (2022). El conocimiento de otras lenguas en el léxico disponible español en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Tejuelo*, 35.3, 43-72.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.43>

**Resumen:** Este artículo tiene como propósito valorar si el conocimiento de otras lenguas diferentes al inglés y catalán influye en el aumento del léxico disponible español. Para ello, se ha desarrollado una investigación cualitativa y se ha creado una encuesta asociativa con el objetivo de comparar el léxico disponible de los estudiantes de 1.º de ESO y 1.º de Bachillerato de centros educativos de Madrid y Barcelona. En dicha encuesta, se ha contado con siete centros de interés entre los que se incluyen algunos novedosos como *Profesores y Educación*. Para cuantificar si existen diferencias entre ambos grupos, a parte del índice de disponibilidad léxica, se ha calculado el índice de compatibilidad y el Porcentaje de Disponibilidad Léxica Retenida. Con todo ello, se ha inferido que el número de vocablos de la intersección es bajo respecto a los cardinales de cada grupo, lo que implica una baja compatibilidad. Ahora bien, estas palabras retienen un porcentaje elevado de la disponibilidad léxica total. Como conclusión principal se destaca que el conocimiento de otras lenguas interviene positivamente para la mejora del léxico disponible español. Además, se ha confirmado que el léxico identificado para ambos grupos presenta claras diferencias.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; compatibilidad léxica; porcentaje de disponibilidad retenida; Educación Secundaria; Bachillerato.

**Abstract:** This article aims to assess whether knowledge of languages (different from English and Catalan) influences the increase of the Spanish lexicon available. For this purpose, qualitative research has been developed, and an associative survey to compare the lexical availability of high school students in Madrid and Barcelona. The survey involved seven centers of interest, including some new ones such as *Teachers and Education*. A series of calculations were carried out to quantify if there are any differences between the groups. Apart from the index of lexical availability, the compatibility index and the Percentage of Retained Lexical Availability were used. The result is that the number of words in the intersection is low concerning the cardinal numbers in each group. It implies low compatibility. However, these words retain a high percentage of the total lexical availability. Thus, these words could be considered as the core lexicon. The main conclusion is that knowledge of other languages has a positive effect on the available Spanish lexicon. Moreover, it has been confirmed that the lexicon identified for both groups shows differences.

**Keywords:** lexical availability; lexical compatibility; retained availability percentage; secondary education; High School; Baccalaureate.

# **I**ntroducción

La investigación desarrollada en este artículo surge de la percepción de que el conocimiento de otras lenguas, en este caso diferentes al inglés y al catalán, influye positivamente en el léxico disponible español de los estudiantes de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1.º de Bachillerato (BTO). Es decir, si los alumnos con conocimientos variados en idiomas van a presentar un mayor número de vocablos en español frente a los que no los tienen. Al mismo tiempo, también se espera identificar la estabilidad e importancia del léxico evocado entre ambos grupos utilizando el índice de disponibilidad léxica de cada vocablo de manera agregada por grupos. Estas operaciones son elaboradas gracias al uso del Porcentaje de Disponibilidad Léxica Retenida (PDR en adelante), tanto para la intersección como para los códigos exclusivos de ambos grupos. En concreto, el PDR es un indicador de la importancia conjunta, en términos de disponibilidad léxica, de un grupo de vocablos. Gracias a él es posible comparar la importancia tanto de los vocablos de la intersección de dos grupos de individuos (por ejemplo, grupos de informantes con y sin idiomas, hombres y mujeres, niveles de estudios ESO y Bachillerato, etc.), como los específicos generados por cada uno

de ellos. Es decir, no solo será posible analizar para cada grupo las palabras evocadas su importancia individual, sino que además permite emplear el indicador de disponibilidad léxica como un sistema de pesos para llegar a calcular el porcentaje total, de disponibilidad, contenido/retenido por cualquier agrupación de vocablos (Marcos-Calvo y Herranz-Llácer, 2021).

El concepto de léxico disponible descrito por Michéa (1953) hace referencia a aquellas palabras que aunque no son en sí mismas frecuentes están preparadas para ser empleadas en contextos comunicativos determinados y se activarían en el momento en el que se tiene necesidad de ellas. Por lo tanto, la disponibilidad léxica busca identificar los vocablos de un grupo concreto con el objetivo de conocer el lenguaje de uso real de una comunidad de habla (Šifrar Kalan, 2009). De esta forma, la disponibilidad léxica nos lleva a presuponer que las palabras recogidas deberían ser estables ya que se refieren a las unidades léxicas que se emplean habitualmente en situaciones específicas.

Ahora bien, en este caso, se pretende mostrar y comparar el léxico disponible de estudiantes de 1.º de ESO y 1.º de BTO de centros bilingües de Madrid y Barcelona. El objetivo es averiguar, por un lado, el diccionario de léxico disponible español de estos informantes y, por otro, confirmar que el conocimiento de otras lenguas, en este caso distintas al inglés y al catalán, influye en la disponibilidad léxica de la lengua materna de los participantes.

Así, de forma conjunta, a parte de estudiar la disponibilidad léxica y la estabilidad del léxico evocado por los informantes se incluyen, a su vez, novedades relacionadas con la muestra, los centros de interés y la variable de estudio. En primer lugar, aunque desde la perspectiva tradicional en los trabajos de esta naturaleza se suele trabajar con muestras de alumnos de 2.º de BTO (preuniversitarios), esta no es la primera vez que se introducen modificaciones en este punto. De esta forma, encontramos trabajos con futuros docentes como, por ejemplo, los de Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos (2019); Ramírez Fuentes (2019); Herranz Llácer (2020) o Santos Díaz et al.

(2020), con personal sanitario (Fasce et al., 2009 o Navarro Marrero, 2009), de carácter periodístico como el elaborado por Fuentes Riffo et al. (2019), etc.

En segundo lugar, aunque se incluyen cuatro de los dieciséis centros de interés tradicionales<sup>1</sup> se han incorporado tres áreas temáticas novedosas: *Profesores*, *Nuevas tecnologías* y *Educación*. De nuevo, no es la primera vez que los investigadores realizan modificaciones ya sea eliminando, cambiando o añadiendo temas. De esta manera, se localizan trabajos que emplean centros temáticos relacionados con las tecnologías digitales (Ávila Muñoz y Santos Díaz, 2019; o el trabajo de Salcedo Lagos y del Valle Leo, 2014), también con la educación (como la investigación de Herranz Llácer, 2018; o Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos, 2019), o incluso con la propia Inteligencia (Hernández Muñoz, 2004). No obstante, sí es la primera vez que se trabaja el centro de interés *Profesores*. Se asumió que las palabras producidas por esta área temática podrían reflejar la realidad educativa de una forma más completa. Donde podrían exponer unidades léxicas más allá, de objetos físicos, como ocurre en *Escuela: muebles y materiales* o aspectos conceptuales como es el caso de *Educación*.

Ahora bien, con el empleo de los centros de interés *Partes del cuerpo*, *Alimentos y bebidas*, *Escuela: muebles y materiales* y *Animales* se buscaban áreas temáticas familiares para los estudiantes en cualquiera de las lenguas empleadas –español, catalán o inglés– y que permitieran hacer comparaciones realistas entre los distintos idiomas ante una misma realidad. Además, sabemos por trabajos previos que *Alimentos y bebidas*, *Escuela: muebles y materiales* y *Animales* son dominios que suelen arrojar un alto número de respuestas en las

---

<sup>1</sup> 1. Partes del cuerpo, 2. Ropa, 3. Partes de la casa (sin los muebles), 4. Muebles de la casa, 5. Alimentos y bebidas, 6. Objetos colocados encima de la mesa para la comida, 7. La cocina y sus utensilios, 8. Escuela: muebles y materiales, 9. Calefacción e iluminación, 10. La ciudad, 11. El campo, el pueblo o la aldea, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Animales, 15. Juegos y distracciones y 16. Profesiones.

investigaciones (Hernández Cabrera, y Samper Padilla, 2019). De esta forma, contando con temáticas más dispersas se buscaba valorar este efecto en los resultados finales. No obstante, como se verá posteriormente, el centro de interés no es un factor influyente para los cálculos del PDR, dado que este mostrará las singularidades en cuanto a la importancia de grupos de vocablos.

En tercer lugar, la variable considerada, (conocimiento de otras lenguas) tampoco sigue los estudios convencionales del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL). Aunque es cierto que, gracias a él, esta disciplina ha ganado tradición y solidez con el objetivo de conocer el español a los dos lados del atlántico (Bartol Hernández, 2006), al igual que ha alcanzado una única metodología común creada por Samper Padilla en 1998 y el uso de una única fórmula matemática proporcionada por López Chávez y Strassburger Frías (2000).

Aquí, exponemos una variable no considerada en el proyecto original la influencia del conocimiento de otras lenguas. Es decir, aunque nuestra lengua objeto es el español como lengua materna, lo que se estudia es si esta se ve enriquecida por el conocimiento de una segunda o tercera lengua. En esta línea se deben mencionar diversos trabajos que han iniciado esta tendencia como aquellos que investigan la relación de la disponibilidad léxica y las lenguas extranjeras como es el caso del español (Carcedo González, 1998, 2000, entre otros), el inglés (por ejemplo, por mencionar algunos, el trabajo de la Maya Retamar y López Pérez, 2020, Jiménez Catalán, 2014 o Jiménez Catalán y Canga Alonso, 2019) o el francés (de la Maya Retamar, 2015 o Santos Díaz, 2018) que aunque no presentan, exactamente, el mismo propósito, sus objetivos pueden ser similares.

## **1. Metodología**

La investigación que aquí se presenta es de carácter cualitativo y sigue un diseño no experimental. Esto se debe a que los trabajos de disponibilidad léxica se realizan a partir de una encuesta de carácter

asociativo. En la construcción de la encuesta se consideraron los siguientes centros de interés: (1) *Las partes del cuerpo*, (2) *Alimentos y bebidas*, (3) *La escuela: muebles y materiales*, (4) *Los animales*, (5) *Profesores*, (6) *Nuevas tecnologías* y (7) *Educación*.

### **1. 1. Procedimiento**

Una vez se obtuvo la autorización correspondiente de los centros educativos, los investigadores acudieron a cada uno de ellos y administraron a los estudiantes la encuesta creada *ad hoc* para la muestra. En concreto, una vez en el aula, el investigador entregaba los cuestionarios y controlaba tanto la información proporcionada como su realización.

La estructura del cuestionario fue la siguiente. La primera parte contenía las instrucciones, que se explicaron oralmente. La segunda estuvo destinada a obtener la información sociodemográfica de los informantes, y se presentó conjuntamente para resolver dudas. Finalmente, en la tercera se encontraba la encuesta de disponibilidad léxica que fue respondida de forma grupal y se dedicaron dos minutos de tiempo por centro de interés.

Antes de comenzar con cada centro de interés se explicó qué debían hacer destacando que no se solucionarían dudas para no influir en sus respuestas. En este punto, la directriz dada fue la siguiente: "Por favor, escribe todas las palabras que te vengan a la mente en relación con [nombre del centro de interés]. Ten en cuenta que no hay palabras buenas o malas, adecuadas o inadecuadas y no dejes de escribir ninguna por temor a que sea incorrecta, malsonante o tengas dudas ortográficas. Todas las respuestas son válidas".

Una vez recogidos los cuestionarios y completado el proceso de registro en bruto del corpus, se realizó su edición. Este paso se desarrolló desde una perspectiva de mantenimiento de la información (Fernández Juncal, 2013) y se siguieron las normas de edición dadas por Samper Padilla (1998). Ya con el corpus revisado, se emplearon las herramientas Microsoft Excel y la programación VBA para obtener los

cálculos de los índices de disponibilidad léxica a partir de la fórmula de López Chávez y Strassburger Frías (2000). Este análisis se completó con el cálculo de los índices de compatibilidad de López Chávez (1992) y Samper Padilla (2000) y el Porcentaje de Disponibilidad Léxica Retenida (PDR) (Marcos-Calvo y Herranz-Llácer, 2021).

## **1. 2. Descripción de los participantes**

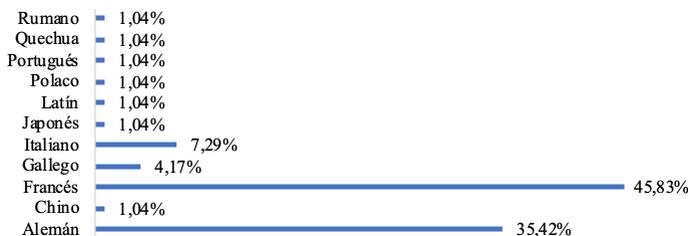
Los informantes que participaron en este estudio fueron 234, de ellos, tras la edición de corpus, quedaron 184 (78,6 %). El motivo de este descenso se debió a que las encuestas que contaban con uno o varios centros de interés vacíos fueron desechadas.

Del total de participantes estudiados, se puede afirmar que la muestra es equilibrada entre hombres y mujeres (48,4 % y 51,6 % respectivamente). En relación con el lugar de residencia y la ciudad en la que estudian, de nuevo, se encuentran valores similares el 55,4 % se ubican en Barcelona y el 44,6 % en Madrid. Es importante destacar que todos los informantes son estudiantes de centros de carácter concertado-privado y bilingües en español e inglés (Madrid) y español, inglés y catalán (Barcelona).

Finalmente, si se atiende al problema de investigación sobre el conocimiento de otras lenguas, 96 estudiantes (52,2 %) conocen otras diferentes al inglés –en el caso de Madrid– y del inglés y catalán en el caso de Barcelona (Figura 1). Por otro lado, 88 informantes (47,8 %) no conocen otras distintas a las indicadas. Es relevante destacar que el hecho de que ambos grupos sean equivalentes en tamaño es positivo, dado que Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) explicaron la relevancia de que las muestras sean de tamaño similar porque el número de informantes influye en los resultados de léxico disponible.

**Figura 1**

*Conocimiento de otras lenguas*



Fuente: elaboración propia

## 2. Análisis de resultados

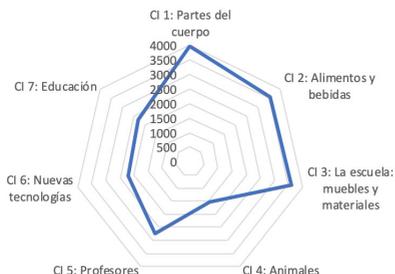
Antes de comenzar con los resultados de cada uno de los indicadores es conveniente realizar un breve análisis descriptivo inicial para situar el punto de partida. De esta forma, en primer lugar se expondrán los resultados generales y, a continuación, los de la variable de estudio: conocimiento de otros idiomas. Esta variable quedó articulada de la siguiente forma: en primer lugar, se solicitó que especificaran el nivel general que consideraban que tenían en relación con la lengua indicada (alto, medio o bajo) y, a continuación, se hizo la misma pregunta para 'lengua hablada', 'lengua escrita' y 'lectura'. Para esta investigación solo se seleccionaron aquellas respuestas que indicaron en sus respuestas nivel alto general y alto en cada una de las competencias, permitiendo un único valor medio dentro de las tres competencias expuestas.

### 2. 1. Resultados generales

El corpus completo recogido está conformado por 19 936 palabras con una media de 25,9. Si se compara el número de unidades léxicas evocadas en cada centro de interés por el conjunto de informantes (Tabla 1) destaca el área temática de *Partes del Cuerpo*, con un número total de palabras de 3 978 y una media = 21,6, seguido de los centros de interés *La escuela: mueble y materiales* (3 617, media = 19,7) y *Alimentos y bebidas* (3 542, media = 19,3). En lo referente a los vocablos el grupo de centros de interés novedosos

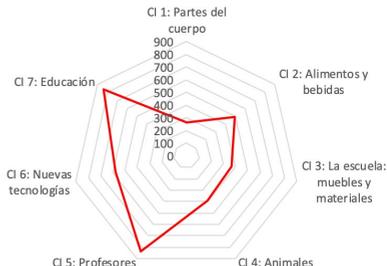
formado por *Educación*, *Nuevas tecnologías* y *Profesores* son los más numerosos (843, 578 y 840 vocablos respectivamente).

**Figura 2**  
*Corpus completo por centro de interés*



Fuente: elaboración propia

**Figura 3**  
*Vocablos por centro de interés*



Fuente: elaboración propia

**Tabla 1**  
*Resultados generales*

	<b>Corpus</b>	<b>Media Corpus</b>	<b>Vocablos</b>	<b>Media Vocablos</b>
<b>CI 1: Partes del cuerpo</b>	3 978	21,6	265	1,4
<b>CI 2: Alimentos y bebidas</b>	3 542	19,3	493	2,7
<b>CI 3: Escuela: muebles y materiales</b>	3 617	19,7	366	2,0
<b>CI 4: Animales</b>	1 551	8,4	390	2,1
<b>CI 5: Profesores</b>	2 764	15,0	840	4,6
<b>CI 6: Nuevas tecnologías</b>	2 186	11,9	578	3,1
<b>CI 7: Educación</b>	2 298	12,5	843	4,6
<b>Total</b>	<b>19 936</b>	<b>108,3</b>	<b>3 775</b>	<b>20,5</b>

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la importancia de cada centro de interés cuantificada a través del número de palabras totales y vocablos (Figuras 2 y 3) es muy diferente si se consideran las repeticiones o no. Sin duda, los

resultados por vocablos indican cuáles son las áreas temáticas más dispersas (con mayor número de vocablos), por lo que en ellas se esperarán, en los resultados para la variable estudiada, ciertas singularidades al comparar ambos grupos (1.º de ESO y 1.º BTO).

## **2. 2. Resultados para la variable conocimiento de otras lenguas**

Si se retoma el objetivo planteado al inicio del trabajo, destaca, como primer resultado, que los estudiantes con conocimiento de otros idiomas han producido un total 2 846 palabras con una media de 4,2, mientras que los estudiantes sin dicho conocimiento registraron un total de 2 247 y una media de 3,7 unidades léxicas. De esta forma, se confirma que el primer grupo, el que presenta conocimiento de otras lenguas, supera al segundo en número de palabras. Este hecho no solo ocurre para el corpus a nivel general, sino también en cada uno de los centros de interés (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Resultados por la variable conocimiento de otras lenguas*

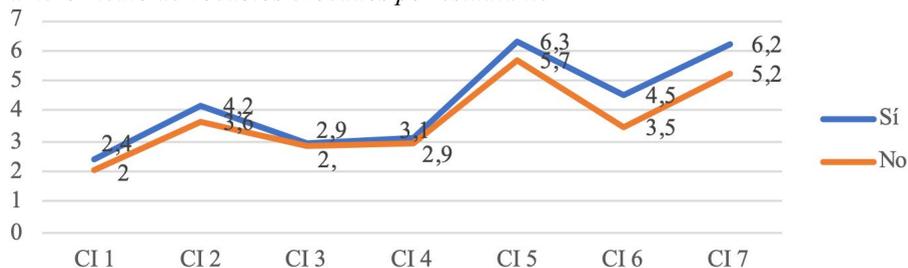
	Corpus				Vocablos			
	Sí		No		Sí		No	
	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med
<b>CI 1</b>	2 244	23,4	1734	19,7	231	2,4	173	2
<b>CI 2</b>	2 118	22,1	1424	16,2	407	4,2	317	3,6
<b>CI 3</b>	2 046	21,3	1571	17,9	276	2,9	245	2,8
<b>CI 4</b>	2 337	24,3	1825	20,7	294	3,1	251	2,9
<b>CI 5</b>	1 596	16,6	1168	13,3	609	6,3	498	5,7
<b>CI 6</b>	1 272	13,3	914	10,4	433	4,5	307	3,5
<b>CI 7</b>	1 369	14,3	929	10,6	596	6,2	456	5,2
<b>Tot.</b>	<b>12 982</b>	<b>19,3</b>	<b>9 565</b>	<b>15,5</b>	<b>2 846</b>	<b>4,2</b>	<b>2 247</b>	<b>3,7</b>

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en relación con los vocablos (esto es, eliminando las repeticiones), las diferencias existentes entre los distintos centros de interés oscilan entre 0,1 unidades léxicas (centro de interés *La escuela: muebles y materiales*) a 1 en las áreas asociativas de *Nuevas tecnologías y Educación* (Figura 4). Así, al no existir, en general, coincidencia en el grado de producción léxica se han identificado tanto las diferencias entre ambos grupos como los comportamientos no equivalentes.

**Figura 4**

*Número medio de vocablos evocados por estudiante*



Fuente: elaboración propia

En este punto, se puede alcanzar un mayor detalle sobre los cambios en el léxico entre los grupos a través del uso de los cálculos de compatibilidad de López Chávez (1992) y Samper Padilla (2000) completado con el Porcentaje de Disponibilidad léxica Retenida (PDR), tanto por los vocablos de la intersección como para los exclusivos de cada grupo. Es decir, no solo se calcularán los índices de disponibilidad (IDL) y los índices de compatibilidad, sino que se acompañarán con la cantidad de disponibilidad léxica retenida por el conjunto de vocablos en cada grupo (Tabla 3 y 4).

**Tabla 3***Cálculo de compatibilidad: resultados en número de vocablos y porcentaje*

	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	CI 7
Cardinalidad 'Sí'	231	407	276	294	609	433	596
Cardinalidad 'No'	173	317	245	251	498	307	456
Intersección	140	231	155	193	233	271	209
Unión	264	493	366	352	874	469	843
Complemento de 'Sí'	91	176	121	101	376	162	387
Complemento 'No'	33	86	90	58	265	36	247
Suma disyunt. 'Sí' y 'No'	124	262	211	159	641	198	634
Comp. de conjuntos	53,0 %	46,8 %	42,3 %	54,8 %	26,6 %	57,7 %	24,7 %
Contribución de 'Sí' a intersección	60,6 %	56,8 %	56,2 %	65,6 %	38,3 %	62,6 %	35,1 %
Contribución de 'No' a intersección	80,9 %	72,9 %	63,3 %	76,9 %	46,8 %	88,3 %	45,8 %
Contraste de 'Sí' con respecto a 'No'	1,34	1,28	1,13	1,17	1,22	1,41	1,31
Cód. exclusivo 'Sí'	34,5 %	35,7 %	33,1 %	28,7 %	43,0 %	34,5 %	45,9 %
Cód. exclusivo 'No'	12,5 %	17,4 %	24,6 %	16,5 %	30,3 %	7,7 %	29,3 %

Fuente: elaboración propia

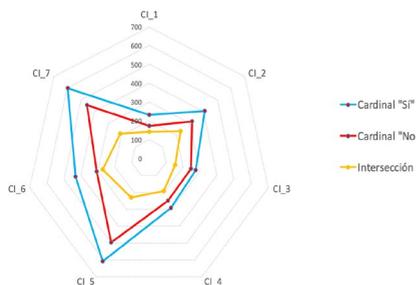
**Tabla 4***Porcentaje de Disponibilidad Léxica Retenida (PDR)*

	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	CI 7
Intersección Sí (%IDL_I_Si)	95,42	90,22	94,08	94,72	78,05	78,62	69,26
Intersección No (%IDL_I_No)	98,46	94,24	94,52	96,96	66,07	84,90	72,13
Parte exclusiva Sí (%IDL_C_Si)	4,58	9,78	5,92	5,28	21,95	21,38	30,74
Parte exclusiva No (%IDL_C_No)	1,54	5,76	5,48	3,04	33,93	15,10	27,87

Fuente: elaboración propia

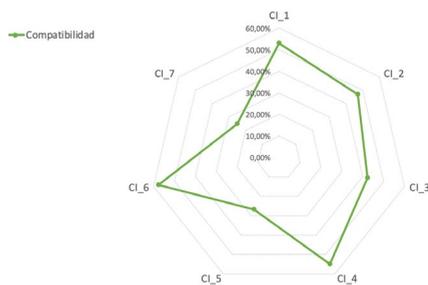
Con los datos de las Tablas 3 y 4, si se comparan los cardinales de cada grupo con el número de vocablos de la intersección, se aprecia que el grupo con conocimiento de otros idiomas es superior para todos los centros de interés (Figura 5). Además, el número de vocablos de la intersección (iguales en ambos grupos) es reducido en comparación con los cardinales de cada grupo. Esto lleva a anticipar que la compatibilidad será baja como así confirman los reducidos valores de dicho indicador para todos los centros de interés (Figura 6). En concreto, las áreas asociativas de *Profesores* y *Educación* son las que presentan la compatibilidad más baja, no llegando tan siquiera a un 25 % en el caso de *Educación*. Solo con estos datos ya sería posible afirmar que el léxico en español es significativamente superior para los estudiantes con conocimientos de otros idiomas.

**Figura 5**  
Cardinales y número de vocablos de la Intersección (vocablos comunes)



Fuente: elaboración propia

**Figura 6**  
Índice de Compatibilidad por centro de interés



Fuente: elaboración propia

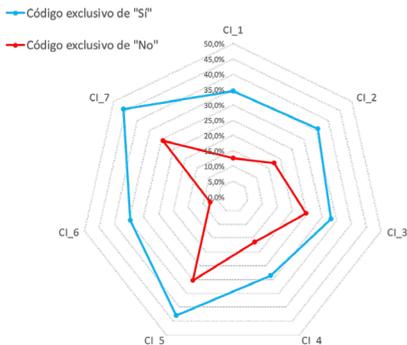
Haber identificado una baja compatibilidad entre los grupos (Tabla 3) implica que las aportaciones de vocablos a la intersección tienen que ser bajas, además de ser menores cuanto mayor sea el número de vocablos evocados por el grupo. En este caso, esto ocurre con el grupo formado por los estudiantes con conocimientos de otros idiomas. Ahora bien, con las diferencias identificadas, se esperaba que la figura de las aportaciones a la intersección de ambos grupos fuese equivalente en todos los centros de interés (Figura 8). Sin embargo, resalta la diferencia observada en las áreas asociativas 5 (*Profesores*) y 7 (*Educación*) donde la aportación a la intersección de los discentes con conocimiento de otros idiomas es baja al generar un alto número de vocablos específicos (Figura 7). También es relevante destacar la reducida aportación de léxico específico del grupo formado por los alumnos sin idiomas en el área asociativa 7 (*Nuevas Tecnologías*) (Figura 7).

En definitiva, gracias a la información de las Figuras 7 y 8, obtenidas de los datos de la Tabla 4, se deduce que el conocimiento de otros idiomas conlleva la producción de un mayor número de vocablos nuevos. No obstante, en la mayoría de las áreas asociativas estos presentan bajos valores de disponibilidad léxica. Así pues, se puede

afirmar que sí son más vocablos, pero con baja frecuencia de uso, en consecuencia, se identifican en posiciones más retrasadas.

**Figura 7**

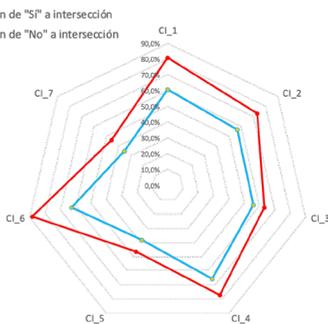
*Código exclusivo de cada grupo*



Fuente: elaboración propia

**Figura 8**

*Contrib. de cada grupo a la intersección*



Fuente: elaboración propia

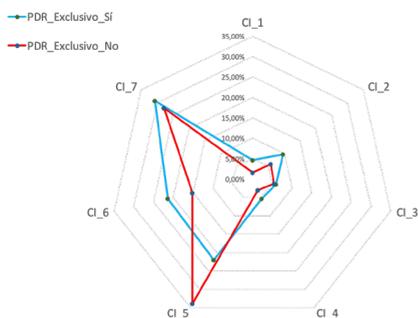
Con todo lo indicado hasta ahora ¿qué es posible destacar, en este corpus, gracias al cálculo del PDR, tanto para la intersección como la parte exclusiva? Sencillamente, que los pocos vocablos de la intersección (Tabla 3 y Figura 8) retienen unos porcentajes muy elevados de la disponibilidad léxica total. En la mayoría de los centros de interés los vocablos comunes a ambos grupos retienen más del 80%, incluso del 90%, de la disponibilidad léxica total. Es decir, gracias a la valoración obtenida con el PDR es posible afirmar que a los vocablos de la intersección se les pueden considerar como léxico central de la población analizada. Es decir, este es aquel que se evoca de forma más regular y estable cuando a los informantes se les estimula a responder palabras sobre un área temática concreta.

Se identifica una singularidad, en parte esperada, en el área temática de *Profesores* ya que al plantearla ya se era consciente de que podía revelar resultados menos concretos a los habituales. Específicamente, aunque se podría pensar que es común presentar una diferencia de 111 vocablos a favor del grupo con conocimientos de otros idiomas, al mostrar este un índice de compatibilidad bajo

(26,66 %, v. Tabla 3), se convierte en una situación particular en el momento en el que se comparan los PDR, tanto de la intersección como de los códigos exclusivos. En este caso, son los vocablos exclusivos del grupo de estudiantes sin conocimientos de otras lenguas los que retienen una mayor cantidad de disponibilidad léxica. Esto significa que un buen número de palabras exclusivas de este grupo han sido sustituidas por parte de los alumnos con otros idiomas por otras nuevas (376 sustituyen a 265) y, además, estas palabras diferentes presentan una importancia relativa menor en términos de frecuencia y posición (disponibilidad léxica). A diferencia de los otros centros de interés, los discentes con un mayor conocimiento de idiomas usan más vocablos, pero están menos disponibles. Por lo que, los vocablos de la intersección (comunes) pasan a representar una mayor importancia en términos de disponibilidad.

**Figura 9**

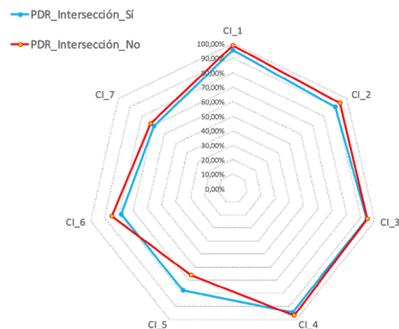
*PDR exclusivo de cada grupo*



Fuente: elaboración propia

**Figura 10**

*PDR de cada grupo a la intersección*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se ofrecen un conjunto de comentarios para cada una de las áreas asociativas consideradas en el que se remarca lo más relevante de cada centro de interés. En el Anexo se podrán consultar las palabras entrantes disponibles para el grupo con conocimiento de otras lenguas y que aquellos que no saben idiomas no han evocado:

- *Partes del Cuerpo*: La vinculación entre los corpus de ambos grupos presentan un porcentaje de compatibilidad del 53,03 %. Esto significa que el léxico común es bastante notable. Si se observan las contribuciones de cada conjunto a la intersección se puede examinar como para la opción *Sí* (conocimiento de otras lenguas) el porcentaje es del 60,6 %, mientras que para la respuesta *No* la proporción asciende hasta el 80,9 %. En relación con el PDR en la intersección los datos son: 95,42 % para *Sí*, y 98,46 % para *No*. De esta forma, si los porcentajes de compatibilidad se les complementa con el PDR, los resultados indican que el léxico entre ambas agrupaciones cambia de manera muy sutil. Además, el vocabulario empleado entre los conjuntos (intersección) es estable y está, al mismo tiempo, muy disponible. Dicho de otra forma, en *Partes del cuerpo*, el conocimiento de otros idiomas no es un factor determinante para incrementar el léxico más disponible, aunque sí facilita el incremento del léxico total.
- *Alimentos y bebidas*: En la segunda área temática se ha obtenido una compatibilidad del 46,88 % entre los estudiantes con [*Sí*] y sin [*No*] conocimientos de otros idiomas. Esto implica que el léxico compartido es bastante importante. Si se analizan las contribuciones a la intersección de cada uno de los grupos, para la opción *Sí* aparece un 56,8 %, y para la opción *No* 72,9 %. Sobre los PDR de la intersección la proporción para el *Sí* es de 90,22 % y para el *No* de 94,24 %. Es posible indicar que el léxico entre ambos cambia muy poco, es estable y, además, está muy disponible. Es decir, en el área de *Alimentos y Bebidas*, el conocimiento de otros idiomas no es un factor determinante para incrementar el léxico más disponible, aunque sí se ha producido el incremento del léxico total.
- *Escuela: muebles y materiales*: La tercera área temática presenta una compatibilidad del 42,35 % lo que indica que las palabras compartidas son importantes. Además, si se analizan las contribuciones de cada uno de los grupos a la intersección se obtiene: 56,2 % para *Sí* y 63,3 % para *No*. En relación con los PDR en la intersección los valores son: *Sí*: 94,08 %, *No*: 94,52 %. También destaca que el léxico entre ambos conjuntos cambia poco,

por lo que es un léxico estable y muy disponible. Esto implica que en el área temática de *Escuela: muebles y materiales* el conocimiento de otros idiomas no es un factor determinante para incrementar el léxico más disponible, aunque también en este se ha producido un incremento del léxico total, pero de menor importancia en términos de disponibilidad.

- *Animales*: Esta área temática alcanza una compatibilidad del 54,83 % entre los dos grupos considerados, lo cual indica que las palabras compartidas por ambos, es muy elevado. Además, observando las contribuciones de cada uno de ellos a la intersección se deduce que para el grupo que responde *Sí* el valor es de 65,6 % y para el que responde *No* 76,9 %. Por otro lado, los PDR en la intersección ofrecen, en el caso de la opción *Sí* el 94,72 % y en el caso de *No* 96,96 %. Así, es posible destacar que el léxico entre ambos grupos cambia muy poco, es decir, es estable y además está muy disponible. Por lo tanto, en esta área temática, el conocimiento de otros idiomas no es un factor determinante para incrementar el léxico más disponible, aunque se ha producido un incremento del léxico total, este es de menor importancia en términos de disponibilidad.
- *Profesores*: La quinta área temática alcanza una compatibilidad del 26,66 % lo que revela que son pocas las palabras compartidas. Además, en el caso de las contribuciones de cada uno de los grupos a la intersección se encuentra: *Sí*: 38,3 % y *No*: 46,8 %. Sobre los PDR en la intersección los resultados arrojan para el caso de *Sí*: 78,05 % y en el caso de *No*: 66,07 %. Destaca que el léxico entre ambos grupos cambia de una manera significativa. Es decir, en este caso el léxico no es estable. Además, el grupo de estudiantes con otros idiomas evoca más palabras específicas que el otro grupo, pero debido a los valores del PDR, su importancia conjunta en términos de disponibilidad es menor. Esto significa que, en el área temática de *Profesores*, el conocimiento de otros idiomas sí es un factor determinante para incrementar el número de vocablos. Ahora bien, estos nuevos vocablos son muy dispersos y con una baja disponibilidad léxica. Aunque se ha producido el incremento del

léxico total esperado, este es de menor importancia, en términos de disponibilidad, que el equivalente al del grupo de alumno sin conocimientos de otros idiomas.

- *Nuevas tecnologías*: La sexta área temática presenta una compatibilidad del 57,78 % entre ambos grupos de alumnos, lo cual indica que es importante el número de vocablos compartidos. Además, si se valoran las contribuciones de cada agrupación a la intersección los datos son 62,6 % para *Sí* y 88,3 % para *No*. Los PDR en la intersección muestran para *Sí* un 78,62 % y para *No* un 84,9 %. Es posible destacar que el léxico entre ambos grupos cambia poco, es relativamente estable y además está disponible para los conjuntos. En el área temática de *Nuevas tecnologías*, el conocimiento de otros idiomas es un factor relevante para incrementar el léxico ya que se ha producido un incremento del léxico total (126 vocablos), y además es importante en términos de disponibilidad.
- *Educación*: La séptima y última área temática presenta una compatibilidad del 24,79 %, lo que indica que son pocas, en términos relativos, las palabras compartidas por ambos grupos. Además, las contribuciones de cada uno de ellos a la intersección son del 35,1 % para la opción *Sí* y el 45,8 % para el *No*. Junto con los PDR en la intersección los resultados son: *Sí*: 69,26 % y *No*: 72,13 %. En concreto, se ve como el léxico entre ambos grupos cambia de una manera significativa lo que hace que el léxico no sea estable. Además, el grupo de estudiantes con otros idiomas usa más palabras específicas que el segundo grupo y, gracias a los valores del PDR, observamos que su importancia conjunta en términos de disponibilidad es mayor. Esto indica que en el área temática de *Educación* el conocimiento de otros idiomas sí es un factor importante para incrementar el número de vocablos, con una notable relevancia valorada en términos de disponibilidad léxica.

## Conclusiones

Una vez finalizada la investigación es posible afirmar, a la luz de la información objetiva que proporcionan los datos recogidos, que el conocimiento de otras lenguas, además del inglés y el catalán (en el caso de los centros de Barcelona), influye positivamente en el léxico disponible español de los alumnos encuestados. Es decir, los alumnos que saben otros idiomas van a presentar, de forma general, un mayor número de palabras en español que los que no los usan ni conocen. Este tipo de conclusiones ya se vislumbraron en trabajos como el de Rodríguez Marín (2010).

También se ha podido confirmar que el léxico identificado entre ambos conjuntos presenta claras diferencias. Por ello, es posible hablar de un léxico poco estable entre ellos. Para que los corpus de los grupos estudiados fuesen estables deberían presentar una alta compatibilidad y su importancia cuantificada en términos de disponibilidad léxica, también debería tener valores parecidos. En otras palabras, no solo deberían ser similares las palabras usadas, sino que también debería serlo la frecuencia de uso y su posición de evocación.

Así, retomando los objetivos planteados al inicio de esta investigación queda patente que se han cumplido, por un lado, la identificación del léxico disponible en español de estos informantes y, por otro, se ha confirmado que el conocimiento de otras lenguas influye positivamente en el léxico disponible español de los informantes. Ahora bien, la consecución de estos objetivos ha requerido el uso de un mayor número de indicadores, distintos al índice de disponibilidad léxica, como son los cálculos de compatibilidad o el Porcentaje de Disponibilidad léxica Retenida (PDR). Con ellos, se ha podido comprobar que la compatibilidad entre ambos corpus es muy heterogénea al comparar los diferentes centros de interés. En concreto, se pasa de valores del indicador elevados cercanos al 57 %, a otros bajos próximos al 24 %. Esto muestra una relativa falta de compatibilidad y, por tanto, diferencias relativas entre los corpus de ambos grupos.

Por su parte, el PDR ha permitido comprobar que, en gran parte de los centros de interés, el léxico de la intersección retiene porcentajes muy elevados de la disponibilidad léxica total, la mayoría de los casos cercanos o por encima del 80 %. Además, los resultados alcanzados para algunos centros de interés nos han llevado a valorar la posibilidad de empezar a trabajar en nuevos aspectos dentro de este terreno, como es la sensibilidad del indicador de compatibilidad o la medida de la estabilidad entre los corpus de los grupos de comparación.

En definitiva, gracias a los resultados de estos indicadores, y en concreto del PDR, ha sido posible cuantificar la importancia de los vocablos de la intersección y, por tanto, valorar la calidad del indicador de compatibilidad. No obstante, también gracias a estos cálculos se ha hecho evidente la necesidad de realizar, en el futuro, un análisis de la estabilidad del léxico disponible. En concreto, se quiere desarrollar un estudio sobre el léxico evocado en dos grupos, o momentos del tiempo, y comparar su estabilidad en disponibilidad léxica valorando la importancia de cada vocablo a partir del estudio de su situación en una escala con medidas de posición no central.

Finalmente, para terminar, nos gustaría volver a destacar que el conocimiento de otros idiomas, además del inglés y catalán, incrementa el léxico disponible español de los estudiantes de 1.º de la ESO y 1.º de BTO analizados. Esto hace que introduciendo el conocimiento de otros idiomas, no solo estamos favoreciendo su aprendizaje, sino que también ayudamos a nuestros estudiantes a ser más fluidos en el uso de su lengua materna. Esto demuestra a su vez que el fomento de la enseñanza de las lenguas y los entornos bilingües y plurilingües favorecen la adquisición de la primera lengua.

## Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A.M., y Santos Díaz, I.C. (2019). Observación de la brecha tecnológica generacional desde el prisma de la disponibilidad léxica. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 259-292. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.259-292>

Bartol Hernández, J.A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, 36(1), 379-384.

Borrego Nieto, J., y Fernández Juncal, M.C. (2003). ¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios? En *Lengua, variación y contexto: Estudios dedicados a Humberto López Morales* (Vol. 1, pp. 167-178). Arco Libros.

Carcedo González, A. (1998). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 14(2), 205-224.

Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: El caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Universidad de Turku.

de la Maya Retamar, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO* [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura.

de la Maya Retamar, G., y López Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>

Fasce, E., Echeverría, M., Matus, O., Ortiz, L., Palacios, S., y Soto, A. (2009). Atributos del profesionalismo estimados por estudiantes de medicina y médicos. Análisis mediante el modelo de disponibilidad léxica. *Revista médica de Chile*, 137(6), 746-752. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872009000600003>

Fernández Juncal, C. (2013). *Léxico disponible en Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Fuentes Riffo, K., Hernández Osuna, S., y Salcedo Lagos, P. (2019). Descripción de la diversidad y densidad léxicas en noticias

escritas por estudiantes de periodismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 499-528. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914113>

Hernández Cabrera, C. E., & Samper Padilla, J. A. (2019). Pervivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños grancanarios de seis años. *Lo que hablan las palabras: Estudios de Lexicología, Lexicografía y Gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro*, 285-298. Editorial Axac.

Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*. Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Herranz Llácer, C.V. (2018). Comparación del léxico disponible español de futuros docentes que estudian en modalidad bilingüe y no bilingüe. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 76(149), 529-553.

Herranz Llácer, C.V. (2020). *Palabra de maestro: Análisis del léxico disponible de futuros docentes*. Peter Lang.

Jiménez Catalán, R. M. (Ed.). (2014). *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (1st ed. 2014). Springer Netherlands: Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7158-1>

Jiménez Catalán, R. M., y Canga Alonso, A. (2019). El léxico disponible en inglés de chicos y chicas españoles adolescentes. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 19, 157-176.

López Chávez, J. (1992). Alcances panhispánicos del léxico disponible. *Lingüística*, 4, 26-124.

López Chávez, J., y Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, 38, 227-251.

Marcos-Calvo, M. Á., y Herranz-Llácer, C.V. (2021). Porcentaje de disponibilidad léxica retenida: análisis del vocabulario de futuros maestros (pp. 81-97). En *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Tirant lo Blanch.

Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect Nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.

Navarro Marrero, Y. (2009). Terminología especializada en el área de fisioterapia: Acercamiento desde la metodología de la

disponibilidad léxica específica. *Interlingüística XX*.

Quintanilla Espinoza, A., y Salcedo Lagos, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 529-554. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913157>

Ramírez Fuentes, Y. (2019). Una aproximación a la complejidad del caudal léxico de profesores chilenos en formación: Análisis cualitativo y cuantitativo de estructuras plurilexicales. *Nueva revista del Pacífico*, 71, 143-160. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762019000200143>

Rodríguez Marín, M.Á. (2010). La Educación Bilingüe. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7.

Salcedo Lagos, P., y del Valle Leo, M. (2014). Disponibilidad léxica matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas*, 4(21).

Samper Padilla, J.A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: Sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.

Samper Padilla, J.A. (2000). El léxico de la norma popular de Las Palmas de Gran Canaria. Comparación con el de la norma culta. En *Estudios de dialectología dedicados a Manuel Alvar* (pp. 39-74). Litografía A. Romero.

Santos Díaz, I.C. (2018). Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *E-AESLA. REVISTA DIGITAL*, 4, 95-103.

Santos Díaz, I.C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M.F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: El cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 17, 165-182.

## **Anexo: Palabras del grupo con conocimiento de otras lenguas que no aparecen en el grupo que desconoce otras lenguas**

### *CI 1: Partes del cuerpo: 91*

abductor, ADN, alma, alveolo, amígdala, aparato, aparato reproductor, aparato reproductor masculino, átomo, bacteria, bazo, cabello, cachete, cadáver, caja torácica, calva, caracol, carne, cartílago, cera, cerebelo, cervical, chocho, cicatriz, color, comida, coxal, coxis, cuerda vocal, cuero cabelludo, curva, deltoides, dieta, ejercicio, en forma, escafoides, esperma, esqueleto, esternocleidomastoideo, esternón, falange, flema, flor de loto, fractura, ganglio, genital, glánde, hombre, jugo gástrico, lóbulo, lumbago, lumbar, lunar, mama, mancha, médula, médula ósea, metacarpo, muñequera, nalga, nuez, oveja, palma (de la mano), pan, parte íntima, peca, pellejo, picha, pigmento, plaqueta, pólipos, pulsera, retina, saliva, seno, tableta, talón de Aquiles, tejido, tiroides, tronco superior, tucicolor, úlcera, vejiga, vello, vello capilar, vello facial, vena aorta, vena cava, ventrículo, vientre

### *CI 2: Alimentos y bebidas: 176*

(tomate) cherry, 7UP\*, alimentación, alimento, alioli, almendra, américa, anca de rana, Aperol\*, Aquarius\* limón, Aquarius\* naranja, arroz al horno, banana, bando, barrita, barrita energética, batido de chocolate, bebida isotónica, bechamel, bombón, bonito, boquerón, brocheta, buey de mar, Burguer King\*, caballa, cafeína, calimocho, canapé, carne de cerdo, carne picada, caviar, cereza, cerveza con limón, Cheetos\*, chucho, chuleta, Chupa Chups\*, churrasco, churro, coca, cochinito, coco, codillo, comida, comida congelada, conserva, curry, cuscús, dorayaki, Doritos\*, dulce, dürüm, emperador, ensalada de pasta, ensalada de patata, ensaladilla rusa, entrecot, envoltorio, escarola, estofado, fabada, fajita, Fanta\* naranja, fiambre, fideuá, filete de pollo, filete de ternera, foie (gras), frito, gallina, gallo, gaseosa, gluten, gofre, grado, granizado, guiso de carne, guiso de estofado, haba, hábito, hielo, higo, horchata, huevo cocido, infusión, jamón york, kebab, kimchi, lactosa, langosta, licor de manzana, licor de mora, Lipton\*, lombarda, lubina, magret, maíz dulce, Martini\*, McDonald's\*, merluza, migas, montadito, mora, mozzarella, muffin, nachos, natilla, navaja, Nestlé\*, níspero, Nocilla\*, nube, nube de azúcar, nuez, Oreo\*, palmera, pan blanco, pan de barra, pan de molde, pan negro, panceta, panellet, paté, pechuga de pavo, peperoni, percebe, perejil, pistacho, pollo al horno, polo, pretzel, proteína, proteína vegetal, pulpo, quesada, quinoa, rabo de buey, rabo de toro, rollito, rosquilla, salsa barbaoca, salud, samba, sardina, Schweppes\*, secreto, semilla, soda, spaghetti, tallarín, Tanta\*, tapa, teta, tinto de verano, tiramisú, tocino, tomate, tomate frito, torrezno, tortilla francesa, trigo, TriNa\* limón, TriNa\* naranja, trufa blanca, trufa negra, vaca, vinagre, vinagreta, Weikis\*, whisky, zumo de fruta, zumo de melocotón, zumo de piña, zumo de uva, zumo limón

### *CI 3: La escuela: muebles y materiales\*: 121*

agua, aire acondicionado, alemán, armario de niño, armario de profesor, aro, astronomía, balda, baldosa, balón, barniz, bebedor, Blu-tac\*, bola del mundo, bolo, bombilla, cambiador, Cambridge, campana, campo, canasta, cañón, carpeta de galgas, cartel de salida, cartera, centro escolar, ciencia, clasificador, clip, colegio, comida, confesionario, contraventana, corona, corriente eléctrica, cristalera, cuerda, detector de humo, diccionario de español, documento, educación, enfermería, escrito, espaldera, estrella, evangelio, falda, física, fluorescente, foca,

folleto, fotocopidora, francés, frente, fútbol, galga, gimnasia, guardarropa, hall, Hogwarts\*, hora, imagen, inglés, internet, laboratorio, lengua, llave, llavero, malísimo, marcapáginas, matemáticas, mina, mueble, óleo, papel calco, parking, pendrive, percha ropa colegio, pestillo, pijama, pila bautismal, pintura de madera, piso, pista de patinaje, pizarra blanca, pizarra electrónica, pizarrón, planificador, Planta, Plastidecor\*, plastilina, polideportivo, polo, pomo, portada, preparador, principal, prueba, química, recreo, retraso, sagrario, sala de ordenador, saludar, secretaria, separador, silicona, tabla, tablón, taburete, tapa de bolígrafo, taquillero, televisor, timbre, tinta de recambio, tornillo, tractor, transportador, trapo, verja, vigilante

#### *CI 4: Animales: 101*

alce, almeja, animal, artrópodo, babosa, babuino, beluga, bicho bola, boa, butifarra, cadena, cebra real, centauro, chacal, chirlo, cobra, concha, cóndor, cordero, cría, cuerno, culebra, demonio de tasmania, diplodocus, dragón barbudo, dragón de agua chino, dromedario, emú, estegosaurio, facóquero, faisán, ganso, gato calvo, gecko crestado, gecko leopardo, guacamaya, hembra, hormiguero, instinto, langostino, licaón, lombriz, luciérnaga, macho, mapache, marsupial, marta, megalodón, merluza, mero, mirlo, mitología, morada, moscardón, moscón, ñu, ocelote, ojo, oreja, oso marino, ostra, papagayo, perro patada, perro pequeño, persona, pez globo, pez limpiador, pico, pitón, pitón bola, plancton, polilla, porrillo, poso, potro, puercoespín, pularda, rape, real, remo, réptil, roedor, ruiseñor, sanguijuela, sepia, serpiente del manglo, supervivencia, ternera, ternero, t-rex, trucha, tuca, vena, venado, víbora, víbora de cola roja, víbora verde, viuda negra, zapato, zorra, zorro polar

#### *CI 5: Profesores\*: 376*

¡Silencio!, abuela, aburrido, actividad, AK, albañil, americana, apellido, aprendizaje, arqueólogo, asalariado, asombro, atento, atlético, ayuda, bachillerato, baile, baja, bajo, baloncesto, balonmano, básquet, béisbol-pie, bilingüe, bombero, borde, borrador, cabrón, calificación, cariño, carrera profesional, catedrático, ceñudo, charla, chino, chupar, ciencias del mundo contemporáneo, cinco, civil, cocinero, complementaria, con gafas, concertado, con conocimiento, confiscar, conocimiento, consejo, contenido, contrato, convivencia, coordinador, copia, corbata, coreano, cristalero, croata, cuaderno, cuaderno de clase, cuarentón, cuidadoso, culto, cultura audiovisual, decorador de interiores, deforme, dependiente, derecho, devoción, dibujante, distraído, divertido, docente, doctor, edad, educación plástica y audiovisual, el próximo día, el que borra al segundo, el que cuenta su vida en verso, el que dice lo que entra, electricista, empatía, empresario, en mi asignatura tendréis que usar la memoria, encantador, enfado, enfermero, enseñante, enseñanza, entretenido, entusiasmo, enunciado, escalada, escrutador, escuela, Escuela Oficial de Idiomas, ESO, español, esquema, estilosa, estuche, examen corto, examen largo, explicación, explicar mal, extranjero, facha, faltar a clase, falto, FCE, filólogo, filósofo, final, fonología, formal, futuro, gafas, gallego, garita, gay, geografía e historia, geología, gilipollas, gracia, gritos, hablador, hijo de puta, hockey, homosexual, horario, I.T, idioma, impaciente, inculto, independentista, independiente, ingeniero, interés, iPad\*, japonés, jefe de estudios, jerarquía, joven, juego, kiwi, lección, libro, literatura universal, llave, maestro, majo que puntúa alto, maletín, malo, mandar ejercicio, matemática, mayor, mecánico, mediador, médico, mesa, metódicas, modalidad, momia, moreno, muchos deberes, natación, negativo, nombre, normas, nuevo, obeso, obligatorio, optativa, orden, paciencia, paciente, padres, pantalla digital, papel, para mí es interesante, parcial, parlanchín, pasión, pelo corto, pelo largo, perros, PET, pijama, poder, polaco, positiva, positivo, pregunta, privado, profesional, profesor de alemán, profesor de bachillerato, profesor de ciencias, profesor de cultura científica, profesor de deporte, profesor de economía, profesor de filosofía, profesor de

física, profesor de historia, profesor de informática, profesor de la guardería, profesor de plástica, profesor de química, profesor de secundaria, profesor de TIC, proyector, público, puntual, puntualidad, que explica bien, que explican, que leen, que no explican, querer, rata, reír, relajado, religioso, rellenito, reloj, responsables, respuesta, retraso, risa, risueño, rojo, rollo, ropa, rotulador, rubio, ruidoso, ruso, secretario, secundaria, sentarse bien, silencio, silla, sin gafas, sonreír, sonriente, sonrisas, Soy el profesor de historia, sueldo, surf, suspenso, sustituto, T2, tablet, tación, tajante, TC, te explico Napoleón en tan solo un instante, te voy a explicar guerras que no vas a necesitar cuando tu quieras ir a trabajar, tecnología, televisión, terrorista, TIC, tiza, tonto, tortura, trabajadora, trabajar, trabajo, TTI, tutor, tutoría grupal, usted, vacaciones, valenciano, valores, vídeo, viejo, vigilar, vocación, waterpolo, yoga, zorra

### *CI 6: Nuevas tecnologías: 271*

(Microsoft) PowerPoint\*, (teléfono) fijo, 2D, 3G, 4.0, adicción, alcantarillado, AliExpress\*, almacenamiento, altavoz sumergible, animación, aparato, aparato de música, arranque, ascensor, aspirador eléctrico, astronauta, auditor de pantalla, Auronplay\*, autocar, Auto-Tune\*, AVE\*, ayuda, bamba, bienestar, Bitcoin\*, Blu-ray\*, bolígrafo, bolígrafo interactivo, Brawl Stars\*, cable, caldera, calidad, Call of Duty\*, cámara de alta tecnología, cambio, canal, Canon\*, carácter, carga, casa, casa inteligente, casa para los médicos, casco, casco con Bluetooth\*, cascos inalámbricos, casete, chip, ciencia, cine, circuito, circuito eléctrico, coche automático, coche autónomo, coche de carreras, coche inteligente, código, cohete, comunicar, conectar, conector, control remoto, correo electrónico, cosa tecnológica, cracker, crear, creatividad, cuenta bancaria, cura, depilador láser, desarrollo, diapositiva, dinero, disco duro, distracción, documento, domótica, droga, ducha, edificio, educativo, efecto especial, elección de vida, electrocución, energía, enfoque, entretener, escalera, escuela, espacio, estuche, fax, fibra de carbono, fibra de cristal, fibra óptica, FIFA\*, Firefox\*, fogón, forma de ver las cosas, futuro, gafas con cámara, Gmail\*, GoPro\*, grafeno, hacker, helicóptero, híbrido, holograma, huella digital, iCloud\*, impresora 3D, inalámbrico, incubadora, informática, innovación, input, intercomunicación, interesante, invento, investigación, juego interactivo, Just Dance\*, Kindle\*, Kya\*, La Sexta\*, lámpara led, lancha, lápiz, láser, láser punto rojo, led, leer, lente, libro, libro tecnológico, limpieza, luz led, madera, maleta inteligente, mando de videoconsola, mando para la Play\*, mapa, máquina, máquina 3D, máquina de radiografía, máquina de rayos x, máquina de resonancia, marcapaso, mecánico, mediana, medicina biocelular, mega(byte), mejora, memoria RAM, mesa, metal, Microsoft\*, Mine Craft\*, mini tablet, mochila con luz, monopatín eléctrico, movimiento, Mozilla\*, música, Musica.ly\*, n2ds\*, n3ds\*, nano, nano robot, nanotecnología, NASA\*, navegador, navegar, Nike\*, Nintendo DS\*, nueva, objeto, objeto biodegradable, objeto desechable, obsesión, olla eléctrica, Opera\*, ordenador-tablet, ortodoncia, pantalla publicitaria, patinete Xiaomi\*, película, peluche interactivo, persiana, petróleo, pizarra, pizarra didáctica, placa, plástico, policía, post, posthumano, precio, Pro Evolution Soccer\*, procesador, producir, profesional, programación, progreso, prótesis robótica, proyecto, PS vita\*, publicación, puerta, pulsera inteligente, quad, radiador, realidad aumentada, red, reloj tecnológico, renovable, reproductor, reproductor de MP3, reproductor de música, robot doméstico, robot limpiasuelos, robótica, rompe papel, ropa, rotura, Samsung Galaxy\*, Samsung Note\*, satélite, seguridad, Segway\*, sensor térmico, silla, sistema inteligente, smart tv, Snapchat\*, sonido, suscripción, supersónico, tecnología, tecnología aplicada a deporte, tele(visión) inteligente, teletransportación, tenaz, textil, tiempo, Tik Tok\*, timbre, torre de control, tráiler, tranvía, triciclo, universal, universidad, USB, utensilio, utilidad, vacuna, vehículo eléctrico, velocidad, ventana, ventilador, vida, vida cotidiana, vídeo en directo, videoconferencia, videoconsola, volumen, walkie-talkie, web, Xperia\*, zapato

*CI 7: Educación\*: 387*

joh! sí cómo mola ser profesor, 1º ESO, abierto a los demás, abrir la mente, absurda, aburrimiento, actitud, actividad de intercambio, actividad extraescolar, administración, adverbio, agradable, al hablar, alegre, alimenticia, almuerzo, alta, alucinante, ámbito social, amistad, andar, aplicación para el móvil, aplicado, aprendizaje, aprobado, árabe, arquitectura, artística, atención, atento, auditiva, autodidacta, autoridad, ayuda, ayudante, bailar, baja, básica, beca, bien preciado, bilingüe, bondad, borde, buen ambiente, buena cara, buenas tardes, buena educación, bueno manera, calendario, callaos todos o esto va a ser peor tomad apuntes que esto va en serio, canción, cansancio, caridad, carisma, castigar, catequesis, catolicismo, chincheta, ciclo superior, ciencias puras, CMC, cole(gio) infantil, cole(gio) primaria, comer con la boca cerrada, compañero, comprensible, comunicación, con los adultos, con los de avanzada edad, con los jóvenes, con los niños, con nosotros no te pases ni un pelo, concentración, conductor, convivencia, corcho, coreano, correr, costumbre, criminología, cristiana, cuaderno, cuando una niña está sola ayudarla no dejarla de lado, cuarto, cuarto ESO, cuidado, cultural, curso, de derechas, de izquierdas, de movimiento, de nada, decir adiós, decir buenos días, decir hola, decir la verdad, dejar hablar a los demás, demostrar, derecho, derecho para todos, desastre, didáctica, difícil, Dios, divertido, doble grado, docente, doctorado, documental, documental sobre la tierra, dolor de mano, duro, edificio, elaborada, emoción, empatía, empresario, en diferentes lugares, enfermería, entrenador, ESADE\*, esfuerzo, español, especializada, esperanza, estamos aquí para que te formes, estrés, estuche, estudio, estúpido, Europa, EVAU, evento, examinador, excursión, experimento, F(ormación) P(rofesional) grado bajo, F(ormación) P(rofesional) grado medio, F(ormación) P(rofesional) grado superior, Facebook\*, fácil, facilidad, fantástica, flexible, fomentar, forma, frutero, fundamental, gafas, gente mayor, gestual, gimnasia, graciosa, grado universitario, gratuita, Gredos, gritar, grosería, grosero, hábito, hablar bien, hablar con tono moderado, hacer caso a la primera, hijo, hogar, Hola ¿qué tal? somos los profes, horario, humanidades, igual, inglesa, inicial, inservible, Instagram\*, inteligencia emocional, interés, ir al cole(gio), italiano, japonés, jefe, juego, justicia, la dinámica de la tierra, La Farga, la sociedad antigua, La Vall, labor, larga, lectivo, lengua castellana, letras, letras puras, ley, llamar a las personas de usted, localidad, los diez mandamientos, lugar, machista, madre, madrugar, magisterio, materia, mayores, MBA, médico, mejorar, memoria, meta, ministerio, misa, mixto, mostrar, muy bueno, nacional, natación, nefasta, niña, nivel, no comer con la boca llena, no contestar mal, no decir palabras malsonantes, no desobedecer, no faltar el respeto, no interrumpir, no mentir, no pegar a tus superiores, no pelearse, no tirar la basura, noruego, nuera, o sino después de examen habrá muchos lamentos, obedecer a los adulto, obediente, oír, ONG, online, operación, oportunidad, optativa, ordenar, organización, orgullo, Oxford, P3, P4, P5, paciente, padre, país, palabras, panadero, pasión, pasos, paz, pelear, película, piano, pijama, poder, polideportivo, política, ponte a estudiar, por favor, portarme correctamente, portátil, predicativo, primero, primero de bach(illerato), primero ESO, primos, privilegio, profesor particular, progresiva, prójimo, pronunciar, protocolo, proyecto, proyector, pupitre, querer, químico, quinto, recreo, red social, redacción, refuerzo de lengua, refuerzo de mates, refuerzo lengua, refuerzo mates, religiosa, repetición, respeto a los demás, respeto hacia las otras personas, reunión, rígidos, ropa, rotulador, ruso, rutina, saber estar, sabiduría, sana, sector público, segundo, segundo ESO, selectividad, ser alegre, ser buen amigable, ser divertido, ser educado, ser estudioso, ser honesto, ser ordenado, ser puntual, ser respetuoso, ser simpático, servicio de comunidad, servir, sexista, sexto, silencioso, sin falta de respeto, sincero, sino irás castigado con el director de lleno, sinopsis, sistemática, sociable, socializar, solución, suco, suegro, suizo, superior, suspenso, tarea, técnica de estudio, televisión, temario, tercero, tercero ESO, tesoro, tiempo, tíos, título, título bach(illerato), trabajar, trabajo de reserva, trabajo en equipo, trabajos, transmitir, trapo, tratar a las personas como quieres que te traten a ti,

trimestral, turno de palabra, tutoría grupal, tutoría personal y grupal, uniforme, unión, universitario, vacaciones, vida cotidiana, vídeo, virtual, voluntad, voluntario, voz, yerno, yo

*\*Se han eliminado los nombres propios de los profesores para salvaguardar el anonimato.*

## ***La categorización del adjetivo. Aportes desde la disponibilidad léxica de Madrid\****

### ***The categorisation of the adjective. Contributions from the lexical availability of Madrid***

**Florentino Paredes García**

Universidad de Alcalá

[florentino.paredes@uah.es](mailto:florentino.paredes@uah.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6803-1036>

**DOI:** 10.17398/1988-8430.35.3.73

**Fecha de recepción:** 10/05/2021  
**Fecha de aceptación:** 15/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Paredes García, F. (2022). La categorización del adjetivo. Aportes desde la disponibilidad léxica de Madrid. *Tejuelo*, 35.3, 73-104.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.73>

\* Este artículo se inscribe dentro de las actividades científicas de los siguientes proyectos de investigación: *AGENDA 2050. El español del centro-norte de España: procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (ref. PID2019-104982GB-C51), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y *La población migrante de la comunidad de Madrid: factores lingüísticos, comunicativos, culturales y sociales del proceso de integración y recursos lingüísticos de intervención* (INMIGRA3-CM; ref. H2019/HUM-5772), financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

**Resumen:** Las investigaciones sobre disponibilidad léxica estudian las palabras que los hablantes almacenan en su mente relacionadas con asuntos y temas de la experiencia inmediata, lo que implica, por una parte, que en el léxico aducido predominan los sustantivos concretos y, por otra, que la asociación entre las palabras sea de base designativa. No obstante, para la disponibilidad léxica interesan también palabras y relaciones que se producen en otras categorías gramaticales. En este trabajo se analizan los resultados de las encuestas sobre léxico disponible realizadas en Madrid, en las que se ha incluido un centro de interés enunciado como “Adjetivos”. Esta propuesta supone no solo la búsqueda de palabras pertenecientes a esta categoría léxica, sino sobre todo la actualización de palabras en un centro de interés no ligado a la experiencia directa del hablante, en el cual las asociaciones se producirán mediante conexiones semánticas categoriales. Se podrán observar de este modo, más allá de la productividad de este centro de interés, algunos procesos cognitivos, como la propia concepción de la categoría, y los recursos empleados en el proceso de evocación de unidades léxicas. De todo ello se extraen conclusiones y se hacen propuestas para el tratamiento didáctico del adjetivo.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; adjetivo; habla de Madrid; categorización; prototipo.

**Abstract:** Research on lexical availability investigates the words that speakers store in the brain related to issues and topics from the immediate experience. This implies, on the one hand, that concrete nouns predominate in the adduced lexicon and, on the other hand, that the relationships between words are of designative base. However, lexical availability is also interested in words and relationships that occur in other word types. In this paper, we analyze the results of the surveys on available lexicon carried out in Madrid, which included a prompt named “Adjectives”. This proposal is interested in the retrieval of words belonging to this word type, but most importantly, it focuses on the retrieval of words from a prompt that is not linked to the speaker’s direct experience, in which the associations are based on categorical semantic connections. Apart from looking at the productivity of this prompt, this will allow us to examine some cognitive processes such as the conception of the category itself and the resources used in the evocation of lexical units. Conclusions are drawn from all this and proposals are made for the teaching of adjectives.

**Keywords:** lexical availability; adjective; Madrid speech; categorization; prototype.

# I ntroducción

Desde el punto de vista cognitivo, las categorías lingüísticas pueden entenderse como recursos de los seres humanos para representar y aprehender el mundo. Si consideramos que la realidad está conformada básicamente por tres clases de entidades —objetos físicos o mentales, acontecimientos y propiedades—, los sustantivos, verbos y adjetivos son respectivamente las categorías que prototípicamente sirven para representar esas entidades (Demonte, 1999, p. 134). Por ello, no es de extrañar que la clase léxica de los adjetivos, sin ser universal, se encuentre prácticamente en todas las lenguas, como ya mostró Dixon (1977) en su trabajo clásico. Por ello, los gramáticos han incluido históricamente al adjetivo como una clase de palabras claramente diferenciada. Semánticamente, los adjetivos sirven para expresar significados diversos, pero en las lenguas del mundo se emplean fundamentalmente para denotar conceptos como la dimensión, el color, la edad, el valor, etc. Formalmente se caracterizan por tener marcas flexivas de género y número, rasgos que adquieren del sustantivo al que modifican o del que se predicán.

La definición y delimitación de la categoría, sin embargo, es un debate aún no resuelto definitivamente, entre otras cosas porque no ha sido posible ni encontrar propiedades comunes aplicables a todos los elementos caracterizados como adjetivos ni establecer límites estrictos entre la categoría adjetivo y el resto de categorías. Las concomitancias intercategoriales son especialmente notables entre el adjetivo y el nombre y el adjetivo y el adverbio, clases léxicas que comparten diversos rasgos, semánticos, formales y funcionales (Bosque, 1989; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009).

Los adjetivos se subdividen en varios grupos atendiendo a criterios semánticos o sintácticos (*cf.* Demonte, 1999; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, pp. 905-930). Históricamente la categoría del adjetivo se subdividía en dos tipos: adjetivos calificativos y adjetivos determinativos. Estos dos grupos hoy se suelen considerar clases de palabras diferentes, reservándose el nombre de adjetivo solo para los primeros, mientras que los segundos se incluyen en la categoría de los determinantes (Bosque, 1989; Demonte, 1999; Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 907).

Si nos ceñimos a los adjetivos en el sentido señalado, se pueden diferenciar a su vez dos grandes grupos atendiendo a características semánticas y sintácticas: los adjetivos calificativos y los relacionales. Los primeros expresan una propiedad o cualidad (*pantalón nuevo, sombrero verde, respuesta brutal*), mientras que los segundos expresan una relación entre las propiedades de sustantivo modificado y la base nominal de la que el adjetivo relacional deriva (*compañía eléctrica, autobuses municipales*). En cuanto a la sintaxis, la posibilidad de combinarse con cuantificadores determina que los adjetivos puedan ser graduables o no graduables. En general los adjetivos relacionales no suelen admitir la gradación y, por tanto, no se combinan con cuantificadores (*\*compañía muy eléctrica*), mientras que los calificativos suelen admitir adverbios de grado (*pantalón muy nuevo, demasiado azul*), con la salvedad de los denominados adjetivos elativos,

que semánticamente expresan la cualidad en su grado extremo (*ínfimo*, *\*muy brutal*, *\*poco maravilloso*)<sup>1</sup>.

Y entre los adjetivos calificativos graduables Demonte (1999) diferencia semánticamente adjetivos que denotan estos valores:

- dimensión o tamaño: *ancho*, *pequeño*, *delgado*...
- velocidad: *rápido*, *brusco*, *momentáneo*...
- propiedad física: incluye a su vez adjetivos relativos a la forma (*redondo*, *curvo*...), peso (*ligero*, *robusto*...), consistencia (*espeso*, *líquido*, *fluido*...), sabor (*dulce*, *picante*...), tacto (*duro*, *húmedo*, *sedoso*...), temperatura (*caliente*, *fresco*...), sonoridad (*grave*, *agudo*, *débil*, *sordo*)
- color: *blanco*, *azul*, *amarillento*...
- edad: *viejo*, *nuevo*, *rancio*, *caduco*, *reciente*...
- valorativos o evaluativos: *bueno*, *feo*, *agradable*, *perfecto*, *excelente*, *pésimo*, *maravilloso*...
- aptitudes y (pre)disposiciones humanas: incluye aptitudes intelectuales (*inteligente*, *idiota*...), aptitudes emocionales (*amable*, *cariñoso*, *arrogante*...), pasiones primordiales (*nervioso*, *hiriente*, *cruel*, *alegre*...), actitudes (*trabajador*, *comilón*, *distendido*...).

En este trabajo se analizan los resultados de las encuestas sobre disponibilidad léxica (DL) realizadas en Madrid (Paredes, Guerra y Gómez, 2022, en prensa), en las que se ha incluido un centro de interés destinado a observar la disponibilidad léxica de los adjetivos. A diferencia de los enunciados de otros centros de interés, que suelen remitir a un ámbito de experiencia próxima del sujeto (el cuerpo humano, animales, la ciudad, etc.), en este caso se optó por un enunciado abstracto, denominado simplemente “Adjetivos”. De esta manera, el centro de interés no se vincula directamente con un ámbito experiencial o cultural del hablante, sino que conduce a evocar unidades relacionadas con una taxonomía lingüística adquirida en el proceso de

---

<sup>1</sup> Dadas las características de las pruebas de disponibilidad léxica, no se entrará en este trabajo en la distinción sintáctica del adjetivo como modificador o como atributo, y solo tangencialmente se atenderá a las funciones especificativa o especificativa del adjetivo, vinculadas a su posición pre o postnominal.

instrucción escolar, en la que las palabras evocadas son esencialmente atemáticas (es decir, no están vinculadas a ningún tema específico) y las asociaciones entre ellas se producen mediante conexiones no vinculadas con la designación, sino que representan rasgos o características de la categoría cognitiva. De este modo, se plantean preguntas de investigación como las siguientes:

- ¿Cómo se configura cognitivamente la categoría “adjetivo” desde el punto de vista semántico? ¿Y desde el punto de vista categorial?
- ¿Qué recursos emplean los hablantes en la evocación de adjetivos?
- ¿Cuáles son los adjetivos prototípicos?
- ¿Qué características semánticas tienen los adjetivos presentes en el corpus?
- ¿Aparecen otras categorías gramaticales en los listados del centro de interés? En caso afirmativo, ¿cuáles?
- ¿Qué productividad tiene este centro de interés en relación con otros centros de interés?
- ¿Influye algún factor sociológico en la cantidad de adjetivos producidos?

El objetivo es obtener información acerca de la manera en que se configura mentalmente la categoría en el plano individual y en el plano colectivo. Los resultados permitirán también realizar consideraciones y propuestas didácticas acerca de la categoría y su relación con otras.

## **1. Aspectos metodológicos**

La investigación se realizó a partir de 600 encuestas aplicadas a alumnos de segundo de bachillerato de toda la Comunidad de Madrid, una muestra proporcional respecto al total de estudiantes de ese curso en la región, al reparto en las cinco áreas territoriales en que administrativamente se divide el territorio madrileño y a su distribución en enseñanza pública y privada.

Los centros de interés de que consta la encuesta son los siguientes: 01. El cuerpo humano; 02. La ropa; 03. Partes de la casa; 04. Los muebles de la casa; 05. Comidas y bebidas; 06. Objetos colocados en la mesa para la comida; 07. La cocina y sus utensilios; 08. La escuela: muebles y materiales; 09. Calefacción, iluminación y ventilación; 10. La ciudad; 11. El campo; 12. Medios de transporte; 13. Trabajos de campo y de jardín; 14. Los animales; 15. Juegos y distracciones; 16. Profesiones y oficios; 17. Los colores; 18. Sensaciones y sentimientos; 19. Adjetivos; 20. Medios de comunicación. Los 16 primeros son comunes en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL) y el 17 también ha sido habitualmente incluido en los trabajos sobre léxico disponible; los tres últimos se han añadido específicamente para la investigación sobre Madrid.

Las pruebas de DL permiten observar la presencia de las categorías gramaticales en el lexicón y su importancia relativa en la configuración lingüística de los ámbitos semánticos sobre los que se indaga en la prueba. Para ello en los análisis se manejan dos unidades: las palabras o *tokens*, es decir, las ocurrencias reales de las unidades léxicas, repetidas o no, efectivamente anotadas por los sujetos, y los vocablos o *types*, en los que se computa solo las unidades diferentes, es decir, eliminando las repeticiones. Se trata de dos informaciones complementarias: las palabras (*tokens*) permiten determinar la presencia de una unidad en el discurso (al menos en el discurso evocado en la producción escrita), mientras que los vocablos (*types*) señalan la importancia relativa de esa unidad o categoría en la configuración lingüística del lexicón para cada ámbito semántico.

## 2. Los adjetivos en las encuestas de disponibilidad léxica de Madrid

Los adjetivos tradicionalmente han recibido menos atención que otras categorías gramaticales en los estudios de disponibilidad léxica (DL). Como se ha dicho, en la búsqueda de las palabras que los hablantes tienen almacenadas en su lexicón mental, las investigaciones

se han centrado en áreas temáticas vinculadas con el entorno inmediato de los hablantes y su ámbito experiencial. Como consecuencia de esta postura teórico-metodológica, la mayor parte de las unidades presentes en los listados de léxico disponible son sustantivos, particularmente sustantivos concretos, en detrimento de otras categorías verbales (Borrego Nieto, 2008; Paredes García, 2012, 2014). No obstante, esta orientación metodológica también ha indagado acerca de otras categorías gramaticales. De hecho, uno de los centros de interés tradicionales, el de “trabajos de campo y de jardín”, se incluyó con objeto de registrar verbos. Y, en cuanto a los adjetivos, en buena parte de los estudios vinculados al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (López Morales, 1995) se ha incorporado el centro de interés (CI) “Los colores”, que recoge este tipo de unidades marcadas semánticamente<sup>2</sup>. Entre los esfuerzos para registrar adjetivos de otras características semánticas se puede citar, aparte del que nos ocupa en este trabajo, el CI “Aspectos físicos y de carácter”, incluido por Sánchez-Saus en su tesis doctoral sobre los estudiantes de ELE en Andalucía (Sánchez-Saus, 2019).

Antes de dar paso al análisis específico del CI “Adjetivos”, se hará una primera aproximación sobre la presencia de esta clase de palabras en el conjunto de la prueba. Se analizarán aspectos cuantitativos y cualitativos básicos que presenten el panorama general del aporte de esta categoría gramatical en el vocabulario disponible de los estudiantes, aporte, que, como se podrá comprobar enseguida, es más elevado de lo que a priori cabía esperarse.

En las encuestas madrileñas los adjetivos pueden anotarse como lexías independientes o formando parte de unidades complejas de diferente grado de fusión o estabilidad<sup>3</sup>. Como puede verse en la Tabla 1, se encuentra algún adjetivo en 51 524 unidades, lo que supone un 20,54 % sobre el total de palabras o *tokens* (N = 250 839), es decir, hay un adjetivo en una de cada cinco unidades léxicas. El porcentaje sube

---

<sup>2</sup> Este centro de interés es objeto de análisis en Paredes García (2006).

<sup>3</sup> Para la clasificación gramatical de las palabras se ha asumido la categoría que se les asigna en el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014).

aún más si se toman en cuenta las palabras no repetidas o *types* — vocablos en la terminología de la DL—: se localizan adjetivos en 5910 ocasiones sobre un total de 19 140 unidades léxicas, lo que supone que el peso porcentual de los adjetivos asciende ahora al 28,27 %<sup>4</sup>.

**Tabla 1**

*Adjetivos en el léxico disponible de Madrid (LDM)*

	Palabras ( <i>tokens</i> )		Vocablos ( <i>types</i> )	
	N	%	N	%
Unidades léxicas con adjetivo	51525	20,54	5410	28,27
Unidades léxicas sin adjetivo	199314	79,46	13730	71,73
Total	250839	100,0	19140	100,0

Fuente: elaboración propia

Respecto a la estructura sintáctica en que se anotan los adjetivos, la forma más frecuente es aquella en la que el adjetivo aparece anotado como forma independiente (*suelto, invernial, añejo, seco, sabio, rápido*). Como núcleo de la construcción sintáctica puede aparecer complementado por otro adjetivo —situación que se da exclusivamente en el campo semántico del color (*verde oscuro, azul marino*)<sup>5</sup>—, o por un sintagma preposicional (*bajo de ánimo, seguro de sí mismo, azul de Prusia, ancho de banda*); solo en una ocasión hemos registrado un adjetivo pospuesto a un cuantificador, en la forma eufemística mitigadora *poco agraciado*.

El segundo grupo por su importancia cuantitativa es el de los adjetivos que funcionan como sustantivos, entre los que se encuentran partes del cuerpo humano (*femoral, oído, pectoral*), prendas de vestir o complementos (*colgante, calentador, pendiente*), gentilicios (*francés, ruso, americana*), nombres de profesión u oficio (*médico, dependiente, informático*), máquinas o herramientas (*trilladora, lavadora, aspersor*,

<sup>4</sup> Si se consideran solo los 16 centros de interés tradicionales en los estudios de disponibilidad léxica, los compartidos en el PPHDL, la proporción de adjetivos baja bastante. Aun así, los adjetivos están presentes en el 15,6 % del total de palabras, y suponen el 20,6 % de los vocablos.

<sup>5</sup> En “Juegos y distracciones” aparece *tocado hundido* como nombre de un juego, donde hay que suponer o una yuxtaposición o una coordinación con elipsis.

*ordenador*) o nombres de disciplinas académicas (*matemáticas, física, química*), entre otros.

Por último, el adjetivo se encuentra con bastante frecuencia también en grupos sintácticos o construcciones como complemento de un sustantivo. En este caso, aparece sobre todo pospuesto (*columna vertebral, cable eléctrico, armario ropero, judías verdes, paso subterráneo*) en un porcentaje relativamente alto (20,58 %). Los casos en los que el adjetivo aparece antepuesto al nombre son unidades parcial o totalmente lexicalizadas (*alto voltaje, antiguo alumno, bajos fondos, buena vida, doble ventana, falso techo, grandes almacenes, grandes superficies, pequeño comercio*). La presencia de adjetivos hay que ponerla en relación con las características específicas de cada centro de interés de la prueba, como puede verse en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Unidades léxicas que contienen algún adjetivo por centro de interés en el LDM*

<b>Centro de Interés</b>	<b>Total palabras (tokens)</b>	<b>Unidades con adjetivo (% palabras del CI)</b>	<b>Total vocablos (types)</b>	<b>Unidades con adjetivo (% vocablos del CI)</b>
1	953	5,85	132	28,14
2	2016	13,72	75	17,20
3	723	7,11	95	13,46
4	663	7,94	53	11,45
5	868	5,10	111	12,82
6	1164	12,14	87	14,12
7	2423	21,01	120	15,54
8	1256	8,77	127	13,07
9	2109	25,67	219	24,63
10	862	5,83	231	18,57
11	747	5,84	204	15,08
12	655	5,81	127	17,64
13	1267	19,32	149	13,09
14	378	2,11	105	15,93
15	604	5,28	108	8,50
16	4827	66,42	333	32,33
17	11449	93,61	327	75,69
18	1990	18,78	615	40,07
19	14706	97,82	1895	90,15
20	1865	17,87	297	20,23
<b>Total</b>	<b>51525</b>	<b>21,42</b>	<b>5911</b>	<b>30,88</b>

Fuente: elaboración propia

En relación con las palabras o *tokens* de cada CI, la proporción de adjetivos oscila en un rango amplísimo, que va desde el 2,11 % hasta el 97,82 %. Lógicamente, en los centros de interés preparados para registrar específicamente adjetivos (“Colores” y “Adjetivos”) se obtienen los porcentajes más elevados. Pero destaca también la abundancia en otros ámbitos temáticos, como ocurre en el de “Profesiones y oficios”, donde muchas voces de las que se recogen en este listado funcionan en el discurso como adjetivos sustantivados (*médico, químico*), lo que hace subir el porcentaje de unidades con adjetivos hasta el 32,33 %. Los centros de interés menos permeables son, por este orden, “Animales”, “Comidas y bebidas”, “Juegos y distracciones”, “Cuerpo humano” y “Medios de transporte”, todos ellos con un porcentaje de adjetivos inferior al 6 %.

Respecto a los vocablos o *types*, la oscilación también se mueve en un rango muy amplio, que va desde los 8,5 % hasta el 90,15 %, porcentaje este último que corresponde a “Adjetivos”, como cabía esperar. Proporciones muy altas se alcanzan también en los centros de interés “Colores” y “Profesiones”. Pero merece destacarse el relieve que adquieren los adjetivos en el CI “Sensaciones y sentimientos”. Aunque el del enunciado del CI cabía esperar que se anotasen sustantivos abstractos, los resultados muestran que los madrileños usan muchos adjetivos para categorizar esos estados anímicos. Han sido 616 las unidades anotadas que contienen palabras de esta clase, lo cual supone el 40,13 % sobre el total de vocablos del CI. Y entre las unidades más frecuentes se encuentran *frío*, que aparece en 175 encuestas, y *contento-a, alegre, triste, feliz, enamorado, cansado, enfadado-a, deprimido-a y asustado-a*, cada uno de los cuales fue citado por más de 20 sujetos.

### **3. El centro de interés “Adjetivos”**

Como se ha señalado, en las encuestas sobre léxico disponible de Madrid (Paredes, Guerra y Gómez, 2022, en prensa) se decidió añadir varios centros de interés a los usados tradicionalmente en el

PPHDL, entre ellos el de “Adjetivos”, que ocupó la posición 19 en el orden de la prueba.

Para dar respuesta a la pregunta acerca de qué palabras consideran los madrileños como prototipo de adjetivos es preciso atender la dimensión individual y la colectiva. En relación con los aspectos individuales se verá en primer lugar cuál es la primera respuesta, la que surge de modo inmediato tras el estímulo, determinando cuál es y qué características gramaticales y semánticas tiene. Como complemento, se observará también cómo se engarza semánticamente esta palabra con la segunda unidad del listado, con objeto de ver cuáles son los mecanismos semánticos que intervienen primariamente en la evocación y la importancia relativa de cada uno de ellos. Desde el punto de vista colectivo, se analizarán las unidades más disponibles, que representan también el modelo prototípico colectivo (Ávila y Villena, 2010, p. 55; Sánchez-Saus, 2016, pp. 106-133).

### **3.1. Sobre el prototipo de adjetivo**

#### *3.1.1. La primera unidad de los listados individuales*

La primera unidad de la serie de palabras evocadas en la producción de adjetivos tiene un interés especial para entender cómo se concibe la categoría, porque con ella se inicia el proceso de fluencia semántica del lexicón mental relacionado con el estímulo propuesto (*cf.* Hernández Muñoz, 2006, pp. 87-88).

En el LDM, las palabras anotadas en primera posición<sup>6</sup> son todas unidades formadas por una sola lexía, sin que en ningún caso se encuentren formaciones de más de un elemento. Además, parece que la categoría está claramente delimitada para los estudiantes madrileños, a

---

<sup>6</sup> Para el análisis de esta primera palabra se ha acudido directamente a la primera versión electrónica de las encuestas, que contiene las unidades tal como fueron escritas por los sujetos, sin haber hecho ningún tipo de intervención sobre ellos salvo el de la propia transcripción. En esa versión aún no se han unificado en masculino singular los adjetivos que presentan alternancia de género o número y se mantienen incluso las repeticiones de los términos; también se mantienen los errores ortográficos, aunque se han corregido para este trabajo.

juzgar por los escasos trasvases categoriales aparecidos. En efecto, las 600 primeras palabras son todas adjetivos, excepto cinco, y son todos calificativos con predominio de los valorativos. La forma más frecuente en primera posición es *guapo/a* (144 veces), a la que siguen *feo/a* (72) y *bueno* (70); también han sido primer elemento de la lista en más de una decena de ocasiones los adjetivos *bonito* (54), *alto/a* (39), *tonto* (31), *grande* (19), *rojo* (13) y *bello* (11)<sup>7</sup>.

Las únicas cinco unidades que no pertenecen a la categoría están todas ellas semánticamente próximas a los valores prototípicos asociados al adjetivo. Se trata de los sustantivos *alegría*, *colores* y *complicidad*, que denotan propiedades, el sustantivo *capullo*, usado coloquialmente para describir un rasgo psicológico de las personas, y el adverbio *bien*, estrechamente vinculado también a la valoración.

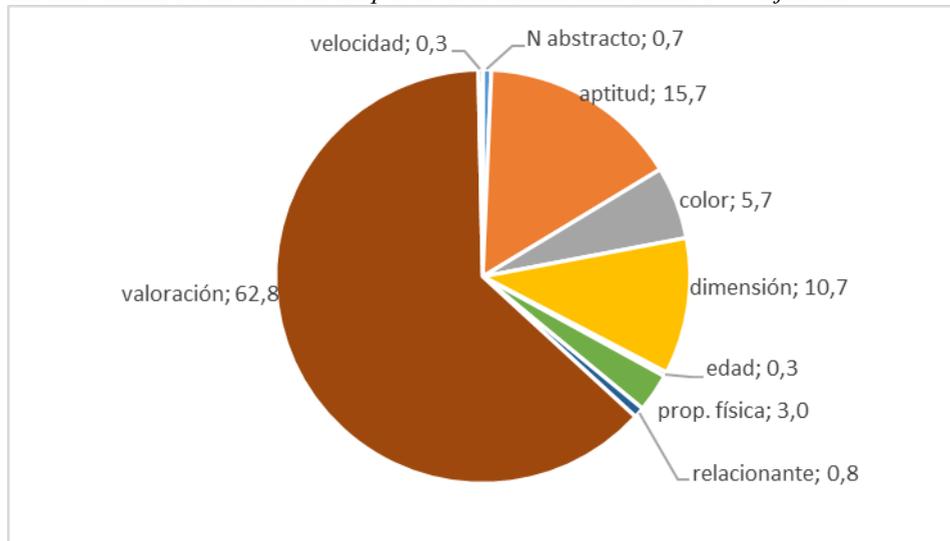
En el Gráfico 1 se representan las características semánticas de la primera unidad que escribieron los madrileños.

---

<sup>7</sup> El resto de unidades es el siguiente (entre paréntesis las veces que se repite en primera posición en las 600 encuestas): *listo* (9), *malo* (8), *gordo* (7), *verde* (5), *estúpido* (4), *simpático* (4), *amable* (3), *amarillo* (3), *azul* (3), *calificativo* (3), *feliz* (3), *inteligente* (3), *lindo* (3), *pequeño* (3), *triste* (3), *alegre* (2), *blanco* (2), *cariñoso* (2), *colorido* (2), *idiota* (2), *payaso* (2), *pesado* (2), *pobre* (2), *raro* (2), *sucio* (2), *valiente* (2), *viejo* (2), *adecuado*, *alegría*, *bajo*, *banal*, *bien*, *boliche*, *borde*, *bravura*, *cabezón*, *cabrón*, *caliente*, *callada*, *cansado*, *capullo*, *claro*, *colores*, *complicidad?*, *concreto*, *cualificativo* [sic], *divertida*, *divertido*, *dormido*, *dulce*, *entrañable*, *estupendo*, *fácil*, *flaco*, *frío*, *fuerte*, *gracioso*, *hábil*, *hermoso*, *honesto*, *idealista*, *imbécil*, *incoherente*, *inútil*, *largo*, *lento*, *leve*, *maravilloso*, *mediano*, *mimado*, *negro*, *nervioso*, *oscuro*, *plomizo*, *precioso*, *presumido*, *rápido*, *ricos*, *risueño*, *rubia*, *rubio*, *solo/a*, *sosegado*, *subnormal*, *terco*.

## Gráfico 1

Características semánticas de las primeras unidades léxicas del CI "Adjetivos"



Fuente: elaboración propia

Para la mayor parte de los jóvenes madrileños (62,8 %), el adjetivo prototípico es el calificativo valorativo, es decir, aquel que sirve para evaluar el mundo circundante y ofrece la posibilidad, además, de matizar y graduar la opinión personal. Están muy próximos semánticamente los adjetivos que denotan aptitudes o actitudes psicológicas, que han resultado ser las primeras palabras evocadas para un 15,7 % de encuestados. Pertenecen a grupos más reducidos los adjetivos que denotan otras propiedades de los objetos, como la dimensión, el color u otros rasgos físicos.

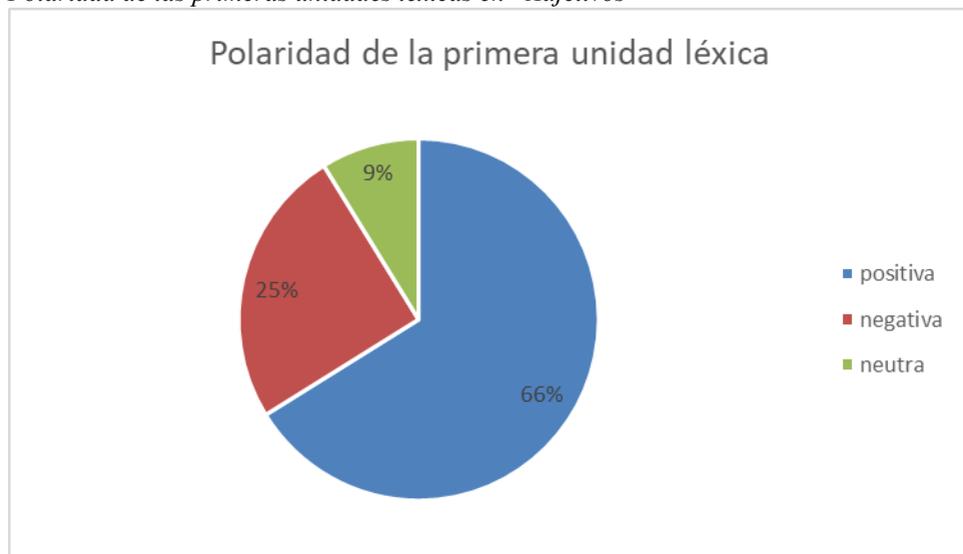
Los cuatro únicos casos de adjetivos relacionantes corresponden a tecnicismos gramaticales o taxonomías aprendidas en el ámbito escolar: *calificativo* o *cualificativo*. La respuesta inmediata al estímulo parece indicar que en la mente de estos individuos el sintagma *adjetivo calificativo* forma una unidad léxica muy estable<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> En estos casos, el encuestado suele agregar un adjetivo valorativo como siguiente palabra (*cualificativo- feo*, enc. 487; *calificativo-bueno*, enc. 492), aunque en dos ocasiones se insertan nuevos tecnicismos (*calificativo-cuantitativo*, encs. 273 y 512),

Desde otro prisma, se puede entender también cómo se concibe cognitivamente la categoría analizando la polaridad de las primeras palabras de los listados. Si los términos incluidos en la lista se conceptualizan como recursos para evaluar la realidad circundante, es posible colocarlos en una escala en uno de cuyos extremos se sitúen los que se emplean para evaluaciones positivas y en el otro los usados para evaluaciones negativas. De este modo se ha procedido a caracterizar como positiva, negativa o neutra la primera unidad de las 600 encuestas, con los resultados que refleja el Gráfico 2.

## Gráfico 2

Polaridad de las primeras unidades léxicas en “Adjetivos”



Fuente: elaboración propia

El predominio de las connotaciones positivas de esta primera unidad es palmario. Dos de cada tres palabras anotadas por los madrileños en primera posición (66 %) son de carácter positivo, entre los que se encuentran sobre todo adjetivos como *bueno, rico, inteligente, amable, alto*, a los que hay que añadir también los sustantivos *alegría, bravura o complicidad* y el adverbio *bien*. Frente a ellos, todavía hay un 25% de casos de adjetivos de polaridad negativa, como *malo, tonto, sucio*, etc. Los adjetivos neutros en cuanto a la evaluación suponen solo el 9 %, entre los que se encuentran los

adjetivos de color y otros ejemplos como *mediano*, *dormido*, *callado*, *calificativo*, etc.

Por último, cerraremos este apartado de análisis de la primera palabra de la lista anotando algunas observaciones sobre los aspectos morfológicos. Hay 528 unidades que presentan variación de género, por 72 que carecen de variación formal. En estos casos, los encuestados han optado por la forma en masculino en 499 ocasiones, frente a los 25 casos en los que el primer adjetivo se presenta en femenino; en 4 casos el encuestado recurrió a una forma híbrida gráficamente: *guapo/a* en dos ocasiones y en una ocasión cada uno *solo/a* y *cariños@*. Y respecto al número, solo se anota como caso de plural la forma *ricos*.

### *3.1.2. La relación semántica entre la primera y la segunda unidad*

Otro modo de observar cómo se configura la categoría es analizar el modo en que se relacionan entre sí las unidades que conforman los listados. Las relaciones que se establecen entre los elementos que se incluyen en los centros de interés más habituales se ajustan a lo que Coseriu (1977) denominó “configuraciones asociativas”, en las cuales las asociaciones entre los elementos están más en el nivel de la significación que en el del significado, es decir, se fundan más en las relaciones entre las cosas que entre las palabras. Por ello, abundan más las relaciones pseudosemánticas (polisemia, homonimia) y extralingüísticas (metáfora, metonimia, meronimia, contigüidad, asociaciones culturales), que las relaciones propiamente semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia) (López González, 2014, p. 97; Sánchez-Saus, 2016, 2019).

Claro es que estos tipos de relaciones se encontrarán en los ámbitos en los que los referentes de los centros de interés son las cosas existentes o imaginadas. Habrá que ver, por tanto, qué ocurrirá en un centro de interés en el que los elementos son conceptualizaciones de propiedades o características atribuibles a las cosas y comprobar si comparte los mecanismos asociativos con el resto de centros de la encuesta.

En esta ocasión el análisis se centrará tan solo en el modo en que se asocian las dos primeras unidades de la lista, pues esa primera asociación cabe considerarla la más significativa en la configuración cognitiva de la categoría. En la Tabla 3 se presentan ordenadas cuantitativamente los procedimientos de relación semántica entre la primera unidad (V1) y la segunda (V2) de cada encuesta.

**Tabla 3**

*Relación semántica entre las dos primeras unidades de los listados de “Adjetivos”*

<b>Relación V1 –V2</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
antónimo	328	54,7
salto	174	29,0
sinónimo	45	7,5
asociación cultural	30	5,0
color	16	2,7
gradación	4	0,7
repetición	3	0,5
Total encuestas	600	100,0

Fuente: elaboración propia

Se puede señalar, de entrada, que en el ámbito de los adjetivos se producen sobre todo relaciones específicamente lingüísticas, y dentro de ellas, semánticas propiamente dichas. Las asociaciones de carácter extralingüístico son escasas y no aparecen nunca las pseudosemánticas. El recurso asociativo más frecuente es el de la antonimia (*feo-guapo*, *bueno-malo*, *alto-bajo*), procedimiento al que recurre más de la mitad de los encuestados madrileños. Frente a la escasa rentabilidad que tiene este recurso semántico en otros centros de interés, entre los adjetivos es una propiedad fundamental, que deriva evidentemente de su carácter escalar o gradual con que se concibe prototípicamente el adjetivo. Frente a la importancia de la antonimia, la sinonimia solo se ha encontrado en 45 encuestas, lo que supone el 7,5 % sobre el total, en ejemplos como *guapa-bella* (enc. 3), *listo-inteligente* (enc. 54), *divertido-alegre* (enc. 247), *banal-trivial* (enc. 276)- *lindo-hermoso* (enc. 388). La posibilidad de graduar la propiedad denotada por el adjetivo produce también asociaciones en las que el segundo término introduce un matiz respecto al primero, un recurso que se ha anotado en

muy contadas ocasiones: *mediano-grande* (enc. 139), *bueno-mejor* (enc. 306).

El segundo procedimiento desde el punto de vista cuantitativo es el que hemos denominado *salto* siguiendo la terminología propuesta por Tomé Cornejo (2015, p. 80)<sup>9</sup>. Se produce cuando la relación entre los dos elementos se establece sin que pueda identificarse una relación semántica entre ambos más allá de formar parte de la misma clase de palabras. Se produce, por ejemplo, en casos como estos: *tonto-guapo* (enc. 4); *honesto-alegre* (enc. 9), *bonito-liso* (enc. 17). Porcentualmente, este recurso representa el 29,0 % del total.

El resto de procedimientos de enlace tiene una presencia aún menor. La asociación de elementos establecida culturalmente aparece únicamente en las secuencias de los adjetivos *bueno*, *bonito* y *barato*: en 20 encuestas aparecen los tres adjetivos sucesivamente (“las tres bes”) y en 10 ocasiones aparecen solo los dos primeros términos de la serie. Solo un 2,7 % de encuestados inician la serie con un adjetivo de color y continúan la serie dentro de ese mismo campo semántico. Y es totalmente residual el recurso a la repetición, en los que los sujetos escriben la misma palabra en masculino y femenino. Todos ellos corresponden únicamente al adjetivo *guapo/a*, que figura en tres encuestas en las dos primeras posiciones, en una de ellas el femenino precediendo al masculino.

En cuanto a las categorías a las que pertenecen las dos primeras unidades, lo general es que ambas sean adjetivos, lo que refuerza la idea de que la conceptualización de la categoría gramatical por parte de los estudiantes madrileños es adecuada. En algún caso aparece en segundo lugar un nombre abstracto, (*blanco-tristeza*, enc. 445) o un adverbio (*fácil-felizmente*, enc. 440) y en otros tres la serie se inicia con un sustantivo usado como adjetivo (*cabrón-rubio*, enc. 137, *boliche-gordo*, enc. 477, y *borde-estresado*, enc. 376). Pueden calificarse de

---

<sup>9</sup> En la producción de las listas lo habitual es que las unidades vayan apareciendo agrupadas en subcategorías. Una vez agotada una categoría, se produce un salto (o *switching*) que enlaza con el estímulo del centro de interés para continuar el proceso de evocación (véanse también Paredes García, 2006; Ávila Muñoz y Sánchez, 2010).

anecdóticos los ejemplos en los que se mantiene el error categorial en las dos primeras unidades, hecho que ocurre solo con los adverbios *bien-mal* (enc. 119) y con algunas secuencias de sustantivos abstractos (*bravura-lealtad*, enc. 147, *colores-estatura*, enc. 377, *alegría-tristeza*, enc. 516, *complicidad-veracidad*, enc. 546).

### 3.1.3. *Los adjetivos más disponibles*

Hasta aquí se han estado presentando datos de las encuestas individuales relativos a las posiciones prominentes del listado. Pero esta presentación de los datos, que permite entender cómo los individuos conciben la categoría, ha de completarse con la visión sociológica que posibilitan las muestras amplias de sujetos de los estudios de DL. Se atenderá ahora, por ello, a los vocablos ordenados según el índice de disponibilidad (ID), que se construye a partir de la frecuencia y la posición. Este índice permite diferenciar entre vocabulario marginal y central, entre el léxico individual y el colectivo, si se toma convencionalmente como frontera de corte un determinado valor que separe los elementos léxicos más compartidos y generales de los minoritarios, individuales o esporádicos.

De acuerdo con este criterio, se puede establecer ese corte en un  $ID > 0,05$  (Samper Padilla y Samper, 2006; López González, 2014; Paredes García, 2015, pp. 17-18), que selecciona 38 adjetivos como los más disponibles entre los jóvenes madrileños, como se recoge en la Tabla 4. Todos ellos han sido anotados por un amplio grupo de encuestados: el primero de la lista, *feo/a*, aparece en 488 encuestas de las 600 que constituyen la muestra madrileña, es decir, en el 81,3 %, pero el último, *feliz*, también fue anotado por 64 estudiantes, esto es, el 10,7 % de los encuestados. Y respecto al peso que suponen estos 38 adjetivos sobre el total de unidades recogidas en el centro de interés, conjuntamente aportan el 38,4 % sobre el total de unidades o *tokens* ( $N = 5971$  sobre 15 032).

**Tabla 4***Adjetivos más disponibles (ID > 0,05) en el léxico disponible de Madrid*

	<b>ID_st<sup>10</sup></b>	<b>N</b>	<b>Frec. relat.</b>	<b>Frec. acumul.</b>	<b>Frec. aparic.</b>	<b>Compat.<sup>11</sup></b>
1 feo-a	0,6385	488	3,247	3,247	81,333	1,0000
2 guapo-a	0,5713	429	2,854	6,101	71,500	1,0000
3 alto-a	0,3184	301	2,003	8,103	50,167	0,9995
4 bonito-a	0,3097	249	1,657	9,760	41,500	0,9999
5 gordo-a	0,2841	291	1,936	11,696	48,500	0,9905
6 bajo-a	0,2799	282	1,876	13,572	47,000	0,9917
7 tonto-a	0,2468	236	1,570	15,142	39,333	0,9977
8 bueno-a	0,2372	206	1,371	16,513	34,333	0,9998
9 gran(de)	0,2156	227	1,510	18,023	37,833	0,9891
10 pequeño-a	0,2058	230	1,530	19,553	38,333	0,9626
11 listo-a	0,1778	181	1,204	20,757	30,167	0,9711
12 malo-a	0,1812	172	1,144	21,901	28,667	0,9825
13 delgado-a	0,1494	170	1,131	23,032	28,333	0,8642
14 simpático-a	0,1468	177	1,178	24,210	29,500	0,8973
15 flaco-a	0,1263	141	0,938	25,148	23,500	0,8371
16 inteligente	0,1187	151	1,005	26,153	25,167	0,8368
17 alegre	0,1171	136	0,905	27,057	22,667	0,8497
18 amable	0,1141	133	0,885	27,942	22,167	0,8398
19 rojo	0,1121	115	0,765	28,707	19,167	0,9146
20 agradable	0,1002	129	0,858	29,566	21,500	0,7453
21 verde	0,0995	106	0,705	30,271	17,667	0,8476
22 triste	0,0921	117	0,778	31,049	19,500	0,7650
23 cariñoso-a	0,0835	108	0,719	31,768	18,000	0,7163
24 bello-a	0,0881	90	0,599	32,366	15,000	0,8722
25 estúpido-a	0,0844	97	0,645	33,012	16,167	0,7875
26 azul	0,0836	92	0,612	33,624	15,333	0,7536
27 rubio-a	0,0755	94	0,625	34,249	15,667	0,6768
28 moreno-a	0,0702	92	0,612	34,861	15,333	0,5892
29 precioso-a	0,0659	80	0,532	35,394	13,333	0,6253
30 barato-a	0,0704	64	0,426	35,819	10,667	0,7177

<sup>10</sup> Para el cálculo de este índice se ha seguido la propuesta presentada en Gallego Gallego (2014) y desarrollada por extenso en Callealta y Gallego (2016). Esta revisión de la fórmula tradicional de la DL corrige el sesgo que en los cálculos tradicionales ocasionaba el diferente número de la muestra, logrando así lo que los autores denominan “índice de disponibilidad estandarizado” (ID\_st).

<sup>11</sup> El índice de compatibilidad es una propuesta de Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2010), que, basándose en el modelo matemático de “conjunto difuso”, representa con un valor entre 1 y 0 el grado de compatibilidad de un elemento respecto al concepto representado por el conjunto. Como se ve, las unidades más disponibles son también las más compatibles con el conjunto.

31	negro-a	0,0627	85	0,566	36,385	14,167	0,5773
32	hermoso-a	0,0659	68	0,452	36,837	11,333	0,6903
33	blanco-a	0,0627	77	0,512	37,349	12,833	0,6490
34	horrible	0,0623	69	0,459	37,809	11,500	0,5897
35	largo-a	0,0550	84	0,559	38,367	14,000	0,5285
36	amarillo	0,0570	73	0,486	38,853	12,167	0,5991
37	asqueroso-a	0,0539	67	0,446	39,299	11,167	0,4946
38	feliz	0,0520	64	0,426	39,725	10,667	0,5917

Fuente: elaboración propia

Los resultados ratifican lo observado en los apartados previos. De manera similar a lo que se encontró en el caso de las primeras unidades, los adjetivos más disponibles son todos calificativos que semánticamente designan aptitudes o actitudes (*tonto, listo, simpático, inteligente, alegre, amable, agradable, triste, cariñoso, estúpido, horrible, asqueroso, feliz*), sirven para valorar el entorno (*feo, guapo, bonito, bueno, malo, bello, precioso, barato, hermoso*) o presentan propiedades de los objetos, como el color (*rojo, verde, azul, negro, blanco, amarillo*), la dimensión o tamaño (*alto, bajo, gran(de), pequeño, largo*) u otras propiedades físicas (*gordo, delgado, flaco rubio, moreno*). Además, todos ellos son graduables, con la única excepción del elativo *precioso*, que ocupa la posición vigesimonovena.

Y al igual que sucedía en el listado de primeras unidades, los adjetivos denotan mayoritariamente propiedades positivas, tanto si se considera el peso sobre los 38 vocablos o *types* como si se toman en cuenta las 5971 palabras o *tokens*.

Formalmente, la mayoría presenta variación de género, pero 10 son invariables. Y por lo que respecta a la sintaxis, todos, salvo *inteligente*, pueden combinarse indistintamente con *ser* o *estar*, aunque en alguna ocasión esa combinatoria produce cambios de significado importantes (*ser listo / estar listo*).

### 3.1.4. Consideraciones generales sobre el centro de interés “Adjetivos”

Para cerrar este análisis del centro de interés, nos detendremos en describir los elementos que se incluyen en los listados, comenzando

por las categorías y estructuras sintácticas registradas en las respuestas. Los datos figuran en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Estructuras sintácticas presentes en el CI “Adjetivos”*

	N	%
A	1878	89,3
A+A	3	0,1
A+N	2	0,1
Adv+A	1	0,0
A sustantivado	4	0,2
N	164	7,8
N_SP	1	0,0
N+A	3	0,1
N+N	7	0,3
Pronombre	1	0,0
Determinante	16	0,8
Adverbio	12	0,6
Locución	9	0,4
Oración	1	0,0
<b>Total</b>	<b>2102</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de las unidades son adjetivos simples, que representan el 89,3 % del total. Los casos de unidades complejas son escasos: en unos pocos ejemplos el adjetivo aparece complementado por otro adjetivo (*azul oscuro, azul claro, azul marino*), y en una sola ocasión aparece modificado por un grupo preposicional (*corto de mente*) o por un cuantificador (*poco agraciado*).

Los nombres o grupos nominales que los estudiantes categorizan como adjetivos suman 175 vocablos (8,25 %), que pueden diferenciarse en dos grupos. En el primero están ciertos sustantivos que denotan características negativas aplicables a las actitudes de las personas (*arpía, bocazas, burro, capullo, chinche, cotilla, fantasma, hijo (de) puta, lapa, listillo, niñato, pardillo, plasta, rata, zorra*) o alusivas al aspecto físico (*gafotas, foca, jirafa, melenas, microbio, orejas, tirillas*); también se encuentran, aunque con menos frecuencia, sustantivos con

los que se evalúa positivamente a la persona, sobre todo en sus aspectos físicos (*cachas, ojazos, pibón, princesa, ricura, tía buena, tío bueno*).

El segundo grupo está formado por los siguientes sustantivos: *alegría, amargura, belleza, blancura, bondad, bravura, carácter, color, complicidad, cuidado, deseo, esperanza, estatura, estruendo, lealtad, ligereza, negrura, pobreza, talla, tamaño, veracidad*. Se trata, como se ve, de nombres abstractos que semánticamente se refieren a propiedades, lo que explicaría la confusión categorial. Bien es cierto que muchas de estas palabras han sido anotadas por un solo individuo, pero *color* es conceptualizado como adjetivo por ocho sujetos, *calor* por tres y *tristeza* por dos. Hay que añadir a estos nombres cinco casos más, que no aluden a propiedades específicamente: *mascota, hombre, mujer, plumas* y *memorial* —quizá por confusión con *memorioso*—.

Respecto a otras categorías gramaticales presentes en el listado, se han registrado algunos casos de adverbios: *bien* y *mal*<sup>12</sup>, anotados por 7 personas cada uno, el cuantificador *poco* (5 veces), *lejos* (4), *cerca* (3), *mucho* (2), y *menos, felizmente, escasamente, sensacionalmente, pasivamente, pronto, muy, demasiado* y *deprisa*, todos ellos aportados por una persona. Para muy pocos individuos, dentro de la categoría se incluyen los determinantes (*mío, tuyo, suyo, este, ese, aquel, primero, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis*) y un estudiante señala el pronombre indefinido *nadie*. También pueden conceptualizarse como adjetivos algunos sintagmas preposicionales referidos a aspectos físicos (*con montículos, sin sabor*) o rasgos psicológicos o de carácter (*con chispa, sin personalidad, a gusto, sin igual*); en un caso, incluso, se ha incluido entre los adjetivos una oración (*se cree más que los demás*), probablemente porque describe también una actitud.

El número de individuos que incluye en su listado elementos que no pertenecen a la categoría, esto es, que incluyen en sus listas sustantivos abstractos, adverbios o determinantes es de tan solo 31 estudiantes, lo que supone que solo un 5,2 % de sujetos tiene

---

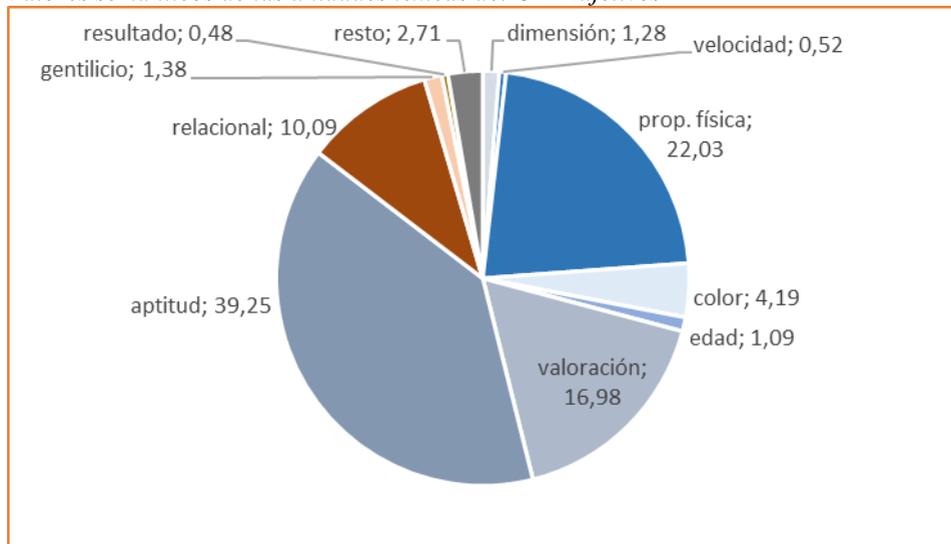
<sup>12</sup> Aunque estas dos palabras pueden ser también sustantivos, el entorno en que aparecen parece indicar que se trata de adverbios.

dificultades para establecer las fronteras categoriales con nitidez. Algunos casos son especialmente llamativos: la enc. 147 incluye tres sustantivos abstractos entre las seis formas que anota en total y un caso similar ocurre en la enc. 440, donde se incluyen cuatro adverbios sobre un total de diez palabras anotadas.

El modo en que se reparten los adjetivos según sus características semánticas se presentan en el Gráfico 3. En él están contenidos los 2102 adjetivos simples o unidades complejas anotadas en el CI.

### Gráfico 3

Valores semánticos de las unidades léxicas del CI "Adjetivos"



Fuente: elaboración propia

Tomados en conjunto los vocablos resulta evidente que los adjetivos se consideran básicamente recursos para expresar cualidades psicológicas de las personas (aptitudes y aptitudes), las propiedades físicas de los objetos del mundo o para evaluar las cosas. Resulta llamativa la escasa importancia cuantitativa de los adjetivos relacionantes, que solo logran sumar el 12 % de las unidades sumando las subclases que aparecen en el gráfico.

Si se compara el Gráfico 3, del conjunto de adjetivos, con el Gráfico 1, que recogía solo los valores de las primeras unidades de las encuestas, se puede ver algunas diferencias al lado de algunos rasgos constantes. Los adjetivos valorativos, mayoritarios entre las primeras unidades, descienden cuando se toman en conjunto los datos, y el proceso inverso sucede en el caso de los adjetivos que denotan aptitudes o aptitudes. En el total de adjetivos, también bajan el peso relativo respecto a las primeras unidades los que denotan dimensión y propiedades físicas de los objetos. Mantienen un peso similar los adjetivos relativos a la edad o a la velocidad. Y en cuanto a los adjetivos relacionantes, prácticamente inexistentes en las primeras posiciones, adquieren un valor cuantitativo más alto entre el conjunto de los adjetivos.

Otro aspecto relevante es el de la productividad del CI, es decir, la cantidad de palabras y vocablos que se registran en él. Hay que recordar que, dentro de la encuesta, este CI estaba situado en penúltima posición de los 20 de que consta la prueba, por lo que se podría temer que su productividad se viese influida por el cansancio acumulado. Pero, lejos de ello, el centro de interés ha resultado muy productivo, generando un total de 15032 palabras (*tokens*), lo que le sitúa en cuarta posición entre los centros de interés, y 2102 vocablos, que lo convierten en el más productivo en unidades léxicas diferentes (*types*).

Cada sujeto ha generado 25,2 adjetivos como promedio, cifra que sitúa a los adjetivos en la tercera posición, solo por detrás de “Los animales”, “Comidas y bebidas” y “El cuerpo humano”. Hay que decir, no obstante, que la variación es alta, pues las listas individuales se mueven en una horquilla que va de las 6 unidades, producidas por un estudiante de nivel sociocultural bajo que estudia en un centro público, a las 45, cifra en la que coinciden tres estudiantes, dos de ellos de nivel sociocultural alto que estudian en centro privado y uno de nivel sociocultural bajo que estudia en un centro público.

¿Hay algún factor social que influya en la producción de adjetivos entre los preuniversitarios madrileños? En la Tabla 5 se recogen los resultados del análisis de la varianza observada (ANOVA).

**Tabla 5***Producción de adjetivos y variables sociales (Prueba ANOVA)*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo	Inter-grupos	7,905	39	,203	,819	,776
	Intra-grupos	138,568	560	,247		
	Total	146,473	599			
Tipo de enseñanza	Inter-grupos	14,271	39	,366	1,540	,021
	Intra-grupos	133,063	560	,238		
	Total	147,333	599			
Tipo de comunidad de residencia	Inter-grupos	9,258	39	,237	,859	,714
	Intra-grupos	154,700	560	,276		
	Total	163,958	599			
Nivel sociocultural	Inter-grupos	33,413	39	,857	2,147	,000
	Intra-grupos	223,506	560	,399		
	Total	256,918	599			
Zona de escolarización	Inter-grupos	107,624	39	2,760	1,242	,153
	Intra-grupos	1244,041	560	2,222		
	Total	1351,665	599			

Fuente: elaboración propia

Según este análisis, de los cinco factores tomados en consideración, la cantidad de adjetivos que producen los estudiantes no está condicionada ni por el sexo del sujeto, ni por residir en una comunidad urbana, semiurbana o rural ni por la zona administrativa en la que se encuentra ubicado el centro escolar. Sí inciden, en cambio, dos factores: el hecho de que los estudiantes hayan estado escolarizados en la enseñanza pública o en la privada y, sobre todo, el nivel sociocultural del estudiante (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Factores sociales incidentes en la producción de “Adjetivos” en el léxico disponible de Madrid*

		<b>Encuestas</b>	<b>Total de palabras</b>	<b>Media de palabras</b>
Tipo de enseñanza	Pública	340	8309	24,4
	Privada	260	6722	25,9
Nivel sociocultural	Bajo	125	2692	21,5
	Medio	343	8720	25,4
	Alto	132	3619	27,4

Fuente: elaboración propia

El nivel sociocultural es el factor que más influye en la variación de la cantidad de adjetivos producidos por los sujetos. Los grupos oscilan entre los 21,5 adjetivos que producen de media los alumnos de nivel bajo y los 27,4 de los de nivel alto. Esto implica que hay una distancia de 6 unidades léxicas de media entre el grupo alto y el bajo, o, en términos de Bernstein (1964), que los alumnos de nivel cultural más bajo presentan un déficit notable respecto a los de nivel superior. Esta constatación, sin duda, requiere atención especial a estos alumnos para equilibrar la situación y que pueda paliar las carencias de los más débiles.

Las diferencias en relación con el tipo de enseñanza recibido son menos acusadas, aunque también apuntan a déficit de un grupo frente a otro. En este caso, de quienes han estudiado en la escuela pública, que han producido de media 24,4 adjetivos, frente a los 25,9 de quienes han estudiado en la privada.

## Conclusiones

Entre las conclusiones de este trabajo hay que comenzar constandingo, en primer lugar, la utilidad de la metodología de la DL para obtener datos acerca de diferentes clases de palabras. Y en relación específicamente con el adjetivo, tiene una presencia notable en las pruebas, incluso cuando los CI no pretenden específicamente este tipo de palabras.

El empleo de un CI enunciado como “Adjetivos” ha permitido obtener información relevante para comprender el modo en que se organiza cognitivamente la categoría. De esa información se dependen las siguientes consideraciones, que se aplican especialmente de los ejemplares prototípicos de la categoría:

- El adjetivo se concibe primariamente como una palabra que denota propiedades atribuibles a los objetos, y solo tangencialmente como elemento para marcar relaciones entre ellos. De ahí que puedan incluirse en la categoría sustantivos abstractos o adverbios modales.
- Funcionalmente, son elementos lingüísticos que sirven para valorar el entorno y expresar matices, dada su capacidad de gradación. El análisis ha puesto de relieve que, aunque la evaluación puede orientarse en cualquiera de las direcciones, las formas prototípicas mayoritariamente tienen polaridad positiva.
- Por el carácter graduable, el procedimiento de asociación entre las unidades más frecuente es el de la antonimia: la forma lingüística que se sitúa en un extremo de la escala atrae al situado en el extremo opuesto.
- Entre los elementos que componen el conjunto predominan los adjetivos calificativos, pero no se descartan otros recursos con los que se expresan también propiedades como las características psicológicas, el aspecto físico, la dimensión o el color.

A partir de los datos, los análisis y las observaciones contenidas en este trabajo se pueden realizar algunas **consideraciones didácticas**. A pesar de que puedan darse trasvases con otras categorías gramaticales (*cfr.* § 2), el adjetivo parece un categoría bien configurada y delimitada entre los jóvenes madrileños. Recordemos que los sujetos encuestados son estudiantes del último curso de la enseñanza secundaria, es decir, han completado su ciclo formativo previo a su entrada en la universidad o en el mundo laboral. No obstante, se han podido detectar determinadas fallas tanto en relación con la categorización como en el plano de la formación académica particular de algunos individuos.

Los errores en la categorización derivan de la inclusión de elementos pertenecientes a otras categorías sintácticas, nombres

abstractos, adverbios, determinantes, el indefinido *nadie*, e incluso unidades complejas que algún estudiante anota como si fuera una lexía unitaria. Para solventar este tipo de errores se pueden realizar ejercicios como los siguientes:

- Observar las relaciones entre las categorías y realizar ejercicios de trasvase analizando los recursos morfológicos que posibilitan la transformación: *blanco, blancura; bueno, bondad, buenamente; lejano, lejanía, lejos*.
- Situar una misma forma en diferentes contextos de manera que funciones como clases gramaticales diferentes: *hablar alto, llegar alto* frente a *ser alto, parecer alto, o hacer un alto, dar el alto*.
- En relación con las fronteras categoriales, conviene insistir en las diferencias semánticas y sintácticas que diferencian los adjetivos de los determinantes.
- Atendiendo a los adjetivos presentes y ausentes en los listados, se pueden llevar a cabo acciones didácticas de cara a que los alumnos tomen conciencia de la existencia de los diversos tipos de adjetivos. Hay que atender especialmente a los adjetivos ausentes de los listados y más alejados del prototipo, como *mero, próximo*, etc.

El análisis de los mecanismos de asociación entre los adjetivos indica que las unidades también ofrecen pistas para su didáctica, tanto en lengua materna como en segundas lenguas. Como se ha visto, los adjetivos calificativos no se almacenan de manera aislada e independiente, sino en forma de conglomerados (*clusters*), unas veces formados por los dos adjetivos de los extremos de la escala, otras en forma de graduación semántica, otras formando series. Utilizar estas cadenas en la enseñanza de los adjetivos parece un método muy rentable.

Por lo que respecta a la información que las pruebas de DL aportan acerca de los individuos, se ha podido constatar la utilidad de estas pruebas para detectar problemas específicos, lo cual es el paso previo para una actuación didáctica personalizada. Y en el plano colectivo, resulta poco tranquilizador constatar una vez más que la

escuela no ha sido capaz de eliminar las desigualdades al final de la etapa escolar, lo que obliga a seguir acopiando esfuerzos para paliar este problema.

## Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A. M., y Villena Ponsoda, J. A. (Eds.). (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Editorial Sarriá.

Ávila Muñoz, A. M., y Sánchez Sáez, J. M. (2010). La disponibilidad léxica. Antecedentes y fundamentos. En A. Ávila Muñoz y J. A. Villena Ponsoda (Eds.), *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis* (pp. 35-81). Málaga: Editorial Sarriá.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69.

Borrego Nieto, J. (2008). Edad y cultura léxica. En M. L. Arnal Purroy (Ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses* (pp. 227-244). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.

Callealta Barroso, J., y Gallego Gallego, D. J. (2016). Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización. *Boletín de Filología*, 51(1), 39-92. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/42099/44048>

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Demonte, V. (1999). El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 129-216). Madrid: Espasa Calpe.

Dixon, R. M. W. (1977). Where Have All the Adjectives Gone? *Studies in Language*, 1/1, 19-80.

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.

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.

López González, A. M. (2014). *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (homenaje a Rodolfo Oroz)*, 35, 245-259.

Paredes García, F. (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico de los colores. *Lingüística*, 18, 19-55.

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), 78-100. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/4.Paredes.pdf>

Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.

Paredes García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Lingüística en la Red*, 11, 1-32. Recuperado de <http://www.linred.es/monograficos.html>.

Paredes García, F., Guerra Salas, L., y Gómez, E. (2022, en prensa). *Léxico disponible de los jóvenes preuniversitarios de la Comunidad de Madrid*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23.<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Samper Padilla, J. A., y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 5, 5-95.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128287/DLE\\_Tom?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128287/DLE_Tom?sequence=1)

# ***Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil***

***Bases for the teaching of the lexicon: mechanisms of association and configuration of networks in the lexicon available for children***

**M<sup>a</sup> Begoña Gómez-Devís**

Universitat de València (España)

[mabegode@uv.es](mailto:mabegode@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8829-9833>

**Milko Cepeda Guerra**

Universidad Andrés Bello (Chile)

[c.milkoesteban@uandresbello.edu](mailto:c.milkoesteban@uandresbello.edu)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2967-0991>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.105

Fecha de recepción: 11/05/2021

Fecha de aceptación: 01/08/2021



Gómez-Devís, M. B., y Cepeda Guerra, M. (2022). Bases para la enseñanza del léxico: mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo*, 35.3, 105-134.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>

**Resumen:** La presente colaboración tiene por objetivo descubrir y analizar las redes semánticas asociadas al centro de interés *Colores* a partir de un corpus oral de léxico disponible que reúne muestras de niños y niñas de ambos lados del Atlántico (España, Valencia, y Chile, Talca) cuya edad es de 6 años. Interesa, a la luz de la representación que nos entrega el programa *DispoGrafo*, describir la organización cognitiva de las unidades del léxico disponible y descubrir similitudes o diferencias en los subgrupos estudiados (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión). Para finalizar, se propondrán algunas estrategias de abordaje para el trabajo con la adquisición, ampliación, selección y planificación en el aula.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; corpus oral; redes semánticas; léxico infantil; didáctica de la lengua.

**Abstract:** The present collaboration aims to discover and analyze the semantic networks associated with the Colors center of interest from oral corpus of available lexicon that brings together samples of boys and girls from both sides of the Atlantic (Spain, Valencia, and Chile, Talca) whose age is 6 years old. In light of the representation provided by the DispoGrafo program, it is of interest to describe the cognitive organization of the units of the available lexicon and discover similarities or differences in the studied subgroups (activation mechanisms of the available lexicon, performance and progression). Finally, some approach strategies will be proposed for work with acquisition, expansion, selection and planning in the classroom.

**Keywords:** lexical availability; oral corpus; semantic networks; children's lexicon; language didactics.

# I ntroducción

Los estudios dedicados al léxico disponible en edades infantiles no son muy numerosos, especialmente si se comparan con los dedicados a la etapa preuniversitaria. Es en el contexto hispanoamericano donde surgen los trabajos primigenios vinculados a escolares de Puerto Rico (López Morales, 1973), México (Cañizal Arévalo, 1991, López Chávez, 1993), Chile (Echeverría, 1991) y Costa Rica (Murillo, 1993, 1994, 1999). Tanto aquellos pioneros como los más recientes, localizados en territorio español (Gómez-Devís, 2019, 2021; Hernández y Samper, 2019; Samper et al. 2019, 2020), han abrazado los postulados metodológicos del proyecto panhispánico de léxico disponible e indagado, entre otros asuntos, el alcance cognitivo.

Desde esta vertiente psicolingüística, la cualidad de disponible<sup>1</sup> se atribuye a una palabra en relación con el resto de palabras que forman parte de su categoría semántica. Así, el corpus de

---

<sup>1</sup> Implica la intervención de procesos de activación léxica tales como la fluidez categorial y la asociación libre de palabras.

léxico disponible de un centro de interés concreto como la ropa, alimentos y bebidas o la escuela, por ejemplo, no sólo recoge el caudal léxico de una lengua o variedad lingüística estudiada con el orden de disponibilidad de las unidades inventariadas, sino que también ofrece la posibilidad de acceder a la maraña de relaciones asociativas (directas, indirectas, regulares, etc.) que se establecen<sup>2</sup>. Y ello resulta fundamental para determinar las bases cognitivas que pueden proyectarse en la enseñanza del léxico -tipo de vínculos que existen y mecanismos que las generan- tanto en primera como segunda lengua (Hernández et al., 2006; Paredes, 2006, 2012; Ferreira y Echeverría, 2010; Hernández et al., 2014; Gómez-Devís, 2020; Gómez-Devís y Llopis, 2016; Hernández y Tomé, 2017; Santos Díaz, 2017a, 2017b; Sánchez-Saus, 2019).

En este sentido, cobra especial relevancia para la etapa infantil abordar la tarea de fluidez verbal junto a la confección de los diccionarios de léxico disponible. Es lógico asumir que los resultados de índole cuantitativa nos ayudarán a conocer cuál es el vocabulario que se ha incorporado en los niveles educativos iniciales y que ello contribuirá al establecimiento de su progresión según la edad observada (Prado y Galloso, 2008; Samper Hernández, 2009; Jiménez Berrio, 2019). Asimismo, también será posible acometer un análisis de índole cognitiva que aborde los mecanismos<sup>3</sup> y estrategias utilizadas para recuperar de la memoria infantil no sólo las palabras, sino también el conjunto de relaciones que se establecen entre ellas (Cepeda et al., 2014; Gómez-Devís, 2019, 2021; Mahecha y Mateus, 2017; Mateus y Mahecha, 2020).

---

<sup>2</sup> Como indican Hernández y Tomé (2017, p. 102), la tarea de producción se inicia tras el reconocimiento de la categoría semántica propuesta como estímulo (centro de interés). Una vez reconocida la categoría comienza el proceso de generación de unidades disponibles y, de acuerdo con los principales modelos de acceso léxico, la identificación del estímulo provoca la activación de varias representaciones conceptuales, ya sea porque se hallan interconectadas o porque comparten algunos de sus rasgos constituyentes.

<sup>3</sup> Dichos mecanismos activan una serie de criterios lingüístico-formales y semántico-cognitivos que se encuentran en la base de la activación del léxico disponible.

Por último, no hay que olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico es determinante para la comunidad escolar: se señala que la principal diferencia entre estudiantes de nivel intermedio y avanzado no se encuentra en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. En este sentido, la adquisición de vocabulario y, por extensión, el desarrollo de la competencia léxica consiste en una tarea compleja en la que existe una relación directa entre la cantidad y calidad de palabras que un niño posee y los procesos asociados a la comprensión y conocimiento del mundo que lo rodea. Como indica el MCERL (2001):

La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes en la adquisición de la lengua y, por ello, de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno, y de la planificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas (p. 149).

En otras palabras, la investigación en disponibilidad léxica (DL) comprende, de un lado, el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad y, de otro, se refiere a la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito. En suma, reúne la habilidad y capacidad para reconocer y utilizar las palabras de una lengua en cualquiera de sus múltiples niveles: el fónico o ¿cómo se pronuncia o suena una palabra?, morfológico o ¿de qué partes o estructuras consta?, sintáctico o ¿qué funciones gramaticales puede cumplir en relación a la estructura en la que aparece?, semántico o ¿qué significado ofrece la palabra en función de los posibles contextos? y el conjunto de asociaciones, expresiones idiomáticas, frases hechas, etc.

Considerando lo anterior, nos interesa describir la organización cognitiva de las unidades del léxico disponible (UL) de los niños y niñas de 6 años, exactamente 55 escolares de Valencia (España) y 51 de Talca (Chile), descubriendo las similitudes o diferencias en los subgrupos observados (mecanismos de activación del léxico disponible, rendimiento y progresión). Por último, se proponen algunas estrategias de abordaje para la práctica didáctica en relación con la adquisición, ampliación, selección y planificación en el aula de primaria o nivel básico.

## 1. La construcción de redes en el *lexicon*

Si bien el interés por descubrir cómo se organizan las palabras en la mente, así como los mecanismos de activación del vocabulario han formado parte de las investigaciones iniciales en disponibilidad léxica<sup>4</sup>, es a partir de 2008, gracias a la creación de los investigadores de la universidad de Concepción (Chile) del programa computacional *DispoGrafo*, cuando contamos con una herramienta capaz de contabilizar las relaciones o conexiones que se establecen entre las unidades de los diccionarios de léxico disponible y ofrecer una muestra representativa de las redes semánticas subyacentes en el corpus analizado. En este sentido, el objetivo del software es ofrecer una red de relaciones entre vocablos con contenido a partir de palabras aisladas. Según Echeverría et al. (2008, p. 85), el producto, en términos de grafos, se define de la siguiente forma:

En los grafos resultantes, los nodos son vocablos disponibles y las aristas representan las relaciones semánticas entre ellos. [...] Las *vecindades* (neighbors) y *agrupaciones* (clusters) definidas en los grafos expresan valores semánticos tanto de unidades (vocablos) como de conjuntos (categorías). En forma inversamente proporcional, la longitud de las aristas expresa la fuerza de la relación entre nodos. Esta propiedad puede aparecer cuantificada como un *peso* asignado a la arista.

La novedad del programa chileno frente a otro también muy conocido, *FrameNet* de Fillmore, reside en el modo de tomar los datos. El algoritmo de *DispoGrafo* evalúa palabras aisladas del léxico disponible de los sujetos construyendo las redes semánticas que subyacen a estos catálogos, mientras que *FrameNet* tiene una

---

<sup>4</sup> Cañizal Arévalo (1991) se propuso analizar las relaciones entre las palabras del centro de interés Partes del cuerpo y concluyó que estas se organizaban en torno a un núcleo formando redes o constelaciones con un índice de disponibilidad similar. Al mismo tiempo, Echeverría (1991) se interesaba por las relaciones que establecían las unidades léxicas actualizadas por los informantes y desarrollaba el Índice de Cohesión, aquel que permite interpretar el grado de homogeneidad de las respuestas de los hablantes, al estar relacionada el uso de estas con el léxico disponible de los sujetos. López Chávez (1993), por su parte, abordó la organización del lexicón mental a través del análisis de siete muestras de escolares de diferentes edades.

orientación más discursiva, ya que parte de la base de que es posible integrar en un mismo análisis los componentes léxico, sintáctico y semántico del corpus extraído.

Así, los avances y resultados de *DispoGrafo* han hecho posible desarrollar con gran éxito cuestiones como las siguientes: Ferreira y Echeverría (2010) abordan las redes semánticas en el léxico disponible de inglés como L1 y LE; López González (2014) indaga la estructura interna en el español como lengua extranjera de los preuniversitarios polacos; Gómez-Devís y Llopis (2016) analizan las redes semánticas establecidas en el catalán como L1 y L2 por los preuniversitarios valencianos; Henríquez et al. (2016) estudian los mecanismos asociativos utilizados por los escolares colombianos en el centro de interés “Cuerpo Humano” y continúan su labor en torno a los mecanismos cognitivos y lingüísticos del léxico disponible en trabajos posteriores (Mahecha y Mateus, 2017; Mateus y Mahecha, 2020); Hernández y Tomé (2017) describen y contrastan los procesos cognitivos de estudiantes universitarios en primera y segunda lengua; Santos Díaz (2017a) trata la organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés); Gómez-Devís (2019, 2021) muestra la configuración de redes semánticas de niños de 6 años en distintos centros de interés, así como la presencia e integración de unidades léxicas del español en el léxico disponible del catalán de los estudiantes preuniversitarios de Valencia (2020).

Asimismo, junto a estos logros de marcado carácter aplicado, no hay que olvidar la aportación teórica que ha armado y sustentado la proyección cognitiva de la disponibilidad léxica. Nos referimos, entre otras, a las contribuciones de Paredes (2006, 2012) y Hernández et al. (2006) quienes establecen los fundamentos teóricos que describen la producción del léxico disponible y se centran en los procesos cognitivos, abordándolos bien desde la perspectiva de una lengua segunda (Hernández et al., 2014) o a partir del contraste en primera y segunda lengua (Hernández y Tomé, 2017). Tampoco hay que descuidar las aportaciones de Sánchez-Saus (2011, 2019) que no sólo atienden las cuestiones anteriores, sino también ahondan en la capacidad asociativa de las palabras.

En definitiva, de acuerdo con la semántica cognitiva, corriente que se adapta con gran facilidad a los tipos de centros de interés, especialmente desde la teoría de prototipos y los procesos de categorización, así como con aquellas clasificaciones de corte cognitivo que ya se han hecho en otras investigaciones sobre disponibilidad léxica (Hernández Muñoz 2006; Sánchez-Saus, 2011, 2019), observamos que el centro de interés seleccionado para esta ocasión, *Colores*, puede ser tratado bien como categoría semántica de índole natural: organización de sus elementos de acuerdo con límites más o menos definidos relacionados con características que nacen de la experiencia del mundo, y con identificación sencilla de los elementos que la constituyen, o como categoría bien definida, de límites concretos y con estructura de lista cerrada, en las que el grado de pertenencia es igual para todos los miembros. Además, también contamos con la perspectiva antropológica que postula la teoría sobre la denominación universal de colores (Berlin y Kay, 1969)<sup>5</sup> junto a la nómina de colores no ligados a objetos específicos, los cuales describen la gradación cromática del espectro solar, presentando en español un listado bastante reducido si lo comparamos con otras lenguas.

En este sentido, el trabajo de Paredes (2006) presenta el léxico del color a partir de un corpus de disponibilidad léxica de estudiantes madrileños analizando los mecanismos de evocación de las unidades léxicas. Para ello profundiza en las relaciones entre los lexemas representándolas con un doble eje asociativo: el primero compuesto por las palabras asociadas directamente con el estímulo; el segundo, por las apoyadas en las que ya han sido recordadas. La disposición de estos ejes de modo horizontal y vertical, respectivamente, permite visualizar la simplicidad o complejidad de los procesos de evocación en cada sujeto (Paredes, 2006, p. 39).

---

<sup>5</sup> Dicha teoría se origina tras un estudio de más de cien lenguas en el que se llega a determinar que en todos los sistemas lingüísticos se encuentran presentes, de alguna manera, 11 términos con significado básico de color: negro, blanco, rojo, verde, amarillo, azul, marrón, violeta, rosa, naranja y gris.

Manjón-Cabeza (2008), por su parte, plantea que las relaciones entre palabras en el léxico mental responden a distintas variables y que para el caso de los colores fundamentalmente obedecen a mecanismos referenciales con el que los sujetos son capaces de agrupar las unidades léxicas en conglomerados para los colores primarios y para los que denomina acromáticos (negro, blanco y gris).

Por último, Valencia (2010) señala que en la conceptualización de los colores existe un fuerte condicionamiento sociocultural y que este aspecto resulta determinante, puesto que discrimina respecto de la calidad y el número de unidades léxicas que los sujetos logran actualizar. La autora menciona que, como ocurre con otras lenguas, en el español tales descripciones se realizan con recursos morfológicos, sintácticos y léxicos.

### **1. 1. *Lenguaje infantil y Disponibilidad Léxica***

A continuación, abordamos sucintamente los vínculos entre lenguaje infantil y disponibilidad léxica en las dos últimas décadas. Berko y Berstein (2000) afirman que el desarrollo semántico de los menores va cambiando a medida que la representación interna del lenguaje crece y se organiza. Si bien hay variados modelos que tratan de explicar este comportamiento, teorías como la de los prototipos plantea que, en etapas tempranas, se adquieren conceptos nucleares o, como en el caso de los colores, área nocional o categoría semántica que nos interesa, los niños y niñas tienden a recordar de forma más rápida aquellos colores que se denominan focales, como, por ejemplo, el azul más azul.

Por otra parte, Owen (2003) indica que el desarrollo del componente semántico en la etapa escolar supone un incremento sustancial en el número de unidades léxicas, aunque, sin embargo, estas no tienen una relación con una comprensión acabada del significado de las palabras. Asimismo, este autor añade que el desarrollo semántico se realiza de distinta forma, según se trate de variables como el nivel educativo, el estatus socioeconómico, el sexo, la edad y la cultura, las cuales afectarían de distinto modo al valor de las palabras.

En cuanto a la asignación de significado, tanto Berko y Berstein (2000) como Owen (2003) manifiestan que los niños y niñas, a medida que maduran, van abandonando la utilización de estrategias de denominación prototípica y van confiando más en sus conocimientos perceptivos que los adultos. Estos últimos realizan, en la misma tarea, procedimientos donde combinan su percepción con la atribución funcional de los objetos.

No olvidemos que la asignación de significado es una tarea metalingüística y, en el caso de la cuestión semántica, esta comienza a consolidarse en la adolescencia donde el tamaño del léxico se expande cuantitativa y cualitativamente. En este sentido, Owen (2003) expresa que la extensión del vocabulario se relaciona con las competencias lingüísticas generales, existiendo, probablemente, una relación entre las unidades léxicas y el procesamiento del discurso, donde los menores de etapa escolar muestran habilidades más acabadas para relacionar el significado de las palabras con el contexto. Esta apreciación es seguida por Jiménez (2010) quien expresa que a partir de los tres años en los menores hay un desarrollo más específico donde aparecen los fenómenos de antonimia, sinonimia y reciprocidad. Por su parte, Quispe (2014) reafirma la idea que en la medida que los menores crecen van depurando el lenguaje hacia una construcción del significado definitiva, donde la recuperación del desarrollo semántico queda influenciada por la naturaleza del referente y la exposición al estímulo lingüístico.

## **2. Análisis de resultados**

Antes de iniciar el análisis de resultados se ha considerado oportuna una somera contextualización metodológica<sup>6</sup>. Si bien en los estudios iniciales la recogida de datos consistía en solicitar a escolares que anotaran 20 palabras relacionadas con un centro de interés concreto

---

<sup>6</sup> Si bien existen numerosas publicaciones que a lo largo de los años han considerado con gran detalle el conjunto de exigencias y parámetros asumidos por el magno proyecto panhispánico, se recomienda, como más actual, la consulta de Paredes (2012).

(Gougenheim, Rivenc, Michéa y Sauvageot, 1964). Poco después, Dimitrijević (1969) propuso reajustar el sistema y recoger todas las palabras que viniesen a la mente de los informantes en un tiempo limitado. En el marco panhispánico actual el informante tan solo dispone de dos minutos para confeccionar una lista particular de vocablos asociados a un centro de interés –área nocional–. La encuesta de DL recoge, en primer lugar, los datos sociológicos del informante y, a continuación, la información léxica relacionada con cada uno de los centros de interés observados. Posteriormente, las soluciones aportadas por todos los participantes en las respectivas áreas temáticas son evaluadas mediante una fórmula estadística que calcula el índice de disponibilidad de cada unidad léxica en función de la frecuencia y posición en los listados producidos por los informantes, así como en relación con los datos sociológicos observados.

En el caso que nos ocupa, los 106 informantes que han aportado los datos que analizaremos en este trabajo proceden de colegios públicos y han realizado la encuesta de DL de modo oral; es decir, el entrevistador o entrevistadora es una persona ya conocida por el niño, el lugar donde ha tenido lugar la prueba asociativa es el centro escolar y el tiempo asignado para responder en cada centro de interés es de 2 minutos. Además, todo el proceso ha sido grabado y, posteriormente, transcrito.

A continuación, en la Tabla 1 se recogen los resultados relativos al número total de palabras, total de vocablos y promedio de UL por informante en cada subgrupo escolar. A primera vista se aprecia que los escolares chilenos presentan un repertorio léxico mucho más reducido que sus pares valencianos y que el hecho de que uno de los subgrupos tenga 4 informantes menos no explica las diferencias entre ambos colectivos.

**Tabla 1**

Relación de resultados cuantitativos en el centro de interés *Colores* según el subgrupo escolar

	<b>Valencia, 55 informantes</b>	<b>Talca, 51 informantes</b>
<b>Total de palabras</b>	777	618
<b>Total de vocablos</b>	77	36
<b>Promedio palabras por informante</b>	14,12	12,11

Fuente: elaboración propia

En la línea de lo expuesto hasta el momento se presenta, en primer lugar, la relación por orden alfabético de las unidades léxicas disponibles inventariadas en el centro de interés *Colores* según cada subgrupo –valenciano y talquino- señalando en letra negrita aquellas unidades que no comparten y, en segundo término, mostraremos la configuración de redes entre UL. Se recuerda que gracias a *DispoGrafo* se representan distintas figuras (grafos) que ofrecen valiosas pistas, mucho más interesantes que las listas según el índice de disponibilidad (ID), en torno al almacenaje y la recuperación del léxico en la mente de los niños y niñas. Para una lectura más ajustada se recuerda que los nodos representan los vocablos disponibles y las aristas simbolizan las relaciones que se establecen entre ellos; asimismo, la dirección de la punta de la arista, flecha, marca el sentido mayoritario de estas relaciones y el número que aparece sobre ella indica el total de ocasiones. Se recuerda que los grafos que analizaremos solo toman las UL que han logrado relacionarse con otras unidades al menos en 2 ocasiones o más<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La decisión de analizar solo el conjunto de UL que han obtenido al menos dos conexiones entre las palabras que conforman el diccionario disponible se explica por dos razones: la primera porque la muestra de participantes no es la misma en ambos subgrupos y este es un criterio cualitativo; en segundo lugar, el interés por descubrir e indagar especialmente aquellas UL que han logrado mayor número de conexiones (Gómez-Devís y Llopis, 2016).

**Tabla 2**

*Relación de UL inventariadas en la muestra valenciana (25 nodos y 60 aristas) y talquina (23 nodos y 65 aristas).*

<b>Léxico disponible de Valencia</b>	<b>Léxico disponible de Talca</b>
amarillo, azul, <b>azul clarito</b> , azul marino, <b>azul oscuro</b> , blanco, <b>carne</b> , dorado, lila, fucsia, gris, <b>marrón</b> , <b>marrón clarito</b> , <b>marrón oscuro</b> , morado, naranja, negro, plateado, rojo, <b>rojo oscuro</b> , <b>rosa</b> , verde, <b>verde clarito</b> , <b>verde oscuro</b> , <b>violeta</b>	amarillo, azul, azul marino, blanco, <b>café</b> , <b>café claro</b> , <b>celeste</b> , dorado, fucsia, gris, lila, naranja, <b>naranja</b> , negro, morado, <b>piel</b> , plateado, <b>plomo</b> , <b>púrpura</b> , rojo, <b>rosado</b> , <b>turquesa</b> , verde

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la teoría sobre la denominación universal de colores (Berlin y Kay, 1969), apuntada anteriormente, se ha comprobado que los niños valencianos de 6 años han evocado los 11 términos con significado básico de color presentes en todos los sistemas lingüísticos, mientras que a los talquinos les ha faltado el color violeta. También es muy interesante resaltar que ambos subgrupos han mostrado sus particularidades lingüísticas al evocar marrón, marrón clarito, marrón oscuro frente a café, café claro, por un lado, y rosa o rosado, respectivamente.

Asimismo, si comparamos estas listas infantiles con la publicada por Valencia (2010, p. 149), que reúne los veinte vocablos con mayor disponibilidad a partir de los datos generales de Santiago de Chile (diferentes estratos generacionales, socioeconómicos, etc.), se advierte, como cabría esperar, una mayor convergencia del léxico disponible del color en los niños talquinos, pues tan solo se echan en falta tres (violeta, beige, calipso), mientras que en el caso de los escolares valencianos la diferencia es bastante mayor (naranja, plomo, café, celeste, rosado, beige y calipso).

Antes de proseguir con el análisis y discusión de los resultados es necesario insistir en la importancia de abordar el número de conexiones que se han establecido entre las UL con indiferencia de su peso. Cada vez son más los especialistas en DL que defienden una taxonomía de los centros de interés que refleje su estructura interna

atendiendo a tres criterios: la centralidad, la cohesión y la conectividad de los vocablos. Este último, véase en la Tabla 3, también denominado en algunos estudios índice de conectividad<sup>8</sup>, considera que cuanto menor sea el número de conexiones con respecto al número de palabras actualizadas, mayor será la fuerza de conexión –redes más fuertes- entre ellas. En otras palabras, que en aquellos centros de interés que cuenten con un vocabulario más homogéneo, como es el caso que nos ocupa, las relaciones entre esos vocablos serán mayores que cuando se trate de centros más heterogéneos, de ahí la importancia de establecer comparaciones siempre y cuando el centro de interés sea el mismo.

**Tabla 3**

*Cálculo del índice de conectividad en el centro de interés Colores según el subgrupo escolar*

	<b>Valencia</b>	<b>Talca</b>
<b>Índice de conectividad</b>	0,737	0,783

Fuente: elaboración propia

Las evidencias de la Tabla 3 muestran que se trata de un centro de interés muy homogéneo con datos muy similares en ambos colectivos: el subgrupo valenciano obtiene 0,737 y el talquino 0,783. La cifra total de conexiones (aristas) entre las UL es diferente para cada uno de los grupos observados: exactamente son 204 en el caso valenciano y 134 en el talquino.

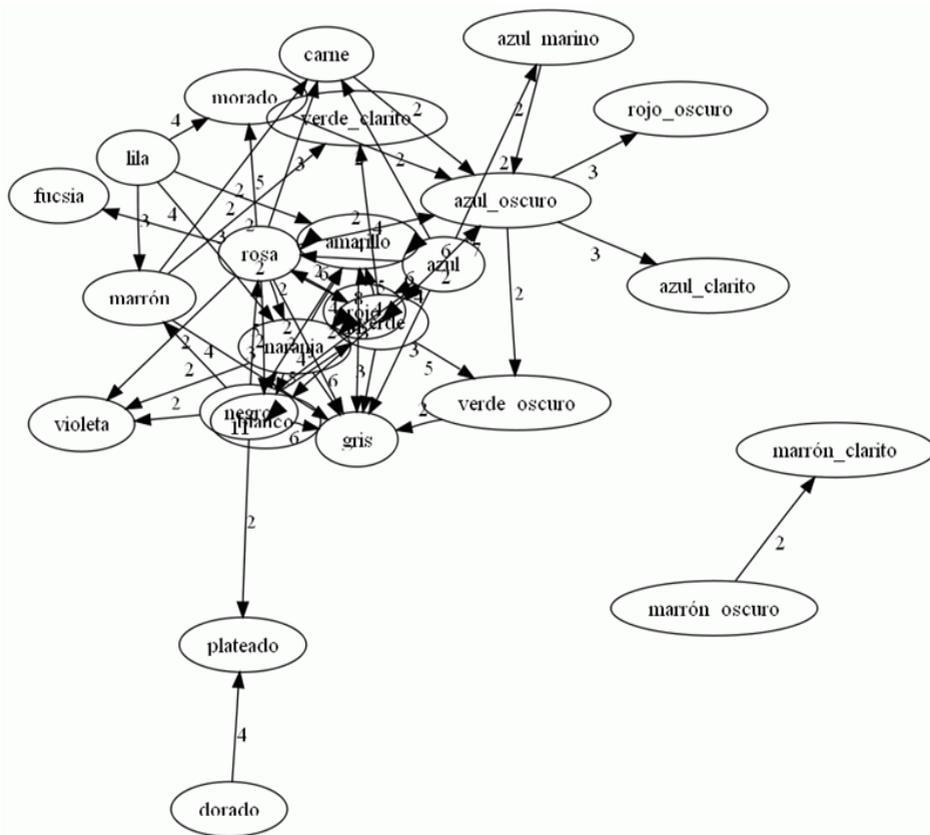
Así, la Figura 1 muestra la configuración de redes a partir de las conexiones significativas y léxicas, que pueden considerarse débiles o fuertes según el peso, que se manifiestan en el léxico disponible de los niños y niñas valencianos.

---

<sup>8</sup> El índice de conectividad se obtiene al dividir el número total de conexiones por el número de palabras inventariadas en un centro de interés concreto y restar dicho resultado a 1. El diferente comportamiento de los CI es un hecho consumado y por ello el esbozo de una nueva taxonomía tiene como objetivo proporcionar nuevos datos que apoyen un índice estructural. (Santos Díaz, Trigo y Romero, 2020b)

**Figura 1**

*Grafo de Colores. Muestra de 55 escolares valencianos (España): 25 nodos y 60 aristas*



Fuente: elaboración propia

La configuración de las redes de los escolares valencianos muestra pares altamente imbricados: “blanco”→”negro”(11), “rojo→verde”(11) y “rojo”→”amarillo”(8). Destaca, también, la irrupción de asociaciones de composición sintagmática del tipo: sustantivo + adjetivo; en este plano se contabilizan ocho realizaciones que siguen este patrón (“azul oscuro”, “azul marino”, “azul claro”) y que en términos de evocación responderían a una matización. De hecho, se observa que para las unidades “azul”, “rojo”, “verde” hay una construcción que parte del prototipo para luego describir



En el grafo de los escolares talquinos se observa una aglutinación de los colores primarios (azul, amarillo, rojo y verde) siendo la arista con mayor peso “azul”→”rojo”(11), aunque también destaca la opción antagónica “blanco”→”negro”(7). En la misma imagen se puede observar un proceso de matización tras la evocación de “lila”→“fucsia”(2) y “celeste”→fucsia(2), gradación en “morado”→“púrpura”(2) y sinonimia en “gris” y “plomo”(2).

Por otra parte, si bien la actualización de “plateado” y “dorado” se da en ambos colectivos, los menores talquinos no han realizado el mismo tipo de asociación que sus pares valencianos: en esta ocasión los mecanismos responden a “blanco”→“plateado”(2) y antonimia ”negro→“dorado”(2).

Otra cuestión interesante trata la inclusión de un concepto que puede denotar la presencia de cuestiones culturales y que se observa en algunos contextos del español de Chile, como son el caso de las UL “naranja” y “naranjo”. Tal como propone Valencia (2010, p. 147) los vocablos naranja y naranjo se han mantenido pues, aunque ambos designan el mismo color, se trata, al parecer, de una variable generacional, ya que la tendencia juvenil es naranjo, sin detenerse a pensar que el significante representa el color de la cáscara del fruto maduro del árbol llamado “naranjo”, y que este árbol es de follaje perenne, de color verde. También Mateus y Mahecha (2020, p.171) apuntan que este podría ser un caso de asociación cultural emergente y solo tendría relación con los grupos específicos de hablantes que la realizan<sup>9</sup>.

Siguiendo con la misma idea, en el norte de Chile este color tiene otras denominaciones, “salmón”, “anaranjado” o “naranja”, no haciéndose la distinción en el último caso, entre el tono y la fruta, cuestión que denota también el uso de mecanismos por asociación por semejanza física. En este último caso, el vocablo “piel” resulta

---

<sup>9</sup> En este sentido, valga la pena mencionar que la procedencia de los escolares talquinos es heterogénea, ya que a este centro educativo asisten menores que provienen de contextos rurales y urbanos de Talca.

paradigmático, “piel”→”café”(7), “piel”→”negro”(2) y “piel”→”blanco”(3), cosa que hoy puede resultar contradictoria debido a que Chile se ha vuelto más cosmopolita.

También señalamos la aparición de una unidad que puede considerarse un préstamo lingüístico a través de la exposición a programas de televisión o cuyas traducciones pertenecen a variantes dialectales distintas del español de Chile, como es el caso del color “púrpura”, que convive con realizaciones propias del país como lo es el “morado”. De hecho, Valencia (2010, p. 149) ya indica que la voz “marrón”, para cuyo color el español de Chile usa comúnmente “café”, se ha abierto paso en los últimos años y, principalmente, en la generación adolescente. Por otra parte, rosado es el derivado preferido por la población para mencionar el tono rosa, al igual que morado para designar un violeta oscuro.

Por último, son escasos los mecanismos lingüístico-formales representados por composición sintagmática (sustantivo+adjetivo): “café claro” y “azul marino”. En el caso de la tonalidad del azul, también podría considerarse una mención de prototipo focal y una categorización por semejanza donde el niño describe la UL a partir del conocimiento previo del color del mar.

**Tabla 4**

*Relación de mecanismos de asociación en los subgrupos de 55 niños valencianos (23 nodos y 60 aristas) y 51 escolares talquinos (23 nodos y 65 aristas).*

<b>Tipos de evocación</b>	<b>Unidades y total de conexiones</b>
<b>Matización (subgrupo Valencia)</b>	azul→azul oscuro (7); azul oscuro→azul marino (2); azul oscuro→azul clarito (3); verde→verde oscuro (5); verde→verde clarito (6); marrón oscuro→marrón clarito (2);
<b>Matización (subgrupo Talca)</b>	lila→fucsia (2); lila→turquesa (2) fucsia→celeste (2);
<b>Gradación (subgrupo Valencia)</b>	rojo→naranja (8), naranja→amarillo (4), lila→naranja (3); rosa→morado (5); rosa→fucsia (3); rosa→violeta (2);

	lila→morado (4);
<b>Gradación (subgrupo Talca)</b>	amarillo→naranja (6); rojo→naranja (2); blanco→plateado (2);

Fuente: elaboración propia

Asimismo, también es posible acceder a los mecanismos activados en la construcción de redes tal como lo presenta la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Relación de mecanismos para la construcción de redes en el léxico disponible de la muestra valenciana (23 nodos y 60 aristas) y talquina (23 nodos y 65 aristas)*

<b>Mecanismos construcción de Redes: palabras y conexiones</b>	
<b>Categorización semántica (Valencia)</b>	<b>Categorización semántica (Talca)</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Semejanza física                      rojo→naranja (8), rosa→naranja (2),                      amarillo→naranja (2)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Sinonimia                      gris→plomo (2); púrpura→morado (2)                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Antonimia                      negro→dorado (2);                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Semejanza física                      rojo→naranja (2); amarillo→naranja (2)                 </div>
<b>Mecanismos lingüístico-formales (Valencia)</b>	<b>Mecanismos lingüístico-formales (Talca)</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Composición sintagmática                      azul oscuro→azul marino (2); azul oscuro→azul clarito (3); azul→azul oscuro (2);                      marrón oscuro→marrón clarito (2);                      verde→verde clarito (6);                      verde→verde oscuro (5)                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ASOCIACIÓN FONÉTICA                      dorado→plateado (4)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     Composición sintagmática                      piel→café claro (4)                      negro→azul marino (2) □                 </div>

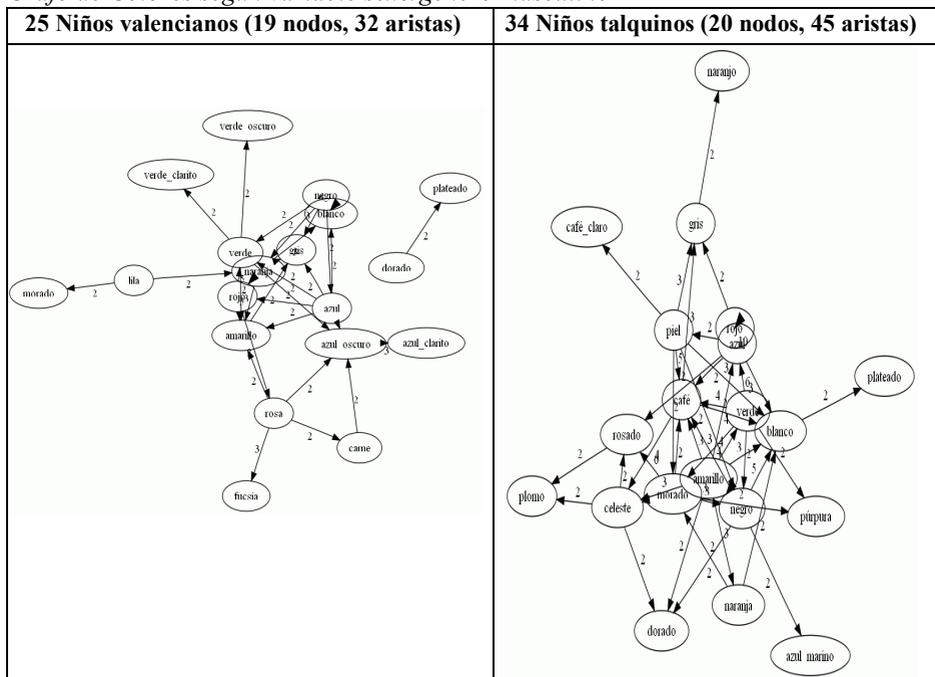
Fuente: elaboración propia

## 2. 1. La variable sexo/género

La distribución del léxico disponible según la variable sexo/género de los escolares y que ha logrado que el peso de sus aristas sea igual o superior a dos conexiones es la siguiente:

**Figura 3**

*Grafo de Colores según variable sexo/género masculino*



Fuente: elaboración propia

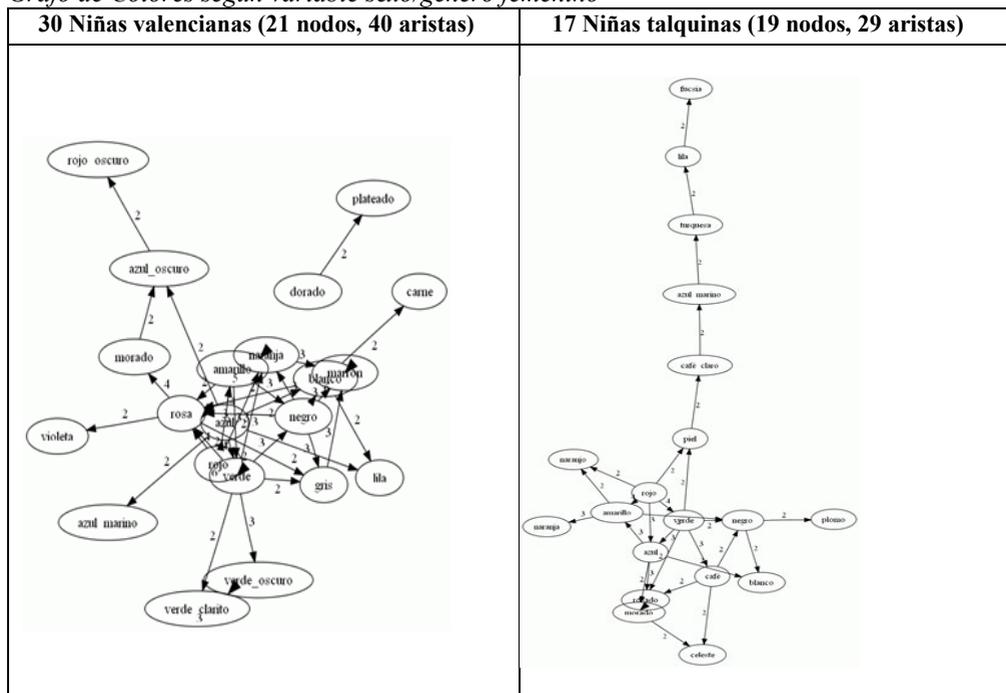
En términos de configuración de redes los niños valencianos manifiestan una estructura mucho más sólida que sus compañeros chilenos. Así, sus elicitaciones muestran un rendimiento más que notable de los recursos lingüístico-formales como la composición sintagmática en las triadas a partir de los nodos “verde” y “azul”, así como por asociación fonética en los vocablos “dorado” y “plateado”, este par está disociado del conjunto de nodos con sus aristas. También se aprecian mecanismos semánticos cognitivos como la sinonimia “lila”, “morado” y semejanza física “naranja”.

En cuanto a los aspectos de evocación del léxico disponible, los niños poseen una composición nodal con la palabra “azul” como una de las más importantes. Se muestra el uso de recursos de relación por el complemento “azul oscuro”, “azul claro”; gradación “lila”, “morado”; “rosa”, “fucsia”, y la triada “blanco”, “negro” y “gris”; así como complementariedad “azul”, “naranja”.

Por su parte los niños talquinos estructuran una red donde los recursos de evocación del lexicon serían: relación por el complemento “azul marino”, “café claro”; gradación “púrpura”, “morado” y “rosado”, además de “blanco”, “negro” y “gris” junto a la complementariedad de “azul”, “naranja”. En términos de redes, el mecanismo semántico predominante es el de asociación general.

**Figura 4**

*Grafo de Colores según variable sexo/género femenino*



Fuente: elaboración propia

En el caso de las niñas valencianas se presenta una disposición de la red con solapamientos de nodos de peso homogéneo que parte de los colores primarios y que se configuran, luego, siguiendo patrones de composición semántica. Este mecanismo se desarrolla con fuerza en las unidades “azul”, “verde” y “rojo”, sobre todo en la primera donde las menores son capaces de describir hasta cuatro tonos cromáticos. El vocablo “carne”, que se actualiza por semejanza física, puede resultar polisémico puesto que podría variar para distintos tipos de población; no así con “naranja”, que resulta mencionada por la vecindad cromática con la fruta característica de zona. También hay otras menciones como “lila”, “rosa”, “morado” o “gris” que pueden entenderse como combinaciones de dos o más tonos y que son aprehendidos en la medida que las menores comienzan a confiar y combinar sus percepciones con los referentes a las que están expuestas.

Por su parte, la organización semántica de las niñas talquinas tiende a ser menos densa en términos nodales. Hay una disposición nuclear en torno a los colores primarios que, en algunos casos, darían lugar a mecanismos de causa-consecuencia. La combinación de “rojo” y “amarillo” da como resultado naranja, cuestión que en la Figura 4 se muestra al pasar del color “rojo” al “naranja”. Lo mismo ocurre con la combinación de “gris”, cuyo tránsito en la organización es a través de “negro” y “blanco”.

Cabe destacar la presencia de la apropiación cultural emergente y semejanza física para las UL “naranja” y “naranja” que es fuerte en la muestra chilena; sin embargo, no se observa la utilización del vocablo “púrpura” donde hay una predilección del uso de “morado”. La asociación lineal que parte en la UL “piel”, donde hay un mecanismo por semejanza física, es interesante debido a que no hay un nexo fuerte en estos elementos, ya que las otras palabras se constituyen por asociación general, a pesar de que en algunos casos la relación tiene rasgos de derivación tonal como los son “azul marino” con “turquesa” y “lila” con “fucsia”.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, representados mediante grafos, tras el estudio del léxico disponible infantil, generado por escolares de 6 años -valencianos y talquinos-, se demuestra, por una parte, que existe una fuerte elicitación de los colores primarios, tonos que forman nodos y solapamientos densos dentro de la configuración semántica de los colores. Se observa, por otra parte, un predominio de mecanismos semánticos de categorización, así como el uso de construcción de redes por semejanza física y composición semántica. Además, si se señala la construcción de redes tomando en consideración la semejanza física, se puede observar que es coincidente en ambos colectivos. En otro contexto, resulta polisémica la construcción de interacciones a partir de los vocablos “piel” y “carne” puesto que son poco específicos. Por último, los niños talquinos recogen la UL “púrpura”, término que no es característico del español de Chile y que podría explicarse a partir de la exposición en programas televisivos en español neutro u otras lenguas (Cepeda, Granada y Pomés, 2014).

En términos comparativos, se aprecia en los escolares talquinos un predominio del uso de mecanismos de composición semántica en desmedro de los lingüístico-formales, los cuales obtienen mayor rendimiento en la muestra valenciana. Al observar, sin embargo, el índice de conectividad de ambos colectivos no se aprecian diferencias; no obstante, sí es evidente que los los escolares valencianos han mostrado mayor riqueza léxica (77 vocablos frente a 36) y una producción de mayor caudal léxico (777 palabras evocadas frente a 618).

Por último, conocer la organización semántica del CI *Colores* nos podría llevar a plantear que la selección de corpus para el trabajo del aula debe ser articulada desde los colores primarios y tomando, en el caso de Chile, UL del español neutro, puesto que hoy las nuevas generaciones han venido cambiando el “café” por el “marrón” y el “púrpura” por el “morado” dejando de lado los vocablos utilizados por su entorno inmediato.

En este sentido, cabe recoger los planteamientos de Paredes (2006, 2012) al considerar que los niños, en instancias tempranas, realizan las actualizaciones, en primer término, en el eje horizontal dado que su aproximación a este centro de interés se realiza a partir de los colores primarios. Esto se aprecia a partir del total y peso de las aristas junto a la posición central de dichos nodos –palabras- en los grafos. En segundo término, el eje vertical aparece cuando las gamas cromáticas requieren una mayor distinción entre una tonalidad y otra. Se observa una posición de los nodos más periférica y un menor peso de las aristas. En definitiva, resulta clave que la selección de los estímulos como material para la clase de español considere ambas aproximaciones, ya que la muestra analizada nos indica en qué forma se construyen las redes de significado a esta edad.

A modo de cierre, los hallazgos de este estudio permiten no solo conocer las unidades léxicas más disponibles en relación a los colores en ambos lados del Atlántico, sino dar un paso más en la selección léxica propuesta con anterioridad para otros colectivos (Santos Díaz, 2017b) y exponer cuáles son las asociaciones léxicas más frecuentes y cuáles son sus mecanismos de construcción. De esta forma, desde la enseñanza de una lengua, se podrán establecer estrategias que permitan seguir tejiendo esa red semántica y, por ende, consiguiendo que los aprendientes almacenen un mayor caudal léxico en su lexicón mental.

## Referencias bibliográficas

Berko, J., y Berstein, N. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.

Cañizal Arévalo, A. (1991). Redes semánticas y disponibilidad léxica en el español de escolares mexicanos. En C. Hernández Alonso, G. P. Granda, C. Hoyos (Eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional* (vol. II, pp. 631-642). Junta de Castilla y León.

Cepeda Guerra, M., Granada Azcárraga, M., y Pomés Correa, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 181-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>

Dimitrijević, N. (1969). *Lexical Availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Julius Gross Verlag.

Echeverría, M. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, (pp.61-78). Universidad de Puerto Rico.

Echeverría, M., Vargas, R., Urzua, P., y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005>

Ferreira, R., y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21, 133-153. [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5\\_Ferreira.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5_Ferreira.pdf)

Gómez-Devís, M-B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia*, 25, 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>

Gómez-Devís, M-B. (2020). Léxico disponible de estudiantes bilingües: presencia e integración del español en el catalán de Valencia. En F. Gimeno (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo* (pp. 185-204). Universitat d'Alacant.

Gómez-Devís, M-B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 18-125. 10

Gómez-Devís, M-B., y Llopis Rodrigo, F. (2016). Xarxes semàntiques en el lèxic disponible de València: una aproximació al lexicó dels bilingües. *Studia Románica Posnaniensia*, 43(2), 65-83. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.432.004>

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.

Henríquez, M<sup>a</sup> C., Mahecha, V., y Mateus, G. (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y Literatura*, 69, 229-51. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n69a10>

Hernández Cabrera, C. E., y Samper Padilla, J. A. (2019). Pervivencia de dialectalismos en el léxico disponible de niños grancanarios de seis años. En M<sup>a</sup>. C. Cazorla, M<sup>a</sup>. A. García y M<sup>a</sup>. P. Nuño (Eds.), *Lo que hablan las palabras: Estudios de Lexicología, Lexicografía y Gramática en honor de Manuel Alvar Ezquerro* (pp.285-298). Editorial Axac <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220787>

Hernández Muñoz, N., Izura, C., y Ellis, A. (2006). Cognitive aspects of lexical availability, *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-755. <https://doi.org/10.1080/09541440500339119>

Hernández Muñoz, N., Izura, C., y Tomé, C. (2014). Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language. En R. M<sup>a</sup>. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 169-186). Springer.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabra, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizione Ca' Foscari.

Jiménez Berrio, F. (2019). *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

Jiménez Rodríguez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. En A. Muñoz Molina (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, (pp.101-120). La Pirámide.

López Chávez, J. (1993). *El léxico disponible de escolares mexicanos. colección de siete cuadernos (preescolar y primaria)*. Editorial Alhambra Mexicana.

López González, A. M<sup>a</sup>. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 45-61. <https://doi.org/10.14746/strop.2014.411.004>

López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS.

Mahecha, V., y Mateus, G. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos. En F. del Barrio (Ed.), *Palabra, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 123-142). Edizione Ca' Foscari.

Manjón-Cabeza Cruz, A. (2008). Redes semánticas naturales en escolares de 5 a 16 años: Los colores, *Docencia e Investigación*, 18, 149-177. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8147>

Mateus, G., y Mahecha, V. (2020). Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, 165-178. <https://doi.org/10.5209/clac.68971>

Murillo Rojas, M. (1993). Disponibilidad léxica en los preescolares: estudio de cinco campos semánticos. *Káñima, Revista de Artes y Letras*, 27(2), 117-127.

Murillo Rojas, M. (1994). Comidas y bebidas: estudio de la disponibilidad léxica en preescolares. *Káñima, Revista de Artes y Letras*, 28(2), 117-133.

Murillo Rojas, M. (1999). Crecimiento de la disponibilidad léxica: Niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 187-204.

Owen, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.

Paredes García, F. (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico del color. *Lingüística*, 18, 19-56.

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica.

*Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(11), 70-94.  
<https://doi.org/10.26378/rmlael611177>

Prado Aragonés, J., y Galloso Camacho, M<sup>a</sup>. V. (2008). *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*. Universidad de Huelva.

Quispe Román, F. (2014). *Efectos del programa “juegos lingüísticos” para mejorar el desempeño semántico en los niños de 5 años de una institución educativa del distrito de villa El salvador-Ugel 01*. Tesis para optar el grado de Magíster. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5848>

Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Cabildo de Gran Canaria.

Samper Hernández, M., Hernández Cabrera, C. E., y Samper Padilla, J. A. (2020). Incidencia del factor sexo/género en la disponibilidad léxica de niños grancanarios de 6 años. En F. Gimeno (Coord.), *Lengua, sociedad y cultura. Estudios dedicados a Alberto Carcedo* (pp. 287-312). Universitat d'Alacant.

Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E., y Samper Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia*, 25, 139-163. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163>

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. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15862>

Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Editorial Universidad de Sevilla.

Santos Díaz, I. C. (2017a). Organización de las palabras en la mente en la lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, 25, 603-617. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406/3789>

Santos Díaz, I. C. (2017b). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero27/9\\_Inmaculada.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/9_Inmaculada.pdf)

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020a). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020b). Propuesta de una taxonomía de los centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica, *DELTA*, 36(4), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360404>

Valencia, A. (2010). Léxico del color en Santiago de Chile, *RLA: Revista de Lingüística teórica y Aplicada*, 48(2), 141-161. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200007>



## ***Disponibilidad léxica y planificación de la enseñanza del vocabulario en estudiantes de ELE sinohablantes***

### ***Lexical availability and planning of vocabulary teaching in Chinese-speaking ELE students***

**M<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández**

Universidad de Lleida

[mariaangeles.calero@udl.cat](mailto:mariaangeles.calero@udl.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4019-6031>

**Chen Lei**

Tianjin Foreign Studies University

[chenlei@tjfsu.edu.cn](mailto:chenlei@tjfsu.edu.cn)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2786-7240>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.135

Fecha de recepción: 25/05/2021

Fecha de aceptación: 12/06/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Calero Fernández, M. Á., y Chen Lei (2022). Disponibilidad léxica y planificación de la enseñanza del vocabulario en estudiantes de ELE sinohablantes. *Tejuelo*, 35.3, 135-166.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.135>

**Resumen:** Este trabajo se ocupa de analizar los vocablos de los centros de interés *Partes del cuerpo humano* y *La ropa* que estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de diversas universidades chinas y estudiantes preuniversitarios cuya lengua materna es el español (ELM) han evocado en pruebas de disponibilidad léxica y que superan o igualan el índice de disponibilidad (ID) del 0,1. Con ello se identifica la convergencia o divergencia en los procesos cognitivos de estudiantes nativos y no nativos. Asimismo, se comparan estos resultados con los vocablos de los mismos centros de interés que el alumnado chino ha evocado en pruebas de disponibilidad léxica en su lengua materna, el mandarín (MLM). Se comprueba que, aunque se actualizan nociones similares, las conexiones léxico-semánticas no son las mismas en cada lengua. Finalmente, se diagnostican las carencias de vocabulario en los estudiantes de ELE atendiendo a las diferencias en la disponibilidad léxica entre nativos y no nativos, y se planifica su enseñanza partiendo del vocabulario altamente disponible detectado en mandarín como apoyo en el aprendizaje, así como del inventario de *Nociones específicas* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para la distribución por niveles.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; enseñanza del léxico; español lengua extranjera; chino.

**Abstract:** This work analyzes the words of the centers of interest *Parts of human body* and *Clothes* that students of Spanish as a foreign language (ELE) from several Chinese universities and pre-university students whose mother tongue is Spanish (ELM) have evoked in tests of lexical availability and that exceed or equal the availability index (ID) of 0.1. This identifies the convergence or divergence in the cognitive processes of native and non-native students. Likewise, these results are compared with the words of the same centers of interest that the Chinese-speaking students have evoked in tests of lexical availability in their mother tongue, Mandarin (MLM). It is found that, although similar notions are updated, the lexical-semantic connections are not the same in each language. Finally, the vocabulary deficiencies in students of ELE are diagnosed, taking into account the differences in lexical availability between native speakers and non-native speakers, and their teaching is planned based on both the highly available vocabulary detected in Mandarin as a support in learning, as well as the inventory of *Specific Notions of the Curricular Plan of the Cervantes Institute* for the distribution by levels.

**Keywords:** lexical availability; lexicon teaching; Spanish as a foreign language; Chinese.

# I

## ntroducción

La disponibilidad léxica ha supuesto una aportación al mejor conocimiento del léxico que debe planificarse en la enseñanza de la lengua. Nos ha permitido identificar las palabras que forman parte del lexicón mental del hablante nativo y que este pone en marcha en el momento en que surge la necesidad de tratar cierto tema en el acto comunicativo; por consiguiente, la disponibilidad léxica ha contribuido a determinar qué parte del vocabulario es más o menos útil en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Bartol, 2010). Además, dado que el objetivo es registrar las palabras “disponibles” activadas en la mente del hablante nativo ante distintos estímulos temáticos, el léxico disponible se recoge y se presenta por áreas nocionales, que se conocen como “centros de interés” y que coinciden con algunos de los temas de comunicación propuestos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (cf. 4.2), basándose en el capítulo 7 de *Threshold Level 1990* (Van Ek y Trim, 1991). Este método de trabajo implica, además, seguir una de las

estrategias para el desarrollo de la competencia léxica que este mismo documento de la Comisión Europea (2002) propone, a saber, explorar campos semánticos y construir mapas conceptuales (cf. 6.4.7.1.f).

El trabajo que presentamos analiza el léxico altamente disponible de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) de origen chino en dos centros de interés para, en primer lugar, compararlo con el que actualizan hispanohablantes nativos preuniversitarios en esos mismos campos nocionales; y, en segundo lugar, cotejarlo con el léxico altamente disponible que los universitarios chinos tienen en su propia lengua materna, el mandarín. Los objetivos que se persiguen son: 1) observar el lexicón mental y las conexiones léxico-semánticas dentro de esas áreas nocionales en las dos lenguas contrastadas, el español y el mandarín; y 2) identificar las necesidades léxicas de los universitarios chinos para proponer la selección del vocabulario español que debe enseñarse a este colectivo discente.

Los datos sobre los estudiantes de ELE sinohablantes corresponden a los trabajos de Hidalgo (2019) y de Chen (2021). El primero analiza el léxico disponible en ELE entre alumnos de grado y posgrado en Filología Hispánica de universidades de Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón<sup>1</sup>; y el segundo se ocupa de la disponibilidad léxica en ELE y en mandarín como lengua materna (MLM) entre universitarios del grado en Filología Hispánica de Tianjin<sup>2</sup>. Para su comparación con el léxico disponible del español como lengua materna (ELM), tomamos los datos de los estudiantes preuniversitarios nativos de Soria (Bartol, 2004), Cuenca (Hernández Muñoz, 2004), Ávila, Salamanca y Zamora (Galloso, 2003), como representantes de la variedad septentrional del español peninsular, que es la que se toma como modelo de lengua en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006). Todas las investigaciones que

---

<sup>1</sup> Se trata de ciudades de distintas zonas de China, que van desde la parte más nororiental (Changchun) a la parte suroccidental (Cantón). Los datos que tomamos de Hidalgo (2019) corresponden a 9 de los 18 centros de interés que examina, en concreto los que comparte con el Proyecto Panhispánico (Calero y Chen, 2021).

<sup>2</sup> Tianjin es un municipio bajo jurisdicción central (Chen y Calero, 2021), que está a 147 km. al sur de Pekín.

analizamos aquí siguen una metodología similar en la recogida y tratamiento de los datos, que es la establecida en el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (Samper, 2003), por lo que las comparaciones son posibles. Entre los aspectos metodológicos compartidos está el elenco de centros de interés, los 16 tradicionales; se desmarca Hidalgo (2019), que contempla 18, de los cuales únicamente 9 coinciden con los de las otras sintopías analizadas en este artículo.

Los campos nocionales escogidos han sido *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*. Son áreas relacionadas con los temas de comunicación de *Salud y cuidado corporal*, el primero, y, el segundo, de *Compras* y de *Vida cotidiana*, recogidos en el MCER. Se trata de los centros de interés con el índice de cohesión más alto en las sintopías españolas que consideramos en este trabajo, por tanto, son aquellos centros en los que es mayor la coincidencia entre las respuestas emitidas por todos los informantes hispanohablantes. En primer lugar, examinaremos los datos cuantitativos generales, tanto globales como particulares de cada uno de los dos centros, con el fin de contextualizar nuestro análisis. Seguidamente, compararemos el léxico altamente disponible entre los estudiantes de ELE y los hablantes nativos en ambas áreas nocionales. Pasaremos, luego, a cotejar los datos del léxico español disponible de hablantes nativos y no nativos, por un lado, con, por el otro, el léxico chino altamente disponible referido a estos mismos centros de interés. Finalmente, plantaremos una planificación de la enseñanza del vocabulario de estas dos áreas nocionales para este tipo de estudiantes de ELE, según las necesidades detectadas.

## **1. Datos cuantitativos generales del ELE de sinohablantes y del ELM**

El número de informantes que constituye el corpus de análisis en cada una de las investigaciones aquí contempladas es dispar. Se ha señalado que el tamaño de la muestra puede determinar los resultados que se obtengan. Sin duda eso es indiscutible en el número total de palabras que se recogen, pero no necesariamente en el número de palabras diferentes identificadas, y menos si estamos confrontando

lengua materna y lengua extranjera. En todo caso, en la Tabla 1 se observa: 1) que el número de informantes es relativamente similar en las muestras de los territorios en los que se ha recogido el léxico disponible de hispanohablantes, por tanto, entendemos que los resultados de los informantes nativos son comparables entre sí; y 2) que, a pesar de que las muestras entre las diferentes zonas chinas son ampliamente superiores a las de las sintopías españolas, su efecto en los resultados no es proporcional al peso de la muestra.

**Tabla 1**

*Índices cuantitativos globales incluidos los 16 centros de interés*

	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
Número de informantes	288	440	100	117	80	100	100
Total de palabras	44.525	62.002	34.096	40.032	24.852	32.679	31.203
Promedio de palabras por informante	154,60	155,01	340,96	342,2	310,65	326,79	312,03
Total de vocablos	5650	6773	5870	5748	4241	5265	4978
Promedio de vocablos por informante	19,62	15,39	58,7	49,1	53,01	52,65	49,78

Fuente: elaboración propia

Nota: Los datos de Hidalgo (2019) corresponden únicamente a los 9 centros de interés que comparte con el resto de sintopías aquí analizadas.

Podemos ver que los universitarios chinos tienen un promedio de palabras totales muy inferior al de los preuniversitarios hispanohablantes: algo menos de la mitad. Por su parte, el promedio de vocablos (esto es, de palabras diferentes) por informante en las sintopías chinas es aún menor al compararlo con el de los estudiantes nativos, con un mínimo de 34 vocablos menos y un máximo de 43.

Es interesante destacar que, aunque Tianjin presenta menor número de palabras y vocablos totales que el recogido en las otras ciudades chinas, el promedio de palabras es prácticamente el mismo y

el de vocablos es superior (casi 4 términos más por informante), a pesar de que el estudio sobre Tianjin contempla estudiantes que van de A1 a B2, mientras que Hidalgo (2019) añade universitarios con nivel C1 y C2, puesto que en China el posgrado se realiza en dos años.

Al revisar las estadísticas específicas de los dos centros de interés considerados, cambia la imagen obtenida en el panorama general. Las diferencias entre nativos y no nativos se reducen tanto en el promedio de palabras como en el de vocablos. En la Tabla 2, que recoge los datos del área nocional *Partes del cuerpo humano*, se constata que los estudiantes de ELE emiten 1 vocablo por informante, mientras que los estudiantes nativos producen, en casi todas las sintopías, 2 vocablos por informante. La misma situación se aprecia en la Tabla 3, ocupada en el centro de interés *La ropa*. Si bien la distancia en número de vocablos por informante es poco relevante entre los estudiantes chinos y los españoles, sí lo es, en cambio, el índice de cohesión (ID) obtenido en ambos colectivos. Como ya hemos dicho, el índice de cohesión nos permite observar en qué medida los informantes han coincidido en anotar las mismas palabras.

**Tabla 2**

*Índices cuantitativos para el centro de interés Partes del cuerpo humano*

	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
Total de palabras	3496	7536	2482	1947	1829	2325	2278
Promedio de palabras por informante	12,14	17,12	24,82	16,6	22,86	23,04	22,78
Total de vocablos	286	451	208	192	169	198	178
Promedio de vocablos por informante	0,99	1,03	2,08	1,64	2,11	1,98	1,78
Índice de cohesión	0,0424	0,038	0,1193	0,085	0,1352	0,1165	0,1279

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3**

*Índices cuantitativos para el centro de interés La ropa*

	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
Total de palabras	2482	5229	2316	2682	1687	2215	2184
Promedio de palabras por informante	8,62	11,88	23,16	22,9	21,08	21,86	22,28
Total de vocablos	320	388	214	190	151	198	191 <sup>3</sup>
Promedio de vocablos por informante	1,11	0,88	2,14	1,62	1,88	1,98	1,91
Índice de cohesión	0,0269	0,031	0,1082	0,119	0,1396	0,1104	0,1166

Fuente: elaboración propia

<sup>3</sup> En el listado de vocablos relativos a *La ropa*, aparecen 191 (Galloso, 2003, p. 676); sin embargo, en el Cuadro 8, se indica que este centro de interés cuenta con 453 palabras diferentes (p. 73).

Las Tablas 2 y 3 nos informan de que ambos centros de interés están muy cohesionados en las sintopías españolas, por tanto, que convergen casi todas las respuestas dadas por los informantes. En cambio, estos mismos centros son muy difusos en las sintopías chinas, lo que significa que hay una notable dispersión en las palabras sobre el cuerpo y la ropa que han aportado los estudiantes no nativos. En general –Cuenca y Ávila son la excepción–, el área nocional de *Partes del cuerpo humano* se muestra más cohesionada que la de *La ropa* tanto entre nativos como entre no nativos.

## 2. Contraste entre el léxico más disponible del ELE de sinohablantes y el del ELM

La cualidad de disponible que posee una palabra en el lexicón mental se establece en relación con el resto de palabras que se evocan ante un estímulo concreto. Así, si se plantea el tema del cuerpo humano, la primera palabra que viene a nuestra mente puede ser *cabeza*, *brazo*, o *mano*, por ejemplo. Ese primer término que brota mentalmente en cada cual es la palabra más disponible que tiene sobre esa área nocional; pero no necesariamente es el mismo término en cada persona (Hernández y Tomé, 2017). A esa primera palabra evocada por un individuo le sigue el resto de palabras que le van aflorando, cuya disponibilidad va disminuyendo según el lugar más retrasado que van ocupando en la lista. Podemos obtener el léxico disponible de una comunidad lingüística analizando conjuntamente un número considerable de muestras de hablantes cuya disponibilidad léxica individual se ha recogido. En concreto, se observa cuántas veces cada vocablo (o palabra diferente) ha aparecido en un lugar concreto de la lista -en comparación con el resto de vocablos- entre todos los informantes. Por consiguiente, para determinar el índice de disponibilidad léxica que tiene cada vocablo, se tiene en cuenta tanto el número de ocurrencias (frecuencia), como el orden de aparición dentro de las listas (índice de espontaneidad) (Serfati, 2015).

La fórmula para la obtención del índice de disponibilidad ha ido recibiendo diferentes mejoras; las últimas han sido planteadas por Ávila

y Sánchez (2011) y Callealta y Gallego (2016). La que aquí utilizamos es la que ofrece el programa *Dispolex* (<http://www.dispolex.com/>). El límite de referencia habitual que se utiliza para establecer el léxico más disponible y, por tanto, el grado de accesibilidad mental mayor, es el índice de disponibilidad superior a 0,1. En la Tabla 4 se recoge la cantidad de vocablos (o palabras diferentes) con ese índice de disponibilidad (ID) en los dos centros de interés que estamos considerando y en todos los territorios analizados.

**Tabla 4**

*Vocablos con ID > 0,1 en los centros de interés de Partes del cuerpo humano y La ropa por sintopías*

Centros de interés	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
Partes del cuerpo humano	17	25	35	31	33	30	29
La ropa	13	20	31	29	29	28	34

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, el área nocional *La ropa* evoca menos vocablos altamente disponibles que *Partes del cuerpo humano* en todas las sintopías excepto Zamora. La condición de nativo o no nativo no afecta a esta singularidad ni a la distancia entre ambas áreas nocionales: Tianjin presenta 4 palabras de diferencia entre los dos centros de interés, como Soria y Ávila; y las ciudades estudiadas por Hidalgo (2019) muestran 5 palabras, como Zamora, aunque en sentido inverso (superioridad del centro de interés *La ropa*).

La Tabla 4 también nos informa de que, entre los estudiantes de ELE sinohablantes, hay una cantidad inferior de vocablos altamente disponibles que entre los estudiantes nativos, siendo aún menor en Tianjin que en el resto de los territorios chinos. Pasemos a ver de qué vocablos se trata.

## 2. 1. *El centro de interés Partes del cuerpo humano*

En la Tabla 5 se relacionan los vocablos relativos al cuerpo humano altamente disponibles en ELE y ELM. Lo primero destacable es que las sintopías chinas funcionan de manera diferente a las sintopías españolas. Entre los universitarios sinohablantes, los vocablos más disponibles son *ojo* y *mano*, en este orden, seguidos de *pie* y *nariz*, aunque no coincidan en el orden. Sin embargo, en el colectivo hispanohablante encontramos otras voces en los primeros lugares y una menor coincidencia entre ellas. *Brazo* es el vocablo más disponible en tres de las sintopías españolas (Soria, Cuenca y Ávila), el segundo más disponible en Salamanca, y el tercero, en Zamora. Los vocablos *cabeza*, *ojo*, *mano* y *pierna* se encuentran entre los cinco (seis, en el caso de Zamora) más disponibles en todo el territorio hispanohablante analizado, si bien su ubicación en la lista cambia de una zona a otra. Los vocablos *cabeza* y *pierna* también son altamente disponibles entre los estudiantes chinos, pero se evocan con menor frecuencia y más tardíamente que entre los estudiantes nativos. Todavía sucede más con *brazo* entre los no nativos, pues, aun siendo un vocablo altamente disponible, su ocurrencia es menos frecuente y más tardía incluso que *cabeza* y *pierna*. Por su parte, *pie* y *nariz*, muy accesibles entre los sinohablantes, lo son menos entre los nativos y de manera diversa en cada territorio; es más, en Cuenca no solo no se recoge *pie* entre las palabras más disponibles, sino que ni siquiera se encuentra entre los 192 vocablos evocados<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. Hernández Muñoz (2004, pp. 137-141). En cambio, sí se recoge *dedos del pie* en la posición 51 (ID 0,0390) y *planta del pie* en la posición 113 (ID 0,00742).

**Tabla 5**

Vocablos con ID > 0.1 en el centro de interés Partes del cuerpo por sintopías

Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
ojo	ojo(s)	brazo(s)	brazo	brazo	cabeza	ojo
mano	mano(s)	pierna(s)	cabeza	mano	brazo	cabeza
pie	nariz	mano(s)	mano	ojo	ojo	brazo
nariz	pie(s)	cabeza	ojo	pierna	mano	nariz
pelo	cabeza	ojo(s)	pierna	cabeza	pierna	pierna
cabeza	boca	pie(s)	dedo	pie	nariz	mano
boca	pierna(s)	dedo(s)	nariz	dedo	dedo	dedo
pierna	pelo	oreja(s)	oreja	nariz	pie	pie
oreja	oreja(s)	nariz	boca	oreja	boca	oreja
brazo	dedo(s)	boca	rodilla	boca	oreja	boca
cara	corazón	rodilla(s)	cuello	rodilla	rodilla	cuello
dedo	brazo(s)	codo(s)	codo	cuello	uña	rodilla
corazón	cara	pelo(s)	hombro	codo	cuello	uña
pecho	estómago	cuello	pelo	uña	codo	codo
diente	piel	muñeca(s)	uña	pelo	pelo	pelo
estómago	diente(s)	uña(s)	pecho	muñeca	tobillo	corazón
lengua	cuello	diente(s)	muñeca	corazón	hombro	estómago
	pecho	tobillo(s)	tobillo	tobillo	muñeca	muñeca
	labio(s)	pecho(s)	diente	diente	estómago	diente
	uña(s)	hombro(s)	espalda	espalda	diente	hombro
	lengua	espalda	corazón	hombro	espalda	pulmón
	espalda	corazón	pene	estómago	corazón	hígado
	ceja(s)	pene	tronco	pulmón	ceja	tobillo
	hombro(s)	cadera(s)	lengua	labio	pecho	espalda
	cuerpo	lengua	pulmón	hígado	cara	lengua
		cara	culo	pecho	tronco	antebrazo
		estómago	estómago	ceja	lengua	tronco
		ceja(s)	ceja	muslo	antebrazo	labio
		tronco	cadera	antebrazo	hígado	ceja
		pulmón(es)	riñón	cadera	muslo	
		labio(s)	antebrazo	tórax		
		hígado		tronco		
		culo		pestaña		
		antebrazo(s)				
		pestaña(s)				

Fuente: elaboración propia

Si atendemos a las partes internas del cuerpo humano, percibimos que apenas se encuentran entre el léxico altamente disponible y, cuando lo hacen, aparecen en puestos bajos. En todos los territorios, nativos y no nativos, se recogen los vocablos *corazón* y *estómago* en este orden, salvo en Salamanca, en donde presentan el orden inverso. Entre los preuniversitarios nativos, también se activa *pulmón* en tercer lugar (salvo en Cuenca, que aparece en segundo lugar; y en Salamanca, que no se activa) e *hígado* en cuarto lugar (salvo en Salamanca, que está en tercer lugar por no activarse *pulmón*, y en Cuenca, que no se evoca aunque sí *riñón*, único caso en todos los territorios).

## 2. 2. El centro de interés La ropa

En el vocabulario de *La ropa* se percibe una proximidad en las evocaciones léxicas que muestran sinohablantes y nativos mayor que la advertida en el vocabulario de las *Partes del cuerpo humano*. Así, en la Tabla 6 vemos que *pantalón* y *camisa* aparecen entre las tres palabras más disponibles en todos los territorios, españoles y chinos; pero, mientras que *zapato* se encuentra también en la terna inicial en las sintopías chinas, se trata de un vocablo bastante menos disponible entre los estudiantes nativos, puesto que lo vemos entre el octavo y el decimoquinto puesto de la lista, según el territorio hispanohablante en el que reparemos. Del mismo modo, en tanto que *camiseta* se presenta entre el tercero y el sexto lugar en todos los territorios, *chaqueta* y *abrigo*, que son muy accesibles entre los estudiantes sinohablantes, no lo son en la misma medida entre los nativos<sup>5</sup>; y, por el contrario, *jersey*, que es uno de los tres vocablos más disponibles entre los preuniversitarios españoles de cualquier sintopía, aparece en un lugar más retrasado (octavo y décimo lugar) en los territorios chinos.

**Tabla 6**

*Vocablos con ID > 0.1 en el centro de interés La ropa*

Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	Soria	Cuenca	Ávila	Salamanca	Zamora
zapato	pantalón(es)	pantalón(es)	jersey	pantalón	camisa	pantalón
pantalón	camisa	jersey	pantalón	jersey	pantalón	camisa
camisa	zapato(s)	camisa(s)	camiseta	camisa	jersey	jersey
chaqueta	chaqueta	calcetín(es)	camisa	calcetín	calcetín	calcetín
abrigo	abrigo	camiseta(s)	calcetín	falda	camiseta	camiseta
camiseta	camiseta	braga(s)	calzoncillo	camiseta	falda	falda
ropa	vestido	calzoncillo(s)	braga	calzoncillo	chaqueta	braga
jersey	calcetín(es)	sujetador(es)	zapato	braga	zapato	calzoncillo
gafa	gafas	falda(s)	chaqueta	chaqueta	braga	media
falda	jersey	zapato(s)	sudadera	blusa	calzoncillo	abrigo
vestido	falda	media(s)	sujetador	sujetador	blusa	chaqueta
blusa	blusa	abrigo(s)	falda	media	abrigo	zapato
zapatilla	anillo	bufanda(s)	abrigo	abrigo	media	sujetador
	pendiente(s)	chaqueta	bufanda	cazadora	bufanda	bufanda
	sombrero	cazadora(s)	chándal	zapato	sujetador	cazadora
	gorra	gorro(s)	medias	vestido	cazadora	blusa

<sup>5</sup> Cabe preguntarse si a ello ha podido influir el momento del año en que se pasara el cuestionario de disponibilidad léxica en cada territorio. Sin duda, es más fácil evocar la ropa que se está utilizando en ese momento, de modo que, en una estación fría, aparezca más rápido ropa de otoño o invierno que si la estación es calurosa.

ropa	sudadera(s)	guante	bufanda	guante	chaleco
traje	chándal(s)	zapatilla	chaleco	chaleco	guante
bufanda	guante(s)	vaquero	guante	gorro	zapatilla
gorro	bota(s)	cazadora	minifalda	zapatilla	vestido
	vestido(s)	gorro	corbata	corbata	chándal
	zapatilla(s)	suéter	pijama	vestido	corbata
	chaleco	bota	bota	chándal	bota
	blusa	vestido	zapatilla	pijama	polo
	corbata	chaleco	gabardina	pañuelo	gabardina
	tanga(s)	plumas	chaquetón	sombrero	americana
	sombrero	tanga	body	gabardina	minifalda
	gorra(s)	polar	pañuelo	vaquero	gorro
	vaquero(s)	pijama	bermudas		body
	cinturón				bermudas
	polo(s)				pañuelo
					bañador
					sombrero
					pijama

Fuente: elaboración propia

Vale la pena señalar que, entre el léxico altamente disponible mostrado por los estudiantes sinohablantes, no aparecen términos referidos a la ropa interior, salvo *calcetines* en las ciudades chinas estudiadas por Hidalgo (2019), ocupando un octavo lugar, frente al cuarto o quinto que manifiesta entre los hablantes nativos. En cambio, *braga* y *calzoncillo* aparecen entre los puestos sexto y octavo en todas las sintopías españolas, salvo Salamanca, en donde ocupan dos lugares por debajo. Por su parte, *sujetador* se halla entre el octavo y el decimoquinto lugar en los territorios españoles; *media(s)* en puestos similares en Cuenca, Ávila y Salamanca. Como singularidad, en los últimos puestos podemos ver *tanga* en Soria y Cuenca, y *body*, en Ávila y Zamora.

### 3. El léxico disponible en MLM y sus diferencias y similitudes con el del español de nativos y de sinohablantes

Vistas las diferencias entre el ELE de sinohablantes y el ELM manifestadas en las distintas sintopías españolas, resulta necesario revisar cuál es la disponibilidad léxica que los chinos tienen en su propia lengua materna, el mandarín. Tal circunstancia nos permitirá:

- 1) identificar qué nociones se comparten y en qué grado de accesibilidad,

- 2) comprobar en qué medida la riqueza léxica en MLM puede estar influyendo en la propia del ELE de sinohablantes y, finalmente,
- 3) plantear una planificación de la enseñanza del vocabulario español a este tipo de estudiantes.

### **3. 1. Datos cuantitativos generales y por centro de interés**

El número de informantes que constituyen el corpus del MLM es de 172, es decir, se recaudó en la ciudad de Tianjin un total de 172 encuestas válidas en la lengua materna de los alumnos, el mandarín. Comparando esta cifra con las de la Tabla 1, donde se indica el número de informantes contemplado en los estudios del ELM, observamos que el tamaño de la muestra en MLM es mayor que el de los corpus del ELM, los cuales cuentan con un número de informantes que oscila entre 80 y 117. Dado el mayor volumen de muestra de Tianjin, si cotejamos los datos globales entre MLM (Tabla 7) y ELM (Tabla 1) referentes al total de palabras y de vocablos, no resulta extraño que los alumnos chinos de esta ciudad muestren una producción y riqueza léxicas en mandarín (44.193 y 6145, respectivamente) superiores a las mostradas en cualquiera de las sintopías españolas, puesto que la mayor producción léxica se registra en Cuenca (40.032 palabras) y la mayor riqueza léxica, en Soria (5870 vocablos).

**Tabla 7**

*Índices cuantitativos del MLM en Tianjin: datos globales y por centro de interés*

	<b>Datos globales</b>	<b>CI. Partes del cuerpo</b>	<b>CI. La ropa</b>
Total de palabras	44.193	3300	2974
Promedio de palabras por informante	256,94	19,19	17,29
Total de vocablos	6145	250	353
Promedio de vocablos por informante	35,73	1,45	2,05
Vocablos con ID > 0,1	341	31	24
Índice de cohesión		0,0767	0,0489

Fuente: elaboración propia

Centrándonos en el promedio de palabras por informante (índice que elimina la influencia del tamaño de la muestra), se observa que los estudiantes chinos producen una media de 256,96 palabras en MLM en los dieciséis centros de interés, mientras que la cifra correspondiente en ELM entre los españoles oscila entre 310,65 (en Ávila) y 342,2 (en Cuenca). La cantidad en MLM es claramente inferior a la misma en ELM, lo cual denota que, al actualizar respuestas en lengua materna, los españoles son más productivos que los chinos. Atribuimos la causa a que el idioma chino dispone de un sistema de escritura muy distinto y complejo. Al escribir en caracteres chinos, los informantes necesitan hacer más trazos, bien diferentes entre sí, que en español. Esta característica de la grafía del chino, esto es, su abundancia en rectas y curvas, ralentiza la velocidad de escritura de los informantes, lo cual contribuye a la reducción del número de palabras producidas por escrito, por ello sería necesario plantear, desde el punto de vista del método de recogida de datos, una ampliación del tiempo de ejecución del cuestionario en lenguas con un sistema logográfico de escritura. Lo mismo sucede con la cantidad media de vocablos. La Tabla 7 informa de que el promedio de vocablos por informante en MLM es de 35,73, mientras que este dato en la Tabla 1 sobre el ELM se encuentra entre 49,1 (en Cuenca) y 58,7 (en Soria).

Al examinar en detalle los datos de los dos centros de interés analizados, el panorama vuelve a cambiar. Para empezar, observamos que el promedio de palabras en chino que anotan los estudiantes sinohablantes en *Partes del cuerpo humano* es 19,19, lo que supone que la distancia observada con respecto al promedio de palabras en ELM disminuye considerablemente, puesto que pasa de ser una tercera parte menor, en términos generales, a ser una cuarta parte menor en este centro de interés. Así pues, si bien la cifra es inferior a la obtenida en ELM en *Partes del cuerpo* en la mayoría de territorios (Tabla 2) –a saber, 22,78 en Zamora, 22,86 en Ávila, 23,04 en Salamanca y 24,82 en Soria–, sin embargo, el promedio obtenido en MLM por los estudiantes chinos es superior al de Cuenca (16,6), que se erige como caso particular. Podemos afirmar que los españoles son más productivos que los chinos en mandarín en *Partes del cuerpo humano*, pero no tanto como en otras áreas nocionales, como puede deducirse de los datos

generales. Lo mismo ocurre si comparamos las estadísticas de los vocablos, los españoles presentan un promedio de vocablos superior (desde 1,64 hasta 2,11) al de los chinos (1,45), pero obsérvese que la diferencia llega, en el caso más extremo, a poco más de media palabra por persona. Y si nos detenemos en la cantidad de vocablos altamente disponibles, vemos que la cantidad aportada en mandarín (31) se encuentra en la media de las obtenidas entre las distintas sintopías con ELM, que van de 29 a 35 vocablos (Tabla 4).

En el área nocional *La ropa*, observamos algo similar si nos atenemos al promedio de palabras, es decir, los españoles cuentan con una mayor producción léxica en lengua materna que los chinos (Tabla 3), con un promedio entre 21,08 y 23,16 palabras, frente a las 17,29 de los sinohablantes (Tabla 7), que supone alrededor de una cuarta parte menos. No obstante, la riqueza léxica –denotada por el promedio de vocablos– de los informantes chinos (2,05) es mayor que la obtenida en la mayoría de las sintopías españolas (1,62 en Cuenca, 1,88 en Ávila, 1,98 en Salamanca y 1,91 en Zamora); solo está ligeramente por debajo de la cifra detectada en Soria (2,14). Sin embargo, en MLM los vocablos altamente disponibles son bastantes menos (24) que los actualizados en ELM, que van de 28 a 34 (Tabla 4), lo que marca una mayor dispersión en las respuestas de los chinos. Esa mayor dispersión queda ratificada por el índice de cohesión inferior que el MLM presenta frente al obtenido en ELE en los dos centros estudiados.

También nos interesa comparar, entre MLM (Tabla 7) y ELE de sinohablantes (Tabla 1). De nuevo estamos ante muestras de diferente tamaño, aunque las investigaciones se han hecho sobre informantes que comparten el mismo perfil. En concreto, la muestra de ELE en Tianjin la constituyen 288 estudiantes chinos, mientras que la de MLM en la misma ciudad tiene 172 integrantes. Aun siendo así, el total de palabras que producen los alumnos chinos en MLM (44.193) no se aleja mucho de ese mismo resultado en ELE (44.525). Si tenemos en cuenta que la cantidad de informantes es muy inferior en el corpus de MLM, se deduce que los chinos producen mejores resultados en MLM que en ELE en cuanto a la producción léxica. Esto se comprueba si nos fijamos en el promedio de palabras por informante, dado que los estudiantes de

Tianjin aportan un promedio mayor en MLM (256,94) que en ELE (154,60). Algo similar se observa al revisar los índices de los vocablos, es decir, estos informantes manifiestan igualmente una mayor riqueza léxica en MLM que en ELE, considerando tanto el total de vocablos (6145 en MLM y 5650 en ELE) como el promedio de vocablos por informante (35,73 en MLM y 19,62 en ELE). Resulta comprensible que los mismos informantes exhiban una superioridad en producción y riqueza léxicas en su lengua materna frente a la manifestada en ELE. Conclusiones todavía más contundentes las extraemos si la comparación la hacemos con el ELE de universitarios de otras ciudades chinas, en donde ya habíamos observado un promedio de palabras por informante similar y un promedio de vocablos inferior al obtenido en ELE en Tianjin.

Si entramos en los datos por centro de interés, en *Partes del cuerpo humano* los informantes chinos aportan, en promedio, más palabras en MLM (19,19) que en ELE, siendo mayor la diferencia en Tianjin (12,14) que en las otras ciudades chinas (17,12). La ventaja estadística en MLM sobre ELE con respecto a la producción léxica es notoria cuando trabajamos con los mismos informantes (en Tianjin) ya que supone una diferencia de 7,05 palabras. Al fijarnos en el promedio de vocablos, la superioridad en MLM alcanza por igual todos los territorios chinos puesto que es de 1,45, mientras que las mismas cifras en ELE resultan ser 0,99 (Tianjin) y 1,03 (otras ciudades). No se puede negar que los estudiantes chinos tienen mayor producción y riqueza léxicas en MLM que en ELE en este centro de interés.

En cuanto a los datos específicos de *La ropa*, enfrentando los índices del MLM de la Tabla 7 con los del ELE de la Tabla 3, veremos unos resultados parecidos a los ya mencionados en *Partes del cuerpo humano*. En *La ropa*, los alumnos sinohablantes producen, en MLM, una media de 17,29 palabras por informante, que está muy por encima de la hallada en ELE (8,62 en Tianjin y 11,88 en las otras ciudades). Se trata de una diferencia entre ambas lenguas que va de 8,67 a 5,41 palabras, esto es, una superioridad meridiana de la producción léxica en MLM en relación con la misma en ELE. De igual manera, se manifiesta divergencia estadística en los vocablos, puesto que observamos 2,05

vocablos de promedio en MLM frente a 1,11 en ELE, casi un vocablo más. En consecuencia, concluimos que en el centro de interés *La ropa* también es mayor la riqueza léxica en MLM que en ELE. Por otra parte, el índice de cohesión es casi el doble en MLM que en ELE en cualquiera de los territorios, por tanto, las respuestas en lengua materna son menos dispersas que en lengua extranjera.

### ***3. 2. El léxico altamente disponible del mandarín frente al ELM, o en qué piensa cada comunidad lingüística***

Procedemos ahora a comparar cualitativamente el léxico disponible en MLM y ELM. En la Tabla 8, se exponen, en caracteres chinos, los vocablos que los informantes de Tianjin aportan en MLM con un índice de disponibilidad superior a 0,1 en los centros de interés *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*. Con el fin de hacer comparaciones cualitativas entre los datos del MLM y los del ELM –y, posteriormente, los del ELE–, hemos traducido los vocablos chinos al español. Así obtenemos las nociones altamente disponibles que los estudiantes sinohablantes son capaces de actualizar en lengua materna. Las vamos a cotejar, primeramente, con las respuestas que aportan los españoles en lengua materna (ELM) con un índice de disponibilidad superior a 0,1, para analizar las coincidencias o divergencias nocionales.

**Tabla 8**

*Vocablos con ID > 0.1 en MLM en los centros de interés de Partes del cuerpo y La ropa en Tianjin con su traducción al español*

人体部位	Partes del cuerpo	服装配饰	La ropa
眼睛	ojo	大衣	abrigo
鼻子	nariz	毛衣	jersey
手	mano	项链	collar
耳朵	oreja	帽子	sombrero / gorro / gorra
嘴	boca	耳环	pendiente
头	cabeza	围巾	bufanda / fular
脚	pie	衬衫	camisa / blusa
腿	pierna	牛仔褲	vaquero
胳膊	brazo	裙子	falda
头发	pelo	裤子	pantalón
脖子	cuello	袜子	calcetín
手指	dedo	手链	pulsera

胸	pecho	戒指	anillo
脸	cara	T恤	camiseta
眉毛	ceja	外套	chaqueta
膝盖	rodilla	羽绒服	plumífero
腰	cintura	手套	guante
肩	hombro	夹克	chaqueta
心	corazón	鞋	zapato / zapatilla
背	espalda	眼镜	gafa
指甲	uña	内衣	ropa interior
肚子	vientre / abdomen / barriga	短裤	pantalón corto / bermuda
手臂	brazo	靴子	bota
脚趾	dedo del pie	短裙	falda corta / minifalda
脚踝	tobillo		
牙齿	diente		
屁股	culo / nalga		
大腿	muslo		
肝	hígado		
胃	estómago		
肘	codo		

Fuente: elaboración propia

Si enfrentamos las nociones altamente disponibles actualizadas en MLM por los alumnos de Tianjin en *Partes del cuerpo humano* (Tabla 8) con las mismas que se presentan en ELM en las sintopías españolas y que hemos observado anteriormente (Tabla 5), comprobamos que, siendo en lengua materna en ambos casos, las primeras nociones que se le ocurren a un chino y a un español no son del todo iguales, en el sentido de que no todas coinciden ni las encontramos en el mismo lugar de aparición. En principio, los informantes de ambas comunidades lingüísticas concuerdan en muchas de sus nociones altamente disponibles, a saber, *ojo, nariz, mano, oreja, boca, cabeza, pie, pierna, brazo, pelo, cuello, dedo, pecho, cara, ceja, rodilla, hombro, corazón, espalda, uña, tobillo, diente, culo, muslo, hígado, estómago y codo*. Vemos que los 10 términos más disponibles en mandarín y en español enuncian las mismas partes del cuerpo, excepto *dedo* –solo en las sintopías españolas– y *pelo* –solo en mandarín–; sin embargo y aun partiendo de la base de que las cinco zonas españolas muestran divergencias entre ellas, las partes de la cara aparecen mucho antes en la mente de los universitarios chinos que en la

de los estudiantes españoles, y que *pie*, *pecho*, *cara*, *culo*, *muslo* e *hígado* están ausentes entre las primeras unidades semánticas de algunas de las sintopías españolas. Vale la pena señalar, como otras disparidades entre MLM y ELM, que las nociones relativas a *cintura*, *vientre/abdomen/barriga* y *dedo del pie* solo se encuentran entre los estudiantes de Tianjin (adviértase que en mandarín *dedo del pie* tiene una designación específica, 脚趾, cosa que no se da en español); asimismo, que a los informantes chinos les faltan nociones presentes en la mente de los hispanohablantes, en concreto, *muñeca*, *cadera*, *tronco*, *pulmón*, *lengua*, *labio*, *antebrazo*, *tórax*, *pestaña*, *riñón* y *pene*, así como que conciben como lo mismo *culo* que *nalga*, puesto que tienen una única etiqueta en mandarín.

En lo que respecta al centro de interés *La ropa* y confrontando la Tabla 8 (MLM) con la Tabla 6 (en la que aparecen los datos del ELM), en esencia vemos que, al igual que sucede en *Partes del cuerpo humano*, es notoria la coincidencia en los conceptos nocionales altamente disponibles en la mente tanto de chinos como de españoles. En concreto, comparten las nociones *abrigo*, *jersey*, *sombrero/gorro/gorra*, *bufanda*, *camisa/blusa*, *pantalón*, *vaquero*, *calcetín*, *falda*, *camiseta*, *chaqueta*, *zapato/zapatilla*, *guante*, *bermuda*, *bota* y *minifalda*, pero se evocan en lugares muy distintos y, en algunos casos, como *camisa/blusa* y *zapato/zapatilla*, presentan en mandarín una única etiqueta que abstrae las diferencias que las dos prendas de cada pareja tienen para los hispanohablantes. Entre las nociones compartidas, *vaquero*, *blusa*, *sombrero/gorro/gorra*, *bermuda*, *bota* y *minifalda* están ausentes en alguna o algunas de las sintopías españolas. Resulta evidente no solo la existencia de otras divergencias entre MLM y ELM, sino también que estas son aún mayores que las que se dan en el centro de interés *Partes del cuerpo humano*, es decir, en *La ropa* hay más nociones altamente disponibles que están presentes en una lengua materna y ausentes en la otra. Concretamente, las nociones relativas a *collar*, *pendiente*, *pulsera*, *anillo*, *plumífero*, *gafa(s)* y *ropa interior* solo se registran en MLM. Por el contrario, los informantes de Tianjin no actualizan otras nociones que aparecen en ELM en los territorios españoles: *braga*, *calzoncillo*, *sujetador*, *media*, *cazadora*, *sudadera*, *chándal*, *vestido*, *chaleco*, *corbata*, *tanga*, *cinturón*, *polo*, *suéter*,

*plumas, polar, pijama, gabardina, chaquetón, body, pañuelo, americana y bañador*. La ausencia de formas como *braga, calzoncillo* (内裤, para ambos términos), *sujetador* (胸罩), *tanga* (丁字裤) o *body* (连体衣) no responde a la intervención de un tabú lingüístico. La razón de la menor disponibilidad de este vocabulario estriba en que lo usual es la expresión genérica *ropa interior* (内衣) en todos los contextos. Por ello encontramos en posiciones posteriores *braga/calzoncillo* (38) y *sujetador* (117). *Tanga* y *body* son modelos concretos, lo que las convierte en voces más específicas todavía.

### **3. 3. El peso del léxico más disponible en MLM sobre el léxico más disponible en ELE de sinohablantes**

Además de comparar entre MLM y ELM, nos interesa hacerlo entre las nociones que los propios estudiantes chinos actualizan en MLM y en ELE para verificar si las carencias en lengua extranjera pueden verse influidas por posibles vacíos nocionales en el léxico altamente disponible de la lengua materna.

Al revisar los conceptos expuestos en la Tabla 9, llegamos a ver que prácticamente todos los vocablos que los alumnos sinohablantes chinos son capaces de reproducir en ELE se enmarcan dentro de las nociones que se les ocurren en MLM ante el mismo estímulo, excepto *lengua* (en todas las sintopías chinas), *piel, labio* y *cuerpo* (en las ciudades chinas distintas a Tianjin). Las nociones coincidentes son *ojo, mano, pie, nariz, pelo, cabeza, boca, pierna, oreja, brazo, cara, dedo, corazón, pecho, diente* y *estómago* (en todas las sintopías chinas), además de *cuello, uña, espalda, ceja* y *hombro* (solo en las ciudades estudiadas por Hidalgo). Por otra parte, los vocablos ausentes en ELE en comparación con los conceptos producidos en MLM son, en todas las sintopías, *rodilla, cintura, vientre/abdomen/barriga, dedo del pie, tobillo, culo/nalga, muslo, hígado* y *codo*; así como los que Tianjin no evoca en español a diferencia de las otras ciudades chinas. Llamamos la atención sobre estos vocablos, puesto que, semánticamente, los estudiantes chinos los tienen en la mente, pero no los activan en ELE porque no deben de estar familiarizados con ellos: suponen, pues, un vacío léxico en la lengua extranjera.

**Tabla 9**

*Nociones con ID > 0.1 en MLM y en ELE en las sintopías chinas en el centro de interés Partes del cuerpo humano*

MLM (traducción al español)		ELE	
Tianjin	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón	
ojo	ojo	ojo(s)	
nariz	mano	mano(s)	
mano	pie	nariz	
oreja	nariz	pie(s)	
boca	pelo	cabeza	
cabeza	cabeza	boca	
pie	boca	pierna(s)	
pierna	pierna	pelo	
brazo	oreja	oreja(s)	
pelo	brazo	dedo(s)	
cuello	cara	corazón	
dedo	dedo	brazo(s)	
pecho	corazón	cara	
cara	pecho	estómago	
ceja	diente	piel	
rodilla	estómago	diente(s)	
cintura	lengua	cuello	
hombro		pecho	
corazón		labio(s)	
espalda		uña(s)	
uña		lengua	
vientre / abdomen / barriga		espalda	
brazo		ceja(s)	
dedo del pie		hombro(s)	
tobillo		cuerpo	
diente			
culo / nalga			
muslo			
hígado			
estómago			
codo			

Fuente: elaboración propia

En lo referente al centro de interés *La ropa*, la Tabla 10 nos revela que, aparte de *ropa*, *vestido* (en todas las sintopías) y *traje* (en las ciudades estudiadas por Hidalgo), que se presentan únicamente en la lista de ELE, todos los vocablos que los informantes sinohablantes reproducen en esta lengua extranjera están incluidos en las nociones que les vienen a la mente en su lengua materna cuando reciben el estímulo temático, como sucedía en *Partes del cuerpo humano*. Estos vocablos

son *zapato, pantalón, camisa, chaqueta, abrigo, camiseta, jersey, gafa, falda y blusa* (para todas las sintopías chinas), además de *zapatilla* (Tianjin) y *calcetín, anillo, pendiente(s), sombrero, gorra, gorro y bufanda* (en el resto de ciudades chinas). Por otra parte, las nociones cuyos vocablos en ELE no evocan los sinohablantes con respecto a los que sí reproducen en MLM son *collar, vaquero, pulsera, plumífero, guante, ropa interior, pantalón corto/bermuda, bota y minifalda*, a los que hay que añadir las voces que los informantes de Tianjin no evocan en español pero sí lo hacen los universitarios de las otras ciudades chinas. De ello se deduce que el vacío léxico en ELE en *La ropa* es notable, igual que en *Partes del cuerpo humano*, ya que suponen muchas nociones y sus correspondientes designaciones.

**Tabla 10**

*Nociones con ID > 0.1 en MLM y en ELE en las sintopías chinas en el centro de interés La ropa*

MLM (traducción al español)	ELE	
Tianjin	Tianjin	Changchun, Pekín, Sian, Chongqing y Cantón
abrigo	zapato	pantalón(es)
jersey	pantalón	camisa
collar	camisa	zapato(s)
sombrero / gorro / gorra	chaqueta	chaqueta
pendiente	abrigo	abrigo
bufanda / fular	camiseta	camiseta
camisa / blusa	ropa	vestido
vaquero	jersey	calcetín(es)
falda	gafa	gafas
pantalón	falda	jersey
calcetín	vestido	falda
pulsera	blusa	blusa
anillo	zapatilla	anillo
camiseta		pendiente(s)
chaqueta		sombrero
plumífero		gorra
guante		ropa
chaqueta		traje
zapato / zapatilla		bufanda
gafa		gorro
ropa interior		
pantalón corto / bermuda		
bota		
falda corta / minifalda		

Fuente: elaboración propia

#### 4. Implicaciones en la selección del léxico para la enseñanza de ELE a sinohablantes

En el apartado 3 hemos podido comprobar que la mente de sinohablantes y la de hispanohablantes no evoca de igual modo el léxico de los centros de interés *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*. Debemos reconocer que las propias sintopías españolas no son uniformes, y que no es posible comprobar si en mandarín habría esa misma falta de uniformidad al cotejar sintopías chinas entre sí como vemos que se da en el ELE de sinohablantes, puesto que no existen más trabajos sobre la disponibilidad léxica del mandarín que el realizado en Tianjin. Sin embargo, tales circunstancias no han impedido identificar qué parte del vocabulario inexistente en el ELE de sinohablantes puede deberse a las asociaciones mentales propias de este colectivo y cuál a una insuficiente exposición al léxico español. Pues bien, hemos comprobado que la cantidad de vocablos altamente disponibles en MLM es similar a la media del ELM en *Partes del cuerpo humano*, aunque más baja en *La ropa*. No obstante, esas dos cantidades son prácticamente el doble que las que los propios sinohablantes actualizan en ELE. Eso significa que las evocaciones en mandarín al exponer a los sinohablantes a estos dos estímulos temáticos no solo no son un impedimento para el aprendizaje del vocabulario español, sino que además pueden ser un punto de apoyo para la adquisición de palabras españolas que no han incorporado aún los estudiantes chinos.

Teniendo en cuenta las carencias de vocabulario español en este tipo de estudiantes de ELE reconocidas en el análisis que hemos ido realizando, proponemos la enseñanza del léxico desde dos perspectivas: 1) atendiendo a las diferencias en la disponibilidad léxica entre nativos españoles y no nativos de origen chino, y 2) considerando el vacío léxico manifestado por las diferencias en nociones disponibles entre lengua materna y lengua extranjera de los informantes sinohablantes. Planteamos abordar el vocabulario español partiendo de lo que los estudiantes sinohablantes evocan rápidamente en su lengua materna, para luego introducir lo que no se despierta a la misma velocidad cuando piensan en mandarín. En la Tabla 11 hemos recogido el

vocabulario español que debe aprender el alumnado sinohablante para aproximarse al léxico altamente disponible de un hispanohablante nativo preuniversitario, por tanto, que aún no ha desarrollado la terminología propia de alguna disciplina profesional y se mueve en el léxico común y habitual cuando surgen los temas del cuerpo humano y la ropa. En concreto, se trata del vocabulario no evocado por estudiantes sinohablantes de ELE, sea cual sea la sintopía china, porque entendemos que, si no aparece en todos los territorios, ese vocabulario es inestable; no obstante, hemos querido destacar en cursiva las palabras que han aparecido en ELE al menos en una de las dos sintopías chinas analizadas.

**Tabla 11**

*Planificación del vocabulario de ELE por niveles de referencia y atendiendo al léxico disponible en mandarín, a partir de la distribución del PCIC*

	Partes del cuerpo humano		La ropa	
	Sí en MLM	No en MLM	Sí en MLM	No en MLM
A1	--	--	vaquero(s)	--
A2	espalda	<i>labio, lengua</i>	guante, <i>sombrero, gorra, bufanda, calcetín, gorro</i>	sujetador, braga, calzoncillo, media(s), cazadora, corbata, pañuelo, pijama, bañador, <b>chaleco</b>
B1	<i> cuello, hombro, codo, cintura, barriga, rodilla, tobillo, muslo, culo</i>	muñeca, pulmón, <b>cadera, antebrazo</b>	<i>pendientes, anillo, pulsera, collar, bota, ropa interior, minifalda, falda corta/larga, bermuda</i>	<b>chándal, americana, cinturón, gabardina</b>
B2	<i>ceja, uña, hígado, <b>abdomen, nalga</b></i>	pestaña, riñón, <b>pene</b>	<b>fular, plumífero</b>	--

Fuente: elaboración propia

Hemos separado, por un lado, las nociones que han aparecido en MLM –que son las primeras que habría que enseñar por ser muy disponibles en su lengua materna– de, por el otro, las nociones que no han sido evocadas en MLM pero forman parte del léxico disponible de los nativos hispanohablantes. Asimismo, basándonos en la planificación propuesta en el inventario de *Nociones específicas* del PCIC, hemos distribuido el vocabulario en los niveles de referencia del MCER desde

A1 (que hacemos corresponder con el primer curso de Filología Hispánica en cualquier universidad china) hasta B2 (que hacemos corresponder con el cuarto y último curso de ese mismo grado en China).

La consulta del PCIC nos ha revelado en qué medida el léxico español altamente disponible en los centros de interés de *Partes del cuerpo humano* y *La ropa* se enmarca en su plan de enseñanza-aprendizaje del vocabulario específico. Al revisar los vocablos relacionados con estas áreas nocionales, hemos advertido que: 1) todos los términos actualizados en ELE por los informantes sinohablantes así como los conceptos evocados en MLM están incluidos en el inventario de *Nociones específicas*, y 2) una parte de las voces que proponemos enseñar está ausente de ese mismo inventario del PCIC. Estas últimas palabras son altamente disponibles bien entre el vocabulario español de los nativos hispanohablantes (las que hemos destacado en negrita), bien entre las nociones habituales del mandarín en los estudiantes sinohablantes (las recaladas en negrita y subrayadas); por ello, aunque falten en el PCIC, estas voces deben ser adquiridas por los aprendices de ELE como parte de su competencia léxica. Al no estar recogidas en el PCIC, su disposición por niveles se ha regido por analogía con el tipo de vocabulario que sí propone el PCIC en cada nivel, así como por el número de sintopías españolas que actualizan el término (a más sintopías, nivel de referencia más bajo, pues se entiende que la disponibilidad es mayor y los estudiantes lo van a precisar antes).

Han quedado fuera de la Tabla 11 varias voces: *vientre* (presente en MLM), *tronco*, *tórax*, *tanga*, *body*, *polo*, *suéter*, *polar* y *chaquetón* (ausentes en MLM, pero presentes en ELM). Los dos primeros términos están ubicados en C1 en el PCIC, el resto no existe en el inventario de *Nociones específicas*. Creemos que estos términos, que constituyen léxico altamente disponible solo en una o dos sintopías españolas, puede reservarse para el nivel C1<sup>6</sup>. Cabe destacar que, además, será

---

<sup>6</sup> El caso de *sudadera* nos parece particular. Aunque solo aparece en dos sintopías españolas (Soria y Cuenca), a día de hoy es una palabra que se ha extendido mucho, como lo demuestran las 6055 ocurrencias en el subcorpus *NOW (2012-2019)* del *Corpus del español*, de Mark Davies (<https://www.corpusdelespanol.org>). Por ello,

necesario trabajar en la distinción semántica entre *culo* y *nalga* (屁股), *sombrero*, *gorro* y *gorra* (帽子), *bufanda* y *fular* (围巾), *braga* y *calzoncillo* (内裤), *camisa* y *blusa* (衬衫), *zapato* y *zapatilla* (鞋), inexistente en mandarín pero activa en español.

Recomendamos, como es práctica en la enseñanza del léxico, que la exposición a este vocabulario se haga en contexto y que se utilice en tareas que desarrollen las diferentes destrezas, con ejercicios de aprendizaje significativo. Estos dos centros de interés están relacionados entre sí (la ropa se utiliza para cubrir partes del cuerpo) y pueden vincularse a otros temas de interés como es la salud y el ocio (deporte, diversiones, compras). Naturalmente puede recapitularse todo este vocabulario en mapas conceptuales del cuerpo humano desnudo y vestido y en su parte exterior e interior.

## Conclusiones

Nuestra investigación demuestra que los estudiantes de ELE sinohablantes, como era de esperar, tienen una menor disponibilidad léxica en lengua extranjera que los estudiantes hispanohablantes nativos, y sus respuestas en español son menos cohesionadas. Las diferencias entre el vocabulario altamente disponible en ELE que actualizan frente al evocado por los estudiantes nativos nos marca qué léxico sobre el cuerpo humano y la ropa es preciso enseñar a los aprendientes chinos. La mayor producción y riqueza léxicas que este colectivo discente manifiesta en su propia lengua materna, el mandarín, respecto al español puede impulsar el aprendizaje del vocabulario de estas dos áreas nocionales puesto que la categorización conceptual colectiva de ambos centros de interés tiene suficientes puntos de conexión entre el MLM y el ELM. El PCIC nos sirve de puntal para la distribución del vocabulario que hay que enseñar entre los distintos niveles de dominio de la lengua, pero no resulta suficiente, puesto que se comprueba que el léxico español que está pronto a ser utilizado por

---

debería plantearse su inclusión en el nivel A2, junto a *cazadora*, o en el nivel B1, junto a *chandal*.

cualquier hispanohablante nativo y que ha sido revelado en los estudios de disponibilidad léxica, no está recogido en su totalidad en el documento maestro que intenta adaptar los presupuestos del MCER a la enseñanza de ELE.

## Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A. M., y Sánchez Sáez, J. M<sup>a</sup>. (2011). La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxico: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga. *ELUA*, 25, 45-74. doi: 10.14198/ELUA2011.25.02

Bartol Hernández, J. A. (2004). *Léxico disponible de Soria. Estudio y Diccionarios*. Burgos, España: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección de vocabulario. En R. M<sup>a</sup>. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Coords.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M<sup>a</sup> Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza, España: Instituto Fernando El Católico – CSIC. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>

Calero Fernández, M<sup>a</sup> Á., y Chen, L. (2021). Léxico disponible en estudiantes de ELE en Tianjin por centros de interés frente a otras sintopías euroasiáticas. En M. Serrano Zapata y M<sup>a</sup> Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 63-79). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Callealta Barroso, F. J., y Gallego Gallego, D. J. (2016). Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización. *Boletín de Filología*, 51(1), 39-92. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/42099/44048>

Chen, L. (2021). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de ELE en Tianjin, China: estudio comparado entre lengua extranjera y lengua materna* [Tesis doctoral, Universidad de Lleida, España]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/673254#page=1>

Chen, L., y Calero Fernández, M<sup>a</sup> Á. (2021). Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Tianjin en comparación con otras sintopías en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras: datos

generales. En M. Serrano Zapata y M<sup>a</sup> Á. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica* (pp. 45-62). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Comisión Europea (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Galoso Camacho, M<sup>a</sup> V. (2003). *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos, España: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conqueses*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. doi: 10.14277/6969-169-0/VP-1-7

Hidalgo Gallardo, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. ASELE. Colección Monografías (Tesis doctorales), 23.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Samper Padilla, J. A. (2003). El proyecto panhispánico de disponibilidad léxica logros y estado actual. En C. Varo Varo y M. Casas Gómez (Coords.), *VII Jornadas de Lingüística* (pp. 193-226). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

Serfati, M. (2015). Cálculo de disponibilidad léxica en ELE de universitarios marroquíes de Agadir: el programa *LexiDisp*. En *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb. La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 111-117). Rabat. Marruecos: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/18\\_serfati.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/18_serfati.pdf)

*Tejuelo*, n° 35.3 (2022), págs. 135-166. *Disponibilidad léxica y planificación de la enseñanza...*

Van Ek, J. A., y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*.  
Cambridge, United Kingdom: CUP.



# ***Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español*** \*

## ***Semantic networks, available lexicon and vocabulary didactics in SFL. An analysis in different Spanish learning levels***

**Marta Sánchez-Saus Laserna**

Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada, Universidad de Cádiz

[marta.sanchezsaus@uca.es](mailto:marta.sanchezsaus@uca.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1123-2873>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.167

Fecha de recepción: 28/05/2021

Fecha de aceptación: 19/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sánchez-Saus Laserna, M. (2022). Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35.3, 167-204.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.167>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Investigación "Lingüística y Humanidades Digitales: base de datos relacional de documentación lingüística" (Ref. PY18-FR-2511) de la Convocatoria 2018 de Ayudas a proyectos I+D+i (Modalidad "Frontera Consolidado") del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) y "Observación del Pulso Social en Andalucía a Través del Análisis Léxico (Pulso Andaluz). Primera Fase (Ref. UMA20-FEDERJA-013), perteneciente a los Proyectos de I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020.

**Resumen:** En este artículo se lleva a cabo un análisis de las redes semánticas que se configuran en el léxico disponible de estudiantes de ELE en tres centros de interés: “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”. Estudiamos cómo evolucionan estas redes conforme aumenta el nivel de español, determinamos qué tipos de relaciones entre palabras son las más habituales en ellas y comparamos los grafos con las listas de palabras que aparecen en las encuestas de disponibilidad con una frecuencia igual o mayor al 20%. A continuación, comparamos las redes semánticas en ELE con las que presentan los hablantes nativos de español y observamos hasta qué punto los estudiantes de ELE actualizan en sus encuestas las palabras que recogen las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por último, vinculamos todos estos datos con su aplicación didáctica, con el objetivo de contribuir a la mejora de la enseñanza del vocabulario en ELE.

**Palabras clave:** redes semánticas, español como lengua extranjera, disponibilidad léxica; didáctica del vocabulario; semántica léxica.

**Abstract:** In this paper we carry out an analysis of the semantic networks that are configured in the available lexicon of Spanish as a foreign language (SFL) learners in three centres of interest: "the human body", "school and university" and "animals". We analyse how these networks evolve as the level of Spanish increases, determine which types of relations between words are the most common in them and compare the graphs with the lists of words that appear in the availability surveys with a frequency equal to or greater than 20%. Next, we compare the semantic networks in SFL with those presented by native speakers of Spanish and we observe to what extent SFL students include in their surveys the words that reflect the specific notions of the Instituto Cervantes Curriculum Plan. Finally, we link all these data to their didactic application, with the aim of contributing to the improvement of vocabulary teaching in SFL.

**Keywords:** semantic networks; Spanish as a foreign language; lexical availability; vocabulary teaching; lexical semantics.

# I ntroducción

La disponibilidad léxica ha estado vinculada desde sus orígenes a la enseñanza de lenguas. Nace en Francia en los años 50-60 con el *Français Fondamental* (Gougenheim et al., 1964) como un método complementario a la frecuencia para determinar el vocabulario básico de una lengua<sup>1</sup>, aunque es en el mundo hispánico donde ha tenido mayor recorrido, gracias al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica y a las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo dentro de él. Sin embargo, lo que comenzó como un método complementario a la frecuencia se ha convertido en un nuevo campo de estudio, con una vasta bibliografía y una gran capacidad de aplicación práctica a la mejora de la enseñanza del vocabulario, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de una lengua extranjera.

---

<sup>1</sup> Sobre el origen y desarrollo del *Français Fondamental*, llevamos a cabo una detallada descripción en Sánchez-Saus Laserna (2017).

Este artículo quiere ahondar en el conocimiento que tenemos hasta el momento del léxico disponible en ELE, particularmente en la aplicación de estos estudios al análisis de la organización del lexicón mental en aprendientes de una lengua extranjera y en las aplicaciones didácticas que se derivan. Partimos del estudio del léxico disponible de una muestra de 322 alumnos de ELE para centrarnos en la configuración interna de tres centros de interés: “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”. En primer lugar, analizamos las redes semánticas de estos centros conforme aumenta el nivel de conocimiento de español (A, B y C según MCERL) y observamos qué palabras tienen un índice de aparición en las encuestas mayor del 20% también por niveles, de manera que podemos determinar qué palabras son las que se van sumando al conocimiento léxico de los estudiantes de ELE conforme aumentan de nivel de español y cómo esas palabras se van engarzando en las redes semánticas que se construyen en el nivel inicial. A continuación, y con un objetivo didáctico, comparamos estas redes semánticas en estudiantes de ELE con las de hablantes nativos de español y con las nociones específicas que recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para temas relacionados con esos tres centros de interés, al tiempo que analizamos la naturaleza semántica de estas relaciones, de manera que este estudio pueda ser de utilidad para el diseño de actividades específicas sobre léxico en niveles medios y superiores de ELE.

## **1. Marco teórico**

En los últimos años los estudios de disponibilidad léxica han empezado a aprovechar los datos que proporciona esta metodología para abordar estudios que van más allá del análisis variacional y la extracción de diccionarios de léxico disponible. Entre otros campos, y señalando solo los que nos interesan aquí, se han adentrado en aplicaciones vinculadas a la psicolingüística (Hernández Muñoz, 2006; Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2014; Hernández Muñoz, Izura y Tomé Cornejo, 2014; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017) y la didáctica de la lengua materna (Gómez Molina, 1997; Jiménez Calderón y Sánchez Rufat, 2019; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz, 2019;

Gómez Devís, 2021) y las lenguas extranjeras (Paredes García, 2015; Hidalgo Gallardo, 2019; Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020, entre los más recientes dedicados al español como lengua extranjera).

La tarea de generar palabras a partir de categorías es muy habitual en estudios cognitivos. Como señalan Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017, pp. 100-101), la técnica de extracción del léxico disponible, en la que los informantes deben evocar, durante dos minutos, las palabras que se les vienen a la mente a partir de un estímulo o centro de interés “forma parte de las pruebas de fluidez categorial basadas en modelos instruccionales del tipo ‘dime / escribe todas las palabras que conozcas de la categoría Alimentos’”, que se han empleado para “crear a partir de ellas modelos del lexicón mental de los hablantes de una determinada lengua”. Señalan, además, que “la tarea de producción de léxico disponible difiere considerablemente cuando se lleva a cabo en una segunda lengua”, pues

incluso en los bilingües más equilibrados, las conexiones entre las palabras de la L1 y las representaciones conceptuales son más fuertes que para las palabras de la L2, del mismo modo que las que unen el léxico de la L2 con el de la L1 son más robustas que las que se dan en sentido inverso (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017, p. 106).

A partir, sobre todo, del trabajo de Hernández Muñoz (2006), la línea seguida por muchos artículos posteriores ha sido la de analizar qué mecanismos cognitivos caracterizan al léxico disponible y qué relaciones se establecen entre las unidades léxicas que pertenecen a una misma categoría o centro de interés. La aparición del programa DispoGrafo –que empleamos en esta investigación– (Echeverría, Vargas, Urzúa y Ferreira, 2008) ha supuesto una enorme ayuda en estos trabajos y ha favorecido su multiplicación, pues permite representar las relaciones que se establecen entre las palabras disponibles de cada centro de interés mediante grafos, esto es, esquemas de representación de estas relaciones. En estos grafos los nodos son los vocablos disponibles y las aristas representan las relaciones entre nodos.

López González (2014) lleva a cabo una detenida revisión de los primeros trabajos que analizaron la configuración interna de los centros de interés, además de poner en práctica lo publicado hasta entonces con el léxico disponible en ELE de una muestra de alumnos polacos. En este trabajo vamos a fijarnos, sobre todo, en los trabajos más recientes de Santos Díaz (2017a), quien analiza las redes semánticas de una muestra de 171 estudiantes de posgrado de la Universidad de Málaga (España) tanto en español –su lengua materna– como en inglés y francés; Henríquez, Mahecha y Mateus (2016) y Mahecha y Mateus (2017), que analizan el léxico disponible de 192 estudiantes de los grados 5º de educación básica primaria (10-11 años) y 11º de educación media (16-17 años) en Bogotá (Colombia); en el análisis que Gómez Devís (2019) lleva a cabo con estudiantes de 1º de Primaria, y en los que incluyen Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017): por un lado, con 50 informantes adultos nativos y, por otro, con 50 estudiantes estadounidenses de ELE de nivel intermedio. Asimismo, va a servirnos como referencia para la comparación de datos en lengua materna y lengua extranjera el análisis que llevan a cabo Ferreira y Echeverría (2010-2011) con 50 hablantes nativos de inglés y 50 estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera, quienes concluyen que las relaciones entre las palabras y los subnúcleos que se crean dentro de un centro de interés están mejor definidas en lengua materna que en lengua extranjera, misma conclusión a la que llegan Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017) y Santos Díaz (2017a).

Uno de los aspectos que se van a analizar en este trabajo es la naturaleza de las relaciones que se establecen entre palabras en el interior de los centros de interés. Para ello vamos a basarnos en la clasificación de tipos de relaciones en semántica de Casas Gómez (2011 y 2014), que seguimos, asimismo, en Sánchez-Saus Laserna (2016). En esa clasificación se distingue entre relaciones basadas en los significados de las palabras –relaciones léxicas en sentido estricto–, como la hiperonimia-hiponimia, la antonimia y la parasinonimia, y relaciones “significativas”. Estas últimas pueden ser lingüísticas, en las que los miembros de la relación forman parte del signo lingüístico, pero no se restringen al significado, pero también se incluyen relaciones “significativas” de tipo designativo, en las que los vínculos se

establecen entre las cosas designadas, debido a asociaciones provocadas por la experiencia personal del mundo; a la similitud (relaciones de tipo metafórico), contigüidad (metonimia) o inclusión (meronimia) entre los elementos designados; a contraposiciones de tipo cultural (“antonimia” del hablar), o a relaciones lógico-designativas de carácter terminológico.

Como observamos en Sánchez-Saus Laserna (2016), las relaciones de un centro de interés son de un tipo o de otro dependiendo de la cohesión de los centros y, además, del hecho de que podamos clasificarlos, desde el punto de vista cognitivo, como categorías naturales, como categorías radiales o como esquemas. De manera resumida, una categoría natural sería “aquella que responde a las características clásicas de una categoría semántica (límites más o menos definidos relacionados con características físicas o abstractas que nacen de la experiencia del mundo, identificación sencilla de los elementos que la constituyen, aceptación general de la comunidad científica, etc.) y que es explicada fácilmente por los modelos teóricos sobre categorización” (Hernández Muñoz, 2006, p. 135, n. 79). Las categorías radiales, por su parte, tienen como base la noción wittgensteniana de semejanza de familia, de manera que un elemento activa otros dominios cognitivos que a su vez activan otros conceptos que no tienen por qué estar relacionados con los primeros. Además, aunque en principio se estructuran en torno a un centro, no todos los nodos han de estar interconectados directamente con el central (Hernández Muñoz, 2006, p. 47). Aparte de los tipos que contempla Hernández Muñoz, Tomé (2011), en su reflexión sobre la entidad cognitiva de los centros de interés, introduce los esquemas, en los que incluye a los centros que están vinculados a espacios del mundo real en los que, para actualizar los términos relacionados, los informantes evocan escenas y espacios físicos y, a partir de ellos, objetos, sentimientos y personas. Esta distinción entre tipos de categorías es muy relevante cuando se quiere analizar la configuración interna de los centros, pues, como veremos, que se trate de categorías naturales (como las partes del cuerpo humano o los animales) o, por el contrario, de esquemas (como se plantea el centro “escuela y universidad”) va a dar lugar a redes semánticas de distinta naturaleza, e igualmente presentan una evolución distinta

conforme aumenta el conocimiento de la L2.

Para concluir este apartado y en lo que concierne a la relevancia del estudio que aquí presentamos para la didáctica del léxico en ELE, recordamos lo apuntado por Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2015, p. 103) en relación con la enseñanza del vocabulario en clase de ELE. Las conclusiones a las que llegamos en estas páginas pueden, precisamente, ser de mucha utilidad para profundizar en el nivel en el que se procesa la información léxica:

los profesores manifiestan a menudo que muchos aprendientes no logran alcanzar los objetivos de aprendizaje de vocabulario planteados en los manuales comunicativos, lo cual indica que no basta con presentar una abundancia de contextos significativos y proporcionar numerosas oportunidades de interacción en el aula y en los materiales para promover la adquisición de vocabulario [...]. Laufer (2005) recoge una serie de investigaciones empíricas que muestran que para aprender vocabulario no basta con la exposición a una gran cantidad de *input* lingüístico —sobre todo a través de la lectura extensiva—, sino que se requiere una enseñanza explícita, espaciando suficientemente las exposiciones a la unidad léxica y proporcionando suficientes oportunidades para recuperarla. [...] En relación con la enseñanza explícita, destaca el valor concedido a la *implicación* (traducción de *engagement*, de Schmitt [2008] [...]), según la cual cuanto más profundo sea el nivel en el que se procesa mentalmente la información léxica a través de la exposición, atención, manipulación y tiempo dedicado a la unidad, más probabilidades hay de que se aprenda.

## 2. Metodología

La muestra del estudio fue de 322 informantes, estudiantes de ELE en centros de lenguas de ocho universidades andaluzas (ver Sánchez-Saus Laserna, 2016). Todos ellos llevaban viviendo en España entre dos y seis meses cuando hicieron la encuesta. En la muestra hay hablantes nativos de alemán, inglés, francés, italiano, polaco y finés y se recogieron datos de informantes de los tres niveles del MCERL (A, B y C), con la siguiente distribución:

**Tabla 1**

*Distribución de los informantes de la muestra según nivel de español y lengua materna*

		lengua materna					
		alemán	inglés	francés	italiano	finés	polaco
nivel de español	A	28	16	10	30	6	19
	B	41	37	14	19	4	10
	C	37	22	12	9	1	7

Fuente: elaboración propia

La encuesta que se empleó consta de dos partes: un cuestionario con el que recogimos información sociocultural y relacionada con las lenguas que conocen los informantes y un test de disponibilidad. Para realizar la prueba de disponibilidad, tratar los datos y editarlos se siguieron los criterios habituales (Samper Padilla, 1998), aunque seleccionamos una lista de centros de interés distinta a la del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica<sup>2</sup>. Aquí solo analizaremos los datos de los centros de interés “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”.

Es necesario hacer una precisión con respecto al tipo de categoría que conforman estos centros. Tal y como está redactado, el centro de interés “el cuerpo humano” es una categoría radial, como explicamos en Sánchez-Saus Laserna (2019, pp. 121-133). No obstante, dado que en este artículo vamos a analizar solo el léxico más frecuente y las conexiones entre palabras más habituales, estas se van a comportar como elementos propios de una categoría natural. Las palabras con una interconexión menor o propias de otros dominios cognitivos no son ni las más frecuentes ni las más disponibles de este centro.

El léxico disponible de esa muestra total de 322 informantes lo empleamos en este artículo para observar qué palabras aparecen con

---

<sup>2</sup> Los centros de interés empleados fueron: 1) el cuerpo humano, 2) la ropa, 3) la casa, 4) alimentos y bebidas, 5) la cocina y sus utensilios, 6) escuela y universidad, 7) la ciudad, 8) el campo, 9) medios de transporte, 10) los animales, 11) ocio y tiempo libre, 12) profesiones y trabajos, 13) tiempo meteorológico y clima, 14) acciones y actividades habituales, 15) aspecto físico y carácter, 16) la familia, 17) viajes y vacaciones y 18) el dinero. Justificamos esta selección en Sánchez-Saus Laserna (2016, pp. 40-43).

frecuencia en las encuestas. Establecemos como umbral la frecuencia de aparición del 20%, que coincide habitualmente y con cierta aproximación con el índice de disponibilidad de 0,1 (como puede verse en las tablas del epígrafe 3). Este índice de 0,1 es el que se ha empleado mayoritariamente en investigaciones que han comparado estudios sobre léxico disponible<sup>3</sup>. No tomamos como dato de referencia el índice de disponibilidad, sino la frecuencia de aparición, porque para el objetivo de este trabajo no nos importa el orden de aparición de las palabras, sino solo si los informantes las han actualizado en sus encuestas.

Para el análisis de las relaciones que se establecen en el interior de los centros de interés, seleccionamos 50 encuestas por nivel (A, B y C), 150 en total, de las seis lenguas maternas, y las tratamos con el programa DispoGrafo, que nos permite obtener grafos con las palabras que más frecuentemente se actualizan una detrás de otra en las encuestas. Mostramos únicamente las relaciones que se dan con una frecuencia mayor o igual a 4 en cada uno de los tres centros.

Por último, en la vertiente más aplicada a la didáctica, observamos qué y cuánto vocabulario recogido en las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007) está presente entre el léxico que aparece en al menos un 20% de las encuestas sobre léxico disponible para, a continuación, ver cómo se puede trabajar en clase de ELE con las relaciones entre el léxico ya interiorizado y aquel que aún debe ser trabajado. Para ello vamos a comparar los grafos del nivel C de nuestro estudio con los que aparecen en Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017), Santos Díaz

---

<sup>3</sup> Santos Díaz (2017b, pp. 124-125) resume las diferentes decisiones que han tomado los investigadores sobre dónde colocar el límite. Como señala esta investigadora, Carcedo (2000) emplea el índice 0,1 para comparar los resultados de informantes hispanohablantes con informantes finlandeses. Este índice ha sido empleado posteriormente en otras investigaciones en ELE. En cambio, Bartol Hernández (2001, pp. 227-230) amplía la muestra estableciendo como premisa que el índice de disponibilidad fuese igual o superior a 0,02 y hubiese sido mencionado por más de un informante. Consideramos que para los objetivos de este trabajo el límite de la frecuencia acumulada del 20%, coincidente con cierta aproximación con el índice de disponibilidad de 0,1, es pertinente; un índice más bajo nos llevaría a tener en cuenta palabras actualizadas por un número de informantes poco representativo.

(2017a), Henríquez, Mahecha y Mateus (2016), Mahecha y Mateus (2017) y Gómez Devís (2019 y 2021), todos ellos trabajos con nativos de español. Además, esta comparación nos permitirá comprobar si, como han señalado trabajos realizados sobre el inglés como lengua extranjera (Ferreira y Echeverría, 2010/2011, Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020), la configuración de las redes asociativas en ELE es más débil que en español lengua materna (conclusión a la que llegan, con estudiantes solo de nivel intermedio, Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017).

### **3. Análisis**

#### **3.1. Centro de interés “el cuerpo humano”**

El centro de interés “el cuerpo humano” es el primero de la encuesta. En nuestro trabajo seleccionamos esta denominación frente a “partes del cuerpo”, como aparece en los trabajos del Proyecto Panhispánico, con la intención de recoger un mayor número de elementos léxicos. Por ello, en el estudio total de la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE este centro es una categoría radial, aunque la selección que hacemos para este análisis (solo los términos que aparezcan al menos en el 20% de las encuestas) nos reduce el número de vocablos de los 312 totales (Sánchez-Saus Laserna, 2016, p. 77) a entre 19 y 29 según el nivel de conocimiento de español que observemos. Todas las palabras con un índice de aparición del 20% o superior nombran partes del cuerpo, ninguna se sale de esa categoría natural.

En la tabla 2 mostramos las listas de palabras con una frecuencia de aparición (FA) superior al 20% en cada nivel, junto con su índice de disponibilidad (ID):

**Tabla 2**

*Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “el cuerpo humano”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior*

EL CUERPO HUMANO									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	ojo	0.72	88.07%	ojo	0.63	93.60%	ojo	0.67	95.45%
2	mano	0.68	88.07%	mano	0.66	87.20%	nariz	0.59	92.04%
3	cabeza	0.63	75.23%	pie	0.58	85.60%	dedo	0.52	87.50%
4	pie	0.50	70.64%	nariz	0.53	80.80%	pierna	0.60	85.23%
5	pelo	0.44	66.06%	cabeza	0.65	80.00%	mano	0.59	85.23%
6	pierna	0.41	57.80%	pelo	0.45	78.00%	oreja	0.50	82.95%
7	boca	0.40	56.88%	dedo	0.45	72.00%	pelo	0.46	80.68%
8	nariz	0.41	55.96%	pierna	0.50	71.20%	pie	0.44	77.27%
9	dedo	0.29	45.87%	boca	0.42	71.20%	brazo	0.49	73.86%
10	brazo	0.28	41.28%	brazo	0.50	68.00%	boca	0.48	70.45%
11	espalda	0.23	37.62%	oreja	0.41	62.40%	cabeza	0.56	67.04%
12	oreja	0.23	33.95%	espalda	0.25	48.80%	rodilla	0.35	67.04%
13	labio	0.19	29.36%	diente	0.23	47.20%	diente	0.24	52.27%
14	cara	0.20	27.52%	rodilla	0.23	44.00%	espalda	0.24	51.14%
15	estómago	0.16	27.52%	estómago	0.22	43.20%	estómago	0.25	50.00%
16	diente	0.14	24.77%	<b>piel</b>	0.23	40.80%	uña	0.22	47.73%
17	rodilla	0.12	22.02%	corazón	0.23	40.80%	labio	0.24	45.45%
18	corazón	0.12	21.10%	uña	0.18	39.20%	corazón	0.19	38.64%
19	uña	0.11	20.18%	<b>cuello</b>	0.21	34.40%	cuello	0.19	37.50%
20				labio	0.18	34.40%	pecho	0.18	37.50%
21				<b>pecho</b>	0.16	31.20%	lengua	0.15	36.36%
22				<b>culo</b>	0.12	31.20%	piel	0.15	30.68%
23				cara	0.20	30.40%	cara	0.19	27.27%
24				<b>lengua</b>	0.12	25.60%	<b>garganta</b>	0.13	27.27%
25				<b>hombro</b>	0.13	23.20%	culo	0.11	27.27%
26							<b>barriga</b>	0.10	21.59%
27							hombro	0.10	21.59%
28							<b>ceja</b>	0.11	20.45%
29							<b>mejilla</b>	0.10	20.45%

Fuente: elaboración propia

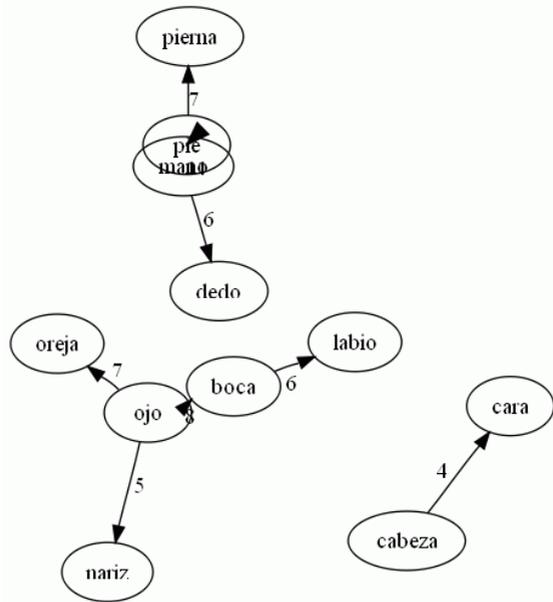
En este centro de interés el aumento en el número de palabras con una frecuencia de aparición mayor o igual al 20% es progresivo. Entre A y B el aumento es de 6 palabras (“piel”, “cuello”, “pecho”, “culo”, “lengua”, “hombro”) y entre B y C, de 4 palabras (“garganta”, “barriga”, “ceja”, “mejilla”). Como era de esperar, el aumento se produce en palabras de uso menos frecuente, pero en torno a los dos subgrupos que configuran internamente este centro (tal y como muestran los grafos a continuación): las partes de la cara (“lengua”, “ceja”, “mejilla”) y las extremidades (“hombro”), así como en otras partes externas del cuerpo que no aparecen en los grafos por no estar

vinculados a otras con la suficiente frecuencia (“piel”, “cuello”, “pecho”, “culo”, “garganta”, “barriga”).

Fijémonos ahora en cómo se configuran las relaciones asociativas más frecuentes dentro este centro según aumenta el nivel. En los tres niveles se observan dos subgrupos: el de las partes de la cara (con “ojo”-“boca”-“nariz” como núcleo) y el de las extremidades (a partir de “dedo”-“mano” / “pie”-“pierna”). Conforme aumenta el nivel se van sumando elementos a los subgrupos (B: “labio”, “pelo”; C: “diente” en los elementos de la cara; B: “brazo”, “uña”, C: “dedo del pie”, “rodilla” en las extremidades) y, además, se forma una red más compacta: en el nivel A se observan tres subgrupos separados (“cara”-“cabeza” no está aún unido al resto de elementos de la cara), que en el B ya están unidos; en el C, en cambio, el par “lengua”-“diente” se desgaja del subgrupo de la cara.

**Figura 1**

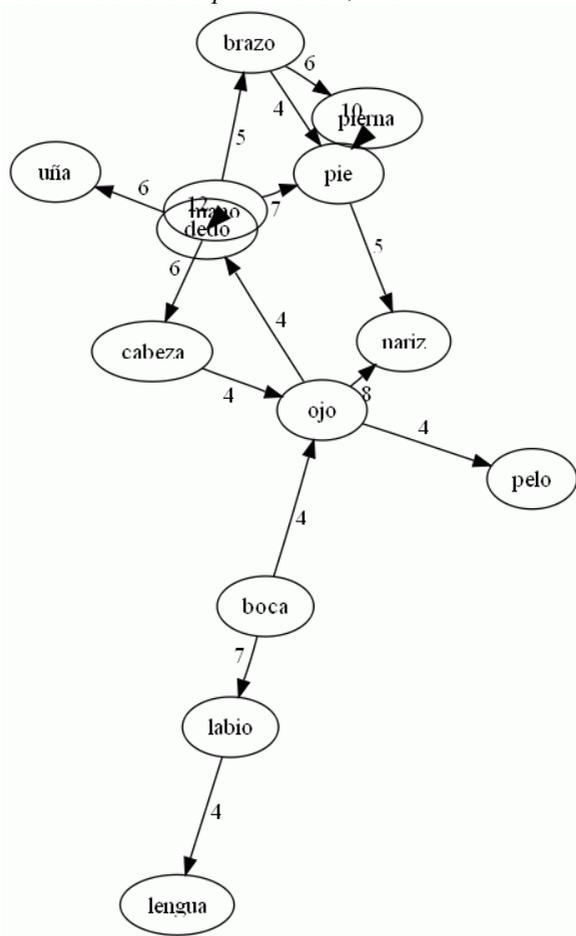
*Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel A*



Fuente: elaboración propia

**Figura 2**

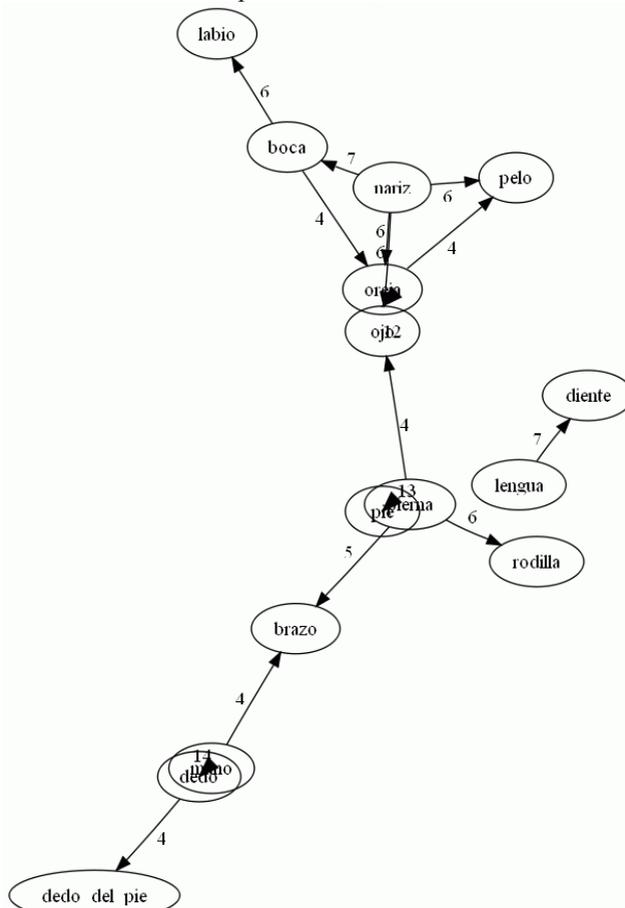
Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel B



Fuente: elaboración propia

**Figura 3**

Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel C



Fuente: elaboración propia

Veamos ahora el vocabulario recogido en el apartado 1.1. Partes del cuerpo del PCIC (tabla 3). Al compararlo con los resultados de nuestras encuestas en el centro de interés “el cuerpo humano” (tabla 2), observamos que en el nivel A los informantes muestran un conocimiento del vocabulario algo mayor del que recoge el PCIC (se recogen palabras como “corazón” o “rodilla”, que pertenecerían al nivel B1); no obstante, en las encuestas no se recogen con frecuencia términos relacionados con partes internas del cuerpo, por lo que ya en el nivel B y sin duda en el C la diferencia entre el vocabulario que aparece

con frecuencia en las encuestas y el que recoge el PCIC es muy grande. A grandes rasgos, en el listado de palabras con una frecuencia de aparición de al menos el 20% en las encuestas de nivel C, el vocabulario recogido coincide con el de los niveles A1, A2 y B1. Quedan fuera del listado una gran cantidad de nombres de órganos y otras partes internas, así como los coloquialismos (“pata”, “napia”, “coco”, “crisma”, “mollera”)<sup>4</sup>.

### Tabla 3

*Nociones específicas del PCIC. Epígrafe 1.1. Partes del cuerpo. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2*

1.1. Partes del cuerpo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"><li>• pelo, ojo, nariz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie</li><li>• oído, muela, garganta, estómago, espalda</li></ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"><li>• músculo, hueso, piel</li><li>• corazón, pulmón</li><li>• cuello, hombros, pecho, cintura, barriga</li><li>• rodilla, tobillo, codo, muñeca</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña</li><li>• cana, uña</li><li>• cerebro, hígado, riñón, intestino</li><li>• esqueleto, columna, costilla</li><li>• nervio, articulación, arteria, tendón</li></ul>
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"><li>• pata, napia, coco</li><li>• vientre, ombligo</li><li>• puño, palma de la mano, pulgar, índice</li><li>• cráneo, vértebra</li><li>• páncreas, colon</li><li>• tímpano, córnea</li><li>• aparato digestivo, sistema circulatorio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• crisma, mollera, coronilla</li><li>• tronco, extremidad superior/inferior (vértebra) cervical, clavícula, tibia</li><li>• fosas nasales, cuero cabelludo</li><li>• epidermis</li></ul>

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

<sup>4</sup> Como analiza pormenorizadamente Borrego (2009) en distintos diccionarios de disponibilidad realizados con informantes nativos, los términos informales (y también los vulgares) tienden a agruparse en las zonas finales de los listados, a pesar de que los informantes los conocen. La encuesta se entiende, pues, como una situación formal.

Si se compara el grafo de este centro (informantes del nivel C, figura 3) con los que aparecen en Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017, p. 113) y en Santos Díaz (2017a, p. 608), vemos que en “el cuerpo humano” la relación “significativa” de contigüidad es la preponderante también entre nativos (además de que todos los elementos son cohipónimos entre sí). Términos ausentes en el grafo en ELE, como “ceja” y “pestaña”, están vinculados entre sí en el grafo de los nativos, y a su vez, estos a “ojo”; partes internas, como nombres de huesos o músculos, cuando son realidades cercanas, aparecen como nodos unidos en los grafos de nativos: “tibia”-“peroné”, “cúbito”-“radio”, “bíceps”-“tríceps”. Los órganos (“corazón”, “estómago”, “hígado”...), en cambio, no aparecen en ninguno de los grafos de estos dos trabajos, lo que revela que la relación de contigüidad no funciona de manera tan regular con ellos y que los informantes actualizan esos términos sin un patrón tan recurrente. Estos términos sí aparecen como subgrupo, en cambio, en el trabajo de Henríquez, Mahecha y Mateus (2016), realizado con escolares de 10-11 y 16-17 años (es decir, con informantes que tienen asignaturas relacionadas con el cuerpo humano), no con adultos, como los dos anteriores. En la red formada por órganos internos las relaciones que se establecen entre ellos es en muchos casos, de nuevo, de contigüidad: “estómago”-“intestino”, “páncreas”-“hígado”, “corazón”-“pulmón”.

El vocabulario relacionado con las partes del cuerpo, pues, está íntimamente relacionado con lo espacial y la contigüidad de los referentes. A partir de los términos más prototípicos (que se muestran en los grafos como aquellos con más aristas y relaciones más frecuentes), se construyen redes de palabras unidas las unas a las otras por cercanía real. Esto apunta a que actividades diseñadas en torno a imágenes de partes del cuerpo humano –muy frecuentes en manuales de nivel inicial– pueden funcionar también en niveles superiores, tanto para las partes externas del cuerpo como para las internas.

### **3.2. Centro de interés “escuela y universidad”**

Este centro se comporta de manera distinta a “el cuerpo humano” y también a “los animales”. Como señalamos anteriormente,

este centro, enunciado como “escuela y universidad”, se configura como un esquema, es decir, como una categoría íntimamente vinculada a lo espacial y, dado que estamos trabajando con informantes universitarios, en este caso también con su día a día. De hecho, como indicamos en Sánchez-Saus Laserna (2016, p. 78), este centro de interés es el que presenta mayor riqueza léxica (mayor número de vocablos distintos) del estudio, tras “viajes y vacaciones”. En cuanto a su productividad (medida a partir de la media de respuestas por informante), está en la zona media (el 7º de 18).

Esto se traduce, para lo que aquí estamos analizando, en que entre los niveles B y C no hay un crecimiento en el número de palabras que tienen una frecuencia de aparición mayor al 20%, sino que, de hecho, en el nivel C aparece una palabra menos. Entre A y B la diferencia, en cambio, es notable: se suman 6 palabras (“estudiar”, “aprender”, “cuaderno”, “tarea”, “pizarra”, “compañero” y “deberes”). Cabe señalar que, además de que se trate de palabras menos frecuentes que las que aparecen en el nivel A, dos de ellas son verbos, lo que nos revela que se trata de un tipo de categoría con una organización interna distinta a la de los otros dos centros. Como se ha señalado en numerosas ocasiones en los estudios de disponibilidad léxica, los centros de interés con los que solemos trabajar extraen fundamentalmente nombres, a no ser que se pidan estrictamente verbos (por ejemplo, con un centro como “acciones y actividades habituales”) o bien denominando a los centros de tal manera que se configuren como categorías más amplias que las naturales, como en este caso (ver, sobre esto, Tomé Cornejo, 2011). También es revelador del funcionamiento interno de este centro el hecho de que haya palabras que aparezcan entre las más frecuentes en el nivel A y desaparezcan en alguno de los superiores, como ocurre con “biblioteca”, que no está entre las más frecuentes en B, pero sí en C, y como ocurre también con “silla” y “curso”, que aparecen en A y B pero no en C. La variación interna es, pues, mayor en este centro, que consideramos un esquema, que en aquellos que se configuran como categorías naturales.

**Tabla 4**

*Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “escuela y universidad”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior*

ESCUELA Y UNIVERSIDAD									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	profesor	0.70	85.32%	profesor	0.67	92.00%	profesor	0.75	95.45%
2	clase	0.46	61.47%	libro	0.40	60.00%	libro	0.41	59.09%
3	libro	0.41	58.71%	aula	0.34	50.40%	examen	0.30	55.68%
4	bolí(grafo)	0.26	38.53%	bolí(grafo)	0.30	50.40%	bolí(grafo)	0.32	54.54%
5	estudiante	0.25	33.03%	examen	0.27	49.60%	clase	0.40	52.27%
6	examen	0.19	32.11%	clase	0.34	48.00%	aula	0.36	47.73%
7	biblioteca	0.18	32.11%	estudiante	0.32	47.20%	asignatura	0.33	44.32%
8	asignatura	0.23	30.27%	lápiz	0.26	43.20%	estudiar	0.23	40.91%
9	aula	0.21	30.27%	alumno	0.29	41.60%	alumno	0.27	38.64%
10	curso	0.20	26.61%	<b>estudiar</b>	0.20	37.60%	estudiante	0.24	37.50%
11	alumno	0.20	24.77%	asignatura	0.26	36.80%	lápiz	0.22	36.36%
12	silla	0.18	24.77%	papel	0.23	36.80%	biblioteca	0.16	31.82%
13	mesa	0.18	24.77%	<b>aprender</b>	0.15	31.20%	aprender	0.15	28.41%
14	lápiz	0.16	23.85%	<b>cuaderno</b>	0.19	29.60%	cuaderno	0.17	26.14%
15	papel	0.12	20.18%	mesa	0.15	24.80%	papel	0.14	26.14%
16				silla	0.15	24.80%	mesa	0.15	23.86%
17				curso	0.17	23.20%	deberes	0.10	22.73%
18				<b>tarea</b>	0.13	21.60%	pizarra	0.10	21.59%
19				<b>pizarra</b>	0.11	20.80%	horario	0.12	20.45%
20				<b>compañero</b>	0.11	20.80%	nota	0.11	20.45%
21				<b>deberes</b>	0.11	20.80%			

Fuente: elaboración propia

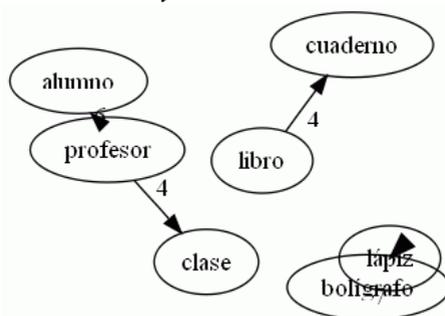
Internamente, este centro tiene una configuración más difusa que la que presentan las categorías naturales como “el cuerpo humano” o “los animales”. En los tres niveles nos encontramos grupos de palabras separados los unos de los otros, más pequeños en el nivel A, donde encontramos dos parejas y un grupo de 3, y mayores conforme se sube de nivel. El primer núcleo en torno al que se reúnen las palabras que se van sumando en el nivel medio y superior es el que se crea en torno a “profesor”-“alumno”: “profesor”-“alumno”-“clase” en nivel A, “maestro”-“profesor”-“alumno”-“estudiante” en nivel B y en el nivel C al subgrupo creado en B se añaden “curso”, “aula” y, de nuevo, “clase”, estas dos últimas presentes también en B pero desgajadas. El otro subgrupo es el de los materiales: “lápiz”-“bolígrafo” forman una pareja constante, a la que se le suma “papel” en B y C. El resto de elementos presentes en los grafos no llegan a unirse para formar una red compacta: “libro”-“cuaderno” en A; “clase”-“aula” y “estudiar”-“aprender” en B y

“suspender”-“aprobar”, “examen”-“estudiar” y “ordenador-biblioteca” en C.

En este centro las relaciones que se establecen entre las palabras son de tipo asociativo debidas a la experiencia del hablante. Hay algunas relaciones léxicas, como la parasinonimia entre “estudiante” y “alumno” y entre “profesor” y “maestro”, la antonimia entre “aprobar” y “suspender” y la “sinonimia” entre “clase” (entendida como ‘sala donde se dan las clases’) y “aula”. Otras relaciones son designativas, como la de contigüidad entre “bolígrafo” y “lápiz”, “libro” y “cuaderno” o la de inclusión entre “profesor” -“clase” y “ordenador”-“biblioteca”.

#### Figura 4

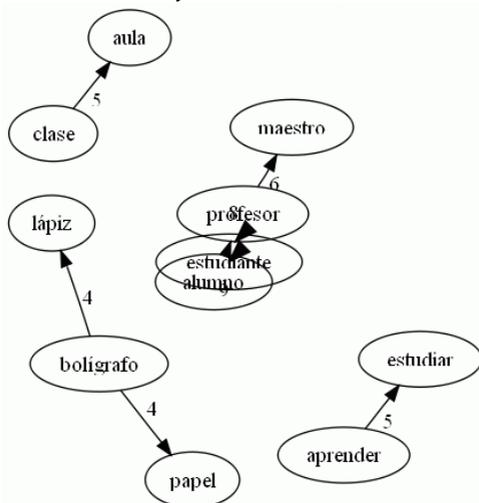
Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel A



Fuente: elaboración propia

**Figura 5**

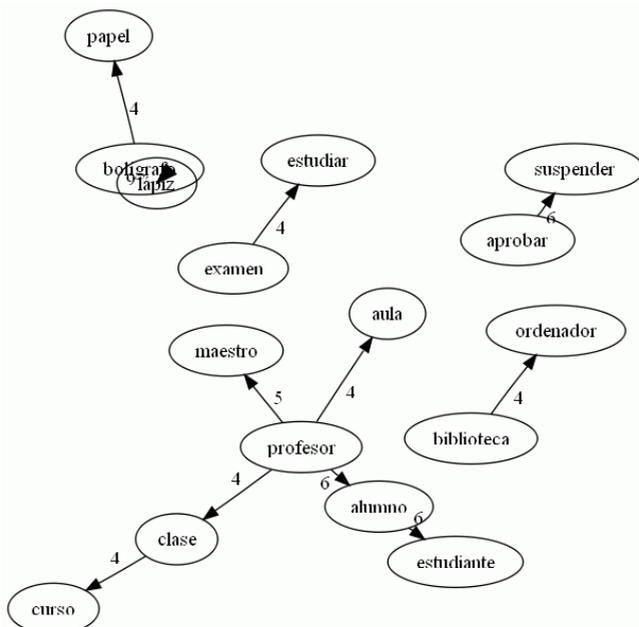
Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel B



Fuente: elaboración propia

**Figura 6**

Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel C



Fuente: elaboración propia

El vocabulario que recoge el PCIC relacionado con la educación llama la atención por su abundancia en A1 y A2 (ver tabla 5), mucho mayor que en otros epígrafes, probablemente debido a que el contexto inmediato de los estudiantes es precisamente el aula y se necesita que manejen desde temprano un léxico que les permita seguir las clases y realizar los ejercicios. Los estudiantes de nivel A demuestran conocer un número bastante alto de términos, pero su léxico disponible más frecuente no alcanza el que el PCIC recomienda para su nivel. De hecho, ni siquiera los de nivel B-C (en este centro los dos niveles presentan un comportamiento muy parecido) actualizan la totalidad de las palabras que se recomiendan para A1-A2.

### **Tabla 5**

*Nociones específicas del PCIC. Epígrafes 6.1. Centros e instituciones, 6.2. Profesorado y alumnado, 6.3. Sistema educativo, 6.7. Lenguaje de aula y 6.8 Material educativo y mobiliario de aula. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2*

---

#### **6. Educación**

**[6.1. Centros e instituciones, 6.2. Profesorado y alumnado, 6.3. Sistema educativo, 6.7. Lenguaje de aula y 6.8. Material educativo y mobiliario de aula]<sup>5</sup>**

---

##### **A1**

- instituto, universidad
- clase, biblioteca
- profesor, estudiante, director, compañero
- clase de español/de matemáticas/de historia
- horario, examen
- ejercicio, actividad
- lección, unidad, página, pregunta
- Internet, libro, diccionario
- papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia
- mesa, silla, armario, estantería
- pizarra, ordenador, mapa

##### **A2**

- colegio, academia/escuela ~ de idiomas/de ballet/de música
- biblioteca ~ municipal/pública
- aula
- compañero de clase, alumno ~ de la escuela/del instituto
- programa (del curso)
- cuaderno, hoja
- regla
- impresora, fotocopidora

---

<sup>5</sup> Seleccionamos el léxico solo de estos epígrafes por ser los contenidos que se ajustan más a las palabras más disponibles de este centro de interés. Incluimos solo los sustantivos, que, como se ha señalado repetidamente, son la categoría gramatical mayoritaria que recuperan los test de disponibilidad y, por tanto, ocupan las posiciones de mayor frecuencia e índice de disponibilidad.

B1

- enciclopedia, apuntes
- folio, papel ~ reciclado/de impresora
- carpeta
- tinta ~ para/de ~ impresora

B2

- alumnado, profesorado
  - catedrático, rector, jefe de estudios, maestro, tutor
  - director de tesis, delegado de curso
  - conferenciante
  - universitario
  - asociación de profesores/antiguos alumnos
  - cartucho de tinta
  - grapadora, grapa, clip, celo, borrador
  - retroproyector, transparencia, diapositiva
  - papel cuadriculado, cartulina
  - rotulador fluorescente/de punta fina/de punta gruesa
- 

C1

- pedagogo, docente, preparador, educador, instructor
- decano, lector
- discípulo, becario
- repetidor
- tribunal (de examen), claustro (de profesores)
- carpeta de anillas, archivador
- proyector de diapositivas, cañón

C2

- preceptor, mentor
  - profesor adjunto
  - escolar, colegial
  - cuerpo/equipo ~ docente
  - pupitre, tarima
  - estuche, plumier
  - portaminas, pluma estilográfica
- 

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

Santos Díaz (2017a) analiza la configuración interna de este centro con informantes nativos, pero ella trabajó con la denominación del Proyecto Panhispánico: “la escuela: muebles y materiales”. Si analizamos el subgrafo que ella aporta, la red se configura en torno a “silla”-“mesa” y “pizarra”-“tiza”, es decir, en torno a nombres de referentes que están próximos o que, por su función, vinculamos uno a otro (como ocurre, también, con “lápiz”-“bolígrafo”). Dado que no aporta el grafo completo, no podemos observar cómo se insertan aquellos elementos léxicos presentes en los grafos de los nativos y ausentes en los estudiantes de ELE, pero nos confirma que el tipo de relaciones que se establecen en las redes semánticas de nativos coinciden con las que presentamos aquí.

Recordemos que un centro como “escuela y universidad” es un esquema, es decir, una categoría estrechamente ligada a lo espacial y a aquello que podemos encontrar en un lugar determinado. Los nombres relacionados con ella, por tanto, van a estar ligados los unos a los otros a través de relaciones de contigüidad designativa, y también por relaciones entre palabras que comparten una misma función. De cara al diseño de materiales, de nuevo, es importante tener en cuenta la importancia de lo visual y la experiencia real en la propia aula.

### **3.3. Centro de interés “los animales”**

Como ocurría en “el cuerpo humano”, en este centro el aumento del número de palabras que tienen una frecuencia de aparición superior al 20% es progresivo conforme se sube de nivel. En A las palabras más frecuentes en las encuestas se refieren a animales domésticos o de granja (“perro”, “gato”, “pollo”, “cerdo”, “caballo”, “vaca”), junto con otros nombres de animales muy frecuentes como “pájaro”, “ratón”, “cucaracha”, el animal salvaje prototípico “león” y el macho de la vaca, que además tiene una importancia cultural que se refleja en el léxico disponible, “toro”. Sin embargo, es muy notable la diferencia en frecuencia de aparición y en índice de disponibilidad que se observa entre la pareja “perro”-“gato” y el resto: del 88-89% de frecuencia de aparición se pasa a menos del 45%. Esta diferencia va a condicionar también la representación de sus relaciones internas, como veremos. Al pasar al nivel B se suman varios animales salvajes (“elefante”, “tigre”, “oso”), de granja (“conejo”) y un término muy general como “pez” (de animales acuáticos en A solo aparecía “pescado”, que es un término más bien relacionado con los alimentos pero que decidimos mantener en el centro de los animales por su alta frecuencia y disponibilidad). En el nivel C se añaden más miembros a los animales de granja (“oveja”, “cabra”, “gallina”), a los animales salvajes (“serpiente”, “mono”, “jirafa”) y a los animales acuáticos (“tiburón”), así como a los insectos (“mosquito”, “mosca”, “hormiga”).

**Tabla 6**

*Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “los animales”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior.*

Los animales									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	perro	0.83	89.90%	perro	0.89	98.40%	perro	0.82	95.45%
2	gato	0.78	88.07%	gato	0.84	96.80%	gato	0.80	94.32%
3	pollo	0.32	44.04%	caballo	0.48	66.40%	vaca	0.51	70.45%
4	cerdo	0.28	36.70%	vaca	0.43	60.80%	pájaro	0.42	62.50%
5	caballo	0.26	35.78%	pájaro	0.38	54.40%	pez	0.27	56.82%
6	pescado	0.25	33.94%	cerdo	0.33	48.80%	caballo	0.37	55.68%
7	vaca	0.22	31.19%	<b>pez</b>	0.25	40.80%	cerdo	0.34	53.41%
8	león	0.18	26.61%	león	0.20	35.20%	ratón	0.25	42.04%
9	toro	0.19	25.69%	pollo	0.20	32.80%	león	0.21	42.04%
10	ratón	0.15	21.10%	ratón	0.19	32.00%	elefante	0.21	40.91%
11	cuca- racha	0.14	21.10%	<b>elefante</b>	0.18	30.40%	toro	0.19	31.82%
12	pájaro	0.15	20.18%	pescado	0.17	25.60%	<b>serpiente</b>	0.18	31.82%
13				<b>tigre</b>	0.14	25.60%	<b>oveja</b>	0.19	29.54%
14				toro	0.13	24.80%	<b>mono</b>	0.16	28.40%
15				<b>conejo</b>	0.14	23.20%	<b>cabra</b>	0.16	28.40%
16				cucaracha	0.14	21.60%	pollo	0.15	27.27%
17				<b>oso</b>	0.13	20.80%	<b>ave</b>	0.17	26.14%
18							tigre	0.11	26.14%
19							<b>mosquito</b>	0.13	25.00%
20							<b>jirafa</b>	0.12	25.00%
21							pescado	0.13	23.86%
22							conejo	0.14	22.73%
23							<b>gallina</b>	0.13	22.73%
24							<b>mosca</b>	0.10	22.73%
25							<b>rata</b>	0.12	21.59%
26							oso	0.11	21.59%
27							<b>tiburón</b>	0.10	21.59%
28							<b>hormiga</b>	0.10	20.45%

Fuente: elaboración propia

La configuración asociativa interna de este centro muestra que, a pesar de que se trata de una categoría natural, las relaciones en su interior son mucho menos constantes y compactas que en “el cuerpo humano”, y ello a pesar de que es uno de los que presenta menor riqueza léxica (12º de 18, ver Sánchez-Saus Laserna, 2016, p. 78).

Como se puede ver en el grafo del nivel C, este centro se organiza en torno a varios subgrupos: animales domésticos, animales de granja y animales salvajes. En el nivel inicial no hay vínculos significativos más allá de “perro”-“gato”; en el medio se suman algunos animales de granja (“caballo”, “vaca”, “toro”) y de la selva, como el par

“león”-“tigre”, pero sin llegar a formar una red entre ellos. Al pasar al nivel C encontramos que los animales domésticos y de granja, junto con “ratón”-“rata” (a partir de la relación asociativa entre “gato” y “ratón”) forman un subgrupo, pero queda desgajado el par “león”-“tigre”, únicos animales de la selva que aparecen relacionados con una frecuencia de al menos 4.

Las relaciones que se observan en este grupo son, en general, relaciones léxicas de hiperonimia-hiponimia entre todos los miembros y el hiperónimo “animal”; por tanto, todos los elementos que aquí aparecen son cohipónimos entre sí. Además, puesto que se organizan por subgrupos (domésticos, de granja, etc.), mantienen relaciones más estrechas con sus cohipónimos del mismo subgrupo. Hay, además, mayor cercanía entre miembros que nombran realidades opuestas por sexo, como los heterónimos “vaca”-“toro”, o entre miembros que tengan una similitud en sus significantes: “rata”-“ratón”. Entre “perro” y “gato”, además de ser ambos animales de compañía, podemos entender que hay una relación de tipo designativo entre dos elementos que se entienden como polares, es decir, una relación “significativa” designativa entre “antónimos” del hablar.

### **Figura 7**

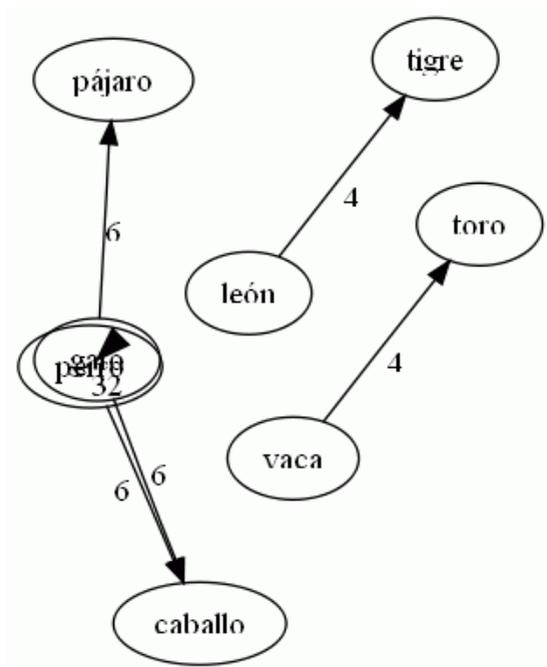
*Grafo del centro de interés “los animales”, nivel A*



Fuente: elaboración propia

**Figura 8**

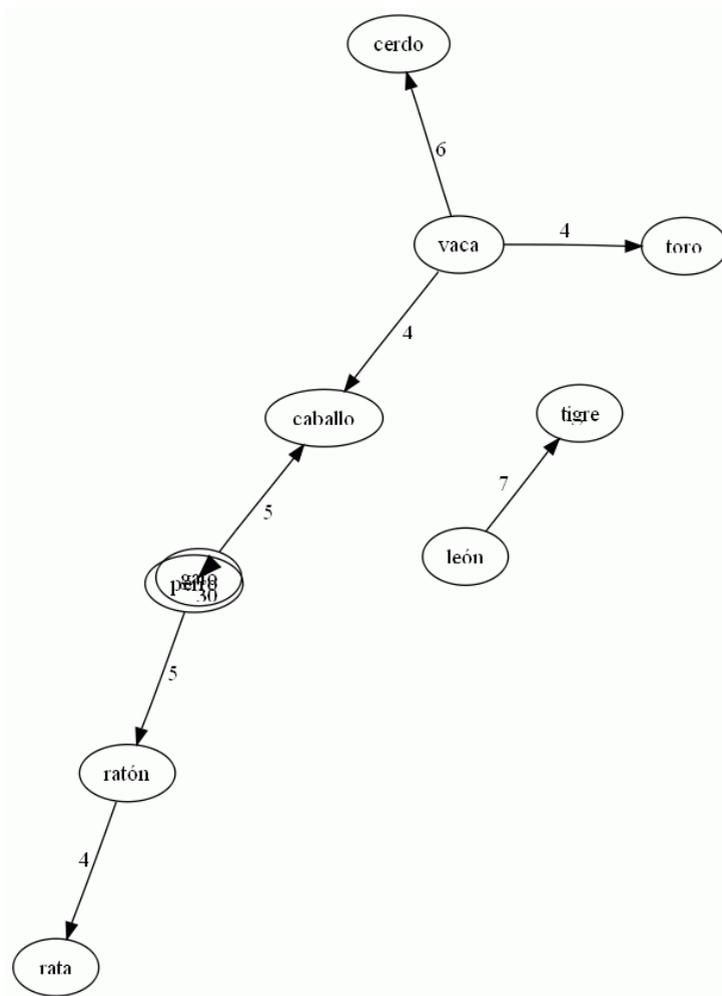
*Grafo del centro de interés “los animales”, nivel B*



Fuente: elaboración propia

**Figura 9**

Grafo del centro de interés “los animales”, nivel C



Fuente: elaboración propia

Al comparar los resultados con los contenidos del PCIC, en el centro de interés “los animales” observamos un comportamiento similar a la que muestra “el cuerpo humano”, aunque con una diferencia importante: el PCIC incluye nombres de animales solo en los niveles A1, A2 y B1 (salvo los nombres de aves en C1). En los niveles superiores el vocabulario se refiere a características de esos animales, a

sus llamadas, a los lugares donde viven, a términos específicos para nombrar partes de su cuerpo y a la relación de los animales con el hombre. Es decir, términos que están fuera de la categoría natural “animales”.

Los informantes de nivel inicial recogen en las encuestas el vocabulario que incluye el PCIC para A1-A2, más otros términos propios del nivel medio como “vaca”, “toro”, “león”, “ratón” y “cucaracha”. Los informantes de nivel B suman algunos términos referidos a animales de granja y animales salvajes, pero en ningún caso, y tampoco en el nivel C, se recogen términos que el PCIC incluye en los niveles B2, C1 y C2, puesto que, como decimos, estos están fuera de la categoría natural por la que se les pregunta.

**Tabla 7**

*Nociones específicas del PCIC. Epígrafe 20.5 Fauna. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2*

---

**20.5. Fauna**

---

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"><li>• animal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• perro, gato, pájaro, pez</li><li>• caballo, vaca, cerdo</li><li>• mosca, mosquito, araña</li></ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"><li>• mamífero, insecto, ave, reptil</li><li>• animal doméstico/salvaje/de compañía</li><li>• Animales de granja [ejemplo propuesto]</li><li>• conejo, oveja, cordero, gallo, gallina</li><li>• Animales salvajes [ejemplo propuesto]</li><li>• león, tigre, elefante, serpiente, cocodrilo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• especie</li><li>• clínica veterinaria</li><li>• mascota</li><li>• huevo</li></ul>
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"><li>• fauna</li><li>• bestia, bicho</li><li>• animal vertebrado / invertebrado / carnívoro / herbívoro / omnívoro</li><li>• ganado vacuno / lanar / ovino / bovino / porcino</li><li>• camada, cachorro, cría</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• fiera, alimaña</li><li>• molusco, crustáceo, anfibio, felino, cetáceo</li><li>• guarida, madriguera</li><li>• rugido, aullido, mugido</li><li>• garra, fauces, morro</li><li>• comedero, bebedero, abrevadero</li></ul>

- manada, rebaño, ganado
  - gallinero, establo, corral, cuadra, nido
  - pezuña, hocico, trompa, antena
  - bozal, collar, correa
  - ladrar, rugir
  - galopar, trotar, embestir, trepar, reptar
  - aparearse, reproducirse, parir
- Aves [Ejemplo propuesto]
- pavo, pato, oca, ganso
  - cigüeña, gaviota, águila, buitres, lechuza, cuervo

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

Sobre la configuración interna de este centro en informantes nativos han trabajado Gómez Devís (2019 y 2021) con niños de 6-7 años y Mahecha y Mateus (2017) con escolares de 6-7 años y 16-17 años. En ambos casos se observa cómo este centro se configura en torno a subgrupos. Gómez Devís (2021, p. 178) establece los siguientes subconjuntos: animales de la selva, animales de la granja, animales marinos y animales que vuelan, donde las relaciones serían de hiperonimia-hiponimia. Además, describe también relaciones por similitud de significantes (“abeja”-“oveja”) y semejanza de significado (“cerdo”-“jabalí” o “pato”-“cisne”). Estos mismos subconjuntos son los que observan Mahecha y Mateus (2017, p. 127).

De cara, por tanto, a la enseñanza del vocabulario en ELE, los nombres de los animales se vinculan a aquellos que comparten características con ellos: son domésticos, de granja, salvajes, marinos o voladores. Los alumnos de nivel inicial ya cuentan con los términos más prototípicos, a partir de ellos pueden añadirse otros en función del subgrupo al que pertenezcan, partiendo de los que propone el PCIC y aumentando la lista en función de la realidad que rodee a los alumnos o la que conozcan por su país de origen.

## 4. Discusión y conclusiones

Las aplicaciones de los estudios de disponibilidad léxica son diversas y, como se está viendo en la producción de los investigadores en los últimos años, muy fructífera, especialmente en dos campos: la didáctica de la lengua y el estudio de la configuración del lexicón mental, tanto en lengua materna como en segundas lenguas y en lenguas extranjeras. Los objetivos de este artículo se sitúan en esos dos campos.

El análisis que se ha llevado a cabo sobre las redes semánticas de los estudiantes de ELE revela que, como se ha señalado en otros trabajos, la configuración interna de los centros de interés en este tipo de hablantes es más débil, con un número de nodos menor y unas relaciones entre las agrupaciones de nodos menos frecuentes y, por tanto, con agrupaciones más aisladas. Los grafos en ELE muestran, además, que los nodos que los conforman se presentan en un número menor de lo que cabría esperar cuando uno observa la lista de palabras con una frecuencia de aparición superior al 20%: el conocimiento que tienen los estudiantes del léxico es mayor que lo que esos grafos representan, pero las relaciones que los estudiantes no nativos establecen entre las palabras es mucho más variable que en la lengua materna, de ahí que los grafos en ELE sean tan reducidos.

Además, en este trabajo hemos analizado cómo las redes semánticas de estudiantes de ELE, aunque débiles, crecen conforme aumenta el nivel de español y qué palabras, bien de reciente aprendizaje, bien aún no fuertemente vinculadas a otras en niveles inferiores, van formando parte de las redes semánticas al aumentar el conocimiento del español. La comparación de estos grafos con las redes semánticas en L1 muestra, por otro lado, que las agrupaciones más fuertes en ELE, ya presentes en informantes de nivel inicial, coinciden con las agrupaciones centrales en los grafos de informantes nativos y, además, estas se mantienen conforme el conocimiento del léxico aumenta.

Asimismo, los datos que presentamos muestran que las categorías naturales y los esquemas tienen configuraciones internas

distintas. Las relaciones que se establecen entre los elementos en las categorías naturales (partes del cuerpo y animales) son, fundamentalmente, de hiperonimia-hiponimia con respecto al nombre de la categoría y de cohiponimia entre ellos. En el centro “los animales” la relación de hiperonimia-hiponimia se establece en dos niveles: con respecto a la categoría “animal” y también con respecto a subcategorías relacionadas con tipos de animales: domésticos, de granja, salvajes, marinos, voladores. Además, entre las partes del cuerpo humano es muy relevante la importancia de la relación “significativa” de tipo designativo basada en la contigüidad de los referentes, tanto en la agrupación formada por las partes de la cara como en las relaciones que establecen las partes de las articulaciones entre sí.

En una categoría como “escuela y universidad”, que consideramos esquema y, por tanto, una categoría vinculada a lo espacial y a la experiencia del hablante con la realidad, las relaciones entre las palabras son mayoritariamente “significativas” de tipo designativo, tanto por contigüidad de los referentes como por inclusión. Por otro lado, en esta categoría el crecimiento en el conocimiento del léxico es distinto al que se observa en los otros dos centros de interés y solo se produce entre los niveles A y B. No entra en los objetivos de este artículo analizar la significatividad del aumento del caudal léxico en cada centro de interés, pero no debemos olvidar que, como concluimos en Sánchez-Saus Laserna (2016), al analizar los datos cuantitativos de todos los centros de interés solo se produce aumento significativo del léxico entre los niveles A y B, por lo que no es de extrañar que ocurra particularmente en un centro como este, tan vinculado a la experiencia del hablante con la realidad más cercana, la que se produce en clase.

Todos estos datos son de gran utilidad para la didáctica del léxico en ELE. En primer lugar, el estudio que llevamos a cabo muestra que los estudiantes de ELE de nivel superior no actualizan, en su gran mayoría, términos de un nivel superior al que el PCIC recomienda para B1 y, además, las conexiones que se establecen entre las palabras que conocen y son capaces de producir en la encuesta son mucho más débiles que entre los nativos. Por otro lado, hemos analizado cuáles son

las relaciones que se establecen con mayor frecuencia entre palabras conforme van aumentando de nivel: de hiperonimia-hiponimia (“el león es un tipo de animal”, “la garganta es una parte del cuerpo”), pero también, y especialmente en “el cuerpo humano” y “escuela y universidad”, de contigüidad (“hombro” - “brazo” - “codo” - “muñeca” - “mano” - “dedo” - “uña”, “ojo” - “nariz” - “boca” - “labio” - “diente” - “lengua”, “mesa” - “silla” - “ordenador”), de inclusión (“biblioteca” - “libro”) y de asociación por compartir una misma función (“bolígrafo” - “lápiz”). Todo esto nos lleva a concluir que las actividades sobre léxico en ELE, bien de afianzamiento, bien de introducción de nuevo vocabulario, no pueden perder de vista los vínculos que las palabras mantienen entre sí, que, en los centros analizados, son especialmente de contigüidad referencial y de hiperonimia-hiponimia, es decir, “Y es un tipo de X”. Consideramos, por tanto, que la explicitación gráfica de estas relaciones en las actividades de clase y el recurso constante a la realidad que rodea a los propios estudiantes es de gran utilidad para el aprendizaje de léxico, pues es también mediante esas relaciones asociativas como construyen las redes semánticas mentales en su propia lengua.

## Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A., y Sánchez-Sáez, J. M. (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of Cognitive Linguistics*, 12, 133-159. doi: 10.1075/rcl.12.1.05avi

Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol Hernández, S. Crespo Matellán, C. Fernández Juncal, C. Pensado, E. Prieto de los Pozos y N. Sánchez González de Herrero (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 221-236). Salamanca: Luso-Española Ediciones.

Borrego Nieto, J. (2009). Niveles de lengua en el léxico disponible. En M.<sup>a</sup> V. Camacho Taboada, J. J. Rodríguez Toro, y J. Santana Marrero (Eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales* (pp. 53-75).

Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. doi: 10.31819/9783964566126

Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.

Casas Gómez, M. (2011). Problemas y criterios lingüísticos subyacentes a una tipología de relaciones en semántica. *Lorenzo Hervás*, 20 (*Extraordinario*), 63-108.

Casas Gómez, M. (2014). A typology of relationships in Semantics. *Quaderni di Semantica*, 35(2), 45-73.

Echeverría, M. S., Vargas, R., Urzúa, P., y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo. Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46, 81-91. doi: 10.4067/S0718-48832008000100005

Ferreira, R., y Echeverría, M. S. (2010-2011). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE, *Onomázein*, 21, 133-153.

Gómez Devís, M.<sup>a</sup> B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 165-183. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.165-183

Gómez Devís, M.<sup>a</sup> B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, lenguaje y representación*, 25, 169-181. doi: 10.6035/CLR.2021.25.10

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, 69-93.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du Français Fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

Henríquez Guarín, M.<sup>a</sup> C., Mahecha Mahecha, V., y Mateus Ferro, G. E. (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico

disponible de *cuerpo humano* a través de grafos. *Lingüística y literatura*, 69, 229-251. doi: 10.17533/udea.lyl.n69a10

Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Hernández Muñoz, N., Izura González, C., y Tomé Cornejo, C. (2014). Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language. En R. M.<sup>a</sup> Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 169-186). Dordrecht: Springer.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca Foscari.

Hidalgo Gallardo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 233-257. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.233-257

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).

Jiménez Calderón, F., y Sánchez Rufat, A. (2019). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 234-251). Barcelona: Octaedro.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition. En S. Foster-Cohen (Ed.), *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223-50). Cambridge: Cambridge University Press.

López González, A. M. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los

preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensa*, 41(1), 45-61. doi: 10.14746/strop.2014.411.004

Mahecha Mahecha, V., y Mateus Ferro, G. E. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación. Un análisis con grafos. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 123-142). Venecia: Edizioni Ca Foscari.

Paredes García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *LINRED, Lingüística en la Red. Monográfico: V Jornadas de Lengua y Comunicación "Léxico: Enseñanza e Investigación"*, 1-32.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-33.

Sánchez Rufat, A., y Jiménez Calderón, F. (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary / Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 99-111. doi: 10.1080/23247797.2015.1106123

Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2017). Los orígenes de la disponibilidad léxica. El *Français Fondamental*: antecedentes, elaboración y recepción. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27(1), 73-100.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Santos Díaz, I. C. (2017a). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 25, 603-617.

Santos Díaz, I. C. (2017b). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 122-139.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-63.

Tomé Cornejo, C. (2011). Reflexiones en torno a los centros de interés. En M.<sup>a</sup> V. Galloso Camacho (Ed.), *La investigación de la lengua y la literatura en la onubense* (pp. 119-159). Huelva: Universidad de Huelva.

Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., y Santos Díaz, I. C. (2019). Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica. *Verba Hispánica*, 27, 115-130. doi: <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.115-130>



# ***Conciencia morfológica y vocabulario disponible: un estudio evolutivo desde educación secundaria a la universidad\****

## ***Morphological awareness and available vocabulary: An evolute study from Secondary Education to College***

**Natividad Hernández Muñoz**

Universidad de Salamanca

[natih@usal.es](mailto:natih@usal.es)

**ORCID ID:** <https://ocid.org/0000-0003-2773-9545>

**DOI: 10.17398/209/1988-8430.35.3.205**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**Fecha de recepción:** 28/05/2021

**Fecha de aceptación:** 12/11/2021



Hernández Muñoz, N. (2022). Conciencia morfológica y vocabulario disponible: un estudio evolutivo desde educación secundaria a la universidad. *Tejuelo*, 35.3, 205-232.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.205>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “DispoGram. La disponibilidad gramatical del español” (PID2020-120436GB-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

**Resumen:** Las aportaciones entre el conocimiento léxico y el morfológico son bidireccionales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Estas relaciones se han estudiado ampliamente en las primeras etapas educativas vinculadas al desarrollo de la comprensión lectora mientras que no tanto en la adolescencia y primera juventud. Este trabajo aborda las relaciones que existen entre la productividad léxica, medida a través de una tarea de léxico disponible, y la conciencia morfológica derivativa en tres grupos de estudiantes, dos de educación secundaria (12 y 15 años) y uno de primer año de universidad (18 años) con una metodología pseudolongitudinal. Los resultados nos indican que, entre la diversidad de habilidades morfológicas incorporadas al estudio, las tareas de producción morfológica libre a partir de una base y un sufijo son las que mejor predicen la productividad en el vocabulario disponible. Así mismo, los resultados refuerzan la necesidad de continuar entrenado el conocimiento morfológico metalingüístico a lo largo de todas las etapas educativas preuniversitarias para favorecer el desarrollo del vocabulario.

**Palabras clave:** léxico disponible, conciencia morfológica, derivación, educación secundaria, desarrollo lingüístico.

**Abstract:** Contributions between lexical and morphological knowledge are bidirectional in the development of linguistic abilities. This relationship has been widely studied in the early educational stages, related to the development of reading comprehension, while not so broadly in adolescence and early youth. This paper addresses connections between lexical productivity, measured through an available lexicon task, and derivative morphological awareness in two groups of Secondary Education students (12- and 15-year-old) and a third group of first year of college students (18-year-old) with a pseudolongitudinal design. The results indicate that the task of free morphological production from a base and a suffix is the best predictor of available vocabulary, among the morphological skills incorporated into the study. Likewise, the results reinforce the need to incorporate metalinguistic morphological knowledge in pedagogical designs throughout all pre-university educational stages to promote vocabulary development.

**Keywords:** available lexicon, morphological awareness, derivational morphology, Secondary Education, linguistic development.

# I ntroducción

La conciencia morfológica, la habilidad que tienen los hablantes de una lengua para manipular los morfemas, reflexionar sobre ellos y emplear las reglas de formación de palabras (Carlisle, 1995; Kuo y Anderson, 2006), se ha vinculado ampliamente a la adquisición del vocabulario y la competencia lectora, tanto en primera lengua como en segunda lengua o lengua extranjera. Conocer y manejar los segmentos significativos de las palabras permite acceder con mayor precisión y rapidez al significado de los términos, lo que redundará en una mayor eficacia en la comprensión de textos orales y escritos y, en general, en las habilidades lingüísticas y comunicativas de los hablantes.

La mayor parte de las investigaciones estudia la conciencia morfológica en edades tempranas en relación con la adquisición de las habilidades de lectoescritura en la etapa escolar (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez 2011; Kuo y Anderson, 2006; Levesque, Kieffer y Deacon, 2018; McBride-Chang et al., 2005; Tong, Tong y McBride, 2017; Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Son menos frecuentes las investigaciones que se centran en evaluar esta habilidad metacognitiva en hablantes adolescentes, jóvenes y adultos (Goodwin, Petscher, Carlisle y Mitchell, 2017; Kieffer y Lesaux, 2010), a pesar de que en esta etapa, llamada *desarrollo lingüístico tardío*, se amplía

especialmente el conocimiento de bases, afijos y reglas combinatorias de la morfología derivativa (Nippold, 2007). De hecho, mientras la conciencia morfológica flexiva se desarrolla en la etapa preescolar y en los primeros años de escolarización (Kuo y Anderson, 2006), la morfología derivativa continúa ampliándose durante la adolescencia y la juventud (Kieffer y Lesaux, 2010; Nagy, Berninger y Abbott, 2006).

Los estudios previos que vinculan específicamente la conciencia morfológica con el vocabulario suelen trabajar frecuentemente con test estandarizados de reconocimiento o producción de palabras (Jiang y Kuo, 2019; Kieffer y Lesaux, 2012a; Zhang y Koda, 2018). La novedad del presente estudio radica en la utilización de medidas de fluidez léxica donde los hablantes producen libremente todos los términos que conocen en torno a un determinado tema, llamadas pruebas de *léxico disponible* en el ámbito hispánico (López Morales, 1999), lo que nos aporta datos sobre la capacidad de activación y generación libre de las unidades léxicas a partir de un tema o estímulo categorial, como *Partes del cuerpo* o *Medios de transporte*. Este trabajo pretende comprobar si la conciencia morfológica también ejerce de predictora en la fluidez léxica categorial de los hablantes. La relación entre el vocabulario disponible y habilidades morfológicas ha sido puesta de manifiesto con anterioridad al analizar las capacidades de generación de neologismos o palabras de creación espontánea en los procesos de producción (García Gondar, 2011; Moliné Juste, 2008) o los sufijos más frecuentes en el léxico disponible (Hernández Muñoz, 2015b). De ahí que preguntarse si la conciencia morfológica determina de alguna manera la capacidad de los individuos de generar el léxico disponible cobra sentido desde ambas líneas de trabajo, la conciencia morfológica y la disponibilidad léxica.

Para explorar esta relación, en este estudio nos centramos en la franja de edad de la adolescencia y la primera juventud, que en el sistema educativo español corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato hasta la llegada al primer curso universitario (12-18 años), un periodo donde, como destacábamos, las capacidades morfológicas continúan en desarrollo y son especialmente importantes para ayudar a asimilar el vocabulario técnico específico que

incorporan los planes de estudio y que frecuentemente está constituido por términos polimorfemáticos de ámbitos especializados (Goodwin y Perkins, 2015; Hess Zimmerman, 2019). Así, un estudiante que sea capaz de activar su conocimiento previo inferencial sobre los segmentos de las palabras y sus capacidades combinatorias, al encontrarse en los materiales docentes con palabras como *interglacial*, *aerogenerador* o *federalismo*, será capaz de asimilar más ágil y profundamente los conceptos e integrarlos en el resto de contenidos del programa .

Recientemente, en el ámbito del español, diversos autores han destacado la necesidad de incidir en la enseñanza de las habilidades morfológicas derivativas en el ciclo de educación secundaria y bachillerato con un enfoque eminentemente sincrónico del fenómeno morfológico y con actividades específicas que refuercen el reconocimiento, manejo y análisis de las palabras polimorfemáticas tanto transparentes como opacas (Buenafuente de la Mata, 2020; Gil Laforga, 2020; Hess Zimmerman, 2019; Martín Vegas, 2018; Serrano Dolader, 2020). Queda patente, por tanto, la necesidad de realizar pruebas específicas sobre conciencia morfológica derivativa en este segmento de edad. Así, las conclusiones de este trabajo no solo servirán para profundizar en las relaciones entre vocabulario y conocimiento morfológico, sino también para contribuir a la reflexión que se está realizando sobre qué tipo de trabajo metalingüístico es más rentable en este nivel académico.

Con este propósito, se han realizado dos pruebas, una de léxico disponible y otra de conciencia morfológica derivativa a un grupo de hablantes nativos de español de entre 12 y 18 años, agrupados en tres períodos escolares, primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (12-13 años), cuarto curso de ESO (15-16 años) y en el primer mes de su acceso a la universidad, antes de que la especialización haya podido influir en su desarrollo lingüístico (18-19 años). Los resultados serán analizados para responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿existe una evolución en las habilidades lingüísticas asociadas a la producción del léxico disponible y la conciencia morfológica en este periodo del desarrollo lingüístico?; 2) ¿se da por igual en todas las tareas lingüísticas analizadas?; 3) ¿influye la

conciencia morfológica derivativa en la producción del léxico disponible en estas edades?; y 4) ¿cuál de las pruebas de conciencia morfológica predice la fluidez categorial?

## **1. Marco teórico**

### **1.1. *Conciencia morfológica y vocabulario***

Nippold (2007), en su descripción de la evolución de la competencia léxica en el desarrollo del lenguaje tardío, expone que poseer una mayor conciencia morfológica mejora significativamente su competencia léxica en el lenguaje de los hablantes jóvenes y adultos. La autora propone que los tres métodos más relevantes para aprender nuevas palabras en la competencia léxica adulta son la instrucción directa a través de enseñanza en el ámbito académico, la abstracción contextual o el uso del contexto para extraer y asimilar significados, y el análisis morfológico, esto es, analizar los componentes segmentales de una palabra de manera independiente para comprender su significado. Este último método implica un desarrollo de las habilidades metalingüísticas, que en la edad de la adolescencia, se adquieren fundamentalmente en el entorno académico. Un mayor conocimiento metalingüístico del nivel subléxico fortalece los mecanismos internos de formación e interpretación de palabras, agiliza los procesos de descodificación sintáctica y mejora las capacidades de almacenamiento y recuperación de los elementos léxicos desde la memoria semántica. De esta manera, el conocimiento metalingüístico morfológico es uno de los motores más importantes para mejorar el dominio general del sistema lingüístico (Nippold, 2007, p. 33).

Las investigaciones empíricas que demuestran las relaciones entre conciencia morfológica y vocabulario se han desarrollado frecuentemente en el ámbito de la psicología de la educación. En ellas se analiza la relación directa o indirecta que el conocimiento morfológico manifiesta sobre la comprensión del vocabulario y la comprensión lectora en diferentes lenguas maternas (González et al., 2011; González, Rodríguez y Gáquez, 2011; Kuo y Anderson, 2006; Levesque et al., 2018; McBride-Chang et al., 2005; Tong et al., 2017) y la incidencia sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura

(Rueda-Sánchez y Medina, 2018). Igualmente, en numerosas ocasiones se ha explorado la trascendencia de los procesos de intervención en conciencia morfológica en la lectura, el vocabulario y la comprensión de los escolares (véase la revisión realizada a través de un meta-análisis en Rueda-Sánchez y López-Bastida (2016)). Paralelamente, desde la lingüística aplicada, numerosas investigaciones se han centrado en observar cómo el desarrollo de la morfología incide en la comprensión lectora y el vocabulario en segunda lengua, lengua extranjera (Akbulut, 2017; Jiang y Kuo, 2019; Kieffer y Lesaux, 2012a y 2012b; Sánchez Gutiérrez y Hernández Muñoz, 2018) o lengua de herencia (Zhang y Koda, 2018).

De los diferentes ámbitos de la conciencia morfológica (flexiva, derivativa, compositiva), la derivativa es particularmente relevante para el desarrollo lingüístico de los adolescentes. Kieffer y Lesaux (2010) estudian la evolución del vocabulario, a través de una selección de dibujos, desde cuarto a séptimo grado y demuestran que un rápido crecimiento en la conciencia morfológica derivativa conlleva un rápido crecimiento en el vocabulario. Concluyen, además, que las aportaciones entre el conocimiento morfológico y el léxico son bidireccionales, porque cuanto más vocabulario se conoce, mayor número de inferencias se pueden realizar, y cuanto más conocimiento morfológico se maneja, mayor número de palabras se llegan a conocer (Kieffer y Lesaux, 2012a). Así mismo, el conocimiento consciente ayuda no solo a ampliar el vocabulario sino a hacer más elaborado el alcance de su significado, ya que profundiza en él a partir del significado inferido de los segmentos que componen las palabras, y esto se da incluso en las palabras poco familiares (Nagy, Carlisle y Goodwin, 2014).

La conciencia morfológica afecta al nivel de procesamiento de la palabra. Se considera una habilidad metalingüística, es decir, necesita el conocimiento procedimental sobre las palabras y las reglas que intervienen en su formación. Las propuestas más recientes inciden en el hecho de que el conocimiento morfológico es multidimensional (Goodwin et al., 2017; Tighe y Schatschneider, 2015) y, así, la conciencia morfológica posee diferentes dimensiones que interactúan entre ellas. De ahí que, por un lado, que se requieran pruebas diversas

que reflejen cada una de estas facetas y, por otro, se analicen cómo dichas habilidades pueden incidir de manera independiente en el resto de habilidades lingüísticas.

Esta multidimensionalidad ya está presente cuando los autores distinguen dentro de las habilidades metalingüísticas entre el conocimiento intuitivo y el análisis del conocimiento explícito, el primero va paralelo al desarrollo del lenguaje y su uso funcional, y el segundo se desarrolla fundamentalmente en la etapa escolar. Es precisamente al final de la educación primaria y durante la secundaria donde se produce fundamentalmente este paso del uso funcional a la manipulación consciente de las unidades lingüísticas (Valtin, 1984). Goodwin et al. (2017) realizan un estudio con adolescentes (séptimo y octavo grado) donde exploran la multidimensionalidad del constructo. Analizan siete tareas morfológicas (análisis morfológico, elección del sufijo, juicio morfológico, generación de palabras relacionadas morfológicamente, procesamiento tácito, procesamiento de lectura, procesamiento del deletreo y procesamiento morfológico autopercebido) y proponen un modelo de dos factores o niveles de análisis (*bifactor model*) en el que consideran la influencia del conocimiento morfológico general, por un lado, y, por otro, de manera individual, las siete habilidades concretas. Ambos factores, el general y los específicos resultan significativos para la comprensión lectora y el vocabulario, pero al centrarse exclusivamente en el vocabulario, la habilidad de generar palabras relacionadas morfológicamente a partir de una base (*forget*→*forgetful*, *forgetting*, *forgettable*...) es la que muestra las asociaciones positivas más relevantes con la competencia léxica.

Además, hay que tener en cuenta que no todas las dimensiones morfológicas se adquieren al mismo tiempo. En la conciencia morfológica, se sabe, por ejemplo, que los niños españoles desarrollan antes las habilidades relacionadas con los juicios morfológicos (el conocimiento relacional reflejado en la detección de morfemas) que con la producción (González et al., 2011). Ello concuerda con el trabajo clásico de Tyler y Nagy (1989) donde se proponen tres pasos sucesivos en el desarrollo de los conocimientos morfológicos. El primero consiste en adquirir los conocimientos relacionales que permiten asimilar que las

palabras tienen una estructura interna que, además, es compartida por otras palabras. En segundo lugar, se desarrolla el conocimiento de los sufijos derivativos que forman palabras que pertenecen a una categoría sintáctica determinada. En tercer lugar, se asimilan los procedimientos combinatorios y la toma de conciencia de las restricciones morfológicas. Dada la edad de nuestros participantes, nuestro estudio integra los tres tipos de mecanismos: analiza los dos primeros en las tareas de detección y el segundo y el tercero en las tareas de producción desde la base y el sufijo y la contextualización morfosintáctica.

## **1. 2. *Vocabulario disponible y procesos morfológicos***

Cuando decimos que un estudiante “conoce” una palabra estamos haciendo referencia a un conjunto de conocimientos muy diverso: la capacidad para definirla, recuperarla de la memoria, dar un sinónimo, nombrar su dibujo, integrarla en una estructura oracional compleja o comprenderla en un texto oral o escrito. Cada una de estas facetas implica una profundidad de conocimiento léxico (Marconi, 2000; Nation 2001). Así, al explorar las relaciones entre conciencia morfológica y el vocabulario es imprescindible que se precise con cuál de estas dimensiones del dominio léxico estamos vinculándola, porque su peso puede variar en cada una de ellas. Frente a estudios donde se utilizan instrumentos estandarizados de vocabulario, en esta ocasión nos interesa relacionar el conocimiento metalingüístico morfológico con la capacidad que tienen los hablantes de producir unidades léxicas asociadas a un tema de manera libre, en el marco de la línea de investigación de la disponibilidad léxica, lo que podrá aportar un nuevo plano de comparación a las relaciones entre conciencia morfológica y vocabulario.

El léxico disponible –el léxico que posee un hablante listo para ser utilizado en relación con un tema determinado (López Morales, 2014)– refleja la mayor o menor productividad léxica de los hablantes a la hora de enunciar términos asociados a una categoría semántica. Esta productividad se ha relacionado con características cognitivas o socioculturales de los hablantes, incluso con modelos pedagógicos, pero en menor medida con estrategias lingüísticas metacognitivas, como la

habilidad para la creación de palabras nuevas, activar un mayor número de sufijos o ampliar la productividad de una base léxica.

Moliné Juste (2008), al analizar el léxico disponible de Aragón, y García Gondar (2011), el gallego, destacan la relevancia de los procesos morfológicos en la creación de neologismos entre los jóvenes. García Gondar (2011) indica que el 51% de los neologismos encontrados surgen de un proceso de creación de sustantivos con sufijos derivativos específicos, especialmente en la categoría de *Profesiones* que es la que mayor número de ejemplos de creación léxica aporta (sufijos *-ero/era*, *-dor/dora*, *-ista*, *-ario/aria*). En esta línea, Moliné Juste (2008) también señala el estímulo categorial *Profesiones* como el que presenta un mayor índice de innovación debido al rendimiento de sufijos como *-ero* o *-ista* y la creación de términos híbridos con morfemas y afijos procedentes del inglés.

Desde otro punto de vista, Hernández Muñoz (2015a) describe cómo los estudiantes preuniversitarios de la especialidad de letras frente a los de ciencias presentan una mayor productividad en las pruebas de léxico disponible en algunos centros temáticos. El análisis de sus léxicos disponibles exclusivos indica que los de letras utilizan un mayor número de estrategias de composición morfológica que aumentan la producción de forma significativa. Hernández Muñoz (2015b) confirma esta hipótesis al contrastar dos grupos de estudiantes de centros públicos y privados de bachillerato. El grupo de estudiantes con mayor productividad léxica también muestra una mayor puesta en funcionamiento de mecanismos derivativos en su léxico exclusivo. Los discentes de colegios privados, con resultados cuantitativos significativamente más altos utilizan tres tipos de estrategias: 1) un mayor número de combinaciones base + sufijo nominal, 2) un mayor número de sufijos exclusivos y 3) una mayor aplicación de cada sufijo de forma independiente a un mayor número de bases. Ello indica que los estudiantes más productivos, no solamente aplican un mayor número de procesos derivativos distintos, sino que, cada uno de los sufijos tiende a tener una explotación mayor. Todo ello, ahonda en la hipótesis de que los mecanismos metacognitivos morfológicos favorecen la producción del léxico disponible.

## **2. Metodología**

### **2. 1. Participantes**

En el estudio han participado un total de 147 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y primer año de Universidad divididos en 3 grupos de edad, todos ellos de la provincia de Salamanca (España) y nativos de español. El primero está formado por 30 estudiantes de primer curso de ESO, 17 hombres y 13 mujeres, con una edad media de 12,3 años. El segundo lo componen 56 estudiantes de cuarto ESO, de los cuales 22 son hombres y 44, mujeres, con una media edad de 15,4 años. El tercer grupo son 61 estudiantes recién llegados a la universidad de Salamanca para comenzar sus estudios superiores, 15 hombres y 46 mujeres, con una media de edad de 18,6 años, que se sometieron a los cuestionarios el primer mes de su llegada a la universidad. De esta muestra original se eliminaron los participantes que no completaron la totalidad de los cuestionarios, por lo que finalmente se analizaron los datos de 136 sujetos.

### **2. 2. Instrumentos de recogida de datos**

La herramienta de recogida de datos constaba de dos pruebas, una de vocabulario disponible y otra de conciencia morfológica, que se realizaron en sesiones independientes para evitar efecto de *priming*. Para la recogida del léxico disponible se utilizó una versión reducida de la batería de categorías semánticas del *Proyecto Panhispánico de Léxico disponible* (López Morales, 1999). Se seleccionaron dos categorías semánticas en cuya nómina léxica abundaban las palabras polimorfemáticas y donde los procedimientos de derivación eran especialmente relevantes a la hora de producir el léxico (García Gondar, 2011; Hernández Muñoz 2015b; Moliné Justé, 2008). En esta prueba los participantes tuvieron que escribir durante dos minutos todas las palabras que supieran dentro de las categorías semánticas *Profesiones* y *La cocina y sus utensilios*.

En la segunda sesión, los participantes completaron cuatro pruebas de conciencia morfológica derivativa (véase Tabla 1). Dado

que la mayor parte de las pruebas estandarizadas son para edades tempranas, tuvimos que elaborar un modelo específico para la investigación con cuatro pruebas independientes. La fiabilidad del cuestionario en su conjunto fue calculada en una prueba de división por mitades cuyo índice de correlación ( $r=.98$ ) satisfacía la consistencia interna.

Las pruebas uno y dos implican habilidades de producción. La primera integra una tarea de fluidez del sufijo y la segunda una prueba de fluidez de la base. No es habitual encontrar este tipo de pruebas en las baterías para primaria (véase, por ejemplo, la revisión de López-Campelo, Fidalgo y García, 2008), pero sí es frecuente en adultos, tanto en L1 como en L2 (Goodwin et al., 2017; Morin, 2003; Sánchez Gutiérrez, 2013). En el caso de la fluidez del sufijo, los tres sufijos funcionaban en la construcción de nombres de género alternante, muy derivativos, según la clasificación de Faitelson-Wiser (s.f.) y eran de frecuencia alta (mayor de 1,30) según Almela, Cantos, Sánchez, Sarmiento y Almela (2005). Para la fluidez de la base se han empleado un sustantivo, un verbo y un adjetivo, todos altamente frecuentes (ESPAL (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí y Carreiras, 2013)).

La tercera prueba es una tarea de detección llamada *análisis de palabras complejas* (Carlisle y Fleming, 2003). Entre las diferentes modalidades de la prueba (oral, escribir la palabra simple) en nuestro caso se realizó de modo escrito, dada la edad de los sujetos y la eliminación de las dificultades de la demanda de la memoria operativa de la lectoescritura. Los participantes tenían que indicar si las palabras estaban compuestas por un segmento (*lámpara*) o por dos (*heladero*) y marcar la frontera morfológica (*helad/ero*). Del total de 20 palabras 8 eran monomorfemáticas y 12 polimorfemáticas, estas últimas eran transparentes, sin modificaciones fonético-ortográficas en la base, y estaban formadas por dos unidades segmentales. En esta prueba, por tanto, obtuvimos dos tipos de datos: en primer lugar, si los participantes detectaban o no que la palabra estaba compuesta por más de un morfema (*heladero*, *helado* y *-ero*) y, en segundo lugar, si indicaban bien la frontera morfológica (*helad/ero* frente a *hel/adero*). Esto da lugar a dos medidas distintas de detección, la primera asociada a la

conciencia de la existencia de dos unidades de significado en la palabra, llamada detección simple, y la segunda, a las habilidades metacognitivas de reanálisis morfemático, llamada detección de la frontera morfológica.

La última prueba responde a uno de los paradigmas experimentales clásicos de conciencia morfológico-sintáctica. Ha sido nombrado de diferentes maneras por los autores, *nonword derivation task* (Kiefer y Lesaux 2012a; Nagy et al., 2006), *conciencia morfosintáctica* (Jiang y Kuo, 2019) y *receptive knowledge test* (Morin, 2003). En nuestro caso la denominamos *contextualización*, porque los participantes deben hacer uso de los atributos morfosintácticos de los sufijos para incluirlos en un contexto sintáctico completo. Los ítems han sido seleccionados a partir de Sánchez Gutiérrez (2013). En ella los sufijos se unen a pseudopalabras cuyo contenido semántico o frecuencia no influyen en la asignación de los valores gramaticales del sufijo. Los participantes deben elegir entre varias combinaciones posibles de base más sufijo en una selección múltiple. El propósito de utilizar pseudopalabras es que los participantes se centren exclusivamente en las propiedades morfosintácticas de los sufijos. El test consta de ocho elecciones múltiples, más una de prueba (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Resumen de la batería de pruebas de conciencia morfológica*

Tareas	Tipología	Ejemplos
Prueba 1	Producción	Fluidez del sufijo: <i>-ero, -ista, -dor</i>
Prueba 2	Producción	Fluidez de la base: <i>abrir, pan, largo</i>
Prueba 3	Detección	-Identificar si una palabra está formada por un morfema ( <i>lámpara</i> ) o por dos morfemas ( <i>helad/ero</i> ). -Control de las fronteras morfélicas. Número de errores a la hora de dividir los morfemas de una palabra ( <i>delgad/ez; del/gadez</i> )
Prueba 4	Contextualización	Pseudopalabras +sufijo Una situación _____ es la que tiene muchos pedifos. a. pedifosa b. pedifista c. pedifante En este caso la respuesta correcta es <i>pedifosa</i> .

Fuente: elaboración propia

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis por grupos

Para el análisis por grupos se ha realizado una serie de pruebas inferenciales estadísticas con el programa SPSS.26. En los resultados de las tareas que cumplían el presupuesto de la homogeneidad de la varianza (prueba de Levene) se han realizado diversos ANOVA y en los resultados que no lo cumplían, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados pueden encontrarse en la Tabla 2 y en el Gráfico 1.

**Tabla 2**

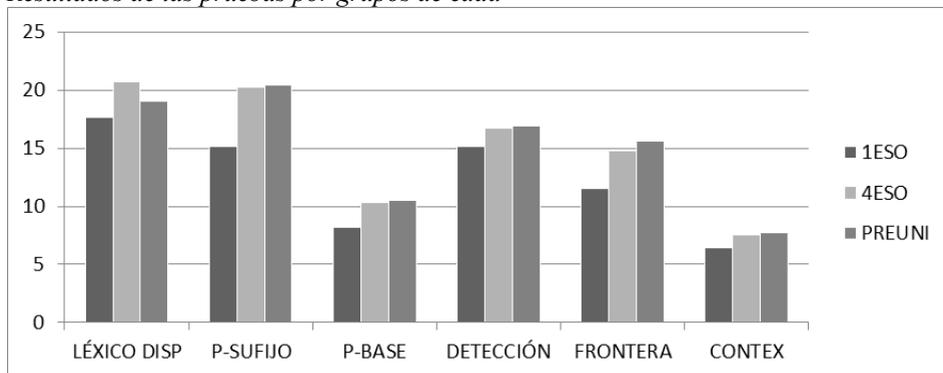
*Descriptivos de las pruebas por grupos de edad*

Curso	Prueba	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar
1ESO	Léxico disp.	12	27	17,68	3,72
	P-sufijo	4	34	15,20	7,20
	P-base	3	18	8,20	3,40
	Detección	9	19	15,10	2,60
	Frontera	2	17	11,50	3,70
	Contex.	4	8	6,40	1,40
4ESO	Léxico disp.	11	29	20,70	4,08
	P-sufijo	8	32	20,30	5,50
	P-base	4	19	10,40	3,40
	Detección	12	20	16,70	1,90
	Frontera	9	20	14,80	2,40
	Contex.	5	8	7,50	0,70
PREUNIV	Léxico disp.	14	26	19,06	3,09
	P-sufijo	9	32	20,40	4,40
	P-base	4	17	10,50	2,60
	Detección	12	20	16,90	1,90
	Frontera	11	20	15,60	2,40
	Contex.	6	8	7,70	0,60

Fuente: elaboración propia

## Gráfico 1

Resultados de las pruebas por grupos de edad



Fuente: elaboración propia

*Vocabulario disponible.* El promedio de palabras por informante en *Profesiones* es de 17,50 (9 min.-30 máx.) para 1ª de la ESO, para 4ª de la ESO, 20,75 (10-28) y 19,50 (13-28) para los preuniversitarios. En *Cocina* el promedio de palabras por informante para 1º de la ESO es 17,86 (10-29), para 4ª, 20,65 (11-31) y para los preuniversitarios, 18,50 (13-26). Se han realizado dos análisis ANOVA para analizar si había diferencias de grupos en la prueba de disponibilidad. En ambos casos las diferencias son significativas entre grupos con un tamaño del efecto mediano (*Profesiones*  $F = 5,734$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .07$ ; *Cocina*  $F = 4,298$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .06$ ). En las pruebas post-hoc de Bonferroni se observa que las diferencias solo se dan entre el grupo de 1º de la ESO y el grupo de 4º de la ESO ( $p < .01$ ), pero no hay diferencias entre el resto de grupos. Esto indica que en esta franja de edad se ha producido un aumento considerable en la cantidad de palabras producidas, que, sin embargo, deja de observarse en el grupo preuniversitario.

*Conciencia morfológica.* En todos los análisis de las pruebas de conciencia morfológica se ha encontrado el mismo patrón de funcionamiento. Todos los resultados parciales presentan diferencias significativas entre los grupos de edad. En las pruebas por pares, no obstante, se observa que las diferencias significativas se dan entre 1ª de la ESO y los otros dos grupos, 4ª de la ESO y preuniversitarios, pero no entre estos dos últimos. Esto significa que el avance en la mejora de los

resultados solo se da entre 1ª de la ESO y 4ª de la ESO, pero no hay mejora entre 4ª de la ESO y el grupo de preuniversitarios. A continuación, se analiza detenidamente cada tarea.

En la productividad del sufijo, al no cumplir con la prueba de homogeneidad, se ha realizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Este contraste mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $\chi^2 (2, N = 136) = 17\,723$ ,  $p = .000$ ,  $\varepsilon^2 = .007$ ), en las comparaciones múltiples las diferencias se dan entre 1º/4º ( $p < .001$ ) y entre 1º/preuniv ( $p < .001$ ). En la productividad de la base, se ha realizado un ANOVA donde también hay diferencias significativas entre grupos con un tamaño del efecto mediano ( $F = 6,411$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .09$ ), en el post-hoc de Bonferroni las disimilitudes emergen entre 1º/4º y 1º/preuniv ( $p < .01$  en ambos casos). El contraste de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para la detección ( $\chi^2 (2, N = 136) = 10\,199$ ,  $p = .006$ ,  $\varepsilon^2 = .01$ ), la frontera morfémica ( $\chi^2 (2, N = 136) = 28\,766$ ,  $p = .000$ ,  $\varepsilon^2 = .01$ ) y la contextualización ( $\chi^2 (2, N = 136) = 28\,237$ ,  $p < .000$ ,  $\varepsilon^2 = .01$ ). En los tres casos en las comparaciones múltiples se obtuvieron diferencias entre 1º/4º y 1º/preuniv (detección,  $p < .001$  en ambos casos; frontera,  $p < .05$  en ambos casos; contextualización,  $p < .001$  en ambos casos).

### **3.2. Regresión múltiple**

Para responder a las preguntas de investigación tercera y cuarta se realizaron una serie de regresiones múltiples (según Larson-Hall, 2010) con el objetivo de obtener un modelo a partir de las pruebas de conciencia morfológica para predecir la variable dependiente del número de palabras disponibles. Para la regresión lineal múltiple que presentamos se cumplen los supuestos necesarios de linealidad, independencia de los errores, normalidad y homocedasticidad en las variables incluidas finalmente en el modelo (producción de la base, producción del sufijo y detección de la frontera morfológica). En la Tabla 3 pueden consultarse las correlaciones de todas las variables. Para realizar la regresión se recomienda que haya correlación entre la dependiente (promedio de palabras de léxico disponible) y las predictoras, así como ausencia de multicolinealidad, esto es, que no

haya correlación entre las variables predictoras. Por tanto, la prueba de contextualización fue excluida porque no correlacionaba con la variable dependiente. Como puede verse en la Tabla 3, la detección y la frontera correlacionaban por encima de 0.70 ( $r = .797$ ) por lo que no era recomendable incluirlas juntas en el modelo (Larson-Hall, 2010, p. 190), así que se decidió incluir solo la variable de detección de la frontera morfológica, la cual, además, no correlacionaba con ninguna de las medidas de producción.

**Tabla 3**  
*Correlaciones entre las variables*

		P-sufijo	P-base	Detección	Frontera	Contex.	Léxico disp.
P-sufijo	C. Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
P-base	C. Pearson	,367**	1				
	Sig. (bilateral)	,000					
Detección	C. Pearson	,296**	,208*	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,015				
Frontera	C. Pearson	,314**	,154	,797**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,074	,000			
Contex.	C. Pearson	,140	,197*	,285**	,425**	1	
	Sig. (bilateral)	,104	,021	,001	,000		
Léxico disp.	C. Pearson	,490**	,492**	,200*	,184*	,116	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,020	,032	,180	

Nivel de significación \*\* $p < .001$  y \* $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

El modelo de regresión final incluía como variables predictoras la productividad de la base, la productividad del sufijo y la detección de la frontera morfológica. El conjunto de variables predice un 35% de la variabilidad de la dependiente ( $R^2 = .35$ ), el ANOVA sobre el modelo rechaza la hipótesis nula ( $F = 24,022$ ,  $p < .001$ ). En el análisis no todas las variables introducidas que tienen correlaciones bivariadas con la disponibilidad entran en el modelo, así, según se observa en la Tabla 4, la detección de la frontera morfológica no alcanza el nivel de

significación requerido ( $p = .805$ ). Tan solo las dos variables de producción realizan contribuciones independientes a la predicción del léxico disponible, la productividad de la base y la productividad del sufijo, en ambos casos con coeficientes muy parecidos.

**Tabla 4**

*Resultados de los coeficientes del análisis de regresión*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. E.	Beta		
1 (Constante)	10,531	1,437		7,327	,000
P-base	,424	,089	,360	4,779	,000
P-sufijo	,225	,050	,352	4,489	,000
Frontera	,022	,090	,018	,248	,805

Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Las dos primeras preguntas de investigación indagan en la evolución de las habilidades lingüísticas relacionadas con la fluidez léxica y la conciencia morfológica derivativa en tres grupos de edad durante la adolescencia y primera juventud. Los resultados muestran que, efectivamente, se produce una mejora en los resultados de todas las pruebas realizadas, tanto en vocabulario como en conciencia morfológica. Esta mejora puede ser debida tanto al desarrollo evolutivo natural de las capacidades lingüísticas como a la instrucción directa recibida en el entorno académico, especialmente en el área de Lengua española.

El resultado más relevante destaca que, en las comparaciones por pares, la mejora en los resultados solo se da entre los grupos de primero de ESO (12 años) y cuarto de ESO (15 años), mientras que no aparece mejora entre cuarto de ESO y primero de universidad (18 años) en ninguno de los casos. Por tanto, podemos decir que la fluidez léxica y la conciencia morfológica crecen significativamente entre los 12 y los 15 años pero se estabilizan en cierto modo entre los 15 y los 18 años. No

obstante, es necesario reflexionar sobre cada una de las dimensiones estudiadas de manera independiente para matizar dicha afirmación.

En el caso de la disponibilidad léxica, las investigaciones previas corroboran dicha tendencia. En los estudios que comparan la evolución del léxico disponible en educación primaria y secundaria, siempre se observa un crecimiento progresivo. Samper Hernández (2009) describe la evolución de los estudiantes de primaria y secundaria de Gran Canaria (desde 3º de primaria a 3º de ESO) y reporta una evolución desigual pero continua, con un aumento mayor en los primeros años y una ralentización del incremento léxico posterior. Jiménez Berrio (2019) encuentra resultados similares al analizar la evolución del léxico disponible en escolares navarros (de 4º de primaria a 4º de ESO), con un aumento progresivo significativo entre los cuatro grupos de edad estudiados. Por otro lado, la falta de evolución en nuestros resultados entre 4º de ESO y los preuniversitarios también ha sido encontrada en investigaciones precedentes donde se percibe una estabilización de la productividad en la llegada la juventud. Borrego Nieto y Fernández Juncal (2003) comparan las pruebas de disponibilidad de estudiantes de bachillerato y estudiantes universitarios y concluyen que las diferencias en el léxico disponible no son cuantitativas, sino cualitativas, por lo que reflejarían la misma estabilización. Estudios donde analizan la evolución en la edad adulta, como el de Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010, p. 2019) sobre la ciudad de Málaga con hablantes desde los 20 años en adelante, divididos en tres grupos de edad (20-34, 35-54 y >55), no observan una influencia significativa de la edad como factor independiente en la dimensión cuantitativa.

En relación con la evolución de la conciencia morfológica, podemos concluir que en habilidades simples, como la producción a partir de sufijos y bases frecuentes, la detección de unidades polimorfemáticas transparentes de dos segmentos y la contextualización morfosintáctica, se llega a un umbral de actuación en torno a los 15-16 años que parece tender a estabilizarse. Sin embargo, dada la multidimensionalidad del conocimiento morfológico (Goodwin et al., 2017; Tighe y Schatschneider, 2015) no podemos determinar si la falta de mejora entre los 15 y 18 años se debe a un efecto techo que requiere

la necesidad de incorporar en el análisis tareas más sofisticadas metacognitivamente. Así, el análisis y la detección de las fronteras morfémicas en palabras polimorfemáticas opacas con cambios gráficos y fonémicos sustanciales en la base o con más de dos morfemas, o la productividad a partir de morfemas (bases o afijos) menos frecuentes podrían seguir evolucionando entre los 15 y los 18 años.

De ahí que una de las primeras conclusiones del trabajo sea la necesidad de diseñar pruebas de conciencia morfológica estandarizadas específicas para la etapa de la adolescencia y primera juventud que cubran no solo habilidades morfológicas básicas, sino aquellas más complejas derivadas del conocimiento metalingüístico adquirido específicamente en la Educación Secundaria, centrado en mejorar la adquisición del vocabulario especializado. Recordemos que el lenguaje académico se torna más complejo en esta etapa y representa un reto cognitivo mayor para los estudiantes (Hess Zimmerman, 2019), por lo que la posibilidad de acceder a este vocabulario de manera ágil y profunda redundaría en el éxito escolar. Para el diseño de estas pruebas podrían tenerse cuenta las propuestas recientes sobre elaboración de materiales para el desarrollo del conocimiento morfológico complejo en Educación Secundaria (Gil Laforga, 2020; Martín Vegas, 2018; Serrano Dolader, 2020).

En cuanto a la tercera pregunta de investigación también podemos afirmar que se cumple la hipótesis de partida: una mayor conciencia morfológica predice, al menos parcialmente, la productividad en el vocabulario disponible (explica un 35% de varianza). Estos resultados están de acuerdo con las investigaciones precedentes que vinculan un mayor dominio del vocabulario en un sentido amplio en aquellos niños y adolescentes con un mejor reconocimiento y manejo de las unidades morfemáticas.

La cuarta pregunta incide en cuáles de las habilidades morfológicas son las que mejor predicen la capacidad para suscitar términos léxicos asociados a una categoría. Los resultados señalan que la productividad de la base y la productividad del sufijo son los dos factores que entran a formar parte del modelo de regresión. Por un lado,

tanto la disponibilidad como la productividad morfológica son dos tareas de fluidez verbal (Thurstone, 1938); por lo tanto, evalúan facetas distintas de la misma capacidad neuropsicológica de los hablantes para acceder a las palabras de su lexicón mental. Aun así, es muy relevante que tanto la productividad del sufijo como de la base obtengan valores semejantes. La productividad del sufijo parece ser el mecanismo más rentable para la producción del léxico disponible, por ejemplo, la activación del sufijo *-ero* (en *Cocina, salero, frutero, fregadero...*; en *Profesiones, pastelero, carnicero, jornalero...*). No obstante, la productividad de la base no necesariamente tendría que responder a un mecanismo tan automático de generación de unidades léxicas: el mantenimiento de la base (*abrir, abridor, abrelatas, abiertamente*) no genera ejemplos de una misma categoría semántica, sino unidades léxicas que pueden variar en su categoría gramatical con significados denotativos compartidos más o menos modificados. A partir de este resultado abogamos por una capacidad morfológica productiva general que influiría en la activación y generación del léxico en su conjunto. De hecho, las diferentes propuestas sobre la representación de las familias morfológicas en el lexicón mental (Seguí y Zubizarreta, 1985; Taft y Forster, 1975) coinciden en que la familia morfológica es una realidad cognitiva relevante en el acceso al léxico. En las redes léxico-semánticas las palabras estarían vinculadas no solo por medio de sus raíces, sino también por los afijos que comparten (Duñabeitia, Perea y Carreiras, 2007).

Por otro lado, este resultado concuerda con los hallazgos de Goodwin et al. (2017) en su trabajo donde exploran la unidimensionalidad o multidimensionalidad del conocimiento morfológico a través de siete pruebas para el inglés. El vocabulario mantiene una mayor relación con el factor general del conocimiento morfológico y, al observar las aportaciones de cada una de las pruebas específicas, la tarea de generación de palabras relacionadas morfológicamente –en este caso solo a partir de bases– muestra la asociación positiva más relevante con el dominio del vocabulario. Aun así, hay que tener en cuenta que en este estudio el vocabulario fue medido con una prueba estandarizada donde los participantes leían una oración en la que había subrayada una frase y decidían qué expresión

significaba lo mismo que la palabra marcada a través de una opción múltiple. A pesar de las diferencias entre las dos investigaciones en el modo de medir el conocimiento del vocabulario (producción categorial y expresiones sinónimas) y las diferencias en la medida de productividad morfológica (base y sufijo o solo base), los resultados de ambos trabajos inciden en que los hablantes pueden rentabilizar el conocimiento y la capacidad para combinar bases (*pan* o *forget*) y sufijos (*-ero* o *-ful*) para diversas habilidades que se presuponen en la competencia léxica global, la identificación de sinónimos y la producción de palabras asociadas a una categoría. Desde un punto de vista pedagógico, este resultado vendría a confirmar la adecuación de los modelos de actividades para las aulas de enseñanzas medias, centrados, por ejemplo, en generar y analizar las familias morfológicas de bases (como *bueno* o *genio*) o la generación de derivados a partir de sufijos como *-al* o *-ex* (Martín Vegas, 2018), o el análisis de la polisemia de sufijos como *-dor* (Serrano Dolader, 2020).

El alcance de nuestros resultados no resuelve otra de las incógnitas que se han puesto de manifiesto en estos estudios: cuál es la causalidad ni la dirección de la relación observada. Dado que ambas dimensiones, vocabulario y conciencia, evolucionan entre los grupos de edad de la misma manera, mantenemos necesariamente el modelo de desarrollo bidireccional de Kieffer y Lesaux (2012a).

Las limitaciones de nuestro estudio proceden del propio diseño experimental. Por un lado, las investigaciones pseudolongitudinales siempre presentan ciertas desventajas frente a las propiamente longitudinales, donde se observa la evolución de un mismo grupo de individuos, pero el periodo evolutivo que se quería abarcar ciertamente era muy amplio, por lo que se optó por el primer diseño. Como ampliación futura, por tanto, se podría seguir de manera más detallada a un mismo grupo de estudiantes en periodos temporales más reducidos. Por otro, se requiere una herramienta más sofisticada de conciencia morfológica para evaluar el periodo de los 15 a los 18 años para comprobar si la evolución observada de los 12 a los 15 se mantiene en tareas morfológicas más complejas.

A modo de reflexión final, los resultados de este estudio se unen a las líneas de pensamiento que destacan la importancia de una planificación e integración meditada de los contenidos y las metodologías dedicadas al conocimiento metalingüístico morfológico en las etapas de educación secundaria y bachillerato. El acceso a los componentes de las palabras, y, de ahí, a su significado y a la capacidad de actualización del léxico, permitirá el desarrollo del conocimiento especializado y las habilidades comunicativas requeridas en los profesionales del futuro.

## Referencias bibliográficas

Akbulut, D. F. (2017). Effects of Morphological Awareness on Second Language Vocabulary Knowledge. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 10-26.

Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R., y Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas.

Ávila Muñoz, A., y Villena Ponsoda, J. A. (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Editorial Sarriá.

Borrego Nieto, J., y Fernández Juncal, C. (2003). ¿En qué cambia la universidad la disponibilidad léxica de los preuniversitarios? En F. Moreno et al. (Coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a H. López Morales* (pp. 167-178.). Madrid: Arco Libros.

Buenafuente de la Mata, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en secundaria. *ReGrOC-Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3 (1), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.52>

Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L.B. Feldman (Ed.): *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ.: LEA.

Carlisle, J.F., y Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239-253. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_3)

Duchon, A. M. Perea, N. Sebastián-Gallés. A. Martí, y Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods* 45(4): 1246–1258. DOI: 10.3758/s13428-013-0326-1

Duñabeitia, J. A., Perea, M., y Carreiras, M. (2007). Do transposed-letter similarity effects occur at a morpheme level? Evidence for morpho-orthographic decomposition. *Cognition*, 105, 691-703. doi: 10.1016/j.cognition.2006.12.001

Faitelson-Weiser, S. (s.f.): *Diccionario de los sufijos de la lengua española de Silvia (DISULE)* <http://www.sufijos.lli.ulaval.ca/presentacion/>; última consulta [24-05-2021].

García Gondar, F. (2011): La creatividad léxica a través de recursos morfológicos en el léxico disponible del español de Galicia. En B. López Meirama (Ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia* (pp. 217-266). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela.

Gil Laforga. I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC-Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2 (1), 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>

González, L., Rodríguez, C., Gázquez, J., González, P., y Álvarez, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicothema*, 23 (2), 239-244.

González, L., Rodríguez, C., y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 135-146.

Goodwin A.P., y Perkins J. (2015). Word detectives: Morphological instruction that supports academic language. *The Reading Teacher*, 68(7), 504–517. doi:10.1002/trtr.1342.

Goodwin, A.P., Petscher, Y., Carlisle, J.F., y Mitchell, A.M. (2017). Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 91–117. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12064>

Hernández Muñoz, N. (2015a). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *REFULL Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 33, 79-99.

Hernández Muñoz, N. (2015b). ¿Es el conocimiento morfológico un mecanismo determinante en la recuperación del léxico disponible?". En A. Gordejuela Senosiáin, D. Izquierdo Alegría, F. Jiménez Berrio, A. de Lucas Vicente y M. Casado Velarde (Eds.), *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General* (pp. 259-267). Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Hess Zimmerman, K. (2019). Pensar sobre la morfología de las palabras: un proyecto didáctico para el desarrollo del vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana de Innovación Educativa*, 12(2), 193-215. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.010>

Jiang, Y. B., y Kuo L. (2019). The development of vocabulary and morphological awareness: A longitudinal study with college EFL students. *Applied Psycholinguistics*, 40, 877–903. doi:10.1017/S014271641900002X

Jiménez Berrio, F. (2019). *Estudio sociolingüístico del léxico disponible de escolares navarros*. Pamplona: EUNSA.

Kieffer, M. J., y Lesaux, N. K. (2010). Morphing into adolescents: Active word learning for English-language learners and their classmates in middle school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 47–56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.5>

Kieffer, M. J., y Lesaux, N. K. (2012a). Direct and indirect roles of morphological awareness in the english reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170-1204. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00722.

Kieffer, M. J., y Lesaux, N. K. (2012b). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33, 23–54. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>

Kuo, L., y Anderson, R. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A CrossLanguage Perspective. *Educational Psychology*, 41(3), 161–180. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3)

Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.

Levesque, K. C., Kieffer, M. J., y Deacon, S. H. (2018). Inferring Meaning from Meaningful Parts: The Contributions of Morphological Skills to the Development of Children's Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54 (1), 63-80.

López Morales, H. (1999). *El léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.

López Morales, H. (2014). Lexical Availability Studies. En R. Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical availability in second and foreign languages* (pp.1-11) Dordrech: Springer.

López-Campelo, B., Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). La evaluación de la conciencia morfológica. Su papel en la adquisición de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 425-433

Marconi, D. (2000): *La competencia léxica*, Madrid: Visor.

Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-85. DOI: 10.15581/008.34.1.262-85

McBride-Chang, C., Cho, J. R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., y Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of experimental child psychology*, 92(2), 140-160. doi: 10.1016/j.jecp.2005.03.009

Moliné Juste, B. (2008). Creación léxica en el vocabulario disponible de los jóvenes aragoneses: aspectos morfológicos. En M<sup>a</sup>. L. Arnal Purroy (Ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica de los jóvenes aragoneses* (pp. 163-194). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00186>

Nagy, W. E., Carlisle, J. F., y A. P. Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. doi:10.1177/0022219413509967.

Nagy, W.E., Berninger, V.W., y Abbott, R.D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.

Nippold, M. A (2007). *Later language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. 3ª edición. Proed: Austin, Texas.

Rueda-Sánchez, M. I., y Medina, S. L. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties, *Infancia y Aprendizaje*, 41 (4), 702-732, doi: 10.1080/02103702.2018.1504861

Rueda-Sánchez, M. I., y López-Bastida. P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de psicología*, 32(1), 60-71. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>

Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

Sánchez Gutiérrez, C. H. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

Sánchez Gutiérrez, C., y Hernández Muñoz, N. (2018). Development of Morphological Knowledge in Anglophone Learners of Spanish: A Relational knowledge study. *Foreign Language Annals*, 51(2), 1-20. <https://doi.org/10.1111/flan.12344>

Segui, J., y Zubizarreta, M. L. (1985). Mental representation of morphologically complex words and lexical access. *Linguistics*, 23, 759-774.

Serrano Dolader, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *ReGrOC-Revista de Gramática*

*Orientada a las Competencias*, 3 (1), 81-98.  
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.61>

Taft, M., y Forster, K. (1975). Lexical storage retrieval for prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 638-647. DOI: 10.1016/S0022-5371(75)80051-X

Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tighe, E. L., y Schatschneider, C. (2015). Exploring the dimensionality of morphological awareness and its relations to vocabulary knowledge in adult basic education students. *Reading Research Quarterly*, 50, 293–311. <https://doi.org/10.1002/rrq.102>

Tong, X., Tong, X., McBride, C. (2017). Unpacking the relation between morphological awareness and Chinese word reading: Levels of morphological awareness and vocabulary. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.003>

Tyler, A., y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667. doi:10.1016/0749-596X(89)90002-8

Valtin, R. (1984). Awareness of features and functions of language. En J. Downing, J. y R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 227-260). New York: Springer-Verlag.

Zhang, H., y Koda, K. (2018). Knowledge and morphological awareness in Chinese as a heritage language (CHL) reading comprehension ability. *Reading and Writing*, 31, 53–74. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9773-x>

## ***Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE\****

***Applications of lexical availability in lexicography intended for learners of Spanish as a foreign language***

**José Antonio Moreno Villanueva**

Universitat Rovira i Virgili

[joseantonio.moreno@urv.cat](mailto:joseantonio.moreno@urv.cat)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7168-2182>

**DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.233**

Fecha de recepción: 19/04/2021

Fecha de aceptación: 15/11/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Moreno Villanueva, J. A. (2022). Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE. *Tejuelo*, 35.3, 233-262.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233>

\* Este trabajo se enmarca en el grupo de investigación Lexicografía y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LEXELE) de la Universitat Rovira i Virgili, reconocido como grupo de investigación consolidado (2017 SGR 350) por la Generalitat de Catalunya.

**Resumen:** En este estudio se incide en la utilidad de la disponibilidad léxica como criterio de selección del vocabulario pensando en la nivelación y determinación de las entradas de un diccionario de aprendizaje de ELE destinado a estudiantes sinohablantes de nivel intermedio y avanzado. Para ello, se parte de los índices de léxico disponible obtenidos en seis centros de interés de carácter relacional: Turismo, Educación, Salud, Medio ambiente, Política y Justicia. En primer lugar, a fin de evaluar las posibilidades de la disponibilidad frente a la frecuencia, esos índices se contrastan con los índices de frecuencias de Davies y Davies (2018) y Corpes XXI-Enclave RAE. Seguidamente, se establecen correlaciones entre los términos más disponibles y su gradación en el inventario de nociones específicas del *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006). La investigación confirma que los índices de disponibilidad léxica resultan útiles para la selección de las entradas del diccionario en las áreas estudiadas, como criterio complementario a la frecuencia; asimismo, constata que ofrecen datos relevantes para la nivelación del vocabulario. Finalmente, reclamando la necesidad de recuperar el uso didáctico del diccionario, se reflexiona sobre otras posibles aportaciones de la disponibilidad léxica a los nuevos desarrollos de la lexicografía de aprendizaje.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; lexicografía de aprendizaje; selección del lecionario; nivelación del léxico; estudiantes sinohablantes.

**Abstract:** This study examines the usefulness of lexical availability as a criterion for selecting vocabulary with regard to levelling and identifying entries in a dictionary aimed at Chinese-speaking intermediate and advanced students who are learning Spanish as a foreign language. To do so, the study looks at indices of lexical availability obtained in six relationally areas: Tourism, Education, Health, Environment, Politics and Justice. First, in order to evaluate the possibilities of lexical availability in contrast to lexical frequency, these indices are contrasted with the frequency indices of Davies and Davies (2018) and the Corpes XXI-Enclave RAE. Correlations are then established between the most available terms and their score in the inventory of Specific Notions of the Plan curricular from the Instituto Cervantes (2006). The research confirms that lexical availability indexes are a useful criterion that complements lexical frequency when selecting dictionary entries in the areas studied. The research also shows that lexical availability indexes offer important data for vocabulary levelling. Finally, the article calls for a revival in the use of dictionaries for didactic purposes and reflects on other possible contributions that lexical availability can make to new developments in pedagogical lexicography.

**Keywords:** lexical availability; pedagogical lexicography; headword selection; lexical levelling; Chinese-speaking students.

# **I**ntroducción

En las dos últimas décadas, los estudios de disponibilidad léxica se han abierto paso con fuerza en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) como resultado, en buena medida, del papel central que se otorga al léxico en el aprendizaje de una lengua (Lewis, 1993, 1997; Alderson, 2005; Nation, 2006). En concreto, desde Carcedo (2000), numerosos trabajos han aplicado la metodología habitual en esos estudios como medio para explorar la competencia léxica de los aprendices de ELE de variadas nacionalidades en distintos contextos, en sucesivos estadios de aprendizaje o en comparación con hablantes nativos de diferentes niveles educativos. Más recientemente, autores como Bartol (2010), Palapanidi (2012), Hidalgo (2017a) o Sierra-Salas y Pérez-Marqués (2018), entre otros, han apuntado la utilidad que los trabajos de léxico disponible pueden tener para mejorar la selección del vocabulario y reducir así su arbitrariedad, pensando principalmente en los manuales de ELE, que, como ha puesto de

manifiesto Robles (2019), muestran diferencias muy significativas por lo que respecta al léxico que se presenta y se trabaja en ellos.

En esta línea, Fernández Leyva (2015), tras evaluar la correlación entre el léxico contenido en el manual *Español para todos I* y el léxico disponible en los 16 centros de interés tradicionales, plantea seleccionar las palabras con un índice de disponibilidad léxica (IDL) superior a 0,1 y actualizadas por más del 25 % de los informantes nativos. Ávila Muñoz (2016), por su parte, propone basar la selección léxica en la teoría de los conjuntos difusos, lo que le permite jerarquizar el vocabulario dentro de cada centro de interés. Hidalgo (2017b, 2019), a su vez, se sirve de la disponibilidad como medio para introducir mejoras en relación con la selección léxica del manual *Español Moderno I*, extensamente utilizado en China. Finalmente, Huete y Nomdedeu (2018) ofrecen una propuesta de selección del léxico de la alimentación para el nivel A1 considerando el vocabulario incluido en ocho manuales de ELE, la frecuencia, la disponibilidad y la presencia de ese léxico en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) y otros documentos de referencia.

En Moreno y Madrona (2017, 2019), yendo un paso más allá, se sugiere aplicar la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE; en particular, se contempla la posibilidad de utilizar los estudios de léxico disponible para la selección del lema de un diccionario en línea de nueva planta destinado a estudiantes sinohablantes de los niveles intermedio y avanzado (B1-B2) (Bargalló, 2018). En esos trabajos, que tienen continuidad en estudios posteriores (Moreno, 2021; Moreno y Madrona, 2022), se plantea que los índices de disponibilidad pueden resultar especialmente útiles en ciertas áreas específicas, alejadas de los centros de interés habituales y que, sin embargo, responden a las necesidades comunicativas de esos usuarios tanto en su vida cotidiana como en el contexto universitario. Ahora bien, se insiste en que los listados de léxico disponible, por sus conocidas limitaciones (predominio de sustantivos, escasa presencia de unidades pluriverbales, etc.), no se pueden emplear como criterio único para la selección de las entradas de la base de datos lexicográfica, sino para triangular los datos procedentes de otros corpus léxicos.

En este artículo se profundiza en esta última cuestión, así como en las posibilidades que brinda la disponibilidad para la nivelación del léxico en un diccionario destinado a aprendices de ELE. Con este propósito, en primer lugar, se revisan algunas propuestas de interés para la determinación del vocabulario fundamental del español. A continuación, a fin de contrastar los criterios de disponibilidad y frecuencia, siguiendo la metodología utilizada en Moreno y Madrona (2019, 2022), se comparan los índices obtenidos en seis centros de interés de carácter relacional (Turismo, Educación, Salud, Medio ambiente, Política y Justicia) con los índices de frecuencias del Corpes XXI-Enclave RAE y Davies y Davies (2018). Por otra parte, se establecen correlaciones con el inventario de nociones específicas del *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006), con el propósito de evaluar hasta qué punto esos índices pueden contribuir asimismo a la gradación del léxico.

Por último, pensando en los retos y desarrollos actuales de la lexicografía de aprendizaje (cfr. Maldonado, 2012; Nomdedeu y Tarp, 2018; Nomdedeu, 2019, 2022), se discute la posibilidad de incorporar la disponibilidad léxica como medio para ofrecer nuevas vías de acceso al léxico que faciliten el aprendizaje intencional del vocabulario y refuercen el valor didáctico y el uso estratégico del diccionario en el aula de ELE.

## **1. La selección del léxico en el ámbito de ELE: entre la frecuencia y la disponibilidad**

Entre las críticas que reciben los diccionarios destinados a aprendices de ELE existentes en el mercado figuran principalmente la falta de definición del usuario al que se dirigen, su escasa utilidad para la producción (e incluso para la recepción) y el hecho de que buena parte de ellos derive de diccionarios generales, publicados mayoritariamente en papel (Maldonado, 2003; Hernández, 2008; Nomdedeu, 2019). Nomdedeu y Tarp (2018) añaden a estas debilidades la escasa concreción de los criterios de selección de los lemas.

En efecto, en los prólogos y presentaciones de esos diccionarios son habituales las alusiones al léxico *más frecuente* o *usual*, o incluso al *más rentable* o *útil*, sin que en general se expliciten las razones de esa utilidad ni la metodología seguida para determinar el leuario, de modo que parece quedar siempre un espacio más o menos amplio para el juicio del lexicógrafo o equipo de lexicógrafos. Por más que se asuma que no existen criterios plenamente objetivos para su determinación (Nomdedeu y Tarp, 2018, p. 62), sin duda conviene reducir en la medida de lo posible esa subjetividad.

Se podría pensar que esta decisión es menos trascendente en el contexto actual, dado que el formato digital no impone las restricciones de espacio a que están sometidas las obras en papel. Sin embargo, sí es relevante en el ámbito de la lexicografía pedagógica, pues el diccionario, conforme a los principios de la teoría funcional de la lexicografía, debe responder a las necesidades de los aprendices en uno o varios estadios de aprendizaje de una lengua (cfr., entre otros, Tarp, 2006, 2009). Lo anterior obliga a reflexionar tanto sobre la selección de las entradas y acepciones que deben conformar la base de datos lexicográfica de un diccionario como sobre los datos asociados a cada una de ellas, aspecto este último en el que no se incidirá aquí.

En relación con la primera de esas cuestiones, en cambio, es evidente que diccionarios de aprendizaje y manuales de ELE enfrentan un reto común: la necesidad de llevar a cabo una adecuada selección del léxico, considerando las necesidades de comunicación de los aprendices, tanto relacionadas con la producción como con la recepción. En este sentido, resultan de especial interés las propuestas de Tomé Cornejo (2015), Santos Palmou (2017), Jiménez Calderón y Rufat (2019) e Hidalgo y Rufat (2022), que tratan de sentar las bases metodológicas para determinar el vocabulario fundamental del español integrando el léxico frecuente y el léxico disponible.

Además de coincidir en que el criterio de frecuencia presenta notables debilidades conforme se pretende ampliar la selección del vocabulario, estos autores subrayan la necesidad tanto de reconsiderar

los tradicionales centros de interés de los estudios de disponibilidad léxica como de ampliar su número<sup>1</sup>, de manera que cubran el espectro léxico del español: “La dificultad más importante está, sin embargo, en determinar qué áreas temáticas son capaces de abarcar todo el vocabulario que debería conocer un estudiante de ELE” (Tomé Cornejo, 2015, p. 360).

Con este propósito y pensando en la selección del léxico hasta el nivel B1, Tomé Cornejo (Ibid., pp. 363-450) toma como punto de partida los 104 subtemas o campos nocionales en que se subdividen los 20 grandes temas del inventario de nociones específicas del PCIC (2006) y los redistribuye y agrupa en torno a 47 centros de interés, si bien finalmente descarta dos de ellos (Ibid., p. 444). Tras aplicar la encuesta a una muestra de 180 estudiantes nativos universitarios, contrapone los listados obtenidos con el vocabulario incluido en el PCIC (2006), aunque no aborda su estudio cualitativo. Santos Palmou (2017), por su parte, tomando como referencia la propuesta de Tomé Cornejo (2015), plantea delimitar el vocabulario fundamental del español, con vistas a la enseñanza de ELE, a partir de la intersección de léxico frecuente y léxico disponible, que se presentan así como complementarios.

Jiménez Calderón y Rufat (2019) e Hidalgo y Rufat (2022) apuestan también por la interrelación entre frecuencia y disponibilidad a fin de determinar el vocabulario meta para estudiantes universitarios de ELE, si bien introducen algunos cambios sustanciales respecto a la metodología empleada en estudios anteriores. Por una parte, amplían la nómina de centros de interés hasta los 104 subtemas del inventario de nociones específicas del PCIC (2006); para ello desarrollan una herramienta en línea (LexicalEx) que permite responder a un test de disponibilidad léxica por medio de dispositivos electrónicos. Por otra, plantean utilizar de forma complementaria, junto a los índices de frecuencia (en concreto, el de Davies y Davies, 2018) y los índices de

---

<sup>1</sup> Bombarelli (2005) y Bartol (2010), entre otros, ya habían señalado que los centros de interés tradicionales priorizaban el vocabulario de los ámbitos personal y público y no se ajustaban a la realidad actual. En Tomé Cornejo (2015, pp. 196-245) se ofrece un amplio repaso de los cambios sugeridos por distintos autores al respecto.

disponibilidad, el léxico incluido en el PCIC (2006); en concreto, se contrastan los datos relativos al centro de interés Partes del cuerpo, habitual en los estudios de léxico disponible. Se sitúan así en la línea de los trabajos de Moreno y Madrona (2017, 2019, 2022), donde se señala la utilidad de triangular los datos procedentes de esas mismas fuentes léxicas para la selección del leuario de un diccionario de aprendizaje.

## **2. Metodología y resultados previos**

En el marco de los trabajos destinados a determinar las entradas que debían constituir la base de datos lexicográfica del proyecto descrito en Bargalló (2018), en Moreno y Madrona (2017, 2019) se apostó por explorar en primer lugar el léxico disponible de un grupo de 25 estudiantes universitarios nativos del grado de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universitat Rovira i Virgili y de dos grupos de estudiantes de ELE sinohablantes (25 de B1 y 25 de B2) procedentes de universidades chinas en cuatro centros de interés: Turismo, Medios de comunicación, Salud y Economía y empresa. Se trata de áreas temáticas con cierta especificidad —sin llegar a ser especializadas—, que se adscriben principalmente al ámbito público, pero que están asimismo muy presentes en la vida cotidiana y, sobre todo, en los manuales de ELE de los niveles B1 y B2.

El primero de esos estudios sirvió para determinar la dimensión óptima de los centros de interés: por su carácter abierto y relacional, optar por un centro demasiado amplio se podía traducir en una excesiva dispersión de las respuestas en el IDL, tanto de los sinohablantes como, sobre todo, de los nativos, circunstancia que le restaría validez como criterio de selección. Así ocurrió con Economía y empresa; en cambio, Turismo, Medios de comunicación y Salud mostraron un buen comportamiento (tabla 1). El índice de cohesión de estos tres últimos centros de interés se situó en torno al 0,1 (frente al 0,0842 de Economía y Empresa), de modo que, en posteriores trabajos, esa cifra se ha convertido en un valor de referencia para determinar que un centro de interés (CI) se halla suficientemente bien dimensionado.

**Tabla 1**

*Unidades léxicas en los CI Turismo, Medios de comunicación, Salud y Economía y Empresa<sup>2</sup>*

	Turismo		Medios de comunicación		Salud		Economía y empresa	
	Nativos	Sinoh.	Nativos	Sinoh.	Nativos	Sinoh.	Nativos	Sinoh.
Media de unidades léxicas	18,5	13,6	14,0	11,6	15,8	13,5	15,8	9,3
Unidades léxicas distintas	177	125	133	91	161	128	187	113
Índice de cohesión	0,1045	0,1088	0,1052	0,1275	0,0979	0,1056	0,0842	0,0819

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, esos dos primeros estudios, en la línea de otras investigaciones en que se compara el léxico disponible en estudiantes nativos y estudiantes extranjeros, permitieron constatar que la media de unidades léxicas actualizadas por los nativos era siempre superior a la de los sinohablantes en los distintos centros de interés. Sin embargo, la nota más destacada era que esa media parecía disminuir por igual en ambos grupos de estudiantes conforme más específicos eran esos centros, circunstancia que sin duda se podía poner en relación con la nivelación del léxico.

A fin de incidir en esta cuestión, en Moreno y Madrona (2022) se administró una nueva encuesta de disponibilidad léxica a sendos grupos de estudiantes universitarios (25 nativos y 25 sinohablantes que cursaban nivel B2) que atendía a tres áreas específicas de los ámbitos público y profesional paulatinamente alejadas de sus intereses y necesidades de comunicación inmediatos, pero sin embargo muy presentes en el contexto académico: educación, política y justicia. Los resultados de ese estudio permitieron corroborar que la producción de unidades léxicas (tanto la media por informante como el número de unidades distintas) era de nuevo mayor por parte de los estudiantes

<sup>2</sup> En relación con los estudiantes sinohablantes, las cifras que figuran corresponden al grupo de 25 alumnos y alumnas que estudiaba contenidos de nivel B2.

nativos y, sobre todo, sirvieron para confirmar que esa producción disminuía en los dos grupos cuanto mayor era la especificidad del CI, según se observa en la tabla 2:

**Tabla 2***Unidades léxicas en los CI Educación, Política y Justicia*

	<b>Educación</b>		<b>Política</b>		<b>Justicia</b>	
	Nativos	Sinohabl.	Nativos	Sinohabl.	Nativos	Sinohabl.
Media de unidades léxicas	21,6	14,5	17,5	11,8	15,6	10,0
Unidades léxicas distintas	236	169	195	162	172	134
Índice de cohesión	0,0915	0,0858	0,0895	0,07315	0,0910	0,0746

Fuente: elaboración propia

De la tabla anterior aún resulta otro dato interesante: así como el índice de cohesión de las respuestas del grupo nativo se mantiene en los tres CI en torno al 0,09 (próximo, por tanto, al 0,1 que indica que se trata de un centro bien dimensionado), no sucede así con los estudiantes sinohablantes, en particular en los CI Política y Justicia, donde ese índice se sitúa en valores cercanos al 0,07, lo que debe interpretarse como muestra de la existencia de un déficit léxico respecto al grupo nativo. De hecho, no es algo que deba sorprender, pues así como la educación es un tema que se suele trabajar de manera recurrente en los manuales de ELE de B1 y B2, la política y la justicia acostumbran a introducirse en los niveles C1 y C2.

Finalmente, en estrecha relación con lo anterior, en Moreno (2021) se indaga si el trabajo explícito del léxico asociado a un área temática dada —en este caso el medio ambiente— se traduce en una mejora de la competencia léxica en esa área, medida en términos de disponibilidad léxica. Para ello, se diseñó una investigación en dos fases a partir de una muestra formada por 60 estudiantes: 20 estudiantes nativos y 40 estudiantes sinohablantes de ELE (20 de B1 y 20 de B2). En la primera fase se administró una encuesta de disponibilidad léxica a

los tres grupos; en la segunda, tras haber trabajado con los dos grupos de sinohablantes con sendas unidades didácticas de *Método 3* y *Método 4* dedicadas al medio ambiente, se pasó una nueva encuesta a esos dos últimos grupos, a fin de constatar si se producían avances, considerando la nivelación y la distribución del léxico.

Los resultados evidencian que, en efecto, la atención a una determinada parcela léxica deriva en un incremento del nivel al que se adscriben los términos actualizados en los índices de disponibilidad y, por otra, en una mayor pertinencia de esos términos respecto al núcleo del centro de interés. En consecuencia, se incrementa también la convergencia del IDL de los estudiantes sinohablantes respecto al de los estudiantes nativos. Dicho de otro modo, la competencia léxica de los primeros (tanto de los estudiantes de B1 como de los de B2), medida en términos de disponibilidad léxica, se aproxima paulatinamente a la de los segundos.

Lo anterior tiene singular relevancia para el presente estudio, especialmente cuando se constata que una parte importante del léxico incluido en las unidades trabajadas por los estudiantes sinohablantes ocupa posiciones muy bajas —o incluso no tiene reflejo— en el IDL de la segunda encuesta. En cambio, la atención explícita a esa parcela léxica sí contribuye a activar y recuperar el léxico ya adquirido. Por todo ello, parece claro que el léxico disponible, en tanto que respuesta inmediata a un estímulo temático o centro de interés, se asocia principalmente con la producción; por otra parte, cabe suponer que desempeña un papel destacado en la adquisición de nuevo vocabulario y en la organización del lexicón mental.

No hay duda, pues, de que utilizar la disponibilidad léxica como criterio complementario para la selección y nivelación del vocabulario parece interesante, y lo es especialmente en el marco de un proyecto como el descrito, que se plantea la elaboración de un diccionario de aprendizaje orientado a la producción y dirigido de manera específica a estudiantes sinohablantes de nivel B1-B2, lo que hace necesario tratar de identificar el léxico fundamental.

Con el objetivo de incidir en las bondades de la disponibilidad léxica para ese doble propósito, en el epígrafe 3 se contrastan los índices de disponibilidad obtenidos en los estudios referidos en este apartado con los índices de frecuencias de Davies y Davies (2018) y Corpes XXI-Enclave RAE. Posteriormente, en el epígrafe 4, se analiza la presencia y distribución de las unidades léxicas actualizadas en esos índices en el inventario de nociones específicas del *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006).

### 3. Frecuencia frente a disponibilidad como criterio de selección

En los estudios previos a este artículo, se ha analizado el léxico disponible tanto de los estudiantes nativos como de los sinohablantes; se buscaba determinar la dimensión óptima de los centros de interés, incidir en las diferencias de producción entre unos y otros en los distintos centros analizados y evaluar si los índices resultantes se podían tomar como indicio de una mejora de la competencia léxica. Pensando ahora en la validez de la disponibilidad léxica como criterio complementario a la frecuencia para la selección de las entradas de un diccionario de aprendizaje, parece claro que el foco debe ponerse en los estudiantes nativos; no en vano, la producción de los estudiantes de ELE —en este caso de los sinohablantes— tiende a converger con la de estos últimos.

Con este propósito, en las tablas 3 y 4 se recogen las 30 primeras unidades léxicas (UL) de los índices de disponibilidad correspondientes a los informantes nativos en seis centros de interés. Junto a cada una de ellas figura su posición en dos de los índices de frecuencias más utilizados del español actual: *A frequency dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*, de Davies y Davies (2018), que reúne las 5000 voces más frecuentes; y el que se obtiene de la consulta del Corpes XXI a través del “Corpus avanzado” de la plataforma Enclave RAE.

**Tabla 3**

*Índice de disponibilidad léxica (IDL) de los centros de interés Turismo, Educación y Salud (30 primeras posiciones) y posición en los índices de frecuencias de Davies y Davies (2018) y Corpes XXI*

<b>Turismo</b>			<b>Educación</b>			<b>Salud</b>		
IDL	Davies	Corpes	IDL	Davies	Corpes	IDL	Davies	Corpes
playa	1475	1277	universidad	387	1035	hospital	1050	1056
hotel	1163	1106	escuela	424	985	enfermero	3385	2464
avión	1399	1586	profesor	501	592	médico	692	666
viaje	519	509	colegio	628	1219	<b>ambulancia</b>	--	<b>5299</b>
montaña	1464	1527	instituto	1558	2578	<b>cirujano</b>	--	<b>5775</b>
vacaciones <sup>3</sup>	2641	2340	aprendizaje	2128	2219	<b>pediatra</b>	--	<b>9333</b>
extranjero	765	1613	libro	230	221	urgencias	3102	2011
viajar	902	1009	enseñanza	1341	1455	doctor	644	1412
museo	1114	1365	estudiante	795	1154	<b>CAP</b>	--	--
turista	2824	2813	grado	954	851	farmacia	3934	<b>5164</b>
guía	2329	1884	examen	2005	2838	enfermo	1092	1849
<b>maleta</b>	4099	<b>7476</b>	estudio	296	233	psicólogo	3691	4030
tren	1488	1400	formación	874	536	<b>dentista</b>	--	<b>11358</b>
país	109	123	alumno	862	655	<b>ambulatorio</b>	--	<b>13432</b>
mapa	2314	1942	<b>máster</b>	--	<b>6936</b>	<b>cardiólogo</b>	--	<b>14523</b>
ciudad	178	202	aula	3501	2405	<b>ginecólogo</b>	--	<b>10881</b>
dinero	364	418	<b>primaria</b>	--	--	análisis	1065	817
monumento	3149	3911	maestro	602	1507	<b>oculista</b>	--	<b>46987</b>
cultura	469	495	actividad	344	292	<b>otorrino</b> <sup>5</sup>	--	<b>47995</b>
<b>mochila</b>	--	<b>5183</b>	clase	320	468	<b>radiografía</b>	--	<b>9421</b>
barco	1384	1556	aprender	428	629	cirugía	3557	3554
verano	1139	760	<b>pizarra</b>	--	<b>6834</b>	medicamento	2721	2108
coche	1190	448	matemáticas	3499	4101	vacuna	3945	3367
idioma	1159	2014	cultura	469	495	<b>enfermería</b>	--	4252
excursión	4699	4848	lengua	586	704	cáncer	1893	1343
visita <sup>4</sup>	911	1002	literatura	749	1167	<b>farmacéutico</b>	--	4574
cámara	903	814	<b>educador</b>	--	<b>6913</b>	<b>dermatólogo</b>	--	<b>12632</b>
<b>agencia viajes</b>	--	--	infantil	1706	1375	centro de salud	--	--
paisaje	1685	1369	metodología	4406	4647	medicina	1474	1805
mar	480	541	<b>secundaria</b>	--	--	enfermedad	604	465

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 se recogen los datos relativos a los centros de interés Turismo, Educación y Salud, vinculados al ámbito público, pero con clara incidencia en el ámbito personal, considerando la distinción que introduce el *Marco común europeo de referencia* (MCER, Consejo

<sup>3</sup> En Corpes XXI se lematiza como *vacación*, si bien habitualmente se emplea en plural, tal como ponen de manifiesto las respuestas de los informantes.

<sup>4</sup> En Corpes XXI no figura *visita*, probablemente porque se toma erróneamente como forma del verbo *visitar*, al que corresponde la frecuencia indicada.

<sup>5</sup> En Corpes XXI figura únicamente *otorrinolaringólogo*, forma que solo han explicitado dos de los informantes de la muestra; el resto ha indicado *otorrino*.

de Europa, 2001). En la tabla 4, en cambio, se sintetizan los datos de tres centros de interés que transitan entre el ámbito público y el ámbito profesional: Medio ambiente, Política y Justicia. Se indican en negrita los términos que no se incluyen en al menos uno de los dos índices de frecuencias o figuran más allá de la posición 5000 en el Corpes XXI.

Como es habitual en los estudios de disponibilidad léxica, la mayor parte de las 90 UL recogidas en la tabla 3 corresponden a sustantivos univerbales (82 UL, 91 %). Únicamente se apartan de esta tendencia, por una parte, los compuestos sintagmáticos *agencia de viajes* y *centro de salud* y la sigla *CAP* (‘centro de atención primaria’), prácticamente lexicalizada. Por otra parte, se registran dos verbos (*viajar* y *aprender*) y tres adjetivos, estos últimos en el centro de interés Educación, que hacen referencia a tres etapas educativas (*infantil*, *primaria* y *secundaria*) y que a menudo se emplean sustantivados.

Si se atiende a la frecuencia de las UL reunidas, se constata un notable grado de coincidencia entre los dos corpus consultados: todos los términos incluidos en Davies y Davies (2018) se recogen asimismo entre las 5000 palabras más frecuentes del Corpes XXI y lo hacen, además, en posiciones próximas —solo *farmacia* se sitúa ligeramente por encima—. Con todo, el dato más relevante para los propósitos del presente estudio es que, cuanto más específico resulta el centro de interés, mayor es el número de UL que se sitúan en el intervalo de 5000 a 10000 palabras más frecuentes: 2 en Turismo (*maleta* y *mochila*), 3 en Educación (*máster*, *pizarra* y *educador*) y 5 en Salud (*ambulancia*, *cirujano*, *pediatra*, *farmacia* y *radiografía*). En este último, por otra parte, figuran entre las 30 primeras posiciones del IDL hasta 7 términos cuya frecuencia queda lejos de la correspondiente a las anteriores UL; todos ellos, excepto *ambulatorio*, se refieren a médicos especialistas: *dentista*, *cardiólogo*, *ginecólogo*, *oculista*, *otorrino* y *dermatólogo*. Naturalmente, no se recogen en ninguno de los dos corpus ni la sigla ni los compuestos sintagmáticos referidos más arriba.

**Tabla 4**

*Índice de disponibilidad léxica (IDL) de los centros de interés Medio ambiente, Política y Justicia (30 primeras posiciones) y posición en los índices de frecuencias de Davies y Davies (2018) y Corpes XXI*

Medio ambiente			Política			Justicia		
IDL <sup>6</sup>	Davies	Corpes	IDL	Davies	Corpes	IDL	Davies	Corpes
contaminación	3117	3339	elecciones	754	984	juez	1168	970
<b>reciclaje</b>	--	<b>8407</b>	presidente	147	238	abogado	1211	1538
<b>flora</b>	4967	<b>6131</b>	democracia	1484	1338	ley	334	311
árbol	748	1186	político	1388	1824	sentencia	2418	1703
<b>fauna</b>	4643	<b>5335</b>	senado	3319	4100	cárcel	2043	1764
<b>cambio climát.</b>	--	--	congreso	1258	1129	tribunal	1653	1719
<b>reciclar</b>	--	<b>6976</b>	gobierno	185	161	juicio	1081	1210
plástico	1962	2960	corrupción	2163	3380	derecho	266	331
basura	2479	2615	ley	334	311	condena	3933	3410
verde	812	1331	partido	302	211	pena	743	932
animal	322	622	diputado	1842	1894	acusado	4989	4039
<b>en. renovable</b>	--	--	parlamento	2463	2054	culpable	2826	4066
agua	204	217	constitución	1458	1418	igualdad	2865	2136
océano	2608	3854	ministro	824	578	decreto	2799	3239
ecológico	3605	1835	<b>concejal</b>	--	2371	prisión	2617	2072
<b>deforestación</b>	--	<b>14763</b>	derecha(s)	1573	1382	<b>injusticia</b>	3632	<b>5674</b>
naturaleza	712	793	izquierda(s)	1352	1119	constitución	1458	1418
<b>capa de ozono</b>	--	--	<b>escaño</b>	--	4657	<b>delito</b>	1644	--
ecosistema	4906	3039	senador	2898	4929	crimen	2048	2098
clima	1675	2457	centro	316	191	juzgado	3752	2514
<b>dióx. carbono</b>	--	--	ministerio	1236	2321	defensa	950	828
<b>ecología</b>	--	--	monarquía	4022	<b>5105</b>	fiscal	3044	2255
mar	480	541	ideología	3164	3884	<b>balanza</b>	--	<b>6495</b>
atmósfera	2112	2757	<b>demócrata</b>	--	4789	<b>equidad</b>	--	<b>8751</b>
<b>tala</b>	--	<b>14708</b>	independencia	1690	2770	testigo	1877	2048
<b>contenedor</b>	--	<b>5473</b>	<b>votante</b>	--	1273	preso	2592	2984
planta	768	497	<b>urna</b>	--	4596	<b>legalidad</b>	--	<b>6108</b>
destrucción	2702	2916	dictadura	2687	3564	<b>Trib. Supremo</b>	--	<b>6002</b>
<b>energía eólica</b>	--	--	pueblo	244	392	víctima	1154	751
residuo	3808	3000	voto	1363	4365	<b>demandante</b>	--	<b>12018</b>

Fuente: elaboración propia

Las 90 UL incluidas en la tabla 4, relativas a los centros de interés Medio ambiente, Política y Justicia, comparten en términos generales los rasgos de las anteriores. De nuevo, son mayoría los sustantivos univerbales (81 UL, 91%), si bien en este caso es destacable la presencia de compuestos sintagmáticos en el primero de esos centros: *cambio climático*, *energía renovable*, *capa de ozono*, *dióxido de carbono* y *energía eólica*; pertenecen asimismo a este centro el único verbo recogido en la tabla (*reciclar*) y dos adjetivos (*verde* y

<sup>6</sup> Para llevar a cabo esta comparación, se han eliminado del IDL del CI Medio ambiente *Amazonas* y *Greta Thunberg*, por tratarse de nombres propios.

*ecológico*). De hecho, ni en Política ni en Justicia aparecen en las 30 primeras posiciones del IDL otros términos de esta categoría, pues tanto *derecha* e *izquierda* como *culpable* y *demandante* se sancionan asimismo como sustantivos en el *Diccionario de la lengua española* (RAE-ASALE, 2014), en las acepciones relativas a estos ámbitos.

En cuanto a la frecuencia de los términos reunidos en la tabla 4, se observa nuevamente una notable convergencia entre Davies y Davies (2018) y Corpes XXI, pero también algunos desajustes: así, por ejemplo, en el primero no se incluyen ni *concejal* ni *votante*, que sin embargo ocupan una posición bastante alta en el corpus académico; por otra, este último no registra el término *delito*.

En este caso, el mayor número de UL situadas en el intervalo 5000 a 10000 o por encima de él corresponde al centro de interés Medio ambiente (7 UL, 23,3 %): *reciclaje*, *flora*, *fauna*, *reciclar*, *contenedor*, *tala* y *deforestación*, estas dos últimas en torno a la posición 14000. Le sigue Justicia, con 6 UL (20 %) por encima de 5000 en el Corpes XXI: *injusticia*, *balanza*, *equidad*, *legalidad*, *Tribunal Supremo* y *demandante*, la única que se sitúa más allá de la posición 10000. Finalmente, por lo que respecta a Política, solo *monarquía* escapa a ese corte en este último corpus.

Los datos ofrecidos resultan en cierto modo sorprendentes, dado que el medio ambiente es un tema que se suele introducir en los manuales de ELE de nivel B1 y B2, mientras que la política y la justicia, cuando aparecen, lo hacen principalmente en C1 y C2. Visto el comportamiento de los centros de interés Turismo, Educación y Salud, cabía esperar que, dada la mayor especificidad de esos temas, la frecuencia de los términos asociados a ellos sería menor; sin embargo, las cifras muestran que no es así, al menos si se atiende a las 30 primeras posiciones del IDL, en particular en Política.

Entre las razones que pueden explicar este comportamiento cabe citar, en primer lugar, la propia constitución de los corpus, dado que en ambos tiene una presencia destacada la prensa periódica, en la que la política tiene, obviamente, un peso notable; por ese mismo motivo está

muy presente también en los medios de comunicación y en la vida cotidiana. Por otra parte, no hay que perder de vista que son varias las UL que reúnen distintas acepciones; en consecuencia, ciertos términos ocupan posiciones superiores a las que seguramente les correspondería si esas acepciones se considerasen por separado. Son buenos ejemplos de ello *ley*, *partido*, *izquierda*, *derecha*, *centro* o *pueblo*. En cualquier caso, esta circunstancia puede hacerse extensiva en mayor o menor medida a las otras áreas analizadas.

Otro aspecto destacable del vocabulario incluido en los seis IDL estudiados (tablas 3 y 4) es que en ellos adquieren relevancia los aspectos socioculturales y las experiencias de los informantes, como es habitual en los centros de interés (CI) relacionales. Obsérvese, a título de ejemplo, que el término *universidad* es el más disponible del CI Educación y que *grado* y *máster* ocupan también posiciones bastante altas en ese mismo centro. Es asimismo significativo que el nombre de Greta Thunberg, la conocida activista sueca, se abriera paso en el IDL del CI Medio ambiente, junto a un extenso vocabulario relativo a los problemas medioambientales y el desarrollo sostenible; o que palabras como *corrupción*, *independencia* o *urna* se incluyan entre las más disponibles del CI Política.

Finalmente, por lo que respecta a la selección del léxico, parece claro que los criterios de frecuencia y disponibilidad no deben ser excluyentes, sino complementarios. Esta última, en particular, pensando en un diccionario de aprendizaje, ofrece dos ventajas innegables: por una parte, contribuye a identificar, entre las palabras más frecuentes, aquellas que son relevantes para la producción en una determinada área temática; por otra, permite incorporar términos que, aun teniendo una frecuencia baja en los índices consultados, sin embargo, ocupan posiciones altas en los IDL.

#### **4. Léxico disponible y nivelación del léxico**

Introducir el criterio de disponibilidad en la tarea de selección del léxico implica reconsiderar asimismo la gradación del vocabulario.

A este respecto, la principal referencia por lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de ELE es el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC, 2006), al que remiten de manera habitual los manuales, materiales y propuestas didácticas. Con el propósito de contrastar el léxico recogido en los IDL de los centros de interés estudiados con el incluido en ese documento, en las tablas 5 y 6 se muestra la distribución de las 30 UL más disponibles de cada uno de esos centros en los distintos niveles del MCER, a partir de la consulta del inventario de nociones específicas.

Como es sabido, el inventario de nociones específicas del PCIC no tiene pretensión de exhaustividad, sino que quiere servir de guía u orientación, de manera que algunos términos actualizados por los informantes de la muestra no se incluyen en él; en ese caso se han indicado en cursiva. Para asignarles el nivel que figura en las tablas que se ofrecen a continuación, se han considerado las colocaciones recogidas en el PCIC que incluyen ese término (*tener una enfermedad, ocupar un escaño, ir a la cárcel*) u otros términos con un significado próximo que sí se incluyen en ese inventario.

En la tabla 5, siguiendo la misma distribución de las presentadas en el apartado anterior, se detallan los datos relativos a los CI Turismo, Educación y Salud (figuran en negrita las UL incluidas en las 10 primeras posiciones del IDL). Resulta interesante observar que, así como los términos asociados a los dos primeros centros se concentran en el nivel A1 (23 UL, 76,6 %; 15 UL, 50 %, respectivamente), casi la mitad de los correspondientes al CI Salud se adscriben al nivel B1 (14 UL; 46,7 %). Por otra parte, las 30 UL más disponibles del CI Turismo se distribuyen en los niveles A1 a B1, mientras que las correspondientes al CI Educación que se incluyen en esos niveles alcanzan el 70 % (21 UL); las restantes se reparten entre los niveles B2 (6 UL; 20 %), C1 (2 UL; 6,7 %) y C2 (1 UL; 3,3 %). De lo anterior se desprende que, conforme los CI se desplazan del ámbito personal al ámbito público, el léxico actualizado en ellos se adscribe paulatinamente a niveles superiores.

**Tabla 5**

*Distribución por niveles, a partir del PCIC, de las 30 primeras posiciones de los centros de interés Turismo, Educación y Salud*

	<b>Turismo</b>	<b>Educación</b>	<b>Salud</b>
<b>A1</b>	<b>avión</b> , <i>barco</i> , ciudad, coche, <i>cultura</i> , dinero, <b>extranjero</b> , <b>hotel</b> , <i>idioma</i> , maleta, mapa, mar, <b>montaña</b> , monumento, <b>museo</b> , país, <b>playa</b> , tren, <b>turista</b> , <b>vacaciones</b> , verano, <b>viajar</b> , <b>viaje</b>	actividad, aprender, clase, <b>colegio</b> , cultura, <b>escuela</b> , <b>estudiante</b> , examen, <b>instituto</b> , <i>lengua</i> , <b>libro</b> , matemáticas, pizarra, <b>profesor</b> , <b>universidad</b>	<b>enfermero</b> , <b>farmacia</b> , <b>hospital</b> , <b>médico</b>
<b>A2</b>	agencia de viajes, cámara, excursión, guía, mochila, <i>visita</i>	alumno, aula, literatura	<b>ambulancia</b> , <i>tener una enfermedad</i> , medicamento, medicina, <b>urgencias</b> <sup>7</sup>
<b>B1</b>	paisaje	estudio, formación, máster	análisis, cáncer, <b>CAP</b> , centro de salud, <b>cirujano</b> , dentista, <b>doctor</b> , <i>enfermería</i> , enfermo, <i>farmacéutico</i> , ginecólogo, oculista, psicólogo, vacuna
<b>B2</b>		<b>aprendizaje</b> , <b>enseñanza</b> , <i>infantil</i> , maestro, primaria, secundaria	ambulatorio, <i>cardiólogo</i> , <i>dermatólogo</i> , cirugía, otorrino, <b>pediatra</b> , radiografía
<b>C1</b>		educador, <b>grado</b>	
<b>C2</b>		metodología	

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 aún ofrece una segunda lectura no menos relevante, si se atiende ahora a las 10 primeras posiciones del IDL de los distintos CI (indicadas en negrita). En el caso de Turismo, estas se concentran en el nivel A1; en cambio, tanto en Educación como, sobre todo, en Salud, se distribuyen entre los niveles A2 a C1 3 y 6 de esas 10 UL. En última instancia, considerando su disponibilidad, parece claro que términos como *grado*, *enseñanza*, *aprendizaje*, *doctor*, *CAP* o *pediatra*, por citar los ejemplos más evidentes, se podrían introducir en niveles inferiores, dada su estrecha relación con las necesidades de comunicación más inmediatas de los estudiantes.

<sup>7</sup> Este término se recoge asimismo en el apartado 11 (Servicios) del *Plan curricular*. Curiosamente, en él figura en el nivel B1.

**Tabla 6**

*Distribución por niveles, a partir del PCIC, de las 30 primeras posiciones de los centros de interés Medio ambiente, Política y Justicia*

	<b>Medio ambiente</b>	<b>Política</b>	<b>Justicia</b>
<b>A1</b>	<i>agua</i> , animal, <b>árbol</b> , mar, planta, <b>verde</b>	<b>presidente</b> , pueblo	<b>abogado</b>
<b>A2</b>	naturaleza	<b>gobierno</b> , ministro, <b>partido</b>	<b>derecho</b> , <b>juez</b>
<b>B1</b>	atmósfera, <b>basura</b> , <b>cambio climático</b> , capa de ozono, clima, <b>contaminación</b> , contenedor, ecología, ecológico, <b>fauna</b> , <b>flora</b> , océano, <b>reciclaje</b> , <b>reciclar</b>	centro, <b>congreso</b> , constitución, <b>democracia</b> , demócrata, derecha(s), dictadura, <i>independencia</i> , izquierda(s), <b>ley</b> , ministerio, monarquía, parlamento, <b>político</b> , <b>senado</b>	<i>ir a la cárcel</i> , constitución, <b>ley</b>
<b>B2</b>	<i>destrucción</i> , dióxido de carbono, ecosistema, energía eólica, <i>energía renovable</i> , <b>plástico</b> , residuo, <i>tala</i>	diputado, <b>elecciones</b> , senador, urna, votante, voto	acusado, culpable, <i>defensa</i> , delito, <i>demandante</i> , fiscal, igualdad, injusticia, <b>juicio</b> , <i>preso</i> , <b>sentencia</b> , testigo, <b>tribunal</b> , Tribunal Supremo, víctima
<b>C1</b>	<i>deforestación</i>	concejal, <b>corrupción</b> , <i>ideología</i>	<i>balanza</i> , <b>condena</b> , crimen, juzgado, legalidad, <b>pena</b>
<b>C2</b>		<i>ocupar un <u>escaño</u></i>	decreto, <i>equidad</i> , prisión

Fuente: elaboración propia

Los datos reunidos en la tabla 6, correspondientes a los CI Medio ambiente, Política y Justicia, no hacen sino confirmar la tendencia que se dibujaba en la tabla 5 (de nuevo se destacan en negrita las UL que ocupan las 10 primeras posiciones de los respectivos IDL). En primer lugar, la paulatina especificidad del centro de interés se traduce, en conjunto, en un incremento del nivel asignado a los términos reunidos. Así, tal como sucedía con el CI Salud, la mayor parte de las 30 primeras UL de los CI Medio ambiente y Política pertenecen al nivel B1 (14 UL, 46,67 %; y 15 UL, 50 %, respectivamente); en cambio, el 50 % (15 UL) de las correspondientes al CI Justicia se adscriben al nivel B2, siempre de acuerdo con el PCIC. De hecho, esa progresión es aún más evidente cuando se considera el número de términos incluidos en los niveles B2 a C2 en los sucesivos centros: 7 UL en Salud (23,3 %), 9 UL en Medio ambiente (30 %), 10 UL en Política (33,3 %) y 24 UL en Justicia (80 %). Las cifras son coherentes con las ofrecidas en las tablas 1 y 2, donde se ponía de

manifiesto que la media de UL producidas por los estudiantes de la muestra disminuía cuanto más específico era el centro de interés.

Por otra parte, al poner el foco en las 10 primeras posiciones de los distintos IDL, se constata que estas se dispersan mayoritariamente entre los niveles B1 a C2: en el CI Medio ambiente, 7 de ellas figuran en el nivel B1; en Política, idéntico número se distribuye entre los niveles B1 (5 UL), B2 (1 UL) y C1 (1 UL); en Justicia, finalmente, la mitad se adscriben a estos dos últimos niveles: B1 (2 UL), B2 (3 UL), C1 (2 UL). A tenor de estos datos, parece interesante trasladar a niveles inferiores la presentación de términos como *plástico*, *elecciones*, *corrupción*, *juicio*, *tribunal* y *condena*, que muestran una elevada disponibilidad, además de una notable frecuencia.

## 5. Discusión y conclusiones

A la vista de los datos presentados en este artículo, es evidente que la selección del léxico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras —en este caso en el ámbito de ELE—, cualquiera que sea su finalidad (establecimiento de niveles de referencia, creación de manuales y materiales, elaboración de diccionarios), no puede basarse en un único criterio. En este sentido, es conocido que la frecuencia muestra ciertas debilidades, entre las que destacan la elevada presencia de palabras gramaticales en las primeras posiciones de los índices y el hecho de que en estos no se distinga entre términos homónimos; a ello hay que añadir que, si bien puede servir para aproximar el vocabulario básico, pierde fiabilidad conforme se amplía la selección hacia áreas más específicas, tal como se ha evidenciado en esta investigación.

A este respecto, la disponibilidad léxica aporta algunas ventajas: en primer lugar, resuelve el problema de la homonimia; por otra parte, permite identificar términos que, a pesar de no figurar entre las 5000 primeras posiciones de índices de frecuencias como los aquí analizados (Davies y Davies, 2018; Corpes XXI-Enclave RAE), son relevantes en determinadas áreas temáticas o centros de interés y, por tanto, necesarios para la comunicación diaria, en el ámbito personal y más allá

de él. Ahora bien, según se ha podido constatar en estas páginas, los índices de léxico disponible presentan también carencias: en primer lugar, en ellos se da una mayoritaria presencia de sustantivos, de modo que verbos y adjetivos se hallan infrarrepresentados; en segundo lugar, apenas aparecen unidades pluriverbales, de manera que no resuelven uno de los problemas de la frecuencia; finalmente, en los centros de interés relacionales, que suelen corresponder a áreas temáticas más específicas —como las estudiadas aquí—, conforme se desciende en el índice, se observa una significativa dispersión de las respuestas, que se traduce a su vez, en parte, en una paulatina pérdida de prototipicidad.

En definitiva, parece claro que, para reducir la arbitrariedad en la selección del léxico, sobre todo cuando esa selección se quiere ampliar más allá del vocabulario básico, hay que recurrir a la triangulación de los datos procedentes de distintas fuentes léxicas, como se ha apuntado ya en Moreno y Madrona (2017, 2019, 2022), Jiménez Calderón y Rufat (2019) e Hidalgo y Rufat (2022); en este sentido, el PCIC (2006) constituye asimismo una referencia obligada. Con todo, aun considerando las bondades de esta metodología, sigue habiendo algunas cuestiones relevantes difíciles de resolver: por una parte, cómo distribuir el vocabulario a lo largo de los distintos niveles y, por tanto, cómo establecer cortes en ese continuum léxico; por otra, cómo dimensionar la presencia de las distintas áreas temáticas al realizar esa selección.

Por lo que respecta a la lexicografía de aprendizaje, estos últimos interrogantes entroncan con la exigencia de que el diccionario responda a las necesidades de comunicación de los usuarios, tanto de recepción como de producción, en los sucesivos estadios de aprendizaje. En Bargalló (2018), pensando en un diccionario destinado a estudiantes sinohablantes de nivel intermedio-avanzado, se toman como referencia las 9000 palabras que, según las investigaciones sobre el dominio léxico, maneja un aprendiz al término del nivel B2. Nomdedeu y Tarp (2018), en cambio, partiendo de una concepción distinta, presentan un modelo de diccionario en línea para aprendices adultos de ELE/L2 compuesto por una selección de 25000 lemas; asimismo, prevén vincular ese *tronco lexicográfico* a los *Diccionarios*

*Valladolid-UVA*, en construcción, de modo que “el usuario, si no encuentra el lema solicitado, será referido a este diccionario [extensivo] para, por lo menos, tener algún tipo de ayuda” (Ibid., pp. 62-63). En definitiva, conforme a los presupuestos de la teoría funcional de la lexicografía y con el propósito de optimizar el trabajo lexicográfico, Nomdedeu y Tarp (2018, pp. 53-54) no contemplan la preparación de tipos de datos distintos en función del nivel de los aprendices, sino incluir paquetes de datos que den respuesta a las necesidades de información lexicográfica comunes.

En cualquier caso, sigue siendo necesario llevar a cabo una adecuada selección de las entradas. En esa tarea, siempre como criterio complementario, la disponibilidad léxica ofrece dos ventajas relevantes: por una parte, ayuda a identificar términos que, aun siendo menos frecuentes, son igualmente útiles en las distintas áreas temáticas para un determinado grupo de usuarios —en este caso, estudiantes universitarios de ELE— y, por tanto, susceptibles de incorporarse a la base de datos lexicográfica; por otra, puede contribuir a dimensionar la presencia de esas áreas en el diccionario en función de los intereses y necesidades comunicativas de los usuarios, que deben identificarse previamente, para darles una respuesta adecuada.

Más allá de su utilidad como criterio de selección y considerando las posibilidades que ofrece hoy el formato digital, la disponibilidad léxica puede traer nuevas aportaciones a los desarrollos actuales de la lexicografía pedagógica (cfr. Maldonado, 2012; Nomdedeu y Tarp, 2018; Nomdedeu, 2019). En particular, puede ayudar a introducir en mayor medida en los productos lexicográficos las relaciones paradigmáticas, aspecto que por ahora se limita prácticamente a la inclusión de sinónimos y antónimos. En línea con las propuestas actuales de los enfoques léxicos, apostar de forma decidida por la introducción de este tipo de relaciones puede facilitar nuevas vías de acceso al léxico que contribuyan a su aprendizaje, tanto incidental como intencional, y de paso refuercen el valor didáctico que el diccionario parece haber perdido en los últimos años en el aula de ELE.

En la era de la lexicografía digital, la atención a aspectos como la usabilidad, la accesibilidad y disposición de la información, la rapidez de la respuesta o la hipertextualidad han contribuido a centrar la atención de los investigadores en la experiencia del usuario y a presentar el diccionario casi exclusivamente como una herramienta de consulta. A este respecto, sin menoscabar la relevancia de esas cuestiones, uno de los principales retos de la lexicografía pedagógica pasa por fomentar en mayor medida el uso estratégico de los productos lexicográficos en la acción didáctica, como sugiere Nomdedeu (2022), quien presenta distintas actividades orientadas al aprendizaje del léxico con la ayuda del diccionario.

Inciendiando precisamente en ese empleo estratégico por parte de los aprendices —también por parte de los docentes, que desempeñan en este sentido un papel clave—, nada impide incorporar a un modelo como el que presentan Nomdedeu y Tarp (2018), evitando obviamente la sobrecarga informativa, una dimensión cognitiva destinada a explorar redes léxicas y, por tanto, a facilitar el aprendizaje intencional del vocabulario e incrementar el caudal léxico, lo que resulta de especial interés en los niveles iniciales. De hecho, en determinados contextos de enseñanza se continúa trabajando con listas de palabras organizadas por áreas temáticas como medio para ampliar el vocabulario —es el caso de los estudiantes sinohablantes, habituados al aprendizaje memorístico—. Por otra parte, es habitual en las aulas el uso de asociogramas o mapas mentales como estrategia para elicitar, organizar y aprender vocabulario. Finalmente, algunas plataformas lexicográficas, como las de Longman<sup>8</sup> o Enclave-RAE<sup>9</sup>, incorporan en sus sitios web nubes de palabras, apoyadas en corpus, en las que se mezclan campos semánticos, coocurrencias léxicas y colocaciones.

Introducir de manera sistemática y adecuadamente organizada esa dimensión cognitiva en las entradas del diccionario con la ayuda de redes asociativas como las que proporciona la disponibilidad léxica o las que resultan de la agrupación por campos semánticos o por familias de palabras, sin duda, puede facilitar la adquisición del léxico y reforzar

---

<sup>8</sup> <https://www.ldoceonline.com/>.

<sup>9</sup> <https://enclave.rae.es/herramientas/ficha-de-la-palabra>.

las funciones comunicativas de producción y recepción del diccionario. Lo anterior, unido a la propuesta de actividades para incentivar el uso estratégico del diccionario en el aula, en la línea de lo apuntado por Nomdedeu (2022), debe contribuir a recuperar su valor didáctico y a hacer de él, además de una herramienta de consulta para aprendices, un verdadero instrumento de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Alderson, J. Ch. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency*. Londres: Continuum.

Ávila Muñoz, A. M. (2016). El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 31-43. doi: 10.1080/23247797.2016.1163038

Bargalló, M. (2018). Presentación del proyecto *Diccionario de español para aprendices sinohablantes* (FFI2016-76417-P). En M. Bargalló, E. Forgas, y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 69-80). Tarragona: ASELE y Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/28/28\\_0007.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0007.pdf).

Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M. Castañer, y V. Lagüéns (Coords.), *De moneda nunca usada: estudios dedicados a José M.<sup>a</sup> Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Instituto Fernando El Católico/CSIC.

Bombarelli, Á. (2005). *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Memoria de máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Carcedo, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis.

Consejo de Europa (2001) [2002]. *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Corpes XXI-Enclave RAE. *Corpus avanzado*. Real Academia Española. <https://enclave.rae.es/recursos/corpus>.

Davies, M., y Davies, K. H. (2018). *A frequency dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. London/New York: Routledge.

Fernández Leyva, H. (2015). Posible aplicación del índice de disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/20/fernandez-disponibilidad\\_lexica.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/fernandez-disponibilidad_lexica.pdf).

Hernández Hernández, H. (2008). Retos de la lexicografía didáctica española. En D. Azorín Fernández (Dir.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas de mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 22-32). Alicante: Universidad de Alicante.

Hidalgo, M. (2017a). Sobre la disponibilidad léxica en ELE: revisión de la literatura. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 56, 83-96. Recuperado de <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>.

Hidalgo, M. (2017b). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.

Hidalgo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno I* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 233-257. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.233-257

Hidalgo, M., y Rufat, A. (2022, en prensa). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *Onomazéin. Revista de Filología, Lingüística y Traducción*, 58. doi: 10.7764/onomazein.58.07.

Huete, Á., y Nomdedeu, A. (2018). Hacia una propuesta de selección léxica en manuales de español como lengua extranjera de nivel A1. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 68, 59-98. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2018.68.744

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español*. Madrid: Instituto Cervantes.

Jiménez Calderón, F., y Rufat, A. (2019). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 234-251). Barcelona: Octaedro.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Maldonado González, C. (2003). La lexicografía didáctica monolingüe en español. En M. A. Martín Zorraquino, y J. L. Aliaga Jiménez (Coords.), *La lexicografía hispánica en el siglo XXI. Balance y perspectivas* (pp. 129-150). Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Maldonado González, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179. doi: 10.17345/rile1

Moreno Villanueva, J. A. (2021). Léxico disponible y evaluación de la competencia léxica en estudiantes sinohablantes de ELE. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 13-42. doi: 10.29393/RLA59-9LDJM10009

Moreno Villanueva, J. A., y Madrona Cao, A. (2017). Disponibilidad léxica y selección de vocabulario: análisis de tres centros de interés específicos. Comunicación presentada en XXVIII Congreso Internacional de ASELE (Porto).

Moreno Villanueva, J. A., y Madrona Cao, A. (2019). Léxico disponible en el ámbito de la salud: aplicación de la disponibilidad léxica a la selección de vocabulario para un diccionario de ELE. En C. Calvo Rigual, y F. Robles Sabater (Eds.), *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, 1 (pp. 343-364). Valencia: Universitat de València.

Moreno Villanueva, J. A., y Madrona Cao, A. (2022, en prensa). Los índices de disponibilidad léxica como criterio

complementario para la selección del leuario de un diccionario de ELE. *Corpus y enseñanza de lenguas*. Lleida: Universitat de Lleida.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nomdedeu, A. (Coord.) (2019). *Lexicografía pedagógica digital*. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 10. doi: 10.17345/rile10

Nomdedeu, A. (2022). “Lexicographic Perspectives and L2 Spanish Vocabulary”. En J. Barcroft, y J. Muñoz-Basols (Eds.), *Spanish Vocabulary Learning in Meaning-Oriented Instruction* (pp. 90-112). Londres: Routledge.

Nomdedeu, A., y Tarp, S. (2018). Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 50-65. doi: 10.1080/23247797.2018.1459279

Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), 69-77. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-aplicacion-de-la-disponibilidad-lexica-a-la-didactica-del-lexico-de-le.html>.

Robles, S. (2019). Manuales de ELE y diccionarios bilingües de aprendizaje. En C. Calvo Rigual, y F. Robles Sabater (Eds.), *La investigación en lexicografía hoy: diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, 1 (pp. 71-92). Valencia: Universitat de València.

Santos Palmou, X. (2017). *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Sierra-Salas, L. G., y Pérez-Marqués, C. M. (2018). La selección léxica en el español como lengua extranjera. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, 15(1), 3-17. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3287/2901>.

Tarp, S. (2006). Lexicografía de aprendizaje. *Cadernos de Tradução*, 18(2), 295-317. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925756.pdf>

Tarp, S. (2009). The foundations of a theory of learners' dictionaries. *Lexicographica*, 25, 155-168.

Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.



# ***El concepto de educación del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica\****

## ***The concept of education of future teacher education from lexical availability according to their academic training***

**Inmaculada Clotilde Santos Díaz**

Universidad de Málaga

[santosdiaz@uma.es](mailto:santosdiaz@uma.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

**María Juárez Calvillo**

Universidad de Málaga

[maria.juarezcalvillo@gmail.com](mailto:maria.juarezcalvillo@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5767-9013>

**DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.263**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 02/06/2021

Fecha de aceptación: 02/11/2021



Santos Díaz, I. C., y Juárez Calvillo, M. (2022). El concepto de *educación* del futuro profesorado desde la disponibilidad léxica según su formación académica. *Tejuelo*, 35.3, 263-298.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.263>

\* Esta investigación no hubiera sido posible sin la inestimable colaboración de la profesora Ester Trigo Ibáñez, de la Universidad de Cádiz, a quien agradecemos su constante apoyo y su gran aportación en la realización de este trabajo.

**Resumen:** Este estudio pretende definir el concepto de *educación* que tiene el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz a través de una prueba de léxico disponible según la formación académica recibida. Se aborda desde un enfoque mixto para constatar las diferencias léxicas tomando como referencia las variables ‘grado’ y ‘curso’. Han participado 613 alumnos del Grado en Educación Infantil (n= 323) y en Educación Primaria (n= 290) durante el curso 2018/2019, los cuales hicieron pruebas de léxico disponible en español, inglés y francés. Los resultados reflejan una educación ligada a: respeto, pública, valores, escuela, alumno, niño... Las pruebas ANOVA factorial intersujeto revelaron que no se producen interacciones en ningún idioma entre las variables dependientes ‘curso x grado’. Sin embargo, se observan los efectos principales de la variable ‘curso’, en español, y ‘curso’ y ‘grado’, en inglés. En francés tan solo es significativo el ‘grado’. Esto nos lleva a concluir que el léxico disponible de los informantes en español aumenta conforme lo hace su formación académica. No obstante, en ambas lenguas extranjeras incide el grado, destacando en productividad los informantes de Educación Primaria frente a los de Educación Infantil.

**Palabras clave:** disponibilidad léxica; educación; formación inicial docente; lexicoestadística; bilingüismo.

**Abstract:** This study aims to define the concept of *education* that the future teachers of Early Childhood and Primary Education of the University of Cádiz have through a lexical availability test according to their academic training. It is approached from a mixed approach to verify the lexical differences taking as a reference the variables ‘degree’ and ‘course’. 613 students of the Degree in Early Childhood Education (n = 323) and Primary Education (n = 290) have participated during the 2018/2019 academic year, who took lexical availability tests in Spanish, English, and French. The results reflect an education linked to respect, public, values, school, student, child... The inter-subjects effects of factorial ANOVA revealed that there are no interactions in any language between the dependent variables ‘year x degree’. However, the main effects of the variable ‘course’, in Spanish, and ‘course’ and ‘degree’, in English, are observed. In French, only the ‘degree’ is significant. This leads us to conclude that the lexicon available to informants in Spanish increases as their academic training increases. However, in both foreign languages the ‘degree’ has an impact, highlighting in productivity the informants from Primary Education compared to those from Early Childhood Education.

**Keywords:** lexical availability; education; initial teacher training; lexicostatistics; bilingualism.

# I ntroducción

Los estudios de disponibilidad léxica fueron iniciados con fines didácticos en el ámbito francófono a partir de los trabajos de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1956; 1964). Se pretendía crear un vocabulario de base para enseñar francés a los habitantes de la Unión Francesa y los inmigrantes que llegaban a Francia en aquel momento. Sin embargo, en sus albores, nadie podía imaginar los derroteros que este ámbito de investigación iría tomando progresivamente.

En este sentido, como señala Paredes (2012), estos estudios, iniciados en el ámbito hispánico por Humberto López Morales, han avanzado notablemente y se han ido renovando tanto conceptual como metodológicamente, pero sin perder la perspectiva de la enseñanza de lenguas. Esta cuestión queda constatada en la revisión bibliográfica realizada por Herranz (2019). Se trata, como indican López-Morales y Trigo (2019), de una línea de investigación muy presente en la literatura científica de los últimos años y que alcanza una enorme trascendencia en sus aportes a la educación (Zambrano, Rojas y Salcedo, 2019).

De esta forma, se han realizado trabajos de diversa índole. Por ejemplo:

- Aquellos cuyo objetivo perseguía la detección de errores ortográficos para trazar soluciones didácticas tanto en lengua materna (Paredes, 1999; Trigo, Romero y Santos-Díaz, 2018; 2019) como en lengua extranjera (Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2019),
- los enfocados en el vocabulario especializado (Hernández-Muñoz, 2015; Guerrero y Pérez, 2018; Castillo-Fadić y Pino, 2020),
- aquellos centrados en la enseñanza del léxico dialectal (Ávila, 2017; Galloso y Martín, 2019; Trigo, Santos-Díaz y Romero, 2021),
- los que ofrecen pautas para realizar una correcta selección léxica (Santos-Díaz, 2017a, Hidalgo, 2022)
- aquellos relacionados con la configuración del lexicón mental de los informantes (Rojas, Zambrano y Salcedo, 2017; Santos-Díaz, 2017b, Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2020; Gómez-Devís, 2021).
- los que toman las bases metodológicas de la disponibilidad léxica para adentrarse en la percepción de la realidad de los informantes (Mateo García y García Mateo, 2018; Ávila, Santos-Díaz y Trigo, 2020) y, por último,
- aquellos que analizan la incidencia de la lectura en la adquisición del léxico (De la Maya y López-Pérez, 2021; Martínez-Lara, 2021; Santos-Díaz, Trigo y Romero, 2021), pues esta actividad resulta esencial para el afianzamiento de léxico específico, cuestión que garantiza el éxito de los estudiantes para afrontar sus prácticas letradas (Romero, Salvador y Trigo, 2014; Sologuren y Castillo-Fadić, 2020).

Centrándonos en el ámbito hispánico, en una primera fase se acometió un Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL), cuestión que permitió sentar unas bases metodológicas comunes, como los criterios de edición (Samper-Padilla,

1998; Samper-Padilla, Bellón y Samper-Hernández, 2003), el hecho de contar con estudiantes preuniversitarios como informantes (López González, 2014) o la existencia de un espacio virtual en el que quedan recogidas todas las investigaciones que se han ido realizando en este marco de investigación. Se trata de la página web <http://www.dispoplex.com/>, gestionada por José Antonio Bartol y Natividad Hernández-Muñoz, de la Universidad de Salamanca.

Sin embargo, a partir del PPHDL se ha ido abriendo una serie de líneas de investigación que toma como referencia diferentes grupos de informantes, como los estudiantes de español como lengua extranjera (Carcedo, 2000; Samper-Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016; Hernández-Muñoz y Tomé, 2017; Hidalgo, 2021, entre otros), poblaciones inmigrantes (Fernández-Merino, 2011), estudiantes Erasmus (Herranz y Marcos, 2019; Šifrar, 2020); alumnado de Educación Secundaria (Muñoz-Hernández y Rodríguez-Muñoz, 2012; De la Maya, 2015; Serfati, 2021) o estudiantes de Educación Primaria (Gómez-Devís, 2021; Samper-Padilla, Hernández-Cabrera y Samper-Hernández, 2019).

No obstante, la lengua española no ha sido la única cuyo léxico disponible han analizado los investigadores hispánicos pues, conscientes de la relevancia que cobra en las sociedades actuales el aprendizaje y correcto manejo de idiomas, no han faltado los estudios dedicados a desentrañar el léxico disponible de los aprendices de inglés (Jiménez-Catalán, 2014, Ferreira, Garrido y Guerra, 2019, entre otros) o de francés (Mora, 2014; De la Maya y Mora, 2019).

Habida cuenta de la importancia de estos estudios para planificar correctamente la enseñanza de lenguas en el ámbito hispánico, surgió entre la comunidad investigadora una nueva inquietud: la evaluación de la competencia léxica del futuro profesorado. Así, han proliferado los trabajos que toman como referencia, bien a estudiantes de magisterio (Herranz, 2018; 2020; Castillo-Fadić y Sologuren, 2020, De la Maya y López-Pérez, 2020), bien al futuro profesorado de enseñanza secundaria (Cerdeira, Salcedo, Pérez y Marín, 2017; Quintanilla y Salcedo, 2019; Santos-Díaz, 2020; Zambrano, 2021).

Desde esta esfera se han desarrollado investigaciones que han permitido determinar procesos para formar grupos colaborativos partiendo de los resultados de las pruebas de disponibilidad léxica (Rojas, Zambrano y Salcedo, 2019). Además, se consignan estudios que se han adentrado en el meta-aprendizaje pues, por ejemplo, el trabajo de Zambrano (2021), realizado con 106 estudiantes del tercer curso de pedagogía, analizó el centro de interés *Autorregulación del aprendizaje* para comprobar el concepto que estos tenían sobre una cuestión esencial para el ejercicio de la docencia.

Unido a esto, existe una preocupación por determinar la influencia que la formación inicial despliega sobre el léxico especializado que manejan quienes habrán de ejercer la docencia. Así, Valenzuela, Pérez, Bustos y Salcedo (2018) estudian, a partir de la configuración de grafos, cómo, a medida que avanzan en sus estudios, 97 futuros docentes chilenos van modificando su concepto de aprendizaje. Por su parte, Marcos y Herranz (2021), seleccionando como informantes a estudiantes de primer y cuarto curso de magisterio de la Universidad Rey Juan Carlos, analizan el porcentaje de disponibilidad léxica retenida –o léxico coincidente– de los estudiantes de primer y último año del grado en dos centros de interés muy relacionados con la profesión docente: *La escuela: muebles y materiales escolares* y *La educación* y en uno de los clásicos, *Los animales*, tomado como centro control. Por último, Martínez-Lara (2021) estudia la influencia de la lectura y los años de formación en el léxico disponible de 55 estudiantes chilenos de pedagogía. Para ello, utiliza tres centros de interés: *La lectura*, *La educación* y *La escuela: muebles y materiales*.

Además, teniendo en cuenta que cada vez son más los sistemas educativos que se plantean un modelo de escuela plurilingüe, como queda manifiesto en el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía* (Junta de Andalucía, 2016), Santos-Díaz (2020) realizó una evaluación de la competencia léxica bilingüe del futuro profesorado de la Universidad de Málaga. Su población se compuso de los estudiantes que cursaban, en 2010-2011, el Máster de Profesorado de

Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas. De esta forma, analizó el léxico disponible en español y en lengua extranjera, inglés o francés, según la lengua que cada estudiante había acreditado para acceder al máster. En esta misma línea se enmarcan los trabajos realizados por De la Maya y López-Pérez (2020; 2021), contextualizados en la Universidad de Extremadura, concretamente en la Facultad de Ciencias de Educación de Badajoz, que estudian la competencia léxica en inglés de los futuros maestros y los acometidos por Mora (2014) y De la Maya y Mora (2019), que consignan estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de centros bilingües de francés como informantes.

En este trabajo, enmarcado en una investigación superior sobre la influencia de la formación, el consumo mediático y la lectura en el léxico disponible de los estudiantes de los grados de magisterio de la Universidad de Cádiz, aporta la novedad de explorar la disponibilidad léxica de los informantes no solo en español como lengua materna y una lengua extranjera, sino en dos: francés e inglés. Dado que se trata de informantes que, en su mayoría, han estudiado desde la etapa secundaria dos lenguas extranjeras en el marco de la educación plurilingüe andaluza (Junta de Andalucía, 2005), se pretende poner de relieve hasta qué punto el estudio de estas lenguas ha calado entre nuestros informantes. En otro orden de cosas, dado que cada vez son más los centros adscritos a los programas de plurilingüismo, es muy probable que los futuros maestros desarrollen su labor profesional en un centro que les exija un alto nivel de competencia en lenguas extranjeras, de ahí que se haya decidido aplicar la prueba en los tres idiomas.

Aunque en la investigación completa se han explorado cinco centros de interés: *El profesorado*, *La educación*, *La escuela: muebles y materiales*, *Ordenadores e internet* y *La lectura*, en esta ocasión fijamos nuestra mirada en el centro de interés *La educación*, cuyo concepto es de vital importancia para la docencia.

En el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014), se registran cuatro acepciones de la palabra *educación*: (1) acción y efecto de educar; (2) crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los

jóvenes; (3) instrucción por medio de la acción docente y (4) cortesía, urbanidad. Sin embargo, nuestra hipótesis de partida apunta a que la imagen de *educación* que desvelará el léxico disponible de nuestros informantes estará impregnado de palabras estrechamente ligadas al ámbito y a los agentes implicados en la escuela actual, muy marcadas por los estudios que están realizando.

En definitiva, esta investigación persigue el objetivo de determinar el concepto de *educación* que posee el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria en español, inglés y francés a través de una prueba de léxico disponible. A este objetivo general se añaden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existen diferencias entre el léxico consignado por los informantes teniendo en cuenta el grado y el curso: Educación Infantil o Primaria, primero o cuarto respectivamente.
- Determinar si existen diferencias cuantitativas en el caudal léxico atendiendo a las variables ‘grado’ y ‘curso’.

## **2. Metodología**

### **2.1. Participantes**

La muestra de estudio está formada por 613 estudiantes matriculados en el Grado en Educación Infantil (n= 323) y en el Grado en Educación Primaria (n= 290) en la Universidad de Cádiz durante el curso 2019/2020. Se trata de una muestra censal que comprende todos los grupos de 1.º y 4.º de ambos grados. La Tabla 1 presenta la distribución de participantes según grado, curso y sexo. La distribución por grado y curso en todas las variantes es bastante similar, pero en el caso del sexo está más sesgada en Infantil, donde tan solo un 9 % son hombres mientras que en Primaria el porcentaje aumenta a un 32,4 %, La edad media es de 21,7 años, siendo el mínimo en 18 y el máximo registrado en 52 años. La desviación estándar es de 3,574, lo que nos muestra que la muestra es bastante homogénea en cuanto a edad.

**Tabla 1***Distribución de informantes según grado, curso y sexo*

Grado				Curso		Total
				1.º	2.º	
Educación Infantil	Sexo	Hombre	Recuento	11	18	29
			% del total	3,4%	5,6%	9,0%
	Mujer	Recuento	160	134	294	
		% del total	49,5%	41,5%	91,0%	
	Total	Recuento	171	152	323	
		% del total	52,9%	47,1%	100,0%	
Educación Primaria	Sexo	Hombre	Recuento	46	48	94
			% del total	15,9%	16,6%	32,4%
	Mujer	Recuento	91	105	196	
		% del total	31,4%	36,2%	67,6%	
	Total	Recuento	137	153	290	
		% del total	47,2%	52,8%	100,0%	
Total	Sexo	Hombre	Recuento	57	66	123
			% del total	9,3%	10,8%	20,1%
	Mujer	Recuento	251	239	490	
		% del total	40,9%	39,0%	79,9%	
	Total	Recuento	308	305	613	
		% del total	50,2%	49,8%	100,0%	

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Instrumento

Para recabar los datos de este estudio se ha aplicado, por un lado, un cuestionario sociológico con preguntas sociodemográficas – sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua materna, etc.– y relacionadas con la formación, en general –titulación de estudio y curso– y en lengua extranjera, en particular –nivel de idiomas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), realización de estancias, etc.–. Una vez recabada esta información, se aplicó la clásica prueba asociativa utilizada en los trabajos de léxico disponible basada en el sistema de listas abiertas con una duración de dos minutos. Se exploraron cinco centros de interés en español, inglés y francés: *El profesorado*, *La educación*, *La escuela: muebles y materiales*, *Ordenadores e internet* y *La lectura*.

### **2.3. Procedimiento**

Para realizar la prueba de léxico disponible se entregó a los informantes el cuestionario sociológico y, grapados a este, 15 folios en blanco –para no interferir en los procesos de evocación léxica– en los que los estudiantes habrían de escribir las palabras.

El equipo de investigación fue proyectando en la pizarra electrónica los nombres de los centros de interés y, una vez que los informantes los hubieron copiado, disponían, como marcan las directrices de los estudios de léxico disponible (López-González, 2014), de dos minutos para escribir el mayor número de palabras posible. Se dio la consigna de que no prestaran especial atención a la corrección ortográfica pues se temía que, especialmente en lengua extranjera, este aspecto resultara una barrera en detrimento de la productividad léxica. La prueba se realizó en primera instancia en español, posteriormente en inglés y, por último, en francés.

Una vez recogida la información, se codificaron los cuestionarios para identificar a los informantes según las variables previamente establecidas y se generó una matriz en la que aparecían las variables sociológicas y, a continuación, el léxico evocado por centro de interés e idioma. Para la edición de los materiales se siguieron, en español, las directrices de Samper-Padilla et al. (2003) y en inglés y francés, las marcadas por Santos-Díaz (2020) y Mackey (1971).

En una fase posterior, se organizaron las palabras, separadas por comas en torno a cada informante codificado según las variables en un archivo (.txt) por cada centro de interés. Esto permitió procesar los datos con el paquete Dispogen II (Echeverría, Urzúa y Figueroa, 2005) y obtener así el léxico disponible a partir de la aplicación de la fórmula de López-Chávez y Strasburguer-Frías (1987).

Además, con la finalidad de mostrar una visión global de las palabras más frecuentes en cada idioma explorado, se configuraron nubes de palabras con la aplicación Generador de nubes de palabras,

disponible en: <https://www.nubedepalabras.es/>. Para finalizar, se realizó un análisis estadístico con el paquete SPSS, versión 22, lo que permitió realizar una aproximación más exacta en torno al comportamiento de cada subgrupo según su formación académica.

### **3 Resultados**

#### **3. 1. Datos generales según idioma**

Los informantes han escrito un total de 15 482 palabras y 2469 vocablos en las pruebas en los tres idiomas. Sin embargo, como muestra la Tabla 2, los resultados han sido muy dispares según la lengua, siendo la más productiva el español, por tratarse de la lengua materna, seguida del inglés, que suele ser la primera lengua extranjera y, por último, el francés, que se corresponde en la mayoría de los casos con la segunda lengua extranjera.

Para medir el grado de coincidencia de las respuestas de los informantes, utilizamos el índice de densidad léxica (Alba, 1995), el cual se obtiene al dividir el número total de palabras por el número total de vocablos, y el índice de cohesión (Mena, 1986) que se calcula dividiendo la media de palabras por el número de informantes. El idioma con mayor homogeneidad es el español, ya que el índice de cohesión es más próximo a 1 y el índice de densidad léxica muestra menor diferencia entre las palabras y los vocablos consignados. A continuación, le sigue el inglés y, por último, el francés. Ello se debe a que el nivel en francés era inferior a los otros idiomas y, en ocasiones, aparecen palabras solo escritas por un único informante y que no siempre guardan una relación directa con el centro de interés.

**Tabla 2***Número de palabras y vocablos según idioma*

	<b>Total palabras</b>	<b>Media palabras</b>	<b>Total vocablos</b>	<b>Media vocablos</b>	<b>Densidad léxica</b>	<b>Índice de cohesión</b>
Español	8328	13,59	1387	2,26	6,00	0,020
Inglés	5380	8,78	768	1,25	7,01	0,013
Francés	1774	2,89	314	0,51	5,65	0,004

Fuente: elaboración propia

Desde una visión cualitativa, vamos a analizar la producción de las 20 primeras palabras más disponibles (*vid.* Anexo). En los tres idiomas se observan las siguientes similitudes:

- *Familia, family, famille.* Además, en francés incluyen a miembros de la familia: *fil* y *mère*.
- *Profesor, teacher, professeur.*
- *Alumno, pupil, élève.* En español también aparece el genérico *alumnado* y *profesorado* y un sinónimo, *docente*. En inglés y francés se registra el de estudiante (*student* y *étudiant*).
- *Escuela (colegio), school, école.*
- *Universidad, university, université.* Así mismo, en francés aparece otro tipo de centros educativos como *lycée* y *collège*.
- *Niño, children, enfant/garçon.*
- *Aprender, learn, apprendre.* Estos conceptos también son usados con diferente categoría gramatical: *aprendizaje*.

Sin embargo, se observan ciertas diferencias, como el hecho de que en español no se incluye nada de material escolar, mientras que, en lengua extranjera, sí aparece. Esto es debido, quizás, a que, al no contar con un léxico especializado del tema, recurren a un vocabulario latente básico. Concretamente en inglés aparecen los vocablos *book* y *pencil* y en francés *livre* y *matériel*. Además, en francés se repite de forma recurrente el nombre del centro de interés *éducation* (por 23 informantes).

La Figura 1 muestra una panorámica del léxico disponible en los tres idiomas en la que el tamaño de las palabras viene condicionado por su frecuencia de aparición. En español, las palabras que más destacan son: *alumnado, colegio, respeto, ley, niño, futuro, clase, enseñar*, entre



francés). Ello explica que los informantes que escriben más palabras en un idioma tienden a escribir más en el otro. En todos los casos, la correlación es significativa a nivel 0,01, pero el coeficiente de Pearson es mayor cuando se trata de la relación español-inglés (0,584), seguido de la relación entre inglés-francés (0,267) y español-francés (0,229).

**Tabla 3***Correlación bivariada entre las palabras según idioma*

		Palabras en español	Palabras en inglés	Palabras en francés
Palabras en español	Correlación de Pearson	1	,584**	,229**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	613	613	613
Palabras en inglés	Correlación de Pearson	,584**	1	,267**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	613	613	613
Palabras en francés	Correlación de Pearson	,229**	,267**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	613	613	613

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

### 3. 2. Relación de las variables ‘grado’ y ‘curso’ en el léxico disponible

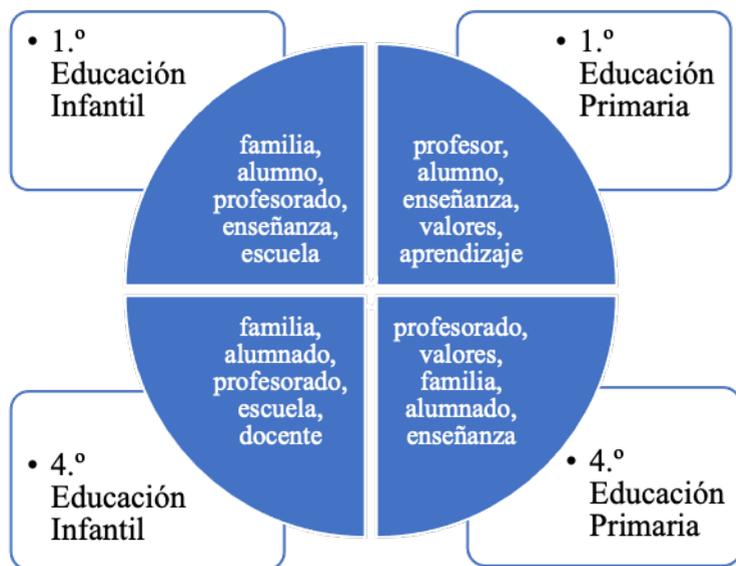
#### 3.2.1. En español

En primer lugar, se seleccionarán las cinco palabras más disponibles según subgrupo para poder considerar las semejanzas y diferencias. A continuación, se realizará un análisis para comprobar si existen diferencias cuantitativas en la productividad léxica atendiendo a las variables ‘grado’ y ‘curso’.

La Figura 2 muestra que la palabra más disponible para los dos cursos de Educación Infantil es *familia*, mientras que en Educación Primaria solo aparece entre las cinco palabras más disponibles de 4.º curso. Salvo en el grupo de 1.º de Educación Primaria, que utiliza *profesor*, en el resto de los casos aparece como más disponible *profesorado*. En el caso de *alumno*, aparece así en los dos cursos de 1.º mientras que en 4.º es más disponible *alumnado*.

**Figura 2**

Palabras más disponibles en español según grado y curso.



Fuente: elaboración propia

A continuación, queremos analizar los cambios en el léxico disponible (en adelante, variable dependiente) en función del efecto separado y conjunto de las variables ‘grado’ y ‘curso’ (variables independientes). Concretamente, realizaremos un ANOVA factorial intersujeto en el que se dan los cuatro supuestos necesarios para su ejecución: 1) la variable dependiente es cuantitativa; 2) la variable dependiente se distribuye de forma normal en cada una de las casillas del diseño; 3) existe una homogeneidad de varianzas; 4) las observaciones entre los distintos informantes son independientes unas de otras.

La Tabla 4 muestra las medias de palabras según los subgrupos, las cuales oscilan entre las 11,14 palabras del grupo de 1.º de Educación Primaria hasta las 15,46 del grupo de 4.º del mismo grado. Las medias en cuanto a los dos grados son muy similares (13,73 en el caso de Educación Infantil y 13,42 en Educación Primaria). Asimismo, la desviación estándar en todos los casos oscila entre 4,178 y 5,146.

**Tabla 4***Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en español*

<b>Grado</b>	<b>Curso</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N</b>
Educación Infantil	1.º	12,41	4,614	171
	4.º	15,22	5,146	152
	Total	13,73	5,063	323
Educación Primaria	1.º	11,14	4,178	137
	4.º	15,46	5,064	153
	Total	13,42	5,136	290
Total	1.º	11,84	4,464	308
	4.º	15,34	5,098	305
	Total	13,59	5,096	613

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados de la prueba de Levene, se acepta la hipótesis nula de igualdad de las varianzas siendo el  $p > 0,05$ , de 0,225 y  $F(1,459)$ .

La Tabla 5 muestra la aplicación de la prueba de efectos intersujetos. En el caso de los efectos del ‘grado’, se acepta la hipótesis nula con  $F=1,772$  y  $p=0,184$ . Por tanto, la productividad léxica no varía en función del ‘grado’. Sin embargo, en el caso de los efectos principales del ‘curso’, se rechaza la hipótesis nula de que las medias marginales son iguales ya que el  $F=84,102$  y  $p < 0,001$ . Eso quiere decir que el léxico disponible varía en función del curso (1.º o 4.º).

En cuanto a la interacción ‘grado x curso’ se acepta la hipótesis nula de que no hay interacción ya que el  $F=3,812$  y el  $p > 0,05$ , concretamente 0,051. Como el factor que ha sido significativo tiene dos niveles, no sería necesario un análisis post hoc para conocer en qué nivel se producen esas diferencias.

**Tabla 5***Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en español*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl de	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	2004,597 <sup>a</sup>	3	668,199	29,297	,000

Intercepción	112006,188	1	112006,188	4910,799	,000
Grado	40,420	1	40,420	1,772	,184
curso	1941,017	1	1941,017	85,102	,000
Grado * curso	86,940	1	86,940	3,812	,051
Error	13890,157	609	22,808		
Total	129036,000	613			
Total corregido	15894,754	612			

a. R al cuadrado = ,126 (R al cuadrado ajustada = ,122)

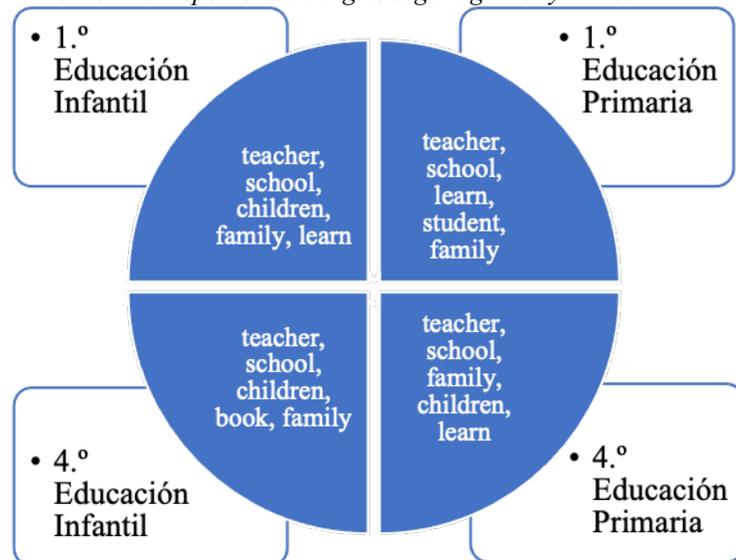
Fuente: elaboración propia

### 3.2.2. En inglés

La Figura 3 muestra que en inglés las dos palabras más disponibles son iguales en los cuatro subgrupos: *teacher* y *school*. Además, también se encuentra en diferente orden la palabra *family*. En 4.º de Educación Infantil se incluye una palabra de material escolar, como es *book*, y es el único subgrupo donde no aparece la palabra *learn*. Del mismo modo, *children* aparece en tres subgrupos salvo en 1.º de Educación Primaria, donde aparece *student*.

**Figura 3**

Palabras más disponibles en inglés según 'grado' y 'curso'.



Fuente: elaboración propia

A continuación, realizamos un ANOVA factorial intersujeto para conocer los efectos principales de las variables independientes por separado y los efectos de interacción ‘curso x grado’ sobre el léxico disponible en inglés. En primer lugar, la Tabla 6 presenta los estadísticos descriptivos donde se observa que la media del Grado en Educación Infantil es ligeramente inferior a la del Grado en Educación Primaria, concretamente 8,34 palabras por informante frente a 9,26. Del mismo modo que en el caso del español, los estudiantes de 1.º actualizan menos palabras que los de 4.º con independencia del grado que cursen.

**Tabla 6***Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en inglés*

<b>Grado</b>	<b>Curso</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>N</b>
Educación Infantil	1.º	7,71	3,554	171
	4.º	9,05	3,904	152
	Total	8,34	3,777	323
Educación Primaria	1.º	8,21	3,737	137
	4.º	10,20	4,223	153
	Total	9,26	4,116	290
Total	1.º	7,93	3,639	308
	4.º	9,63	4,101	305
	Total	8,78	3,965	613

Fuente: elaboración propia

Igual que con la muestra de palabras en español, los resultados de la prueba de Levene muestran que el  $p > 0,05$ , concretamente de 0,211 y  $F(609)$ , por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas.

La prueba de intersujetos muestra que el  $p \leq 0,05$  tanto en el factor A ‘grado’ como el B ‘curso’. Así, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias –*vid.* Tabla 7–. Concretamente, para el factor ‘grado’ el  $F=7,004$  y el  $p=0,08$  y para el factor ‘curso’ el  $F=28,489$  y el  $p=0,000$ . En cambio, al analizar la interacción de las variables ‘grado x curso’, el  $p > 0,05$ , con lo que se acepta la hipótesis nula de que no existen efectos de interacción.

**Tabla 7***Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en español*

Origen	Tipo III de gl de suma de cuadrados	Cuadrático	F	Sig.	
Modelo corregido	561,842 <sup>a</sup>	3	187,281	12,591	,000
Interceptación	47111,484	1	47111,484	3167,276	,000
Grado	104,177	1	104,177	7,004	,008
curso	423,753	1	423,753	28,489	,000
Grado * curso	15,886	1	15,886	1,068	,302
Error	9058,539	609	14,874		
Total	56838,000	613			
Total corregido	9620,382	612			

a. R al cuadrado = ,058 (R al cuadrado ajustada = ,054)

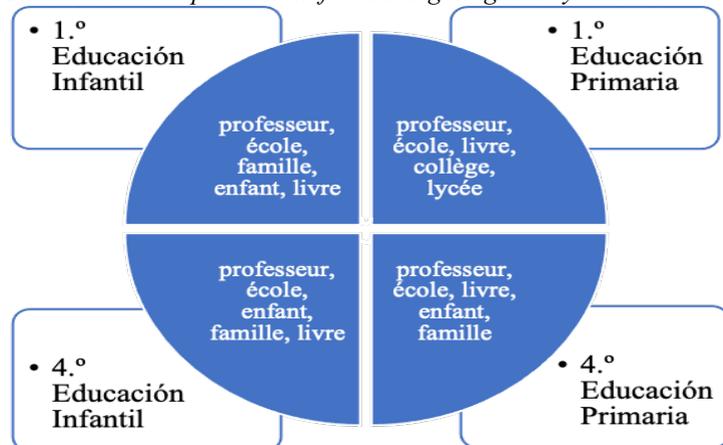
Fuente: elaboración propia

### 3.2.3. En francés

En francés se repiten las cinco palabras más disponibles, pero en distinto orden (*professeur, école, famille, enfant y livre*) en todos los subgrupos salvo en 1.º de Educación Primaria. En ese caso, coinciden las tres primeras palabras más disponibles (*professeur, école y livre*) pero se incorporan otros dos vocablos referidos a tipos de centros educativos: *collège y lycée*. Estos resultados apuntarían en un principio a que el centro de interés resulte muy compacto. Sin embargo, los índices de densidad y cohesión léxica mostraron que, en esta lengua, los resultados son más heterogéneos. Esto podría deberse a que después de escribir las palabras más relacionadas con el centro de interés, los informantes escriban, o bien palabras más especializadas, o bien se desvíen del centro de interés y, por tanto, no son compartidas por la mayoría.

**Figura 4**

Palabras más disponibles en francés según 'grado' y 'curso'.



Fuente: elaboración propia

En francés –*vid.* Tabla 8– la media de palabras es bastante inferior con respecto al español y al inglés en todos los subgrupos. La media más baja se sitúa en 4.º de Educación Infantil, con 2,28 palabras mientras que la más alta se registra en 4.º de Educación Primaria con 3,19 palabras. El promedio es superior en el caso del Grado de Educación Primaria, con 3,19 palabras con respecto al de Educación Infantil, 2,63.

**Tabla 8**

*Estadísticos descriptivos de la variable dependiente: palabras en francés*

Grado	Curso	Media	Desviación estándar	N
Educación Infantil	1.º	2,94	3,152	171
	4.º	2,28	2,515	152
	Total	2,63	2,885	323
Educación Primaria	1.º	2,92	3,206	137
	4.º	3,42	4,203	153
	Total	3,19	3,767	290
Total	1.º	2,93	3,171	308
	4.º	2,86	3,507	305
	Total	2,89	3,340	613

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la prueba de Levene en la que se acepta la hipótesis nula de igualdad de las varianzas siendo el  $p > 0,05$ , concretamente de 0,235 y  $F(1,453)$ . Por último, la prueba de efectos intersujetos –*vid.* Tabla 9– muestra que tan solo se rechaza la hipótesis nula en el caso del efecto referido al ‘grado’, concretamente con un  $F = 4,325$  y  $p = 0,038$ . En cuanto al factor ‘curso’ y la interacción ‘grado x curso’, el  $p > 0,05$ , por lo que se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 9**

*Prueba de efectos intersujetos. Variable dependiente: palabras en francés*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	de gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	100,355 <sup>a</sup>	3	33,452	3,028	,029
Interceptación	5096,346	1	5096,346	461,324	,000
Grado	47,776	1	47,776	4,325	,038
curso	,897	1	,897	,081	,776
Grado * curso	51,569	1	51,569	4,668	,031
Error	6727,753	609	11,047		
Total	11962,000	613			
Total corregido	6828,108	612			

a. R al cuadrado = ,015 (R al cuadrado ajustada = ,010)

## Conclusiones

Este estudio pretendía determinar el concepto de *educación* compartido por 613 futuros docentes de la Universidad de Cádiz. Para ello se aplicaron pruebas de léxico disponible por primera vez en esta corriente de investigación en tres idiomas: español, inglés y francés.

Si bien el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014) incluía, en las cuatro acepciones de la definición de *educación*, palabras como *educar*, *enseñanza*, *crianza*, *instrucción*, *urbanidad* y *cortesía*, el análisis cualitativo del repertorio léxico de los futuros maestros ha constatado que, para la gran mayoría de los informantes, *educación* evoca un imaginario colectivo más amplio y relacionado, como apuntábamos en nuestra hipótesis de partida, con la visión social de la

educación, incluyendo designaciones como *respeto*, *pública*, *valores*, *escuela*, *colegio*, *alumno*, *alumnado*, *niño*...

En los tres idiomas los informantes han actualizado, entre las cinco palabras más disponibles, términos que apuntan a la esencia misma de la profesión para la que se están preparando: *profesorado*, *profesor*, *teacher* o *professeur*. Unido a esto, el vocablo *familia* suele estar presente en los diccionarios de casi todos los subgrupos generados en español, inglés y francés, lo cual viene a indicar que la educación no es solo una cuestión del colegio, sino también del hogar y que la participación familiar en la escuela está muy arraigada.

A este objetivo general se unían dos específicos. El primero pretendía indagar, desde un enfoque cualitativo, sobre las posibles diferencias y semejanzas entre los vocablos más disponibles tomando como referencia las variables ‘grado’ y ‘curso’. Al respecto, se han producido numerosas coincidencias en las palabras más disponibles con independencia del ‘curso’ o el ‘grado’, pudiendo deberse esto a que se trata, en todos los casos de futuros docentes.

No obstante, queda patente que la comunidad educativa cada vez es más consciente del uso de un lenguaje inclusivo, hecho que se demuestra en que los estudiantes de 4.º, que se encuentran ya en la fase final de su formación docente, actualizan más el vocablo *profesorado* que *profesor*. Por su parte, en el caso de *alumno*, aparece así en los dos cursos de 1.º mientras que en 4.º es más disponible *alumnado*. Esto constata la importancia que las facultades de Ciencias de la Educación están otorgando a los modos de expresión, en favor de fórmulas inclusivas frente al masculino genérico.

Con respecto al segundo objetivo específico, más centrado en aspectos cuantitativos, pretendía conocer si existía relación entre el número de palabras de los informantes según el grado y curso en el que estaban matriculados. En consonancia con esta idea, las pruebas de análisis intersujeto revelaron que no se producen interacciones en ningún idioma entre las variables dependientes ‘curso x grado’. Sin embargo, se observan los efectos principales de la variable ‘curso’, en

español, y ‘curso’ y ‘grado’, en inglés. En francés tan solo es significativo el ‘grado’. Esto nos lleva a concluir que el léxico disponible de los informantes en español aumenta conforme lo hace su formación académica. Estos son coincidentes con los estudios de Herranz (2020) y Martínez-Lara (2021).

Sin embargo, en ambas lenguas extranjeras incide el grado en el que los estudiantes están matriculados, destacando en productividad los informantes de Educación Primaria frente a los de Educación Infantil. Quizá esto pueda deberse a que en el grado de Educación Primaria existe un grupo plurilingüe y, además, se ofrece la oportunidad de especializarse en dos menciones relacionadas con la lengua extranjera: *Enseñanza a través de Proyectos Integrados y Lengua Extranjera, AICLE*. En contraposición, el grado de Educación Infantil ofrece una mención lingüística, pero en ella se recogen contenidos principalmente en lengua y literatura española, frente a una visión más tangencial de las lenguas extranjeras.

Asimismo, se constata que, en inglés se produce una diferencia significativa atendiendo a la variable ‘curso’. Esto puede deberse a que el inglés suele ser la lengua que más frecuentemente acreditan los estudiantes para obtener su titulación de grado, con un nivel mínimo de B1. No obstante, aunque la mayor parte de los estudiantes hayan tenido contacto con la lengua francesa en la etapa de educación secundaria postobligatoria, esta suele ser la segunda lengua extranjera y, por tanto, no la utilizan con tanta frecuencia ni llegan a obtener un alto grado de dominio. Asimismo, se ha constatado que existe una correlación positiva entre el vocabulario que aportan en una y otra lengua. Esto es: los informantes más productivos en español también lo son en lengua extranjera y viceversa.

En consonancia con lo anterior, la media de palabras en inglés es de 8,78 mientras que en francés de 2,89. Por su parte, en español la media asciende considerablemente a 13,59. Estos datos son muy similares a la media obtenida por Martínez-Lara (2021) con estudiantes de pedagogía chilenos –13,93–. Sin embargo, distan mucho de las 18,4 palabras por informante que registra el trabajo de Herranz (2020) con

estudiantes de los grados de educación de la Universidad Rey Juan Carlos.

Retomando la idea del escaso número de palabras actualizado en las dos lenguas extranjeras, un rápido análisis a los hallazgos de los trabajos similares deja ver que los docentes en formación tienen grandes oportunidades de mejora en su formación idiomática (Santos-Díaz, 2020; De la Maya y López-Pérez, 2020; 2021). Esta cuestión nos lleva a plantearnos, en línea con los resultados de Trigo, Santos-Díaz y Jiménez (2021), la necesidad de que las facultades de educación emprendan acciones que favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus estudiantes para que puedan egresar al mundo laboral con un nivel mínimo de B2 en lengua extranjera y, por tanto, se sientan preparados para afrontar los retos que plantea la escuela plurilingüe. De esta forma, se podrían plantear acciones metodológicas novedosas como la propuesta por Castillo-Rodríguez y Torrado (2020), incluso teniendo en cuenta otros escenarios como el de la educación virtual (Fernández-Ruiz, 2021).

Una vez que se han corroborado las diferencias desde los planteamientos cualitativo y cuantitativo entre el léxico disponible y las variables ‘curso’ y ‘grado’, resulta necesario plantearnos una serie de líneas prospectivas que, en estudios posteriores, nos permitan profundizar en un mayor conocimiento del léxico exclusivo de cada subgrupo, como realizan Marcos y Herranz (2021). Asimismo, sería interesante conocer las relaciones entre palabras y los subnúcleos que se generan según el idioma (español, inglés y francés) para cotejar si esas relaciones son más claras en lengua materna que en lengua extranjera, tal y como ocurre en el estudio con futuro profesorado de Santos-Díaz (2017b).

## Referencias bibliográficas

Alba, O. (1995). *Léxico disponible de la República Dominicana*. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Ávila, A. M. (2017). La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concéntricas. *MarcoELE*, 25. Recuperado de <https://goo.gl/UYCv2P>.

Ávila, A. M., Santos-Díaz, I. C., y Trigo, E. (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID-19. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 84, 85-95. doi: 10.5209/clac.70701

Carcedo, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.

Castillo-Fadić, M. N., y Pino, J. D. (2020). Hacia la construcción de un instrumento para evaluar la familiaridad de pacientes crónicos con unidades léxicas relevantes para el automanejo de su condición de salud. *Nueva revista del Pacífico*, 72, 86-115. doi: 10.4067/S0719-51762020000100086

Castillo-Fadić, M. N., y Sologuren, E. (2020). Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 69-85. doi: 10.15443/RL3006

Castillo-Rodríguez, C., Torrado, M. (2020). Follow the path: A learning proposal for the EFL flipped classroom. *Revista De Humanidades Digitais*, 2(1). doi: 10.21814/h2d.2539

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Cerda, G., Salcedo, P., Pérez, C., y Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46. doi: 10.4067/S0718-50062017000100005

De la Maya, G. (2015). *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tesis doctoral.

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390. doi: 10.17398/1988-8430.32.359

De la Maya, G., y López-Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. doi: 10.25053/redufor.v6i1.3504

De la Maya, G., y Mora, I. (2019). Estudio del conocimiento léxico en FLE de estudiantes españoles de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 527-543. doi: 10.5209/RCED.57773

Echeverría, M. S., Urzúa, P y Figueroa, I. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.

Fernández-Merino, P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes. Propuesta para una necesidad. *Language and Migration*, 3(2), 86-106. Recuperado de <https://bit.ly/3g1JPPE>

Fernández-Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-22. doi: 10.15581/004.41.010

Ferreira, R., Garrido, J., y Guerra, A. (2019). Predictors of lexical availability in English as a second language. *Onomázein*, 46, 18-34. doi: 10.7764/onomazein.46.03

Galoso, M. V., y Martín, M. (2019). La disponibilidad léxica en el Diccionario de onubensismos para la enseñanza de ELE. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.211-231

Gómez-Devís, B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 211-231. doi: 10.6035/CLR.2021.25.10

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. París: Didier.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

Guerrero, G., y Pérez, M. F. (2018). Vocabulario especializado en el léxico disponible de los hablantes malagueños. *Tonos Digital*, 34, 1-37. <http://hdl.handle.net/10201/55809>

Hernández-Muñoz, N. (2015). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *Revista de Filología*, 33, 79-99. Recuperado de <https://bit.ly/3vFIdD8>

Hernández-Muñoz, N., y Tomé C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca' Foscari.

Herranz, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159. doi: 10.6018/reifop.21.1.295271

Herranz, C. V. (2019). El estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España” *Lingüística Española Actual*, XLI(1), 93-130.

Herranz, C. V. (2020). *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible de los futuros docentes*. Alemania: Peter Lang.

Herranz, C. V., y Marcos, M. Á. (2019). Análisis del léxico disponible español de extranjeros que estudian los grados de educación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 26, 5-30. doi: 10.24197/ogigia.26.2019.5-30

Hidalgo, M. (2021). Influencia de la lengua materna y del conocimiento de lenguas extranjeras en el léxico disponible en ELE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 119–143.

Hidalgo, M., y Rufat, A. (2022, en prensa). Selección del vocabulario meta en español: propuesta metodológica basada en la triangulación de fuentes léxicas. *Onomázein. Revista de filología, lingüística y traducción*, 58.

Jiménez-Catalán, R. M. (Ed.). 2014. *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. doi: 10.37132/isl.v0i12.287

Junta de Andalucía (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla.

Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Sevilla.

López-Chávez, J., y Strassburger-Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. *Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López-González, A. M. (2014). *Disponibilidad léxica. Teoría método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.

López-Morales, H., y Trigo, E. (2019). La disponibilidad léxica: tendencias actuales y perspectivas de futuro. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* 25: 7-10. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.7-10

Mackey, W. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. París-Bruselas-Montreal: Didier.

Marcos, M. Á., y Herranz, C. V. (2021). Porcentaje de disponibilidad léxica retenida. Análisis del vocabulario de futuros maestros. En M. Á. Calero y Serrano, M. I. (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Martínez-Lara, J. A. (2021). Incidencia de los años de escolaridad y cantidad de lectura en el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios del área de pedagogía. *Boletín de Filología*, 56(2), 519-548.

Mateo García, M.V., y García Mateo, P. (2018). La percepción de la actividad física en el léxico disponible de la provincia de Almería. *Lengua y Habla*, 22, 55-75. Recuperado de <https://bit.ly/2Z1LsnU>

Mena, M. (1986). *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica* (Tesis de maestría inédita). Concepción: Universidad de Concepción.

Mora, I. (2014). *Evaluación de la competencia léxica en lenguas extranjeras: análisis del tamaño de vocabulario receptivo en alumnos AICLE y no AICLE de 6o de Primaria* (Trabajo Fin de Máster inédito). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Muñoz-Hernández, I. O., y Rodríguez-Muñoz, F. J. (2012). *La disponibilidad léxica en la educación secundaria almeriense*. Berlín: Editorial Académica Española.

Paredes, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 75-98. Recuperado de <https://bit.ly/3cprPht>

Paredes, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11. Recuperado de <https://bit.ly/3uE2SEY>

Quintanilla, A., y Salcedo, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista brasilera de lingüística aplicada* 19(3), 529-544. doi: 10.1590/1984-6398201913157

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Rojas, D. F., Zambrano, C., y Salcedo, P. (2017). Metodología de Análisis de Disponibilidad Léxica en Estudiantes de Pedagogía a Través de la Comparación Jerárquica de Lexicones. *Formación Universitaria*, 10(4), 3-14. doi: 10.4067/S0718-50062017000400002

Rojas, D. F., Zambrano, C., y Salcedo, P. (2019). Método para la formación de grupos colaborativos mediante disponibilidad léxica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e36), 1-12. doi: 10.24320/redie.2019.21.e36.2095

Romero, M. F., Salvador, A., y Trigo, E. (2014). Propuestas para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En M. F. Romero (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación* (pp. 87-100). Barcelona: Octaedro.

Samper-Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper-Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias". *Lingüística*, 10, 311-33.

Samper-Padilla, J. A., Bellón, J.J., y Samper-Hernández, M. (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J.A. Samper, H. Ueda et al. (Eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. (pp. 25-141). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Samper-Padilla, J. A., Hernández-Cabrera, C. E., y Samper-Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.139-163

Sánchez-Saus, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sandu, B., y Oxbrow, G. L. (2020). Exploring the L2 Motivational Self System in Relation to the Variables Lexican Availability and Overseas Experience with English-Major Students in Gran Canaria. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 108-125. doi: 10.1017/S0261444820000154

Santos-Díaz, I. C. (2017a). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 122-139. Recuperado de <https://bit.ly/3g03DD4>

Santos-Díaz, I. C. (2017b). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística* 25, 603-617. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406>

Santos-Díaz, I. C. (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.

Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M., y Trigo, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes". *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. doi: 10.25053/redufor.v6i1.3535

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2019). Análisis comparativos e intermuestrales de los errores ortográficos en estudios

de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera. *Lingüística Española Actual*, XLI (1), 131-158.

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 33, 75-93. Recuperado de <https://bit.ly/3fCOBnL>

Santos-Díaz, I. C., Trigo, E., y Romero, M. F. (2021). Contribución de la prensa a la adquisición de vocabulario. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 97-108. doi: 10.14746/strop.2021.482.009

Serfati, M. (2021). La evolución del léxico disponible en ELE de los aprendices marroquíes en la enseñanza secundaria y universitaria. *Lingüística Y Literatura*, 42(79), 164-180. doi: 10.17533/udea.lyl.n79a09

Šifrar, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. doi: 10.24197/ogigia.27.2020.213-234

Sologuren, E., y Castillo-Fadić, M. N. (2020). Reading in and across disciplines: comprehension of written academic texts. Exploring the field from some comprehension theories and models of written discourse. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 42- 57. doi: 10.37132/isl.v0i14.320

Trigo, E., Romero, M. F., y Santos-Díaz, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131. doi: 10.4995/rlyla.2018.9176

Trigo, E., Romero, M. F., y Santos-Díaz, I. C. (2019). Aproximación empírica desde la disponibilidad léxica a la influencia de los factores sociolingüísticos en el dominio ortográfico. *Cultura y Educación*, 31(4), 814-844. doi: 10.1080/11356405.2019.1659007

Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., y Jiménez, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79, 53-75. doi: 10.4185/RLCS-2021-1497

Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., y Romero, M. F. (2021). Recopilación del léxico disponible dialectal en Andalucía sobre alimentos desde el análisis sociolingüístico de la muestra sevillana. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 284-315.

Valenzuela, M., Pérez, M. V., Bustos, C., y Salcedo, P. (2018). Cambios en el concepto aprendizaje de estudiantes de pedagogía: análisis de disponibilidad léxica y grafos. *Estudios Filológicos*, 61, 143-173. doi: 10.4067/S0071-17132018000100143

Zambrano, C. (2021). Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente. *Lingüística Y Literatura*, 42(79), 11-33. doi: 10.17533/udea.lyl.n79a01

Zambrano, C., Rojas, D. F., y Salcedo, P. (2019). Revisión Sistemática a Estudios de Disponibilidad Léxica en la Base de Datos Scielo y sus Aportes a Educación. *Información Tecnológica*, 30(4), 189-198. doi: 10.4067/S0718-07642019000400189

## ANEXO. Palabras más disponibles por cada idioma analizado

**Tabla 1***Palabras más disponibles en español*

	<b>Vocablo</b>	<b>IDL</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%Aparición</b>	<b>Frec.Acum,</b>
1	<b>familia</b>	0,21712	194	31,648	0,023
2	enseñanza	0,21661	171	27,896	0,044
3	<b>alumno</b>	0,20375	162	26,427	0,063
4	<b>profesor</b>	0,20233	155	25,285	0,082
5	profesorado	0,19984	159	25,938	0,101
6	valores	0,19830	175	28,548	0,122
7	<b>escuela</b>	0,18901	164	26,754	0,142
8	aprendizaje	0,17962	159	25,938	0,161
9	alumnado	0,17113	145	23,654	0,178
10	<b>colegio</b>	0,16631	152	24,796	0,196
11	respeto	0,11692	103	16,803	0,209
12	docente	0,11277	95	15,498	0,220
13	formación	0,09207	82	13,377	0,230
14	primaria	0,09037	80	13,051	0,240
15	<b>aprender</b>	0,08276	74	12,072	0,249
16	<b>niño</b>	0,08259	70	11,419	0,257
17	pública	0,08144	68	11,093	0,265
18	<b>universidad</b>	0,08047	83	13,540	0,275
19	ley	0,08009	73	11,909	0,284
20	infantil	0,07644	68	11,093	0,292

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2**  
*Palabras más disponibles en inglés*

	<b>Vocablo</b>	<b>IDL</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%Aparición</b>	<b>Frec.Acum.</b>
1	<b>teacher</b>	0,62220	441	72,772	0,082
2	<b>school</b>	0,43101	353	58,251	0,148
3	<b>children</b>	0,23146	182	30,033	0,182
4	<b>family</b>	0,21736	192	31,683	0,218
5	<b>learn</b>	0,19370	168	27,723	0,250
6	book	0,18396	178	29,373	0,283
7	student	0,14259	116	19,142	0,305
8	teach	0,09811	86	14,191	0,321
9	<b>university</b>	0,08498	83	13,696	0,336
10	<b>pupil</b>	0,07075	59	9,736	0,347
11	free	0,06172	52	8,581	0,357
12	public	0,06086	55	9,076	0,367
13	study	0,05813	62	10,231	0,379
14	respect	0,05709	52	8,581	0,389
15	classroom	0,05552	52	8,581	0,398
16	important	0,05325	47	7,756	0,407
17	culture	0,05004	47	7,756	0,416
18	subject	0,04840	52	8,581	0,426
19	pencil	0,04707	47	7,756	0,434
20	private	0,04633	43	7,096	0,442

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3**  
*Palabras más disponibles en francés*

	<b>Vocablo</b>	<b>IDL</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%Aparición</b>	<b>Frec.Acum.</b>
1	<b>professeur</b>	0,64644	259	72,549	0,147
2	<b>école</b>	0,44066	194	54,342	0,258
3	<b>famille</b>	0,19537	92	25,770	0,310
4	<b>enfant</b>	0,15620	75	21,008	0,353
5	livre	0,14206	68	19,048	0,392
6	collège	0,08671	40	11,204	0,414
7	étudiant	0,07918	36	10,084	0,435
8	fils	0,06424	32	8,964	0,453
9	lycée	0,06136	30	8,403	0,470
10	éducation	0,06062	23	6,443	0,483
11	garçon	0,05934	29	8,123	0,500
12	<b>élève</b>	0,05860	29	8,123	0,516
13	lecture	0,05318	29	8,123	0,533
14	valeurs	0,04396	23	6,443	0,546
15	<b>apprendre</b>	0,04121	24	6,723	0,559
16	maison	0,03962	20	5,602	0,571
17	étudier	0,03663	20	5,602	0,582
18	mère	0,03382	20	5,602	0,594
19	matériel	0,03327	19	5,322	0,604
20	<b>université</b>	0,03249	18	5,042	0,615

Fuente: elaboración propia



## ***De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica***

***From lexical availability to grammatical availability.  
Methodological developments and didactic application***

**Carmela Tomé Cornejo**

Universidad de Salamanca

[carmela\\_tome@usal.es](mailto:carmela_tome@usal.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org.0000-0002-1770-3752>

**Álvaro Recio Diego**

Universidad de Salamanca

[alrecio@usal.es](mailto:alrecio@usal.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org.0000-0001-8933-0804>

**DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.299**

**Fecha de recepción: 11/06/2021**

**Fecha de aceptación: 21/07/2021**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Tomé Cornejo, C, y Recio Diego, Á. (2022). De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. *Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica. Tejuelo*, 35.3, 299-336.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.299>

**Resumen:** Este artículo constituye un desarrollo metodológico de la disponibilidad léxica hacia el ámbito de la gramática, en una primera fase de lo que hemos denominado *disponibilidad gramatical*. Para ello, hemos diseñado una prueba secuenciada en la que se ofrecen, en lugar de estímulos semánticos, dos etiquetas metagramaticales (*Sustantivos y Verbos*). A partir de una muestra de 56 adultos jóvenes hablantes nativos de español, los datos obtenidos reflejan, en el plano cuantitativo, una alta productividad en ambos centros de interés, aún mayor en sustantivos, lo que se relaciona con el tamaño de la categoría y el tipo de unidades requeridas. Por su parte, el análisis cualitativo revela que las unidades más disponibles corresponden a las subclases más prototípicas (sustantivos comunes, discontinuos, individuales y concretos; verbos predicativos, bivalentes, transitivos, no pronominales y de acción), así como vínculos de naturaleza esencialmente semántica en las estrategias de evocación. Estos resultados ponen de relieve cómo la instrucción formal permite configurar categorías metateóricas de naturaleza gramatical en la mente de los hablantes y muestran diversas posibilidades de aplicación para la enseñanza de la gramática en los distintos niveles educativos.

**Palabras clave:** disponibilidad gramatical; disponibilidad léxica; didáctica de la gramática; sustantivos; verbos.

**Abstract:** This article is a methodological development of lexical availability towards the field of grammar, in a first phase of what we have called *grammatical availability*. To this end, we designed a sequential test in which, instead of semantic stimuli, we offered two metagrammatical labels (*Nouns and Verbs*). From a sample of 56 young adult native Spanish speakers, the data reflect, at the quantitative level, a high productivity in both centers of interest, even higher in nouns, which is related to the size of the category and the type of units required. On the other hand, the qualitative analysis reveals that the most available units correspond to the most prototypical subclasses (for nouns: common, discontinuous, individual and concrete nouns; for verbs: predicative, bivalent, transitive, nonpronominal and action), as well as essentially semantic links in the recall strategies. These results highlight how formal instruction allows to configure metatheoretical categories of a grammatical nature in the minds of speakers, and show various possibilities of application for the teaching of grammar at different educational levels.

**Keywords:** grammatical availability; lexical availability; grammar didactics; nouns; verbs.

# I ntroducción

La evolución en el estudio del léxico disponible ha llevado, por un lado, a la diversificación del campo de investigación y, por otro, a una reflexión epistemológica sobre sus fundamentos cognitivos y sobre la metodología para su obtención, basada en la realización de pruebas asociativas abiertas en las que, ante una serie de estímulos temáticos o centros de interés, los participantes deben proporcionar todos los ejemplos que consideren. En esta línea de desarrollo, este artículo analiza las implicaciones teóricas y aplicadas de proponer como centros de interés categorías metagramaticales aprendidas mediante un proceso de instrucción formal, en lugar de las categorías semánticas que normalmente sirven como estímulo, resultado de una adquisición natural conforme a los correspondientes procesos de categorización y lexicalización de la realidad. La caracterización de este léxico disponible en relación con etiquetas gramaticales supone un primer paso en lo que hemos denominado la *disponibilidad gramatical*, que incluye una fase posterior de disponibilidad combinatoria, con pruebas de producción de oraciones (en la línea de Véliz et al., 2013) diseñadas

a partir de la caracterización morfosintáctica previa, y una fase experimental con tareas de seguimiento ocular.

De entre las posibles etiquetas gramaticales que podrían ofrecerse como estímulos, para este trabajo se han seleccionado *Sustantivos* y *Verbos* debido a su transparencia, a su relevancia teórica y educativa, y a su productividad experimental. Por una parte, se corresponden con contenidos presentes en el currículo oficial desde la enseñanza primaria hasta el bachillerato y articulan, en buena medida, la enseñanza de la morfología y, como núcleo de los sintagmas nominal y verbal, también de la sintaxis. Por otra parte, su naturaleza sintáctico-semántica les confiere un estatus prominente: son las dos grandes categorías nucleares de la gramática universal humana, están presentes en todas las lenguas del mundo (Robins, 1952), poseen un grado de iconicidad superior al resto de categorías (Hopper y Thompson, 1985) y son claramente susceptibles de caracterización nocional (Langacker, 1987). Además, en el plano combinatorio, como representantes de las categorías léxicas prototípicas, verbos y sustantivos desarrollan estructuras sintácticas (oraciones y sintagmas nominales) cuyo paralelismo ha sido ampliamente demostrado en el ámbito de la sintaxis generativa, desde los trabajos fundacionales de Chomsky (1970) sobre las nominalizaciones, las posteriores propuestas de Cinque (1980), Demonte (1985, 1987), Abney (1987), Giorgi y Longobardi (1991), Escandell (1995) o Picallo (1999) sobre las similitudes entre la estructura interna de las oraciones y de los sintagmas nominales, hasta los más recientes análisis de Ticio (2010) o Recio (2015, 2018a, 2018b).

Entre los trabajos previos que se han interesado por investigar el léxico disponible a partir de etiquetas gramaticales, se encuentran los de López Chávez (1994), Guerra, Paredes y Gómez (2004), Frey Pereyra (2007) y Camarena Ortiz (2010), donde se plantea el rótulo *Adjetivos*, o los de López Chávez (1994) y Camarena Ortiz (2010), en los que se propone *Verbos*. La inclusión de esos centros de interés responde, en líneas generales, al deseo de obtener vocablos de categoría gramatical diferente al sustantivo (por ser esta la clase de palabras predominante en los listados de léxico disponible) y los análisis emprendidos no

profundizan en las implicaciones de solicitar la producción de unidades léxicas de la misma categoría gramatical en lugar de términos asociados semánticamente. En propuestas más recientes, la metodología de la disponibilidad léxica se ha aplicado al estudio de los nombres propios: de los antropónimos, con centros de interés como *Nombres de persona*, *Nombres de mujer* y *Nombres de hombre* (Fernández Juncal y Hernández Muñoz, 2019; Fernández Juncal, 2021a), y de los crematónimos o ergónimos a través de *Nombres de comercios* (Fernández Juncal, 2020) y *Nombres de marcas* (Fernández Juncal, 2021b). Estas etiquetas, con una fuerte implicación semántica a pesar de la referencia metagramatical, han revelado categorías con límites bien definidos, con una productividad y homogeneidad elevadas en el caso de los antropónimos, y una producción media-baja y una mayor dispersión de las respuestas en los nombres de marcas y, especialmente, en los de comercios.

En este contexto, nos proponemos comprobar qué términos se evocan preferentemente ante las categorías metateóricas de *Sustantivos* y *Verbos*, y examinar qué características comunes presentan. Asumimos que, igual que cuando se pregunta por animales, una categoría natural, los hablantes tienden a producir *perro* antes y en mayor medida que *percebe*, habrá ciertos tipos de nombres y de verbos que resultarán más disponibles cuando se pregunta por estas dos categorías construidas a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje formal. En efecto, es esperable que los participantes anoten antes y en mayor cantidad unos verbos (*comer*, *bailar*) que otros (*merecer*, *incordiar*), lo que no significa que *merecer* sea menos accesible en una determinada situación comunicativa que *bailar*, sino que este es un ejemplo más prototípico de lo que se ha aprendido y categorizado como un verbo.

Así, los análisis determinarán qué clases y subclases morfosintácticas y semánticas de sustantivos y verbos se producen prioritariamente ante tales etiquetas, y plantearán una aproximación a la configuración de las categorías y a los procesos que sustentan la evocación de sus ejemplares, necesariamente distintos a los de la disponibilidad léxica tradicional. Mientras que el reconocimiento de una categoría como *Animales* provocará la activación inicial de varias

representaciones conceptuales ('perro', 'gato', 'ratón'...) que propagarán su activación de forma proporcional al nivel léxico (*perro, chuco, gato, ratón, rata...*) (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), el acceso a las unidades de la categoría *Sustantivos* no parte de una mayor activación desde el nivel semántico, sino que requiere la evocación de propiedades morfosintácticas y combinatorias (esto es, de los rasgos que tras la escolarización nos permiten saber que *perro* es un nombre) y, presumiblemente, dará lugar a distintas redes asociativas. Por ello, además de examinar y contrastar la producción léxica motivada por *Sustantivos* y *Verbos*, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, se pone en relación con los resultados que se obtienen para algunas categorías semánticas tradicionales. Así, se compara, por ejemplo, la cantidad de respuestas que se generan, cómo estas evolucionan a medida que avanza el tiempo de respuesta o el tipo de asociaciones que se producen.

En definitiva, las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta en estas páginas son las siguientes: ¿cuáles son los sustantivos y verbos más disponibles?, ¿qué propiedades gramaticales y semánticas presentan?, ¿qué implicaciones conlleva emplear como estímulo una categoría metagramatical aprendida en la escuela en lugar de una adquirida de forma natural?, ¿qué nos dicen los resultados sobre la configuración de estas categorías metateóricas y sobre el proceso de evocación?, ¿y cómo pueden contribuir estos datos a la enseñanza-aprendizaje de estas clases de palabras?

Con estos objetivos, el artículo se organiza en cuatro secciones. Tras esta introducción, se describe la metodología de las pruebas realizadas; a continuación, se exponen de manera detallada los resultados, primero, en el plano cuantitativo y, después, en el cualitativo; en la cuarta sección se aborda su discusión y análisis, y finalmente se resumen las conclusiones fundamentales con vistas a las posibilidades de aplicación que ofrecen en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

## 1. Metodología

A partir de las pruebas tradicionales de disponibilidad léxica, se diseñó una encuesta escrita que se aplicó a una muestra de 56 informantes, 7 hombres y 49 mujeres, todos ellos hablantes nativos de español y estudiantes del primer curso del Grado en Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Salamanca, con una media de edad de 18,73 años (rango de 18 a 23).

Tras un breve cuestionario sociológico la encuesta incluía dos centros de interés (*Verbos* y *Sustantivos*, o bien *Nombres*), para los que se crearon distintos órdenes de presentación. Así, todos los informantes dieron respuesta a la categoría *Verbos*, 42 a *Sustantivos* y 14 a *Nombres*. Esta última etiqueta se incorporó con carácter exploratorio, con el fin de valorar si generaba respuestas distintas a las de *Sustantivos*. La denominación de la categoría se encontraba en la parte superior de cada hoja, centrada, y a continuación aparecía una tabla con las columnas numeradas (1-4), que continuaba en el dorso (columnas 5-8). El comienzo de la prueba se marcaba mediante un pitido. En ese momento, los alumnos debían acceder a la primera categoría y comenzar a anotar sus respuestas en las celdas correspondientes de la columna 1. Pasados 30 segundos, un nuevo pitido indicaba que debían cambiar de columna y así sucesivamente hasta los 4 minutos, cuando se producía el cambio de categoría y, por último, el final de la tarea. Esta distribución en ocho columnas permite medir la evolución temporal de las respuestas en ocho intervalos de 30 segundos de tiempo.

En la edición de los datos, para las categorías de *Sustantivos* y *Nombres* las variantes flexivas se han unificado bajo un mismo lema marcando mediante una barra inclinada las formas registradas (*zapato/s*, *niño/a*). En *Verbos* se han mantenido como lemas independientes las formas pronominales y no pronominales recogidas (*despertar*, *despertarse*) por las diferentes implicaciones sintácticas de ambas.

En cuanto a los análisis efectuados, en el plano cuantitativo se han aplicado pruebas estadísticas no paramétricas debido a que las variables dependientes no cumplían en ningún caso el supuesto de

normalidad. Para los análisis cualitativos se han seleccionado las palabras con un índice de disponibilidad igual o superior a 0,02, tal y como se propone en Bartol (2001), de manera que se evitan las respuestas proporcionadas por un único informante. A partir de este indicador se ha delimitado un corpus de 256 sustantivos y 267 verbos, sobre el que se ha aplicado la taxonomía descrita en la Tabla 1. Asimismo, para las 10 unidades más disponibles en cada categoría se han obtenido valores de frecuencia, familiaridad, imaginabilidad y concreción a través de Espal, un repositorio web con medidas psicolingüísticas para las palabras españolas a partir de una base de datos de 300 millones de *tokens* escritos y una de 460 millones de *tokens* de subtítulos, entre otras (Duchon et al., 2013).

**Tabla 1**

*Criterios del análisis cualitativo de sustantivos y verbos (ID ≥ 0,02)*

		<b>Sustantivos</b>	<b>Verbos</b>
<i>Criterios gramaticales</i>	<i>Generales</i>	Común / propio	Predicativo / copulativo
		Continuo / discontinuo	Estructura argumental
		Individual / colectivo	Transitivo / intransitivo
		Concreto / abstracto	Tipo de intransitivo (inergativo / inacusativo)
	Pronominal / No pronominal		
	Aspecto léxico (estados, acciones, logros)		
	<i>Morfológicos</i>	Flexión nominal (género y número)	Flexión verbal (conjugación)
Tipo morfológico (primitivo / derivado / compuesto)		Tipo morfológico (primitivo / derivado / parasintético)	
<i>Criterios semánticos</i>		Categoría semántica (tipo) Animado / inanimado	Categoría semántica

Fuente: elaboración propia

## 2. Resultados

### 2. 1. Resultados cuantitativos

En primer lugar, no se ha contabilizado ninguna intrusión o ejemplo incorrecto en el centro de interés *Verbos* y solo un informante ha anotado adjetivos para la etiqueta *Sustantivos*. En segundo lugar, de acuerdo con los índices cuantitativos recogidos en la Tabla 2, la categoría *Sustantivos* da lugar a un mayor número de respuestas por informante que *Verbos*, con una diferencia que resulta estadísticamente significativa tras la aplicación de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney ( $p=0,002$ ). Esta mayor productividad se relaciona con la obtención de una mayor cantidad de vocablos o palabras diferentes, si bien ambos centros de interés presentan una dispersión semejante, tal y como apunta el índice de cohesión.

**Tabla 2**

*Resultados cuantitativos generales*

Centro Interés	Vocablos	Vocablos por informante	Palabras por informante	Índice de cohesión
Sustantivos	1013	24,12	65,36	0,06
Verbos	892	15,93	57,63	0,06

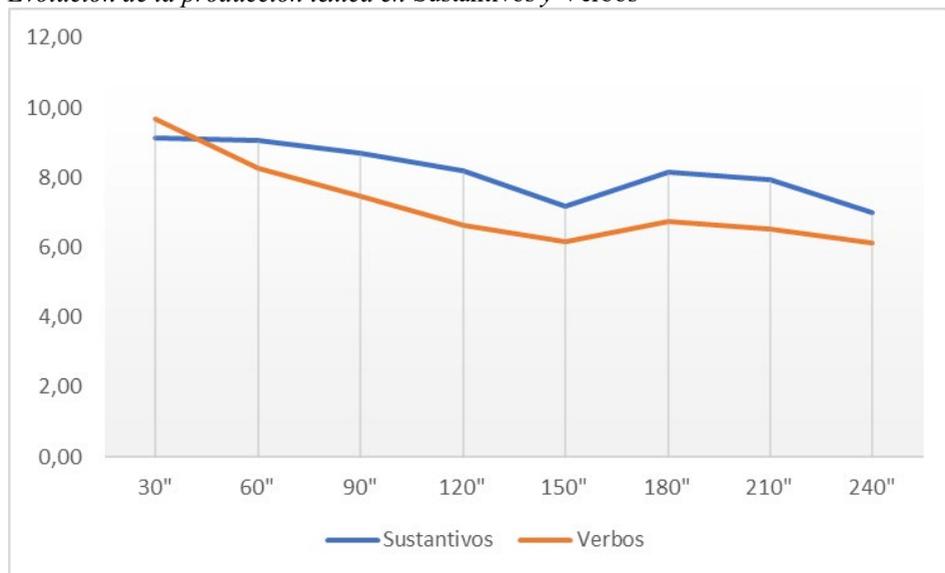
Fuente: elaboración propia

La mayor productividad de *Sustantivos* no parece vincularse con un acceso más rápido a la categoría. Según se refleja en la Figura 1, en los primeros 30 segundos, los informantes alcanzan un promedio de respuesta semejante en ambas categorías. De hecho, las diferencias observadas durante el primer minuto no resultan estadísticamente significativas en ningún caso ( $p=0,215$  y  $p=0,110$ , respectivamente). Sin embargo, estas empiezan a adquirir significación al cumplirse el minuto y medio: el número de sustantivos generados es significativamente superior al de verbos hasta los 3 minutos y medio ( $p<0,02$ ), cuando la producción tiende a igualarse de nuevo ( $p=0,173$ ). Así, si bien el acceso a la categoría podría considerarse semejante en ambos casos y el patrón de producción similar (con un descenso hasta los dos minutos y medio, un ligero repunte y una nueva caída a partir de los 3 minutos), la

evolución de los verbos presenta una bajada más acusada que provoca que el número de estos sea significativamente inferior al de sustantivos hasta la última franja del tiempo de respuesta.

**Figura 1**

*Evolución de la producción léxica en Sustantivos y Verbos*



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, estos resultados contrastan con los hallados en Tomé Cornejo (2015) con una muestra semejante y el mismo tiempo de respuesta en relación con algunos de los centros de interés tradicionales, concretamente, *Partes del cuerpo, Ropa, Animales, Juegos, La escuela y Objetos colocados encima de la mesa para la comida.*<sup>1</sup>

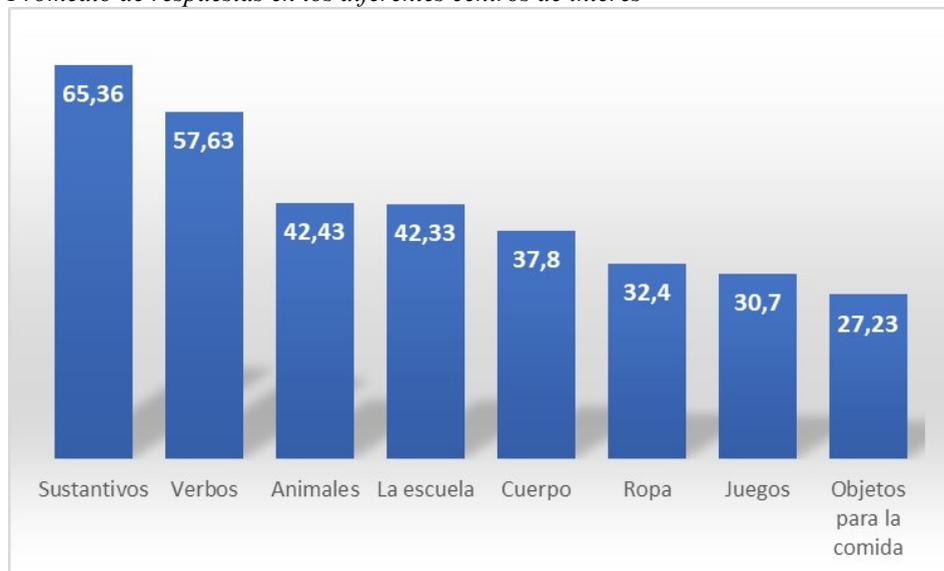
Según se muestra en la Figura 2, los promedios alcanzados en *Sustantivos* y *Verbos* superan los obtenidos en el resto de las categorías y esta diferencia, examinada a través de la prueba no paramétrica de

<sup>1</sup> Estos datos se obtuvieron a partir de dos pruebas escritas de disponibilidad léxica: la primera, integrada por los centros de interés *Partes del cuerpo, Ropa y Animales* fue realizada por 40 hablantes nativos, 10 hombres y 30 mujeres, con una media de edad de 19,47 años; la segunda, compuesta por las categorías *Juegos, La escuela y Objetos colocados encima de la mesa para la comida*, fue también respondida por 40 hablantes nativos, 6 hombres y 34 mujeres, con una media de edad de 18,75 años.

Kruskal Wallis, resulta estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ). Además, las pruebas *post hoc* aplicadas (serie de Test de Mann Whitney con la corrección de Bonferroni) determinan que la superioridad de *Sustantivos* y *Verbos* es significativa en relación con todas las categorías semánticas analizadas además de entre sí.

**Figura 2**

*Promedio de respuestas en los diferentes centros de interés*



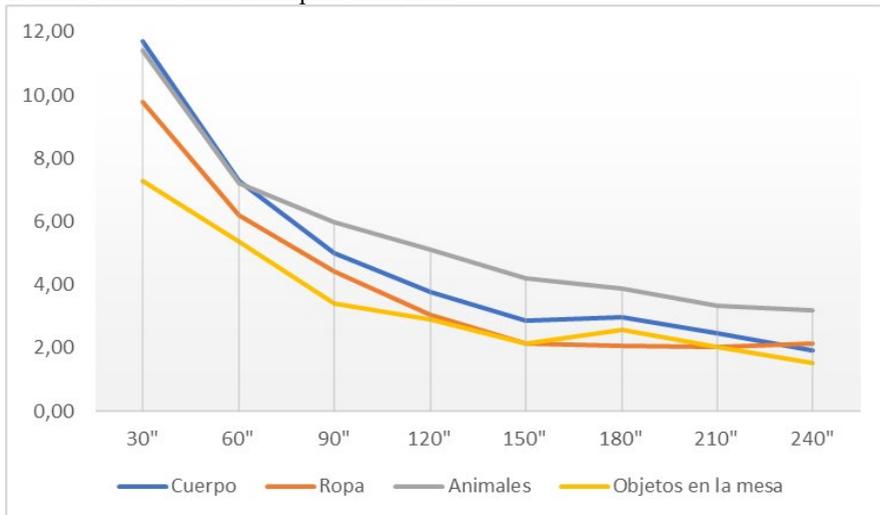
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, si bien en todos los centros de interés el número de respuestas tiende a disminuir según avanza el tiempo, pueden distinguirse dos grupos de categorías en relación con la distribución de las respuestas en cada intervalo. El primero estaría formado por *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Animales* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* (Figura 3). Este grupo se caracteriza por un rápido acceso a sus unidades léxicas, lo que se refleja en un elevado número de respuestas en los primeros segundos, seguido de un descenso brusco en el número de palabras generadas y una posterior estabilización. Por el contrario, en el segundo grupo, formado por *Juegos* y *La escuela* (Figura 4), la evocación se muestra más regular y la disminución de

respuestas, más progresiva, de forma semejante a lo que ocurría en *Sustantivos y Verbos* (Figura 1).

**Figura 3**

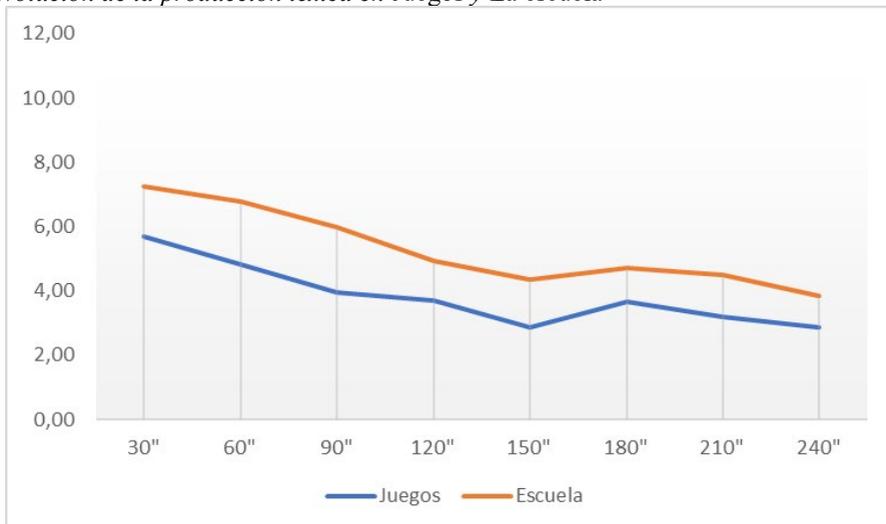
*Evolución de la producción léxica en Partes del cuerpo, Ropa, Animales y Objetos colocados encima de la mesa para la comida*



Fuente: elaboración propia

**Figura 4**

*Evolución de la producción léxica en Juegos y La escuela*



Fuente: elaboración propia

En este sentido, la Tabla 3 refleja cómo las categorías semánticas del primer grupo (*Partes del cuerpo, Ropa, Animales y Objetos colocados encima de la mesa para la comida*) concentran un porcentaje de respuestas considerablemente más alto en el primer intervalo temporal que las del segundo (*Juegos y La escuela*), más cercanas de nuevo a *Sustantivos y Verbos*. Además, en aquellas, los informantes anotan más de la mitad de las palabras que evocan en total durante los primeros noventa segundos, mientras que en las del segundo grupo y en las metagramaticales hay que esperar hasta los dos minutos para que se rebase el 50% de la producción total.

**Tabla 3**

*Porcentaje de palabras evocadas en cada intervalo temporal*

%	30"	60"	90"	120"	150"	180"	210"	240"
Cuerpo	30,81	50	63,11	73,06	80,62	88,44	94,91	100
Ropa	30,76	50,25	64,1	73,71	80,42	86,86	93,25	100
Animales	25,78	42,04	55,56	67,08	76,57	85,29	92,8	100
Objetos para la comida	26,72	46,37	58,95	69,6	77,5	86,96	94,4	100
Juegos	18,48	34,2	47,07	59,12	68,4	80,37	90,72	100
Escuela	17,13	33,14	47,25	58,89	69,17	80,27	90,9	100
Sustantivos	13,99	27,87	41,16	53,7	64,66	77,16	89,29	100
Verbos	16,76	31,08	44,06	55,59	66,31	78,02	89,37	100

Fuente: elaboración propia

## 2. 2. Resultados cualitativos

### 2. 2. 1. Sustantivos

En la Tabla 4 se muestran los diez sustantivos más disponibles, ordenados en función de su índice de disponibilidad (ID) y con las medidas correspondientes de frecuencia escrita por millón, familiaridad, imaginabilidad y concreción, obtenidas del repositorio Espal. Se marcan con un asterisco los indicadores que no logran alcanzar el valor medio del corpus, lo que se limita a *bolígrafo* y *estuche* en el caso de la frecuencia escrita. Estos dos sustantivos rompen también la línea de estructura bisilábica que presenta el resto, pero se corresponden, como

los demás, con nombres comunes, discontinuos, individuales y concretos, lo que contrasta con los diez sustantivos más frecuentes del corpus de Davies: *vez, año, tiempo, día, cosa, hombre, parte, vida, momento, forma* (Davies, 2006, p. 249).

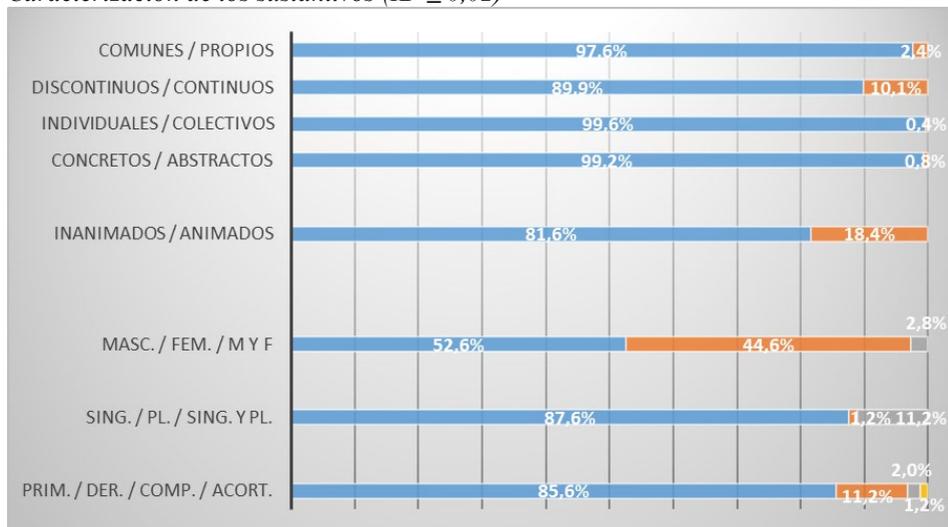
**Tabla 4**

*Los diez sustantivos más disponibles*

N.º	Sustantivos	ID	Frecuencia ( $\bar{X}$ = <b>3,600088</b> )	Familiaridad ( $\bar{X}$ = <b>5,085392</b> )	Imaginabilidad ( $\bar{X}$ = <b>4,465099</b> )	Concreción ( $\bar{X}$ = <b>4,591480</b> )
1.	perro	0,47949	69,970503	6,639	6,573	6,443
2.	mesa	0,47797	100,246108	6,575	6,782	6,395
3.	silla	0,43443	24,804032	6,831	6,540	6,524
4.	gato	0,39023	38,557695			
5.	casa	0,38122	403,590253	6,759	6,575	5,631
6.	lápiz	0,33496	5,445580	6,121	5,960	6,765
7.	bolígrafo	0,32928	0,477625*	6,739	6,696	6,510
8.	estuche	0,30201	1,777287*	5,522	5,774	5,728
9.	árbol	0,22998	49,104445	6,678	6,292	5,921
10.	coche	0,22903	55,531269	6,641	6,566	5,672

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, tales características se mantienen al trazar el perfil mayoritario de los 256 nombres con un ID igual o superior a 0,02, que se corresponde con un nombre común (97,6%), discontinuo (89,9%), individual (99,6%), concreto (99,2%), referido a una entidad inanimada (81,6%), masculino (52%), singular (88%) y, desde el punto de vista de la formación de palabras, de naturaleza primitiva (85,6%) (Figura 5).

**Figura 5***Caracterización de los sustantivos (ID ≥ 0,02)*

Fuente: elaboración propia

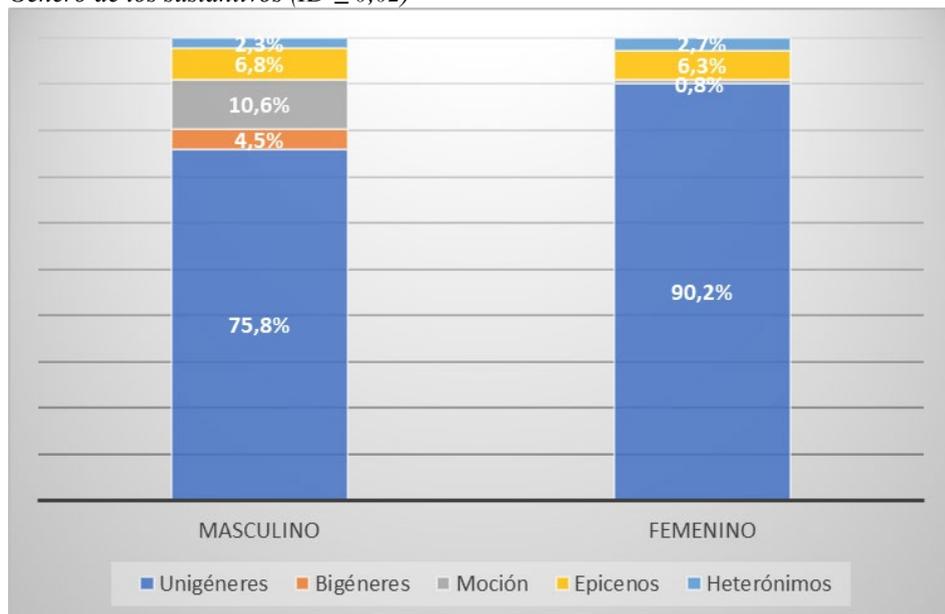
Únicamente se registran 6 nombres propios: 1 antropónimo (*María*, en la posición 140) y 5 topónimos (*Madrid*, posición 185; *España*, 215; *Salamanca*, 216; *Alemania*, 224, y *Nueva York*, 249). Se contabiliza un solo colectivo, *familia*, en la posición 138, y dos abstractos, *amor* y *amistad*, en los puestos 146 y 194, respectivamente. Por tanto, ninguno de estos términos aparece hasta el tercer cuartil, con lo que los 128 sustantivos más disponibles se corresponden en su totalidad con nombres comunes, individuales y concretos. Se incrementa igualmente el porcentaje de discontinuos (95,3%): se registran algunos continuos de materia en posiciones tempranas, como *papel* o *agua* (puestos 12 y 19), fácilmente recategorizables como contables.

Desde el punto de vista de la flexión, todos los sustantivos que se registran tanto en masculino como en femenino aluden a personas (*niño/a*, *amigo/a*, *hermano/a*, *abuelo/a*, *profesor/a*, *novio/a*). De los que únicamente se producen en femenino, el 90,2% se refiere a seres no sexuados de género único y, entre los que se refieren a seres sexuados (9,8%), la mayor parte son epicenos (6,3%) o heterónimos (2,7%) (Figura 6). En el caso de los masculinos, sin embargo, se reconocen

bigéneres (4,5%) y el porcentaje de nombres masculinos por moción asciende hasta el 10,6%, lo que refuerza la preferencia general por las formas masculinas.

### Figura 6

Género de los sustantivos ( $ID \geq 0,02$ )

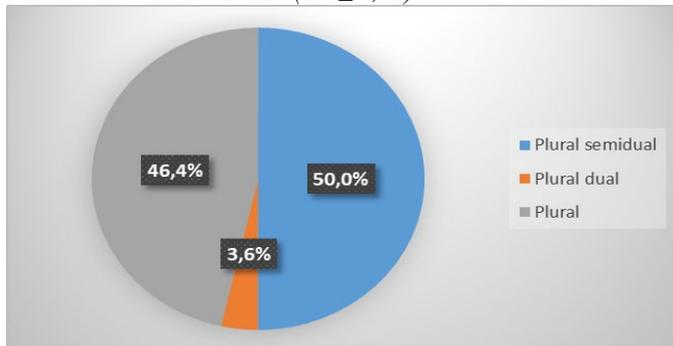


Fuente: elaboración propia

En cuanto al número, solo 3 sustantivos aparecen exclusivamente en plural y se corresponden con posibles plurales semiduales (*gafas, pantalones, auriculares*). De los que se producen tanto en singular como en plural (el 11,2%), el 53,6% representa igualmente un plural especial, como se muestra en la Figura 7.

**Figura 7**

Número de los sustantivos ( $ID \geq 0,02$ )



Fuente: elaboración propia

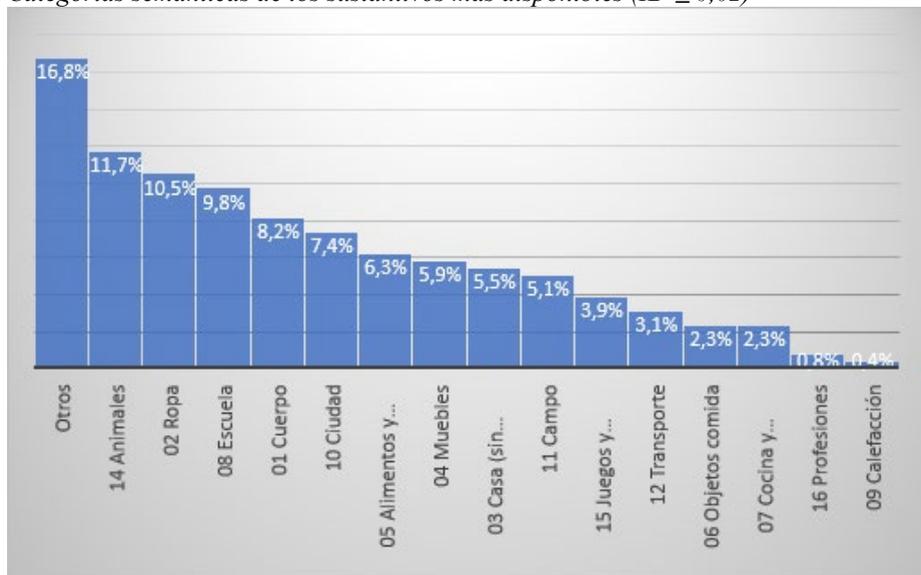
Por otro lado, según se ha señalado, el 85,6% de las respuestas son palabras primitivas. Entre las derivadas (11,2%), el procedimiento empleado es la sufijación directa, salvo en el caso de *subrayador* (puesto 109). Únicamente se registran 5 compuestos: 4 de ellos integrados por elementos compositivos cultos (*bolígrafo* y *televisión* en el primer cuartil, *teléfono* e *hipopótamo*), y *paraguas*, que se sitúa en el puesto 199. Asimismo, además de predominar las palabras primitivas, estas tienden a ser breves: el 58,9 % son bisílabos, el 3,3% monosílabos y el 31,3% trisílabos, sin que se registre en el primer cuartil ningún tetrasílabo (el primero es *escalera/s*, en el puesto 103).

Finalmente, los sustantivos evocados se asocian semánticamente, tal y como se refleja en el grafo de la Figura 8. En efecto, la producción parece guiarse por la creación de *clusters* semánticos, en buena parte coincidentes con los 16 centros de interés tradicionales de los estudios de disponibilidad léxica, según se refleja en la Figura 9. Los que no lo hacen (16,8%) se corresponden con nombres de relaciones familiares y personales (3,5%), personas (2,7%), menaje del hogar (2,7%), elementos de la naturaleza (2,3%), objetos personales (2%), topónimos (2%), sentimientos (0,4%) y otros sin categorizar (*color, hogar, lugar*).



**Figura 9**

*Categorías semánticas de los sustantivos más disponibles (ID ≥ 0,02)*

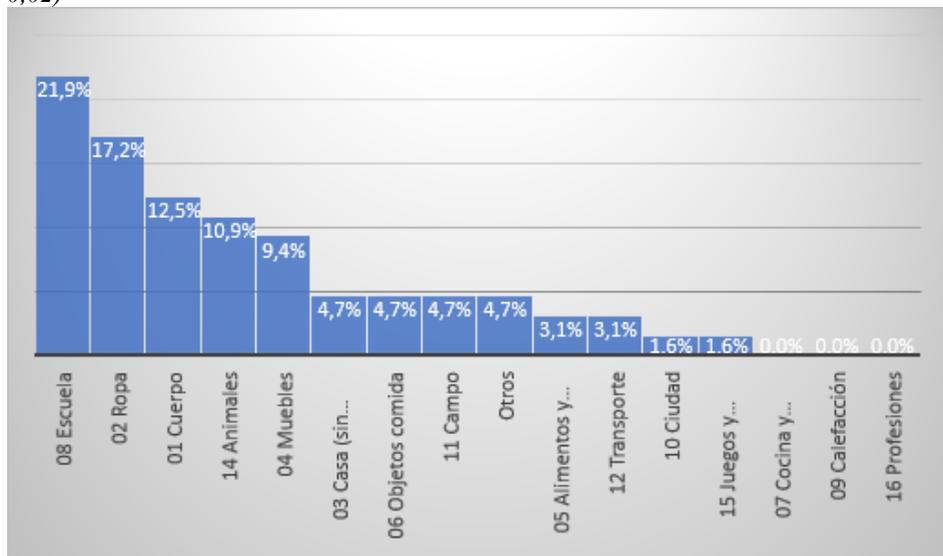


Fuente: elaboración propia

Así, de los vocablos que pueden adscribirse a un centro de interés clásico, el grupo más numeroso se corresponde con la categoría *Animales*, seguido por *La ropa*, *La escuela* y *Partes del cuerpo humano*. Y estos cuatro centros se mantienen a la cabeza cuando la clasificación se limita al primer cuartil (Figura 10), si bien se adelantan aquellos cuyos referentes se encuentran más accesibles en el contexto de realización de la tarea, esto es, el entorno y material escolar, las prendas de ropa y las partes del cuerpo.

**Figura 10**

Categorías semánticas del primer cuartil de los sustantivos más disponibles ( $ID \geq 0,02$ )



Fuente: elaboración propia

Por último, la etiqueta *Nombres* no parece generar resultados cualitativamente dispares con respecto a *Sustantivos*: el 82,1% de las respuestas generadas ante la primera etiqueta nocional con un índice de disponibilidad igual o superior a 0,02 coinciden con las producidas para la segunda con ese mismo indicador, y solo el 6,3% es realmente exclusivo, en el sentido de que el 11,6% restante sí se registra en *Sustantivos*, si bien en posiciones más avanzadas del listado. De manera similar, las respuestas que se relacionan con centros de interés tradicionales se integran fundamentalmente en las categorías de *La escuela*, *La Ropa*, *Alimentos y bebidas* y *Partes del cuerpo*, por este orden.

### 2. 2. 2. Verbos

La Tabla 5 muestra los diez verbos más disponibles junto con sus valores de frecuencia escrita, familiaridad, imaginabilidad y concreción, todos ellos por encima del promedio del repositorio Espal, salvo *ver*, que obtiene valores inferiores en los indicadores de

imaginabilidad y concreción. Todos ellos son verbos predicativos de acción, fundamentalmente transitivos bivalentes, lo que contrasta con los diez verbos más frecuentes en el corpus de Davies: *ser*, *haber*, *estar*, *tener*, *hacer*, *poder*, *decir*, *ir*, *ver* y *dar* (Davies, 2006, p. 275).

**Tabla 5**

*Los diez verbos más disponibles*

N°	Verbo	ID	Frecuencia ( $\bar{X}$ = 3,600088)	Familiaridad ( $\bar{X}$ = 5,085392)	Imaginabilidad ( $\bar{X}$ = 4,465099)	Concreción ( $\bar{X}$ = 4,591480)
1	comer	0,78085	67,735086	6,914	6,304	5,590
2	beber	0,58020	18,568908	6,501	6,191	5,646
3	correr	0,51693	34,054369	6,481	5,600	4,640
4	escribir	0,49262	56,064130	6,777	6,010	5,380
5	bailar	0,44496	10,212087	6,419	5,792	5,064
6	dormir	0,36797	27,585306	6,676	6,186	5,776
7	cantar	0,35750	25,639064	6,042	5,063	5,306
8	mirar	0,34801	39,951582	6,655	5,118	4,690
9	ver	0,34500	394,697322	6,751	4,046*	4,419*
10	leer	0,32636	46,557109	6,655	5,413	5,856

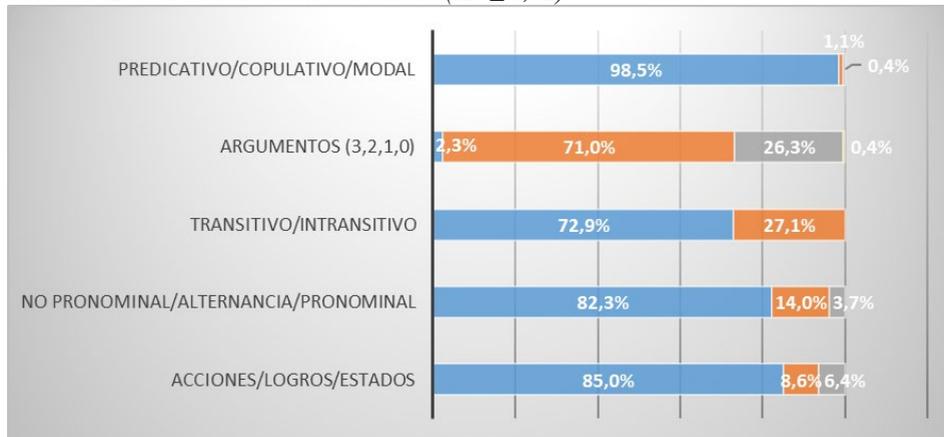
Fuente: elaboración propia

Entre los 267 verbos con un ID igual o superior a 0,02, el perfil prototípico es el de un verbo predicativo (98,5%), bivalente (71%), transitivo<sup>2</sup> (72,9%), no pronominal (82,3%) y de acción (85%), tal y como se muestra en la Figura 11.

<sup>2</sup> En coherencia con el *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE y ASALE, 2019, p. 330), hemos aplicado el sentido estricto de la noción de transitividad, según el cual solo son transitivos los verbos que poseen complemento directo, ya sea expreso o tácito. No contemplamos, por tanto, el sentido amplio que incluye como verbos transitivos a aquellos que requieren complementos para completar su significado, como sucede con aquellos que seleccionan un complemento de régimen preposicional.

**Figura 11**

Caracterización sintáctica de los verbos ( $ID \geq 0,02$ )



Fuente: elaboración propia

Únicamente se registran cuatro verbos no predicativos con un ID superior a 0,02: 1 verbo modal (*poder*, en la posición 252, en el último cuartil) y 3 verbos copulativos, todos ellos en el primer cuartil: *ser* (posición 13), *estar* (posición 20) y *parecer* (posición 44). Entre los predicativos destacan los bivalentes, es decir, aquellos que tienen dos argumentos, uno asignado al sujeto y otro al complemento directo, por lo que todos son transitivos: *comer* (posición 1), *beber* (posición 2), *escuchar* (posición 14), *amar* (posición 23), *hacer* (posición 24), etc. No se registra ningún verbo trivalente en el primer cuartil: ya en el segundo aparecen *dar* (posición 70), *pedir* (posición 104), *mandar* (posición 119) y *regalar* (posición 123). Solo se recoge un verbo avalente, *llover*, en el último cuartil (posición 223).

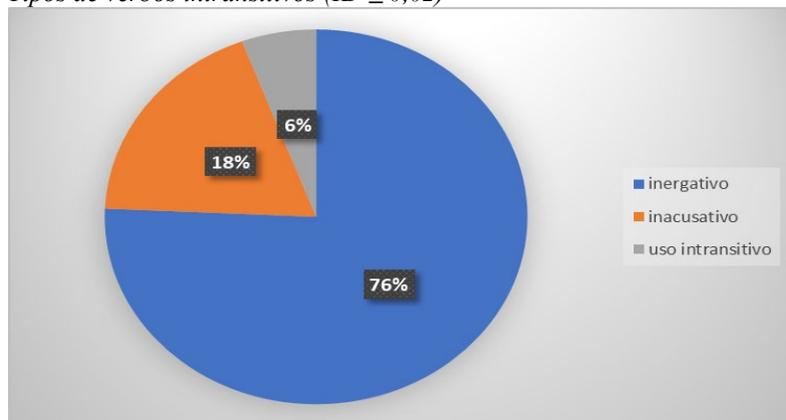
La mayoría de los verbos son no pronominales (82,3%), si bien un número significativo (14%) permite la alternancia con variantes pronominales: así sucede, por ejemplo, con *dormir*, registrado en la posición 6, que acepta la variante *dormirse*, o con *reír* (posición 22) o *ir* (posición 26), que pueden alternar respectivamente con *reírse* e *irse*. Los primeros verbos registrados como pronominales, ya sean en sus usos reflexivos o no, se ubican ya en el segundo cuartil:  *ducharse* (posición 107), *vestirse* (posición 120) y *sentarse* (posición 130).

En cuanto al aspecto léxico, son altamente predominantes los verbos de acción<sup>3</sup> (85%): *comer, beber, correr, escribir*, etc. Los verbos de estado, pese a formar solo el 6,4% del total, son más disponibles que los de logro, que ascienden al 8,6%. Así, en el primer cuartil se registran 8 estados (*vivir*, puesto 12; *ser*, puesto 13; *estar*, puesto 20; *sentir*, puesto 38; *querer*, puesto 41; *parecer*, puesto 44; *saber*, puesto 64; *tener*, puesto 66), frente a 7 logros (*morir*, puesto 27; *salir*, puesto 32; *comprar*, puesto 34; *venir*, puesto 43; *caer*, puesto 47; *nacer*, puesto 50; *perder*, puesto 57).

Dentro del grupo de los intransitivos, que constituyen tan solo el 27,1% de los verbos predicativos más disponibles, destacan los inergativos (76%) frente a los inacusativos (18%), como puede comprobarse en la Figura 12. El 6% restante corresponde a verbos transitivos en un uso intransitivo debido a un *se* pronominal intransitivador, como *sentarse* (posición 130), *levantarse* (posición 190) o *despertarse* (posición 260).

**Figura 12**

*Tipos de verbos intransitivos (ID ≥ 0,02)*



Fuente: elaboración propia

<sup>3</sup> La ausencia de contexto impide determinar con precisión si muchos de los verbos de acción registrados constituyen eventualidades atéticas o téticas, es decir, si son actividades o realizaciones. Como es sabido, muchos verbos de actividad se convierten en realizaciones cuando incorporan un complemento directo: *comer* (actividad, -tético) > *comer una manzana* (realización, +tético). Por este motivo hemos preferido considerar a todos estos verbos simplemente como acciones.

En el plano de la morfología, todos los verbos se evocan en infinitivo: el 66,9% pertenece a la primera conjugación, el 18,4% a la segunda y el 14,7% a la tercera. En cuanto a la morfología léxica, son en su gran mayoría palabras primitivas (88,7%). Solo el 10,2% son verbos derivados, la mayoría por sufijación, principalmente denominales (*peinar*, posición 58; *patinar*, posición 95; *memorizar*, posición 125; *colorear*, posición 185), si bien también se encuentran deadjetivales (*limpiar*, posición 39). Se registran tan solo 3 verbos parasintéticos (un 1,1%), todos en el tercer cuartil (*acariciar*, posición 176) o en el cuarto: *envejecer* (posición 205) y *enamorar* (posición 227).

En cuanto a la longitud, los verbos más disponibles tienden a ser bisílabos (50,8%) o trisílabos (41%). Solo se registra un 6,4% de tetrasílabos (el más disponible, *realizar*, en el segundo cuartil, posición 124) y un pentasílabo (*desobedecer*, en el último cuartil, puesto 238). En cambio, de los 4 monosílabos hallados, 3 se encuentran en el primer cuartil (*ver*, puesto 9; *ser*, puesto 13; *ir*, puesto 26) y 1 en el segundo (*dar*, puesto, 70).

Por último, atendiendo al nivel semántico, sobresalen en términos generales entre los más disponibles los verbos relacionados con actividades cotidianas (*comer, beber, dormir, cocinar, limpiar, lavar...*), así como con otras actividades en general (*coger, tirar, poner, soltar, cortar...*). Partiendo de la taxonomía general de las principales clases de verbos por su significado propuesta en el *Glosario de términos gramaticales* (RAE y ASALE, 2019, p. 351)<sup>4</sup>, destacan los verbos de movimiento (*correr, bailar, caminar, saltar, andar, nadar, ir, salir...*), comunicación (*hablar, llamar, contar, decir, mentir...*), pensamiento (*pensar, aprender, entender, saber, conocer...*),

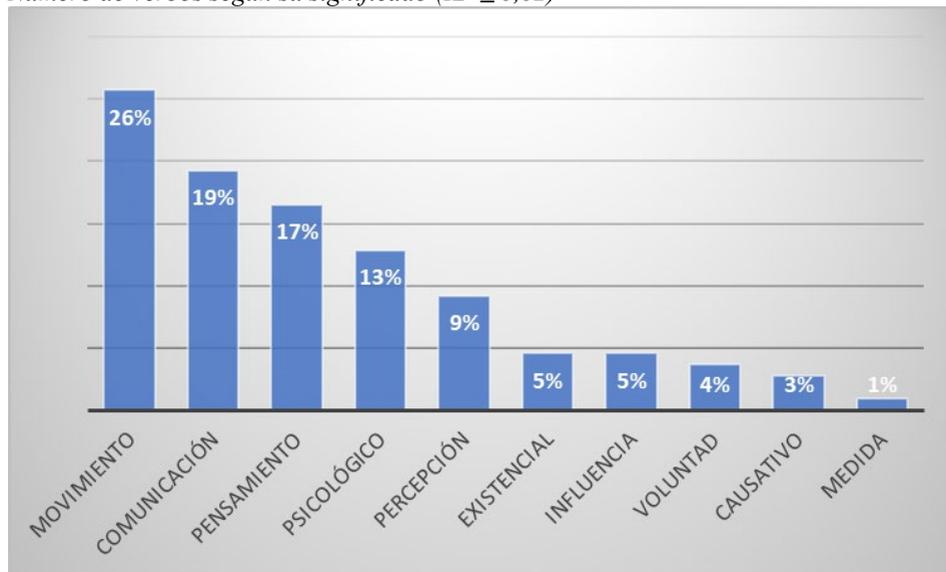
---

<sup>4</sup> Esta clasificación semántica distingue entre diez tipos principales de verbos: causativos (*hacer, ocasionar*), de comunicación o expresión (*escribir, hablar*), existenciales (*haber, tener*), de influencia (*aconsejar, obligar*), de medida (*medir, durar*), de movimiento (*ir, venir*), de pensamiento o conocimiento (*pensar, saber*), de percepción (*oír, ver*), psicológicos o de afección (*gustar, temer*) y de voluntad (*desear, querer*).

psicológicos (*disfrutar, gustar, odiar, sufrir, doler...*) y de percepción (*mirar, ver, escuchar, observar, oír...*) (Figura 13).

**Figura 13**

Número de verbos según su significado ( $ID \geq 0,02$ )

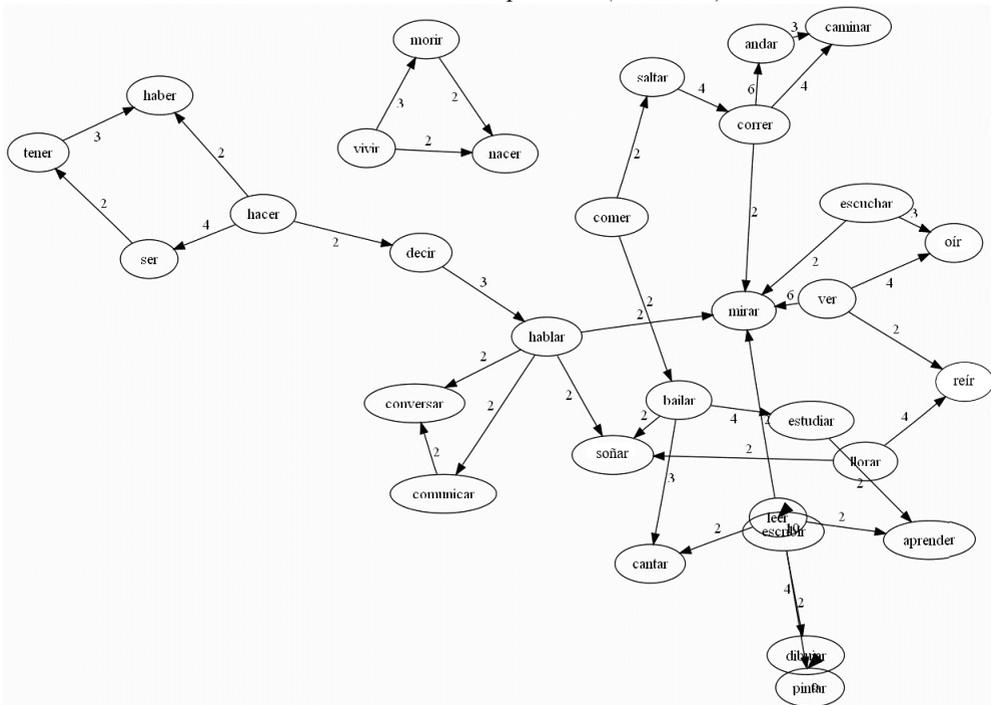


Fuente: elaboración propia

En cuanto a las estrategias de evocación, de modo similar a lo que sucede con los sustantivos, los vínculos que se establecen son de naturaleza esencialmente semántica, tal y como revela el grafo de la Figura 14.

**Figura 14**

Relaciones semánticas entre los verbos más disponibles ( $ID \geq 0,02$ )



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, con la excepción del *cluster* de los verbos asociados al ciclo vital (*nacer*, *vivir*, *morir*), que está desconectado del resto, todos los demás se relacionan por su significado generando agrupaciones de densidad variable. Así, los verbos de movimiento (*correr*, *andar*, *caminar*, *saltar*) son los que presentan mayor interconexión, seguidos de los de percepción (*mirar*, *ver*, *escuchar*, *oír*), otras actividades intelectuales (*leer*, *escribir*, *dibujar*, *pintar*, *estudiar*, *aprender*) o de ocio (*bailar*, *cantar*, *saltar*), o de comunicación (*decir*, *hablar*, *conversar*, *comunicar*). El único *cluster* que parece regirse por criterios gramaticales, además de los semánticos y quizás fónicos, es el de los verbos causativos y existenciales: *hacer*, *haber*, *tener* y *ser*.

### 3. Discusión

En primer lugar, los centros de interés de *Sustantivos* y *Verbos* se han revelado como categorías inclusivas bien delimitadas (los ejemplos aportados pertenecen claramente a la categoría propuesta) y con una alta productividad, de modo que nuestros resultados coinciden con los de Fernández Juncal y Hernández Muñoz (2019) para los antropónimos.

Además, esta elevada productividad se manifiesta de forma más acusada en *Sustantivos* que en *Verbos*, lo que, según se ha señalado, no parece poder explicarse por un acceso más rápido a la categoría, sino que habría que vincularlo, por un lado, con el número de ejemplares existente, esto es, el tamaño de las categorías y, por otro, con el tipo de unidades requeridas.

En cuanto al primer factor explicativo, tanto en el campo de la disponibilidad (Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández, 2003, p. 60; Ayora Esteban, 2006, p. 75) como en el de la psicolingüística (Puente y Poggioli, 1993, p. 389; Piñeiro et al., 1999, p.151; Goikoetxea, 2000, p. 74), la variabilidad de los promedios en los distintos centros de interés, así como en el número de vocablos, se ha interpretado como una consecuencia del tamaño de la categoría, que se relaciona con su nivel de generalidad y que, en el caso de las categorías semánticas, suele revelar la correspondencia entre la categoría y el mundo real. En *Sustantivos* y *Verbos*, dado que no implican la evocación de términos ligados a un campo nocional, sino de unidades de determinadas características morfosintácticas, el tamaño de la categoría se corresponde solo con la cantidad de palabras que las integran.

En este sentido, el léxico de las lenguas humanas se caracteriza efectivamente por presentar más nombres que verbos: por ejemplo, el *Diccionario de la Lengua Española* contiene 120 427 sustantivos, frente a 28 004 verbos (*Enclave RAE*, 27/05/2021), y datos similares de predominancia nominal pueden obtenerse para otras lenguas, como el inglés, con 117 798 sustantivos y 11 529 verbos registrados en la base

de datos *Wordnet*, de la Universidad de Princeton. No obstante, pese al menor número de verbos distintos, su carácter de elemento central en la predicación y en la construcción oracional hace que su uso sea lógicamente muy superior en proporción<sup>5</sup>, lo que podría explicar la eficacia de los hablantes en el acceso al núcleo de la categoría.

En segundo lugar, los nombres, sobre todo los concretos, han manifestado, en otros ámbitos y tareas, una especie de prioridad cognitiva con respecto a otras categorías gramaticales: requieren menos exposiciones que otras clases de palabras para su aprendizaje (Matanzo, 1991, citado en López Morales, 1993, p. 17), son más resistentes al daño cerebral y se registran antes en los corpus de léxico inicial, desde el primer año de edad, debido a que presentan una ventaja de adquisición temprana (*early noun advantage*), que Gentner (1982) explica a través de la *Hipótesis de las Particiones Naturales*: los nombres se adquieren antes porque sus referentes son más accesibles que los de los verbos.

Esta distinción se basa en una diferencia perceptiva-conceptual preexistente entre conceptos concretos (personas o entidades) y conceptos predicativos (eventos: actividades, cambios de estado o relaciones causales). En consecuencia, la categoría de los sustantivos representa, en el fondo, una clase conceptualmente más elemental que la categoría de los verbos: las nociones que subyacen a la mayoría de los nombres son más concretas e imaginables que las que subyacen a los verbos (Gentner, 2006; Gentner y Boroditsky, 2001; Ma et al., 2009; McDonough et al., 2011). Dado que el significado de un verbo depende de los argumentos (nombres o sintagmas nominales) que selecciona, es necesario disponer de un repertorio de sustantivos antes de usar un verbo (Waxman et al., 2013).

Estas diferencias parten, por tanto, de la propia teoría lingüística y contribuyen a la explicación de la mayor productividad asociada a la categoría de *Sustantivos*: los nombres denotan conceptos relativos a

---

<sup>5</sup> Así lo revelan, por ejemplo, los datos del *Corpus del Español del Siglo XXI* (27/05/2021), que muestran 4 316 276 sustantivos y 2 350 130 verbos.

entidades que son estables en el tiempo, mientras que los verbos denotan conceptos relativos a eventos que no son estables en el tiempo (Givon, 1979; Langacker, 1987; Sasse, 1993; Croft, 2000).

Por otro lado, el hecho de que *Sustantivos* y *Verbos* representen etiquetas metagramaticales que aluden a categorías construidas a través de un proceso de enseñanza formal puede explicar las diferencias detectadas en la evolución de la producción léxica en estos centros de interés frente a los que constituyen categorías semánticas construidas de forma natural. Según se ha señalado, *Partes del cuerpo*, *Ropa*, *Animales* y *Objetos colocados encima de la mesa para la comida* obtienen promedios elevados durante los primeros 30 segundos de la tarea para registrar a continuación un brusco descenso, lo que revela una rápida identificación de la categoría y de sus unidades más accesibles. En cambio, *Sustantivos* y *Verbos*, a pesar de obtener un promedio total significativamente superior, se caracterizan por concentrar una menor proporción de respuestas en las primeras franjas temporales y por describir una disminución del promedio mucho más progresiva, acercándose a lo que sucede en otras categorías semánticas como *Juegos* o *La escuela*, donde el nivel de abstracción y, especialmente, su naturaleza radial y esquemática, respectivamente, entorpecerían la selección léxica inicial (véase Tomé Cornejo, 2015).

Mientras que en las categorías semánticas el reconocimiento del estímulo provoca la activación de varias representaciones semánticas que propagan proporcionalmente su activación a los correspondientes nodos léxicos para la selección de un candidato (véase Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), ante las etiquetas de *Sustantivos* (o bien *Nombres*, puesto que no parecen darse diferencias sustanciales) y *Verbos*, ha de accederse necesariamente a la información morfosintáctica que, como resultado de un proceso de enseñanza específico, permite crear tales categorías y asignarles miembros. Es decir, los informantes deben movilizar en cierta medida los conocimientos adquiridos que les sirven para categorizar *perro* como un sustantivo o *cantar* como un verbo.

Y, al hacer esto, evocan los rasgos gramaticales que típicamente se asocian a estas clases de palabras, esto es, seleccionan los ejemplos morfosintácticamente más prototípicos de nombres y de verbos. De acuerdo con la clasificación efectuada, en el caso de los sustantivos estos serían los nombres comunes, discontinuos, individuales, concretos y referidos a seres inanimados; en el caso de los verbos, los predicativos, transitivos, bivalentes y referidos a acciones. En la misma línea, la codificación gramatical de los nodos léxicos seleccionados responde a una organización canónica, lexicográfica, con una preferencia por el masculino singular para los nombres y el infinitivo simple para los verbos.

Así, en cada categoría, los ejemplos más accesibles se inscriben en las subclases gramaticales más prototípicas para la teoría lingüística, lo que puede reflejar en cierta medida la forma en que estas categorías gramaticales se han aprendido en la escuela: los nombres se empiezan definiendo en la enseñanza primaria como personas, animales o cosas y los verbos se explican como palabras que expresan acciones. Sin embargo, estas unidades poseen en sí mismas unas características tanto formales como semánticas que les confieren también una serie de ventajas de procesamiento. A este respecto, recuérdese que los vocablos más disponibles se correspondían, por un lado, con palabras fundamentalmente primitivas y de pocas sílabas, y, por otro, presentaban valores de frecuencia, familiaridad, imaginabilidad y concreción por encima de la media, salvo en casos atribuibles a la influencia del contexto de realización de la prueba (*bolígrafo, estuche, ver*).

Por tanto, en la explicación de qué hace a un nombre o a un verbo más disponible en relación con su etiqueta metacategorial, además de factores relacionados con su forma, parece intervenir de manera fundamental su naturaleza semántico-conceptual, a su vez en la base de su caracterización gramatical. Los nombres más disponibles designan entidades concretas e individuales que forman parte de una misma clase o especie y los verbos denotan eventos de acción en los que intervienen dos participantes. Esto se corresponde con las clases más prototípicas que se establecen en la teoría gramatical y en su

enseñanza, pero tienen, además, un correlato a nivel cognitivo en cuanto a facilidad de procesamiento. En este sentido, todas las teorías actuales de la organización del conocimiento conceptual asumen que sus representaciones están compuestas por diferentes tipos de información y admiten que su estructura interna varía sistemáticamente en diferentes dominios del conocimiento, por ejemplo, entre seres vivos y no vivos, palabras concretas y abstractas, o eventos y entidades, y esto determina en buena medida tanto su velocidad de procesamiento como su resistencia al daño cerebral<sup>6</sup>.

Por otra parte, en el proceso de actualización de los sustantivos y verbos disponibles, la selección de una de estas unidades parece facilitar la evocación de otras con las que mantienen una relación de significado, de forma que puede advertirse una especie de continuidad semántica que guía la producción. Igual que cuando se enfrentan a una categoría semántica, los informantes evocan conjuntos de sustantivos o de verbos asociados por rasgos de significado (nombres de animales, de alimentos y bebidas, de partes del cuerpo, etc.; verbos de movimiento, de comunicación, de pensamiento, etc.) y asumimos que saltan a una nueva subcategoría como estrategia de evocación, no porque se hayan agotado todos los términos de esa subcategoría, sino porque se produce un giro en la cadena de producción léxica (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), quizás para regresar al núcleo prototípico de la categoría (Ávila Muñoz y Sánchez-Sáez, 2014).

Algunas de estas subcategorías semánticas se ven favorecidas por el contexto de realización de la prueba, como en la del material escolar, en el caso de los sustantivos, o la de actividades intelectuales en el de los verbos. Sin embargo, a esto hay que añadir otro factor

---

<sup>6</sup> Así, se ha demostrado que las palabras concretas tienen típicamente más rasgos que las abstractas (Tyler et al., 2002), lo que conduce a patrones de activación más estables (Vigliocco y Vinson, 2007, p. 211). Esta característica concede a las palabras concretas varias ventajas de procesamiento en el sistema sano y provoca un *feedback* potente cuando el sistema léxico está dañado. Sin embargo, dentro del dominio de las palabras concretas, los seres vivos tienen típicamente más atributos que los artefactos, pero la ventaja de procesamiento depende del tipo de tarea, pues, aunque estos tengan más rasgos, es la naturaleza de esos rasgos, en términos de su distintividad y de sus correlaciones, lo que los convierte en vulnerables al daño.

explicativo que puede relacionarse con la edad de adquisición de tales subcategorías, lo que permite explicar, igualmente, la abundancia de sustantivos referidos a animales, por ejemplo.

Los rasgos semánticos parecen ejercer, en definitiva, la influencia más poderosa en el léxico disponible colectivo de estas dos categorías metagramaticales. De hecho, los grafos obtenidos solo muestran un *cluster* con motivación formal, además de semántica, el de los verbos causativos y existenciales *hacer*, *haber*, *tener* y *ser*. En efecto, se trata de verbos con una elevada carga sintáctica: *haber* y *ser* poseen múltiples usos como verbos auxiliares por excelencia (en los tiempos compuestos, en la pasiva, en las construcciones hendidas...), *hacer* se emplea como proforma sustitutiva de cualquier verbo de acción y *tener* se incluye también como auxiliar en diversos esquemas (perífrasis modal obligativa «*tener* + infinitivo», esquema reiterativo «*tener* + participio», etc.).

## Conclusiones

Tomados en conjunto, los resultados de este trabajo muestran cómo la instrucción gramatical formal posibilita, a nivel cognitivo, la organización de las unidades léxicas en categorías metateóricas estructuradas en torno a subclases prototípicas. Frente a un conocimiento natural y esencialmente inconsciente de los rasgos que permiten incluir *perro* en la categoría de *Animales*, los hablantes tienen almacenados en su lexicón mental los rasgos morfosintácticos que conscientemente les permiten asignar *perro* a la categoría de los sustantivos. Es decir, más allá de su conocimiento interiorizado sobre las propiedades gramaticales de esta palabra, disponen de información metalingüística para actualizarla en relación con la etiqueta propuesta y asociarla con otras palabras, estableciendo lazos fundamentalmente de tipo semántico, con lo que esa información gramatical se supone plenamente integrada y las estrategias de evocación se aproximan a las que se ponen en marcha ante las categorías semánticas adquiridas naturalmente, sin un proceso de instrucción explícita.

La integración de estos conocimientos metagramaticales y la construcción “artificial” de estas categorías están en consonancia con la importancia que los sustantivos y verbos tienen en la lengua y, consecuentemente, en su didáctica, donde constituyen las dos grandes categorías que guían la enseñanza de la gramática desde la primaria hasta la secundaria y el bachillerato, tanto desde un planteamiento morfológico como sintáctico a través de sus proyecciones: el sintagma nominal y el sintagma verbal.

La determinación, en primer lugar, de los tipos de sustantivos y verbos más disponibles permite validar, por ejemplo, la identificación inicial de verbo-acción o la definición de sustantivo como “persona, animal o cosa” en niveles de primaria, donde convendrá, igualmente, que la explicación de esta última categoría preceda a la del verbo, dado que su significado depende de argumentos de carácter nominal.

En la misma línea, en etapas más avanzadas, se respalda el inicio del análisis sintáctico a partir de estructuras con verbos predicativos transitivos bivalentes, o bien intransitivos inergativos, en los que intervengan sintagmas nominales con nombres comunes, concretos, discontinuos e individuales, esto es, los relacionados con los tipos más accesibles. Y, en sentido contrario, habrá que reforzar la explicación de aquellos que se alejen más del prototipo descrito, como, por ejemplo, los sustantivos eventivos, que son dinámicos (*boda, descripción, guerra*) y los verbos estativos, que son estables en el tiempo (*saber, ser, merecer*).

Por último, la determinación de cuáles son los sustantivos y verbos específicos que resultan más disponibles permitirá seleccionar los ejemplos más accesibles para ilustrar nociones o fenómenos gramaticales, favoreciendo su comprensión y asimilación. Para esto, será necesario emprender nuevos trabajos en los que se amplíe la muestra de estudio de forma que pueda representarse fielmente el léxico disponible colectivo de los hablantes nativos de español en relación con las dos categorías estudiadas.

## Referencias bibliográficas

Abney, S. (1987). *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect* [Tesis doctoral no publicada]. MIT.

Ávila Muñoz, A. M., y Sánchez Sáez, J. M. (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of cognitive linguistics*, 12, 133-159.

Ayora Esteban, M. C. (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bartol, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol et al. (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española: investigaciones filológicas* (pp. 221-236). Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Camarena Ortiz, E. D. (2010). La interlengua en el léxico disponible de un grupo alumnos de portugués en México. En I. Moskowich-Spiegel Fandiño et al. (Eds.), *Language Windowing through Corpora. Visualización del lenguaje a través de corpus*, vol. I (pp. 145-157). La Coruña: U. La Coruña.

Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. En R. Jacobs y P. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English Transformational Grammar* (pp. 184-221). Waltham, MA: Blaisdell.

Cinque, G. (1980). On Extraction from NP in Italian, *Journal of Italian Linguistics*, 5, 47-99.

Croft, W. (2000). Parts of speech as typological universals and language particulars. En P. M. Vogel & B. Comrie (Eds.), *Approaches to the typology to word classes* (pp. 65-102). Berlin: Mouton de Gruyter

Davies, M. (2006). *A Frequency dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. Nueva York: Routledge.

Demonte, V. (1985). Papeles temáticos y sujeto sintáctico en el sintagma nominal. *Rivista di Grammatica generativa*, 9-10, 265-331.

Demonte, V. (1987). Rección y minimidad en el sintagma nominal. En V. Demonte y M. Fernández Lagunilla (Eds.), *Sintaxis de las lenguas románicas* (pp. 252-290). Madrid: El Arquero.

Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., y Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods*, 45, 1246–1258.

Escandell, V. (1995). *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco-Libros.

Fernández Juncal, C. (2020). Entre crematónimos y topónimos: los nombres de comercios. *Boletín de Filología*, 55(2), 345-367. doi: 10.4067/S0718-93032020000200345

Fernández Juncal, C. (2021a). Estructura formal del repertorio antroponímico español. *Revista de filología española*, 101(1), 127-149. doi: 10.3989/rfe.2021.005

Fernández Juncal, C. (2021b). Los nombres de marca: disponibilidad léxica y caracterización. *RILCE: Revista de filología hispánica* 37(1), 223-246. doi: 10.15581/008.37.1.223-46

Fernández Juncal, C., y N. Hernández Muñoz (2019). Disponibilidad léxica y socionomástica. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 185-210. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.185-210

Frey Pereyra, M. L. H. (2007). Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística*, 17, 366-373.

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. En S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gentner D. (2006). Why verbs are hard to learn. En K. Hirsh-Pasek y R. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544-564). Oxford: Oxford University Press.

Gentner, D., y Boroditsky L. (2001). Individuation, relativity, and early word learning. En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 215–256). Nueva York: Cambridge University Press.

Guerra Salas, L., Paredes, F., y Gómez Sánchez, M. E. (2004). Disponibilidad léxica en la Comunidad de Madrid. Comunicación presentada en el *XXXIV Simposio de la SEL*. Madrid, diciembre de 2004.

Giorgi, A., y Longobardi, G. (1991). *The syntax of noun phrases*. Cambridge: Cambridge University Press.

Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. Nueva York: Academic Press.

Goikoetxea, E. (2000). Frecuencia de producción de las respuestas a 52 categorías verbales en niños de primaria. *Psicológica*, 21, 61-89.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua. En F. Barrio de la Rosa (Ed.), *VenPalabras I. Palabras, Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca'Foscari.

Hopper P. J., y Thompson, S. A. (1985). The iconicity of the universal categories 'noun' and 'verbs'. En J. Haiman (Ed.), *Iconicity in syntax* (pp. 151-183). Filadelfia: John Benjamins.

Langacker, R. W. (1987). Nouns and verbs. *Language*, 63(1), 53-94.

López Morales, H. (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula* (pp. 9-22). Málaga: ASELE.

López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *REALE*, 1, 67-85.

Ma, W, Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., McDonough C., y Tardif, T. (2009). Imageability predicts the age of acquisition of verbs in Chinese children. *Journal of Child Language*, 36, 405-423.

McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science*, 14(2), 181-189.

Picallo, C. (1999). La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 363-393). Madrid: Espasa-Calpe.

Piñeiro, A., Morenza, L., Torres, R., y Sierra, C. E. (1999). Estudio de veinte categorías semánticas en niños y adultos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(1), 147-157.

Puente, A., y Poggioli, L. (1993). Categorías naturales. Una medida de su estructura interna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 387-396.

RAE y ASALE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Recio, Á. (2015). *La estructura argumental del sintagma nominal en español* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Salamanca.

Recio, Á. (2018a). Las jerarquías de argumentos nominales desde el enfoque de los proto-papeles temáticos. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 40, 77-102. doi: 10.7764/onomazein.40.05.

Recio, Á. (2018b). Hierarchies and movement within the Spanish DP. *Lingua*, 212, 60-80. doi: 10.1016/j.lingua.2018.06.002

Robins, R. H. (1952). Noun and verb in universal grammar. *Language*, 28, 289-298.

Samper Padilla, J. A., Bellón, J. J., y Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J. A. Samper, H. Ueda et al. (Eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)* (pp. 27-140). Frankfurt-Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Sasse, H. J. (1993). Syntactic categories and subcategories. En J. Jacobs, A. Stechow, W. Sternefeld y T. Vennemann (Eds.), *Syntax*, vol. 1, (pp. 646-686). Berlín: Walter de Gruyter.

Ticio, E. (2010). *Locality Domains in the Spanish Determiner Phrase*. Nueva York: Springer.

Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Salamanca.

Tyler, L. K., Moss, H. E., Galpin, A., y Voice, J. K. (2002). Activating meaning in time: The role of imageability and form-class. *Language and Cognitive Processes*, 17, 471-502.

Véliz, M., Riffo, B., Hernández, M., Sáez, Y., y Sáez, K. (2013). Oraciones producidas por adultos mayores y adultos jóvenes en

una situación controlada. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 27, 241-257.

Vigliocco, G., y Vinson, D. P. (2007). Semantic representation. En M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of Psycholinguistics* (pp. 195-215). Nueva York: Oxford University Press

Waxman, S., Fu, X., Arunachalam, S., Leddon, E., Geraghty, K., y Song, H. (2013). Are nouns learned before verbs? Infants provide insight into a long-standing debate. *Child Development Perspectives*, 7(3), 155–159. doi: 10.1111/cdep.12032

# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Santiago Sevilla-Vallejo

Herranz Llácer, Cristina V. (2020). *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible de los futuros docentes*. Alemania: Peter Lang. 300 páginas.  
ISBN 9783034340199



La calidad de la educación es motivo de muchos debates actualmente, tanto en el plano político, como en los centros de formación y en la sociedad en general. Es cierto que existe una gran conciencia de las carencias de la educación y de la necesidad de mejorarla. No obstante, este propósito no tiene una fácil realización por muchos factores. En el caso de España, uno de ellos se debe a los planteamientos poco complementarios entre la educación universitaria y la educación escolar. La primera suele poner el énfasis en la investigación, mientras

que la segunda se ocupa de forma predominante de la docencia. Existe una tendencia a que la academia universitaria se dedique a estudios pulcros y exactos, pero difícilmente aplicables, mientras que los docentes escolares ponen su esfuerzo en el trabajo con sus grupos de alumnos, sin mucha presencia de los resultados de la investigación. En cambio, *Palabra de maestro. Análisis del léxico disponible de los futuros docentes* de Cristina V. Herranz Llácer ofrece un estudio científicamente sólido, pero con implicaciones educativas muy interesantes. Este es un motivo que, de partida, hace muy valioso el libro de la investigadora. Esta monografía estudia qué palabras aparecen

con mayor y menor disponibilidad en estudiantes de los grados universitarios de educación infantil y primaria. Lo cual resulta esencial para conocer qué dificultades y qué fortalezas tienen los futuros docentes que, tan pronto empiecen a ejercer, formarán a las nuevas generaciones. Esto resulta fundamental por muchos motivos. En cuanto a la docencia universitaria, conocer el léxico disponible de los alumnos permite ofrecer una referencia para poder formar mejor al estudiantado de estos grados. Aunque cada uno de nosotros trata de conocer a sus alumnos para poder mejorar sus carencias y reforzar sus fortalezas, esto no lo hacemos, habitualmente, a partir de pruebas o, al menos, no de pruebas empíricamente contrastadas. En cuanto a la docencia escolar, permite también conocer las posibilidades que tienen los futuros docentes en sus aulas. El docente de los primeros niveles educativos es fundamental en el acceso que los niños tienen al lenguaje (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). Por ello, conocer el léxico de los maestros de infantil y primaria permite tanto diagnosticar la situación de la educación como pensar aproximaciones para mejorar el conocimiento de los profesores y, como consecuencia, mejorar también la docencia desde las primeras etapas. Por estas razones, el análisis, estudio y resultados de la investigación de Cristina V. Herranz Llácer resultan muy útiles.

El libro tiene una breve introducción que señala precisamente la necesidad de conocer las dificultades que tienen los alumnos universitarios que van a ser maestros. Asimismo, señala un aspecto que abre una línea de trabajo a futuros estudios: la identidad es fruto del empleo del lenguaje, en este caso, referido al léxico. Por lo cual, conocer bien el léxico disponible va mucho más allá del ámbito de la asignatura de lengua y literatura, porque la forma con que el lenguaje condiciona la personalidad del alumno afecta a todas las materias. Incluso y más importante, constituye la base para la vida en su conjunto, porque el léxico disponible condiciona el mundo simbólico del sujeto. A continuación, se van a valorar las aportaciones de los seis capítulos que conforman el libro. En el primero, se hace un recorrido por los estudios sobre la disponibilidad léxica. Tal como se indica, estos trabajos surgen en Francia en los años 50 y se siguen desarrollando principalmente respecto del idioma francés hasta los años 70. En esa

década, el Dr. Humberto López Morales comenzó a desarrollar el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, que abrió el camino al estudio de este campo en el ámbito del español. Se señalan también los progresos que supuso este modelo y cómo se expandió por Hispanoamérica y España. En el caso de España, el texto de Herranz Llácer desglosa el recorrido en las principales comunidades autónomas donde hay diversos grupos de investigación. Un caso destacado se encuentra en los trabajos de Bartol Hernández, Borrego Nieto, Fernández Juncal, Galloso Camacho, Hernández Muñoz o De Santiago Guervós de la Universidad de Salamanca, que no solo ofrecen resultados de la comunidad, sino que desde aquí se ha generado, promovido y compartido el programa DispoLex que ha permitido comparar distintas investigaciones a lo largo de todo el mundo. El capítulo 2 define los datos lingüísticos del estudio, los agrupa en centros de interés y expone la metodología para el tratamiento de las respuestas. Además, se señala el procedimiento para la selección de la muestra y las características que van a permitir contrastar las hipótesis de trabajo. Cabe destacar que se trata de una muestra de 591 informantes, que fueron agrupados por sexo, edad, procedencia, lengua materna, titulación, curso, idioma de estudios, nivel socioeconómico y se ha diferenciado si se encontraban trabajando o no en el momento de la valoración. Esta muestra perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos es considerable para dar solidez a los resultados obtenidos.

El capítulo 3 presenta los diccionarios con los primeros veinte vocablos más disponibles. Estos datos se muestran tanto en tablas como en gráficas de radar que los hacen fácilmente accesibles. El capítulo 4 presenta los resultados para el corpus completo y los vocablos. A esto se añaden las medidas de dispersión con el índice de cohesión y el de densidad léxica. En el capítulo 5 se ofrece la discusión y conclusiones finales. Estas son complejas y bien analizadas. No cabe en esta reseña hacer una revisión completa de las mismas. Por señalar algunas, podemos mencionar que se tenía la hipótesis de que aquellos alumnos con nivel socioeconómico más alto tendrían un léxico más rico, sin embargo, los resultados arrojan una notable homogeneidad entre alumnos de distintos niveles socioeconómicos y la investigadora plantea la posibilidad de que la universidad esté contribuyendo a esta

equiparación. Esta posibilidad necesitaría nuevos estudios, pero resulta muy interesante para indagar el papel de la formación superior en el léxico. Otro dato de interés es que se muestra que los alumnos que estudian en la modalidad bilingüe tienen un incremento de léxico disponible con respecto a los que estudian en español. Se plantea la hipótesis de que la causa esté en el esfuerzo por aprender un idioma, con un nivel suficiente para poder cursar una carrera en inglés, refuerce la disponibilidad léxica.

En conclusión, *Análisis del léxico disponible de los futuros docentes* de Cristina V. Herranz Llácer es un trabajo de corte sociolingüístico que estudia, desde el rigor y con una muestra notable, la disponibilidad léxica de maestros en formación. El libro permite conocer de manera clara la importancia y el desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica. Asimismo, ofrece resultados de interés para el campo de estudio en el plano académico universitario. Del mismo modo, ofrece materiales de reflexión para conocer mejor las dificultades y fortalezas que tienen los futuros docentes. Esto puede servir para reflexiones y nuevos estudios que beneficien tanto a los docentes como a sus alumnos.

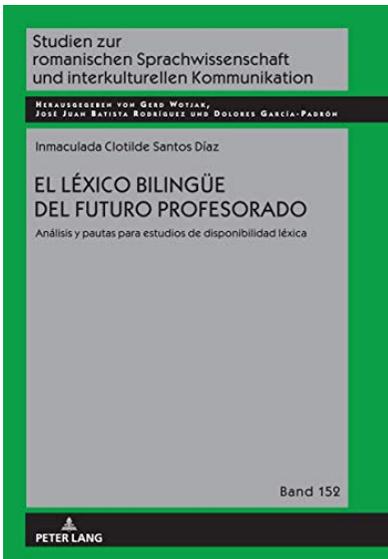
**Santiago Sevilla-Vallejo**  
Universidad de Salamanca

## **Bibliografía**

Ceballos-Marón, N. A., y Sevilla-Vallejo, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *UCV - HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 65-76.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946113>

## Ester Trigo Ibáñez

Santos Díaz, Inmaculada Clotilde (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica*. Alemania: Peter Lang. 246 páginas.  
ISBN: 9783631834190



*El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica* constituye una obra de referencia para emprender estudios de léxico disponible a la vez que presenta la evaluación del vocabulario de uno de los pilares básicos en la implantación de la enseñanza bilingüe: la formación inicial en lengua española y en lengua extranjera del futuro profesorado. Teniendo en cuenta los numerosos aspectos que se pueden abarcar y evaluar en una investigación sobre la formación lingüística del profesorado,

en este trabajo se han fijado cinco objetivos específicos. El primero consiste en conocer el léxico disponible y la capacidad de identificar léxico especializado del futuro profesorado en español y en lengua extranjera (francés o inglés); el segundo se centra en comparar el léxico disponible con otros estudios para detectar semejanzas y diferencias por razones de lugar, tiempo, nivel de instrucción de los informantes, situación de la lengua (materna, extranjera o segunda lengua), entre otros factores; el tercero se marca elaborar un diccionario de disponibilidad léxica en lengua española y en lengua extranjera (francés

e inglés) sobre nueve centros de interés de gran relevancia en el ámbito educativo; el cuarto pretende conocer la capacidad de identificación del léxico especializado en español y en lengua extranjera relacionado con los nueve centros de interés del diccionario de disponibilidad léxica y, por último, el quinto busca describir en detalle cada una de las fases de investigación para que sirva de referencia tanto para trabajos de estudiantes universitarios como de investigadores en el ámbito.

La búsqueda de la selección del léxico en la enseñanza de idiomas y la evaluación de la competencia léxica del futuro profesorado que va a enseñar esa lengua hacen necesaria la puesta en práctica de una disciplina ya consolidada que responda a las necesidades de esta investigación. Es precisamente en este contexto donde se enmarca la elección de la disponibilidad léxica como herramienta necesaria para recabar datos, analizarlos y llegar a conclusiones que se fundamenten en bases teóricas sólidas.

Esta obra consta de 246 páginas organizadas en cuatro capítulos y tres anexos. El primer capítulo realiza una brillante revisión epistemológica y da cuenta de cómo surgieron y se han desarrollado hasta la actualidad los estudios de disponibilidad léxica. El segundo capítulo describe la metodología de la investigación, realizada en el Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga, universo inédito hasta el momento en este tipo de trabajos. El tercer capítulo aporta un análisis cualitativo y cuantitativo del léxico disponible teniendo en cuenta los principales índices de medición: densidad léxica, cohesión, amplitud léxica, descentralización léxica, identificación léxica y disponibilidad léxica. El cuarto capítulo recoge unas importantes conclusiones que llaman a reflexionar sobre la formación inicial docente de cara a su egreso en el marco de la escuela plurilingüe andaluza. Seguidamente, los anexos resultan muy pertinentes y útiles para desarrollar investigaciones parecidas en otros contextos. Así, el primero recoge el cuestionario sociológico empleado en la investigación, el segundo las pruebas de identificación de léxico especializado: español, inglés y francés y el tercero, las 20 palabras más disponibles por cada centro de interés estudiado en cada idioma.

Para realizar esta investigación se ha seguido la metodología planteada en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica con algunas salvedades. Se ha utilizado el sistema de listas abiertas en el que los informantes tienen que escribir todas las palabras que se le vengan a la mente en un tiempo límite de dos minutos por cada centro de interés o estímulo. En cambio, en lugar de utilizar los dieciséis centros de interés clásicos propuestos por Gougenheim *et al.* (1964) se han reducido a nueve para adaptarlos al objetivo de investigación: ocho corresponden a los tradicionales, para poder hacer comparaciones intermuestrales; y uno se incorpora por primera vez en este ámbito por su relación con las nuevas tecnologías.

La población objeto de estudio está formada por estudiantes de postgrado, en lugar de estudiantes preuniversitarios, lo que permite analizar la evolución del léxico disponible según el nivel de instrucción al cotejarlo con estudios previos. Asimismo, por primera vez se realiza en España la prueba en español y en lengua extranjera a un grupo de estudiantes que ha debido acreditar previamente un nivel B1 según el MCERL. Por ello, se ha ofrecido la posibilidad de realizar la prueba de disponibilidad en el idioma que los hablantes conociesen dando lugar a un léxico disponible en inglés y otro en francés. Asimismo, los informantes han completado un cuestionario con variables socioculturales y una prueba de léxico especializado que permite completar los resultados del léxico activo con el léxico pasivo.

A través de los resultados se pretende contribuir a las distintas disciplinas que abarca este estudio de disponibilidad léxica. Por una parte, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas se dota de un vocabulario tanto en español como en lengua extranjera. Por otra parte, se persigue que las conclusiones sirvan de reflexión para mejorar la formación inicial en lenguas extranjeras del futuro profesorado a diferentes niveles: desde la ordenación académica hasta las actividades que puede realizar un estudiante para mejorar su competencia léxica.

Asimismo, el corpus del léxico disponible supone una fuente de información para futuros estudios dialectológicos y etnolingüísticos

que han estado presentes en este estudio de forma transversal. Se persigue, así, mostrar que las diferentes aplicaciones guardan una relación simbiótica y son imprescindibles para realizar una propuesta didáctica.

En síntesis, este estudio se sirve de la metodología de base de las investigaciones de disponibilidad que giran en torno al Panhispánico pero incorpora avances metodológicos como la prueba de identificación del léxico especializado y una muestra de estudio original sobre la que se evalúa el léxico en lengua materna y lengua extranjera. Cada una de las fases de investigación se explica en detalle de forma que pueda servir de referencia no solo a investigadores de diversos ámbitos (lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas, sociolingüística, etnolingüística, dialectología, didáctica de la lengua, políticas educativas, entre otras), sino también a estudiantes de Grado, Postgrado y Doctorado que quieran tener acceso a un diccionario de léxico disponible para sus trabajos académicos o incluso que deseen emprender trabajos de iniciación a la investigación en este ámbito. Además, puede resultar de gran utilidad para académicos expertos en la materia que deseen establecer unas pautas comunes en sus trabajos, como puede ser en la lematización de palabras no solo en español como lengua materna sino también en inglés y francés como lengua extranjera. Por ello, los listados de léxico podrían usarse en Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Doctorado. El número de alumnos que lo podrían utilizar es impreciso ya que podría servir tanto para el Trabajo Fin de Grado de alumnos del Grado en Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses, Grado en Educación Primaria, Grado en Filología Francesa, entre otros.

En definitiva, este trabajo supone un aporte extraordinario en el ámbito de la disponibilidad léxica, en general, y en la formación inicial, en particular. Su valor no solo cobra sentido por la maestría con la que se exponen las consideraciones teóricas, sino también por la calidad y utilidad de los análisis estadísticos empleados y los importantes hallazgos que, como no podía ser de otra forma, llaman a la reflexión para la mejora de la formación docente. Contar con esta obra es motivo de celebración para la comunidad investigadora, pues no es

frecuente que salgan a la luz trabajos de tan alto nivel conceptual y con una edición que cuida al máximo cada detalle. No queremos finalizar esta reseña sin agradecer a su autora, Inmaculada Clotilde Santos Díaz, la generosidad al compartir un trabajo tan necesario y riguroso, ejemplo para estudiantes e investigadores del ámbito internacional, e inspiración para futuras investigaciones.

**Ester Trigo Ibáñez**  
Universidad de Cádiz



El primero, elaborado por Marta Sánchez-Saus Laserna de la Universidad de Cádiz –*Reflexiones en torno a la disponibilidad léxica en ELE: cuestiones historiográficas, problemas metodológicos y retos de futuro*– recopila los diferentes estudios de disponibilidad léxica que se han hecho a lo largo de la historia en distintos idiomas. La autora destaca la necesidad de conocer la situación de partida en lo que a disponibilidad léxica se refiere, así como los aspectos que se pueden seguir investigando.

A continuación, los investigadores M.<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández y Lei Chen, de la Universidad de Lleida y de la Tianjin Foreign Studies University respectivamente, presentan dos trabajos que guardan bastante relación entre ellos. El primero, *Disponibilidad léxica de los estudiantes de español en Tianjin en comparación con otras sintopías en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras*, se centra en comparar la disponibilidad léxica en ELE del alumnado universitario que realiza los estudios de Filología Hispánica en Tianjin. Por un lado, con los análisis previos que ya han sido realizados en diferentes lugares, concretamente: otras dos zonas de China, Islandia, Polonia, Rumanía y Eslovenia. La comparación se hace sobre siete centros de interés que son comunes en todos los estudios. Entre los resultados obtenidos encontramos que el alumnado con más riqueza léxica es el esloveno y el que menos, los alumnos y alumnas de Islandia. Destacan que los estudiantes de Tianjin no obtienen los peores resultados teniendo en cuenta el alto porcentaje de alumnado con un nivel A1 en español. Los autores concluyen que para analizar los resultados de una forma detallada es necesario un estudio más minucioso. El segundo de ellos, titulado *Léxico disponible en estudiantes de ELE en Tianjin por centros de interés frente a otras sintopías euroasiáticas* es una continuación del capítulo anterior. Encontramos la comparativa cuantitativa por centros de interés de los trabajos realizados en los distintos países. Los autores hacen referencia a la heterogeneidad de los diferentes estudios y señalan que, al tener número de informantes muy dispares no se pueden hacer comparaciones directas, sino que deben tomar como referencia el rango. Los centros de interés comunes en todos los estudios son: 1) *Partes del cuerpo humano*; 2) *La ropa*; 3) *Alimentos y bebidas*; 4) *La ciudad*; 5) *El*

campo; 6) Medios de transporte; 7) Animales; 8) Juegos y diversiones y 9) Profesiones y oficio. El centro de interés más productivo es *Alimentos y bebidas*. Los autores determinan que Tianjin obtiene el segundo lugar con más palabras por centro de interés.

El capítulo elaborado por Miguel Ángel Marcos Calvo y Cristina V. Herranz Llácer –*Porcentaje de disponibilidad léxica retenida: análisis del vocabulario de futuros maestros*– de la Universidad Rey Juan Carlos se presenta en cuarto lugar. En este se indaga en la disponibilidad léxica retenida en estudiantes de primero y cuarto que cursan el grado universitario en Educación Infantil o Educación Primaria. Los centros de interés escogidos para este trabajo son: 1) *Educación*, 2) *La escuela* y 3) *Los Animales*. Este último es tomado como centro de control, ya que no debería sufrir modificaciones a lo largo de la carrera al no ser un léxico que se vaya a estudiar de forma detallada durante el grado. Al contrario que los otros dos centros de interés que deberían mostrar variaciones notables ya que en la mayoría de asignaturas se usa una terminología especializada que hará que los estudiantes amplíen su léxico especializado. El trabajo concluye confirmando la hipótesis planteada en su inicio, es decir, en los centros de interés de *La Escuela* y *Educación* el léxico disponible aumenta en el cuarto curso. Además, observan que el léxico que ya tenían disponible en el primer curso aparece con más facilidad en el cuarto curso.

El trabajo de investigación que conforma el quinto capítulo –*Léxico disponible en inglés de maestros en formación: incidencia del conocimiento de lenguas*– acometido por Guadalupe de la Maya Retamar y Magdalena López Pérez de la Universidad de Extremadura se centra en comprobar la disponibilidad léxica en inglés de once centros de interés de estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria de los diferentes itinerarios. Además, se les efectuó un cuestionario para recabar información personal y así conocer diferentes variables socioculturales. Por un lado, el estudio revela que no hay una diferencia significativa entre el léxico disponible (media de palabras totales producidas y el número total de palabras producidas) y el número de lenguas que conoce el alumnado. Por otro lado, con respecto al nivel de conocimiento en inglés, las autoras concluyen que

solo es relevante el número de lenguas que conoce en dos centros de interés, siempre y cuando el alumnado tenga un nivel básico de inglés y conozca dos lenguas más.

Posteriormente, se presentan dos estudios con un elemento en común, ambos son realizados en territorios españoles con dos lenguas cooficiales. En el primero, escrito por las profesoras María Álvarez de la Granja y Belén López Meirama de la Universidad de Santiago de Compostela –*La presencia del español en el léxico disponible gallego. El centro de interés el cuerpo humano*– estudia el léxico disponible gallego y la influencia del español. La muestra se compone de estudiantes de segundo de Bachillerato y se aborda el centro de interés *El cuerpo humano*. El trabajo concluye con que el castellano tiene una presencia muy amplia en el léxico disponible gallego. Las autoras hallan escasas transferencias del castellano, que se dan, sobre todo, en informantes castellanohablantes que habitan en ciudades con un nivel socioeconómico y cultural medio y alto. Asimismo, detectan que las palabras de origen español en los listados son vocablos que pertenecen al gallego popular y, por lo tanto, deben de formar parte del léxico habitual de los gallegohablantes que las han aportado. Las autoras recalcan la necesidad de seguir ahondando en este campo de estudio para realizar un análisis cualitativo, ya que el arraigo de ciertas palabras varía según los factores sociales o geográficos. El segundo trabajo dedicado a las zonas bilingües, cuyas autoras son M.<sup>a</sup> Begoña Gómez-Devís de la Universidad de Valencia y Maribel Serrano Zapata de la Universidad de Lleida –*Variación léxica en el catalán occidental a partir del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios: la influencia del español*– coteja el léxico disponible de dos variantes del catalán occidental y la influencia del español en este léxico. La metodología utilizada es la establecida por el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), pues la muestra está compuesta por estudiantes de segundo de Bachillerato y se hace sobre diecisiete centros de interés. Se detecta que las dos variantes del catalán occidental comparten un alto grado de léxico disponible. El trabajo concluye con que la influencia del castellano es mayor en Valencia que en Lleida. Este hecho corresponde a las diferentes circunstancias

políticas e históricas. Además, se observa una gran coincidencia entre los préstamos del castellano en las dos variantes del catalán occidental.

El siguiente capítulo, elaborado por José Antonio Samper Padilla de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – *Disponibilidad léxica y sociolingüística*– comienza resaltando dos aspectos necesarios para comprender los estudios realizados en esta temática: el papel del investigador Humberto López Morales y el hecho de acogerse a una metodología común gracias al PPHDL que ha permitido la coordinación de los trabajos realizados en este ámbito. Entre las variables sociolingüísticas que recoge esta investigación se encuentran: las áreas geográficas, el nivel sociocultural, el género y la edad de los informantes y el tipo de centro (público o privado). El análisis demuestra la posibilidad de estudiar la disponibilidad léxica en relación con los factores sociales condicionantes dentro del PPHDL.

El profesor José Ramón Gómez Molina, de la Universitat de València, es el encargado de la redacción del noveno capítulo –*La disponibilidad léxica y sus aplicaciones cognitivas*– en el cual establece la relación entre la disponibilidad léxica y algunas aplicaciones metodológicas que podrían ser llevadas a cabo con la finalidad de mejorar los procesos cognitivos. La investigación indica que hay relación entre la competencia lingüística y la cantidad de respuestas. En este trabajo también encontramos herramientas para aumentar el léxico del alumnado, como son los mapas mentales. Igualmente, propone otra herramienta, basada en figuras geométricas progresivas que permitiría el tratamiento acumulativo y cualitativo del léxico.

A continuación, Ester Trigo Ibáñez e Inmaculada Clotilde Santos Díaz de la Universidad de Cádiz y Málaga respectivamente, son las encargadas de confeccionar el décimo capítulo –*Influencia del tipo de centro educativo (público o privado) sobre el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*– que presenta un estudio del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios de centros públicos y privados. La metodología seguida es la del PPDHL y se han analizado los dieciséis centros de interés tradicionales. En este análisis se confirma que en los centros privados la media de palabras es mayor,

siendo más significativa en los centros de interés: 1) *Partes del cuerpo*, 4) *Los muebles de la casa* y 16) *Profesiones y oficios*. Esta investigación pone en evidencia que el caudal léxico no presenta grandes diferencias entre las clases sociales. Asimismo, los informantes de zonas rurales tienen un mayor caudal léxico que los de zonas urbanas. Además, analizan de forma más pormenorizada el centro de interés *Profesiones y oficios*, donde encontramos que los estudiantes de centros públicos suelen nombrar profesiones menos cualificadas.

El décimo primer capítulo –*Antropónimos disponibles: consolidación de modelos socionomásticos*– corre a cargo de Carmen Fernández Juncal y Natividad Hernández Muñoz, de la Universidad de Salamanca. Se presenta un estudio que examina los resultados de las encuestas de disponibilidad léxica para corroborar o rechazar las tendencias observadas desde el punto de vista social y onomástico. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que el catálogo de nombres femeninos presenta rasgos de dispersión con respecto al carácter más compacto de los nombres masculinos. Los varones son más propensos a recibir el nombre de sus antepasados, en cambio, el repertorio de nombres femeninos es más heterogéneo. Esta tendencia se debe al carácter patriarcal de algunas comunidades donde se ejerce más presión para llevar a cabo la continuidad familiar por la línea paterna. Sin embargo, los nombres de mujer pueden tener influencias de otros factores como la originalidad o innovación.

Para finalizar, se presenta el trabajo de María Natalia Castillo Fadic e Inmaculada Clotilde Santos Díaz de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Málaga respectivamente. Este trabajo se titula *Dos miradas sobre el cuerpo humano en el marco de la literacidad en salud: profesionales de la salud y personas con diabetes Mellitus 2*. En él se analizan las perspectivas de dos sectores. Por un lado, personas con condiciones cardiovasculares crónicas y, por otro lado, la de los profesionales de la salud que los atienden. Se estudia su léxico disponible de una forma cuantitativa y cualitativa. Las autoras consideran necesario comprobar si se produce una buena comprensión de las instrucciones proporcionadas por parte del personal sanitario a los pacientes y señalan la importancia de este estudio en varios

aspectos: el léxico disponible de pacientes y profesionales de la salud, análisis cuantitativo de los caudales léxico y análisis cualitativo de los resultados obtenidos. Además, gracias a los datos recabados sobre el léxico especializado, se podría implementar mejoras para eliminar la brecha léxica existente entre los dos sectores, lo que puede producir que los pacientes no lleven a cabo las instrucciones o tratamientos prescritos de una forma adecuada y, por ende, repercutir negativamente sobre su salud. El estudio revela que los pacientes utilizan con mayor frecuencia palabras relacionadas con patologías o dolencias mientras que los profesionales de la salud registran un vocabulario más especializado en lo relativo a las partes del cuerpo. Además, se observa una visión más positiva del cuerpo por parte de los profesionales de la salud mientras que los pacientes remiten unidades negativas con más frecuencia, las cuales son asociadas con las dolencias o preocupaciones que padecen.

Tras todo lo expuesto, este libro se convierte, sin duda, en un estupendo monográfico. Asimismo, aporta un punto de partida para los futuros estudios sobre disponibilidad léxica. La amplia gama de temáticas que ofrece con un mismo eje vertebrador presenta al lector un marco muy completo de los principales trabajos realizados hasta ahora. Los resultados aquí presentados son de gran relevancia, así como las limitaciones encontradas, permitiendo seguir ahondando en las diferentes vertientes que la disponibilidad léxica ofrece.

**Rocío Escudero Sánchez**  
Universidad de Málaga  
rescsan@uma.es



Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán