Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en Español Lengua Extranjera (ELE)

Antonio María López González
Universidad de Lódz, Polonia

Resumen

Este artículo analiza el desarrollo metodológico de los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito de la enseñanza de E/LE, a partir de una amplia revisión bibliográfica. Se muestra un estudio comparativo de la metodología de las investigaciones realizadas tanto fuera de España —Finlandia (Carcedo González, 2000), China (Lin, 2006), Berlín (Medina Arejita, 2009), Polonia (López González, 2009), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Turquía (González Fernández, 2013), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013)— como dentro de España —Salamanca (Samper Hernández, 2002), Huelva (Sánchez Gómez, 2005), Madrid (López Rivero, 2008), Andalucía (Sánchez-Saus Laserna, 2011), Navarra (Jiménez Berrio, 2013) e Ibiza (López Casado, 2013)—, en ámbitos de enseñanza muy diversos: enseñanza secundaria, universidad, Instituto Cervantes, escuelas oficiales de idiomas y enseñanza a inmigrantes.

1. Introducción

¿De qué vocabulario disponen mis alumnos? ¿Es su alcance el adecuado para su nivel? ¿Podrían desenvolverse con éxito si el tema de la conversación fuera "la cocina", "los deportes" o "la vida en el campo"? ¿Se corresponde realmente el vocabulario que han aprendido con el que manejan los nativos hispanohablantes? A estas y a otras preguntas tratan de responder las investigaciones que analizan la disponibilidad léxica de los extranjeros que estudian español, dentro o fuera de las comunidades hispanohablantes.

Al amparo de las investigaciones que se vienen desarrollando en el ámbito hispánico para recoger y analizar el léxico disponible —temático— de las comunidades de habla hispanohablantes, está creciendo con fuerza una línea de investigación en la que los estudios se centran en los mismos aprendientes, los alumnos de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se conciben así estudios que

> ponen de manifiesto las características del léxico español que aquellos hablantes hacen patente en diferentes fases de su proceso de aprendizaje, es decir, las palabras concretas de las que podrían servirse cuando la situación comunicativa fuese alguna de las dieciséis que vienen considerándose en los últimos estudios sobre disponibilidad léxica del mundo hispánico (Carcedo González, 1998b: 82).

La lista de los objetivos que suelen cubrir las investigaciones sobre la disponibilidad léxica de ELE fue pergeñada ya por el profesor Carcedo González (2000: 46). Esta lista incluye:

a) Conocer el vocabulario realmente disponible de los estudiantes de español.
b) Determinar la influencia de factores socioculturales en el aprendizaje de léxico.
c) Precisar la influencia de la lengua materna en el léxico aprendido.
d) Examinar las distintas fases del proceso de aprendizaje / adquisición de ELE.
e) Detectar y corregir los errores léxicos característicos en ELE.
f) Comparar el léxico disponible aprendido con el léxico disponible de los nativos.
g) Seleccionar y graduar el vocabulario para su enseñanza.

2. Las investigaciones en ELE: características de las muestras

Alberto Carcedo es el pionero y la referencia en estos estudios, tanto por la variedad de aspectos de la disponibilidad de los que se ocupó —tipos de vocablos predominantes en las listas, comparación intercultural a partir del cotejo con materiales hispánicos, análisis de errores, etc.— como por la primera monografía sobre disponibilidad léxica en español como lengua extranjera, que escribió a partir de una muestra de 350 estudiantes finlandeses. Tras él, la nómina de las investigaciones sobre disponibilidad léxica de alumnos de ELE ha ido agrandándose en nombres propios y en comunidades estudiadas, como muestra la siguiente tabla:

Comunidad de habla	Muestra	Nivel de estudios / Nivel de conocimiento
Finlandia (Carcedo González, 2000)	350	Liceo - 4º: 150; Liceo - 8º: 150; Univ. - 1º: 25; Univ. 2º: 25
Univ. Salamanca (Samper Hernández, 2002)	45	Inicial: 8; Intermedio: 14; Avanzado: 10; Superior: 13
Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003)	84	Bachillerato. Clase 12º / 13º; Nivel básico / avanzado ¿?
Univ. Huelva / I.S.A. (Sánchez Gómez, 2004)	44	Intermedio I, Intermedio II, Avanzado, Superior) ¿?
China – Universidades (Lin, 2006)	263	Elemental: 128; Intermedio: 55; Avanzado: 80
Madrid – EOI (López Rivero, 2008)	43	(Intermedio 1 - B1): 43
Madrid – EOI (Pérez Serrano, 2009)	43	(Intermedio 1 - B1): 43
Berlín (Medina Arejita, 2009)	43	A: 18; B: 19; C1: 6
Univ. Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010)	81	A: 18; B: 42; C: 21
Polonia – SS.BB. (López González, 2009, 2013)	363	Gimnazjum, 3º; B1: 120; Liceo, "0", B1: 122; 3º, B2+: 121
Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011)	200	Liceo, 3º, A2-B1: 100; Universidad, B2+: 100
Universidades Andalucía (Sánchez-Saus, 2011)	322	A: 109; B: 125; C: 88
Islandia (Magnusdottir, 2012)	288	Preuniversitarios: A2-B1: 288
Rumanía – SS.BB. (Sandu, 2012, en prensa)	280	Primaria, 6º - A2: 103; Liceo, 9º - B1: 101; 12º - B2: 76
Agadir, Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013)	80	Secundaria: 40; Universitarios : 40
Turquía (González Fernández, 2013)	78	Preuniversitarios: A1: 12; A2:41; B1: 23; B2: 2
Ibiza – Colegio francés (López Casado, 2013)	106	Primaria: 4º: 11; 5º: 14; 6º: 11; Secundaria: 1º: 20; 2º: 22; 3º: 28
Navarra – Inmigrantes (Jiménez Berrio, 2013)	12	E.S.O. (A1): 1º: 5; 2º: 1; 3º: 3; 4º: 2; Bachillerato 1º: 1

En la tabla anterior se han consignado los trabajos principales publicados (monografías, tesis doctorales y memorias de máster) de las investigaciones realizadas hasta el año 2013. Los datos de Rumanía pertenecen a una tesis doctoral aún no defendida, pero de la que se han publicado resultados parciales (Sandu, 2010, 2012). La información sobre la investigación de Hugo (2003) en la región del Sarre de Alemania y sobre la investigación de Sánchez Gómez (2004) en la provincia de Huelva es mencionada por Sánchez-Saus (2011).

Si bien es cierto que Carcedo González (1998a, 1998b) ya había publicado dos trabajos exploratorios, preliminares a la monografía que escribió en el año 2000, en las que trabajaba con sendas muestras de 78 estudiantes preuniversitarios y 48 estudiantes de diferentes niveles, se puede afirmar que los trabajos de disponibilidad léxica en ELE comenzaron con el nuevo milenio. Después de sus investigaciones y la de Samper Hernández que cimentaron la base metodológica de estos estudios, aparece el año 2009 como el punto de inflexión en la producción investigadora. A partir de esa fecha, 12 de las 18 investigaciones de las que hemos tenido noticia, han sido publicadas, lo que muestra el momento de efervescencia que viven estos estudios.

Geográficamente, las investigaciones se pueden dividir en dos grupos:

- Las que se ocupan de estudiantes de ELE fuera España, en Finlandia (Carcedo González, 2000), Saarbrucken, Alemania (Hugo, 2003), China (Lin, 2006), Polonia (López González, 2009), Berlín (Medina Arejita, 2009), Eslovenia (Kranjc, 2009; Šifrar Kalan, 2011), Rumanía (Sandu, 2012), Marruecos (Serfati, 2010; Salti, 2011; Serfati y Aabidi, 2013), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Turquía (González Fernández, 2013);

- Las que se ocupan de estudiantes de ELE dentro de España, en situación de inmersión lingüística, como es el caso de los estudiantes de ELE de la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), de la Universidad de Huelva (Sánchez Gómez, 2003), de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009), de la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009), de las universidades de Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), de la escuela francesa de Ibiza (López Casado, 2013), y de los inmigrantes escolares en Navarra (Jiménez Berrio, 2013).

Llama la atención la falta de homogeneidad en el tamaño de las muestras estudiadas, en comparación con las investigaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, donde se ha fijado en 400 el número de encuestados por área de estudio. Por el contrario, las diferencias en las investigaciones en ELE son apreciables, variando entre las muestras de 43-48 informantes de Finlandia (Carcedo González, 1998b), de la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), Universidad de Huelva y el Centro I.S.A. (Sánchez Gómez, 2004), las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009), Berlín (Medina Arejita, 2009), las muestras de 78-85 estudiantes de Finlandia (Carcedo González, 1998b), Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003), la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) y Turquía (González Fernández, 2013), una muestra de 106 alumnos de la Escuela francesa de Ibiza maneja López Casado (2013), en Eslovenia Sifrar Kalan (2011) trabaja con una muestra de 200 estudiantes, entre 260 y 290 estudiantes tienen las muestras de China (Lin, 2006), Rumanía (Sandu, 2012) e Islandia (Magnusdottir, 2012), mientras que por encima de 350 estudiantes sólo tiene las muestras de Finlandia (Carcedo González, 2000) y Polonia (López González, 2009, 2013), con 363 alumnos. Estas variaciones en el tamaño de las muestras se deben a lo reducido del universo estudiado, en comparación a una investigación sobre hablantes de lengua materna. No obs-

tante, habría que tener presente el inconveniente que los distintos tamaños de muestra representan a la hora de hacer más fiables las comparaciones.

A la homogeneidad de edad y nivel educativo de los grupos hispanohablantes investigados en el Proyecto Panhispánico (de nivel preuniversitario) se contrapone la heterogeneidad de los grupos extranjeros (de diferentes edades y niveles educativos). Efectivamente, en el Proyecto Panhispánico se ha neutralizado el factor "edad", al ceñirse la mayoría de las investigaciones a los estudiantes preuniversitarios. Esta reducción se debe al propósito principal de estas investigaciones, describir la norma léxica adulta. De esta forma se trabaja con sujetos de 18 años con plena madurez léxica, pero sin la especialización léxica de una profesión o de unos estudios universitarios concretos (Samper Padilla *et al.* 2003: 65). Los estudios de disponibilidad léxica de ELE manifiestan heterogeneidad en este aspecto al tomar como objeto de estudio los diferentes niveles educativos en los que se desarrolla la enseñanza del español como lengua extranjera en diferentes contextos educativos: educación primaria en Rumanía (Sandu, 2012) y en Ibiza (López Casado, 2013); educación secundaria en Finlandia (Carcedo González, 2000), Saarbrücken, Alemania (Hugo, 2003), Polonia (López González, 2009, 2013), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnusdottir, 2012), Rumanía (Sandu, 2012), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) y Turquía (González Fernández, 2013); enseñanza superior en Finlandia (Carcedo González, 2000), la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), la Universidad de Huelva (Sánchez Gómez, 2004), la Universidad de Cádiz (Sánchez-Saus, 2009, 2010) y las universidades de Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011) y Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013); Instituto Cervantes de Berlín (Medina Arejita, 2009), educación bilingüe en Polonia (López González, 2009, 2013), Rumanía (Sandu, 2012) y la escuela francesa de Ibiza (López Casado, 2013); las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid (López Rivero, 2008; Pérez Serrano, 2009); las academias de idiomas en el Centro International Studies Abroad de Sevilla (Sánchez Gómez, 2004); y la enseñanza a los inmigrantes recién escolarizados de Navarra (Jiménez Berrio, 2013).

No obstante, en el caso de la enseñanza de una segunda lengua, más importante que el nivel educativo en que se halle el informante resulta ser el nivel de conocimiento de la lengua aprendida. El que todos los encuestados pertenezcan al mismo nivel educativo no significa automáticamente que hayan alcanzado el mismo nivel de dominio, ya que pueden haber aprendido el idioma durante menos cursos, haber tenido diferente número de horas a la semana o haber tenido un contacto previo con el idioma. Como botón de muestra, puede valer el caso de Turquía (González Fernández, 2013), en el que todos los encuestados pertenecen al nivel preuniversitario, pero se distribuyen en diferentes niveles de MCER (A1, A2, B1, B2). Según el autor, la causa es el carácter poco sistemático de la enseñanza del español en Turquía, lengua optativa en la enseñanza secundaria turca. Al ser optativo, los alumnos se pueden matricular en distintos niveles según las horas realizadas anteriormente. Por su parte, cuando Sánchez-Saus (2011: 214) realiza las encuestas del estudio de los estudiantes de ELE en las universidades andaluzas, pide "en cada centro de enseñanza del español que se le proporcionara la correspondencia entre los niveles en los que subdividían las clases de español y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que contempla seis

grados: A1, A2, B1, B2, C1 y C2". Después Sánchez-Saus reduce los seis niveles a tres (A, B, C), a partir de dos observaciones. De una parte, Samper Hernández (2002: 57-58), trabaja con cuatro niveles (Inicial, Intermedio, Avanzado, Superior), no encuentra diferencias reseñables entre los niveles 2, 3 y 4; de otra, en una investigación preliminar que lleva a cabo con los informantes de la Universidad de Cádiz (cf. Sánchez-Saus, 2008), plantea esta variable con solo tres subdivisiones: nivel A (A1 y A2), nivel B (B1 y B2) y nivel C (C1 y C2) y los resultados corroboran que no es necesario plantear más niveles dentro de la variable "nivel de conocimiento". De hecho, Sánchez-Saus (2011: 215) concluye en su investigación que "el crecimiento en el conocimiento del léxico se da entre los niveles inicial y medio, entre A y B, mientras que entre B y C este se estanca". En cualquier caso, después de la tesis doctoral de Lin (2006) sobre China que todavía utiliza la nomenclatura "Elemental – Intermedio – Avanzado" para discriminar el nivel de español de los encuestados, y a partir de la de López Rivero (2008) en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid, todas las investigaciones aplican la escala de niveles de competencia del MCER para informar sobre el nivel de conocimiento de la lengua.

3. La elección de los centros de interés

La investigación sobre la disponibilidad léxica en ELE utiliza la metodología de los estudios hispánicos, en especial del *Proyecto Panhispánico de Estudio sobre la Disponibilidad Léxica*, que coordina y dirige Humberto López Morales. Este proyecto, a su vez, es heredero de la metodología que utilizaron Gougenheim y sus colaboradores (Gougenheim *et al.*, 1956) para investigar sobre el léxico disponible de los hablantes francófonos y conformar así el repertorio léxico de *Le Français Élémentaire*, un instrumento de planificación didáctica para la enseñanza del francés. Según esta metodología, para recabar el léxico disponible, se emplea, una prueba asociativa que consiste en una encuesta de listas abiertas en la que durante dos minutos los informantes anotan todas las palabras que les vienen a la mente en relación con cada uno de los centros de interés de la encuesta.

La mayoría de las investigaciones sobre ELE utilizan los 16 centros de interés obligatorios en todos los estudios del proyecto panhispánico, considerados por Gougenheim *et al.* (1967) como los sectores semánticos más representativos universalmente, por cuanto que "se creían los más comúnmente compartidos por los hablantes, independientemente de su procedencia social, geográfica, profesión, etc." (Carcedo González, 2000: 57). Como en las investigaciones del Proyecto Panhispánico, la denominación de los centros ha sufrido "leves variaciones que en general no han supuesto cambios relevantes en el tipo de léxico que se obtiene en las respuestas de los informantes" (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 23). La siguiente tabla muestra estas variaciones en 13 investigaciones: Finlandia (Carcedo González, 2000), Salamanca (Samper Hernández, 2002), China (Lin, 2006), Berlín (Medina Arejita, 2009), Polonia (López González, 2009), Andalucía (Sánchez-Saus, 2011), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Islandia (Magnusdottir, 2012), Rumanía (Sandu, 2012), Navarra (Jiménez Berrio, 2013), Turquía (González Fernández, 2013), Marruecos (Serfati y Aabadi, 2013) e Ibiza (López Casado, 2013). El cardinal entre paréntesis indica el número de investigaciones en las que la dada etiqueta categorial es usada.

01. Partes del cuerpo (7) / Partes del cuerpo humano (3) / El cuerpo humano (3)
02. La ropa (13)
03. Partes de la casa (sin muebles) (9) / Partes de la casa (2) / LA CASA (2)
04. Los muebles de la casa (10) / Muebles de la casa y electrodomésticos (1) / LA CASA (2)
05. Comidas y bebidas (5) / Alimentos y bebidas (7) / Alimentos (1)
06. Objetos sobre la mesa...(2)/ Objetos situados en la mesa...(3) / Objetos colocados en la mesa...(4) para la comida / NO (4)
07. La cocina y sus utensilios (9) / La cocina: muebles y utensilios (1) / NO (3)
08. La escuela (muebles y materiales) (7) / La escuela: sus muebles y su material escolar (1) / La universidad: muebles y material escolar (1) / Escuela y universidad (1) / La escuela, el colegio, el instituto (1) / La escuela (1) / NO (1)
09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto (6) / Calefacción e iluminación (2) / Iluminación y aire acondicionado (1) / Iluminación (1) / NO (3)
10. La ciudad (13)
11. El campo (13)
12. Medios de transporte (13)
13. Trabajos del campo y del jardín (9) / NO (4)
14. Los animales (13)
15. Juegos y distracciones (11) / Juegos y distracciones. Tiempo libre (1) / Ocio y tiempo libre (1)
16. Profesiones y oficios (12) / Profesiones y trabajos (1)

De esta tabla se colige que las denominaciones más frecuentes son: 01. Partes del cuerpo, 02. La ropa, 03. Partes de la casa (sin muebles), 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 06. Objetos colocados en la mesa para la comida, 07. La cocina y sus utensilios, 08. La escuela (muebles y materiales), 09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Los animales, 15. Juegos y distracciones, 16. Profesiones y oficios. Son también las denominaciones más repetidas en el Proyecto Panhispánico.

Por su parte, los centros más estables, que no han experimentado variaciones en su denominación, son: 02. La ropa, 10. La ciudad, 11. El campo, 12. Medios de transporte y 14. Los animales. Pertenecen al grupo de categorías léxicas que han estado presentes en todas las investigaciones junto con 01. Partes del cuerpo, el tándem 03. Partes de la casa / 04. Los muebles de la casa, 05. Alimentos y bebidas, 15. Juegos y distracciones, 16. Profesiones y oficios.

Frente a estos, los centros que más han variado su etiqueta categorial son 06. Objetos sobre la mesa.../ situados en la mesa.../ colocados en la mesa... para la comida, 08. La escuela (muebles y materiales) / La escuela: sus muebles y su material escolar / La

universidad: muebles y material escolar / Escuela y universidad / La escuela, el colegio, el instituto / La escuela, y 09. Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto / Calefacción e iluminación / Iluminación y aire acondicionado / Iluminación. Dos son las razones que explican esta variabilidad: por una parte, la dificultad de encontrar una formulación clara para una etiqueta categorial basada en un enunciado largo que define un objetivo concreto, como en el centro 06; y por otra parte, la necesidad de adaptar la definición de la categoría léxica a la realidad física de la población investigada. De esta manera, la etiqueta "escuela" es sustituida por "universidad" al realizar la investigación en este ámbito educativo, como es el caso de Sánchez-Saus (2011) y Lin (2006), al igual Jiménez Berrio (2013) expande la etiqueta "La escuela" con "el colegio, el instituto" para abarcar todos los centros educativos en los que se hayan inmigrantes no hispanohablantes recién escolarizados.

En general, la mayoría de las variantes no modifican en nada la naturaleza de las evocaciones de cada categoría semántica. No hay mayor diferencia entre las variantes del campo 06 anteriormente mencionadas, ni entre "Partes del cuerpo humano" en Finlandia (Carcedo, 2000), China (Lin, 2006) y Polonia (López González, 2009) y "Partes del cuerpo" en la Universidad de Salamanca (Samper Hernández, 2002), Eslovenia (Sifrar Kalan, 2011), Rumanía (Sandu, 2012) y Turquía (González Fernández, 2013), ni en alternar "Comidas y bebidas" con la denominación "Alimentos y bebidas". Tampoco sustituir "Juegos y distracciones" por "Ocio y tiempo libre" en el caso de Sánchez-Saus (2011) en Andalucía, o que Jiménez Berrio (2013) añada la etiqueta "Tiempo libre" a la denominación "Juegos y distracciones", o que cambie "Profesiones y oficios" por "Profesiones y trabajos" parece activar unidades léxicas distintas a las que traen a la mente las denominaciones primigenias.

En cambio, sí implica una restricción asociativa haber prescindido de "medios de airear un recinto" en el campo 09 en las investigaciones de Finlandia (Carcedo, 2000) y Polonia (López González, 2009), si bien son realidades extrañas en países fríos. En este mismo campo, Lin (2006) en China recurre a la denominación "Iluminación y aire acondicionado", donde utiliza una unidad léxica prototípica como etiqueta sustitutiva de "medios de airear un recinto", en lugar de un término más neutro como "ventilación", y donde al mismo tiempo se elimina el estímulo "calefacción2. Igualmente Lin (2006) prescinde de la etiqueta "bebidas" como acompañamiento a "Comidas". En ambos casos, como aclaran Samper Padilla y Samper Hernández (2006: 24) "determinados vocablos presentes en otras sintopías desaparecen u obtienen índices de disponibilidad muy bajos".

Frente a las restricciones anteriormente mencionadas, algunos investigadores buscan que la denominación del centro de interés amplíe las posibilidades de asociación. Por esta razón, tanto Sánchez-Saus (2011) en las universidades andaluzas como Jiménez Berrio (2013) en la educación secundaria de Navarra registran "Partes del cuerpo humano" como "El cuerpo humano". De otra parte, la eliminación de la especificación "muebles y materiales" en el centro 08 y su redacción como "Escuela y universidad" por Sánchez-Saus (2011), y como "La escuela, el colegio, el instituto" por Jiménez Berrio (2013) "supone que pueden incorporarse en los listados de respuestas los nombres que

designan personas relacionadas con ese ámbito (*profesor, compañero, director*, etc.)" (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006: 24), que en otros estudios se excluyen.

Tanto Šifrar Kalan (2011) en Eslovenia como Sánchez-Saus (2011) en Andalucía optan por unificar los centros 03 "Partes de la casa" y 04 "Los muebles de la casa" bajo la denominación genérica de "La casa2, al entender que ambos centros de interés comparten vocabulario. Por esta misma razón, "la presumible concomitancia de las respuestas" entre los centros, impulsa a Jiménez Berrio (2013: 21) a eliminar de su estudio los centros de interés "Objetos colocados en la mesa para la comida", "La cocina y sus utensilios" y "Trabajos del campo y del jardín".

Hay autores que deciden eliminar algunos centros de interés clásicos, debido a su baja productividad en las investigaciones precedentes. De este modo, tanto Magnusdottir (2012) en Islandia como Sifrar Kalan (2009, 2011) en Eslovenia prescinden de "Los objetos colocados en la mesa para la comida", "La cocina y sus utensilios", "La escuela: muebles y materiales", "Iluminación y calefacción" y "Trabajos del campo y del jardín", "es decir, aquellos centros que se han mostrado como menos productivos tanto entre los finlandeses (Carcedo González, 2000: 93) y los estudiantes extranjeros en Salamanca (Samper Hernández, 2002: 48), como también entre los hispanohablantes (López Morales, 1999: 41; Carcedo González, 2001; 58; González Martínez, 2002: 22; Prado Aragonés y Galloso Camacho, 2005: 56)", según explica Šifrar Kalan (2009: 168).

Por su parte, Sánchez-Saus (2011: 220) coincide con Sifrar Kalan (2011) en la necesidad de adaptar los centros de interés a la población que estudia, ya que considera "que la selección del *Panhispánico* deja de lado temas básicos que aparecen en los listados de contenidos léxicos para los primeros niveles de aprendizaje del español como lengua extranjera", siendo su objetivo "un análisis más efectivo y completo sobre el vocabulario que conocen los estudiantes extranjeros de español" (Sánchez-Saus, 2011: 219). Para ello, al igual que hace Jiménez Berrio, se basa en la lista de temas de vocabulario que el MCER recomienda para el nivel A y la combina con la empleada en el Proyecto Panhispánico, "eliminando aquellos centros poco productivos, uniendo los demasiado específicos y, en general, procurando que las posibilidades de asociación léxica a partir de ellos sean las mayores" (Sánchez-Saus, 2011: 220). La autora, además, para superar "la falta de otras categorías lingüísticas que no sean sustantivos concretos [...] —uno de los problemas principales que se han achacado a los estudios de disponibilidad—" (p. 221) añade nuevos centros de interés: "Acciones y actividades habituales", que también Sifrar Kalan (2009) y Magnusdottir (2012) incorporan con el nombre "Acciones que normalmente se realizan todos los días", y "aspecto físico y carácter" como Jiménez Berrio (2013), con vistas a la obtención de verbos y adjetivos, respectivamente. Otros temas básicos del MCER que incluye esta autora son "La familia", que comparte con Magnusdottir (2012) y Jiménez Berrio (2013), y "Viajes y vacaciones", "Tiempo meteorológico y clima" y "El dinero". Como alternativa a estos tres últimos estímulos temáticos, Jiménez Berrio utiliza "Medios de comunicación", "Informática y nuevas tecnologías". El mismo Jiménez Berrio (2013), Serfati y Aabadi (2013), Sandu (2012) y Medina Arejita (2009) incorporan a la lista de centros "Los colores".

4. Conclusiones

Las investigaciones sobre la disponibilidad léxica de extranjeros en español están viviendo un fuerte auge en los últimos años, en paralelo al desarrollo de la enseñanza del español a extranjeros. Como referentes de estos estudios aparecen los trabajos de Alberto Carcedo (1998a, 1998b, 2000, etc.) con alumnos finlandeses y los de Marta Samper Hernández (2001, 2002) con los alumnos universitarios que seguían cursos de español en la Universidad de Salamanca. No obstante, aquellos primeros trabajos y todos los que han seguido después se apoyan en la metodología del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Así lo atestigua el hecho de las frecuentes referencias a este Proyecto en las investigaciones con alumnos extranjeros y a figuras destacadas en este campo de estudio como Humberto López Morales —fundador de estos estudios en lengua española y coordinador del Proyecto—, José Antonio Samper Padilla —investigador y bibliógrafo de la disponibilidad léxica—, o José Antonio Bartol Hernández —investigador y director de la página dispolex.com, que permite realizar los cálculos más habituales de la disponibilidad léxica—.

En este trabajo hemos comparado los aspectos metodológicos relacionados con las muestras poblacionales y los centros de interés estudiados en ELE. En uno y otro aspecto se aprecian grandes disparidades. Concediendo que es necesario adaptar cada investigación a las particularidades de las poblaciones estudiadas, se echa en falta en los estudios de disponibilidad léxica una mayor homogeneidad metodológica, que sí tienen sus referentes en el Proyecto Panhispánico, fruto de los acuerdos a los que llegaron los participantes en la reunión de Bilbao en 1999 (Samper Padilla *et al*., 2003: 46). Quizá sería bueno plantear un nuevo acuerdo entre los estudiosos de la disponibilidad léxica en ELE que fijara unas pautas comunes en cuanto al tamaño de las muestras y en cuanto a la naturaleza de los centros de interés. En ese nuevo acuerdo, habría que incluir una revisión a la nómina de centros de interés que integran estos estudios en español en ambas modalidades, en lengua aprendida y en lengua materna. Así, por una parte, sería posible realizar un análisis real de la competencia léxica de los estudiantes extranjeros de español, y por otra, ofrecer léxicos disponibles en español que se correspondieran con los temas de las nociones específicas del MCER y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Bibliografía

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998a): «Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE», *RILCE*, 14.2 (número monográfico: "Español como lengua extranjera: investigación y docencia"), 205-224.

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998b): «Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad», *Pragmalingüística,* 5-6, 75-94.

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2000): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Annales Universitatis Turkuensis, Humaniora, Ser. B, Tom. 238.

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (2001): *Léxico disponible de Asturias,* Turku: Universidad.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Javier (2013): «La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera», *Marcoele*, 16.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Adolfo (2002): *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz,* Cádiz: Universidad.

GOUGENHEIM, George, René MICHÉA, Paul RIVENC y Aurélien SAUVAGEOT (1956): *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.

GOUGENHEIM, George, René MICHÉA, Paul RIVENC y Aurélien SAUVAGEOT (1967): *L'élaboration du Français fondamental (I degré). Étude sur l`établissement d`un vocabulaire et d`une grammaire de bas*, París: Didier.

HUGO, N.M. (2003): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera* (trabajo de investigación inédito), Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

JIMÉNEZ BERRIO, Felipe (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona: Universidad de Navarra.

KRANJC, M. (2009): *Disponibilidad léxica en alumnos eslovenos en español como lengua extranjera*, memoria de licenciatura, Ljubljana: Universidad.

LIN, Jing (2006): *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster inédita, Universidad de Alcalá.

LIN, Jing (2012): «El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera», *Marcoele, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 14.

LÓPEZ CASADO, María Luisa (2013): *El léxico disponible de los estudiantes de la escuela francesa de Ibiza*, Memoria de grado inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

LÓPEZ GONZÁLEZ, Antonio M.ª (2009): «La disponibilidad léxica en las Secciones Bilingües de español de Polonia», en A. Barrientos Clavero *et al.* (eds.), *El profesor de español LE / L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, Cáceres: Universidad de Extremadura – ASELE, vol. 2, 567-582.

LÓPEZ GONZÁLEZ, Antonio M.ª (2010): «Análisis de la compatibilidad de los léxicos disponibles de polacos e hispanohablantes», en A. M.ª López González y W. Nowikow (eds.), *Lingüística hispánica en Polonia. Tendencias y direcciones de investigación*, *Kwartalnik neofilologiczny,* 2/2010, 171-180.

LÓPEZ MORALES, Humberto (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid: Arco Libros.

LÓPEZ RIVERO, Eva (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE,* Memoria de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija

MAGNÚSDÓTTIR, Sigrún (2012): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*, Memoria de licenciatura, Universidad de Islandia.

MEDINA AREJITA, Elena Tanaisú (2009): *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín,* Memoria de máster, Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

PÉREZ SERRANO, Mercedes (2009): *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés 'Medios de transporte' y 'profesiones y oficios'*, Memoria de Máster, Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

PRADO ARAGONÉS, Josefina y M.ª Victoria GALLOSO CAMACHO (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*, Huelva: Universidad.

SALTI, Achraf (2011): *Disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza secundaria,* Memoria de máster, Universidad Ibn Zohr Agadir.

SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2001): «Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección», en J.A. Bartol Hernández et *al.* (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca: Luso-Española Ediciones, 277-286.

SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.

SAMPER PADILLA, José A., Juan J. BELLÓN FERNÁNDEZ, y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2003): «El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español», en Gerd Wotjak (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 27-140.

SAMPER PADILLA, José A. y Marta SAMPER HERNÁNDEZ (2006): «Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica», *LynX: Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Coronada (2003): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera,* Tesina inédita, Huelva: Universidad.

SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2009): «La variable 'nivel de español' en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera», *Pragmalingüística*, 17, 140-153.

SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2010): «La variación en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. Resultados cuantitativos», en J.L. Bueno Alonso *et al.* (eds.), *Analizar datos: Describir variación / Analysing data: Describing variation*, Vigo: Universidad, 265-273.

SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.

SANDU, Bianca (2010): «Cotejo del léxico disponible en español (LE) de dos trabajos realizados en Salamanca y Rumania», *Interlingüística*, XXI, 528-539.

SANDU, Bianca (2012): «La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable 'sexo/género' y su correlación con el nivel escolar», *Lingua Americana*, 31, 61-85.

SERFATI, Mohamed (2010): *Disponibilidad léxica en alumnos marroquíes de español como lengua extranjera (nivel universitario),* Memoria de master inédita, Agadir (Marruecos): Universidad de Ibn Zohr.

SERFATI, Mohamed y Lahoussine AABIDI (2013): *Disponibilidad lexica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa),* Agadir (Marruecos): Universidad de Ibn Zohr.

ŠIFRAR KALAN, Marjana (2009): «Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia», *Verba Hispánica*, 17, 165–182.

ŠIFRAR KALAN, Marjana (2011): *Leksikalna razpolozljivost v spanscini kot tujem jeziku*, Tesis doctoral inédita, Ljubljana: Universidad.