La disponibilidad léxica como propuesta de investigación docente. Análisis en alumnos inmigrantes no hispanohablantes

María Herreros Marcilla
Universidad de Salamanca

1. Planteamiento general

Actualmente, y en lo que concierne a la enseñanza de segundas lenguas, se acepta de manera generalizada que el léxico[1] es un factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea cobra fuerza a partir de los años setenta, cuando proliferan estudios relativos al conocimiento léxico. Se evidencia así un cambio de perspectiva, que camina desde la consideración del léxico como un elemento periférico en el aprendizaje de lenguas hasta la revalorización e integración del mismo. Esta relevancia emerge de teorías como el análisis del discurso, la lingüística de texto, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística cognitiva (Bartol Hernández 2010: 86). Además, nuevos enfoques ligados a la enseñanza de segundas lenguas enfatizan este planteamiento. El comunicativo ya presta importancia al léxico, si bien, es el enfoque léxico (Lewis 1993; 2000) el que más transcendencia le ha otorgado. Este reflexiona sobre el proceso cognitivo del aprendizaje del léxico, estableciendo que debe ser el centro del aprendizaje.

En este sentido, Michael Lewis defiende la relevancia del léxico, indicando que la cantidad de unidades léxicas que un alumno llega a adquirir es clave en el progreso del conocimiento de una lengua. Asimismo, esta importancia se evidencia en el MCER (2002: 149), donde además de enfatizar en la competencia léxica, considerándola parte de la competencia lingüística, se hace hincapié en la necesidad de realizar una selección léxica previa en pro de la transparencia y la coherencia didáctica. Centrándonos en esta idea de selección, diremos que esta se puede desarrollar conforme a diferentes criterios, bien sean subjetivos bien objetivos. Reparando únicamente en aquellos objetivos, destacan los estudios de frecuencia léxica[2], así como los de disponibilidad léxica (en adelante, DL). Estos últimos se basan en aquellas palabras o conceptos[3] que un hablante activa como reacción a un estímulo temático concreto. No parece necesario detallar las características de estos estudios[4], pues no es la finalidad de esta comunicación; sin embargo, sí es interesante realizar una prospección sobre la utilidad de estos aplicados a la práctica y a la investigación docente.

1. Conceptualmente, utilizamos el término *vocabulario* cuando hacemos referencia al conjunto de unidades léxicas que un hablante actualiza en el discurso, mientras que con el término *léxico*, referenciamos el conjunto de vocablos, lexemas, voces o palabras que integran el sistema de la lengua. Así lo indican autores como Genouvrier y Peytard (1970: 179-244), Justicia (1995: 16) y Gómez Devís (2003: 40).
2. El léxico frecuente hace referencia al número de casos que se repite un vocablo en una medición. Emerge a principios de la década de los cincuenta con los postulados de la léxico-estadística.
3. Esta distinción es significativa, ya que no es lo mismo considerar un centro como *léxico* que como *conceptual*. En el primer caso se trata de extraer repertorios de palabras, mientras que en el segundo se analizan conceptos mentales.
4. Caracterización analizada por investigadores como Borrego Nieto y Hernández Muñoz (2004) o Bartol Hernández (2006; 2010), entre otros.

2. Aportaciones de los estudios de disponibilidad léxica en el marco educativo

Las aplicaciones de los estudios de DL son múltiples. Entre ellas, destacan contribuciones conocidas a ciencias como la dialectología, la lexicografía, la sociolingüística, la psicolingüística, la neuropsicología cognitiva, la etnolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. Atendiendo a esta última, y como anteriormente mencionamos, una correcta gradación léxica contribuye a una adecuada planificación léxica. En esta línea de investigación, sobresalen estudios como el de Carcedo (2000), Samper (2002) o Sandu (2013).

Pero, además, se advierte que una adecuada gradación léxica no solo beneficia a la enseñanza de segundas lenguas, sino que también favorece la enseñanza de la L1. A este respecto, ya López Morales (1984) recalcó la necesidad de graduar el léxico para su enseñanza a preescolares y, por tanto, para realizar una correcta planificación léxica. A propósito de ella, el sociolingüista señala:

> Una vez seleccionado el vocabulario base puede procederse a la tarea de graduarlo. La determinación de cuántas y cuáles palabras serán incorporadas en cada año y en cada una de sus unidades es un trabajo que requiere de consideraciones especiales. Debe tenerse en cuenta: a) la frecuencia de las categorías gramaticales y b) su funcionalidad dentro de la oración.

Por otra parte, los estudios de DL benefician directamente a la investigación docente encaminada a la creación de diccionarios. Prado Aragonés (2010) señala que dentro de la lexicografía didáctica podemos distinguir entre diccionarios infantiles, diccionarios escolares y diccionarios de aprendizaje, entendiendo estos últimos como aquellos destinados al aprendizaje de la lengua española. Pues bien, en la elaboración de todos ellos, la autora manifiesta la importancia de establecer criterios objetivos para seleccionar el léxico. Igualmente, Ávila Martín (2010) a propósito de la selección del léxico en los diccionarios para la enseñanza de la lengua materna defiende la utilización de criterios científicos, tales como la DL.

Dicho esto, podemos decir que estos estudios no solo se perfilan relevantes para la enseñanza de lenguas, sino que en términos generales son ventajosos para la didáctica, entendiendo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias educativas. En este sentido, sabemos que a través de estas investigaciones se puede comprobar la adquisición de léxico y/o conceptos mentales relativos a diferentes parcelas de la realidad. Si atendemos a los dieciséis centros de interés (en adelante, CI) prototípicos con los que habitualmente se ha trabajado[5], tal vez no juzguemos adecuado el método de análisis para todas las investigaciones y prácticas docentes; ahora bien, sabemos que estos centros pueden modificarse según la finalidad de cada estudio. Así las cosas, son varios los estudiosos que han incorporado nuevos CI adaptándolos a

5. Estos centros son: *Partes del cuerpo, La ropa, Partes de la casa, Los muebles de la casa, Comidas y bebidas, Objetos colocados en la mesa para la comida, La cocina, La escuela, Calefacción e iluminación, La ciudad, El campo, Medios de transporte, Trabajos del campo y del jardín, Animales, Juegos y diversiones* y *Profesiones y oficios.* Habitualmente se han utilizado en los estudios del Proyecto Panhispánico de disponibilidad léxica.

sus finalidades concretas. Un ejemplo de adaptabilidad lo encontramos en Fernández Merino (2013), quien en su investigación con inmigrantes adecúa los CI a su propósito de estudio. Para ello, diseña centros acordes a las características propias del grupo de informantes. En concreto, introduce dos centros, *Administración pública* e *Ir de compras,* con la intención de vislumbrar el "mínimo dominio[6]" que sus informantes deberían poseer respecto al español. Otros ejemplos se advierten en Hernández Muñoz (2004) con el centro *Inteligencia,* introducido con el propósito de experimentar con campos conceptuales abstractos, Prado y Galloso (2005; 2008) con *Inmigración*, debido al contexto de la zona de su estudio, Ahumada (2006) con el centro *El olivo y el aceite* en su léxico disponible de Jaén, etc.[7]

En el terreno didáctico, esta idea de adaptabilidad es extrapolable a las diferentes materias educativas. En este sentido, y dependiendo de la finalidad de cada docente, se pueden incorporar diferentes CI acordes a distintos objetivos. Estos pueden ser varios, a saber: realización de un análisis previo de necesidades, las cuales pueden ser tanto cognitivas como socioculturales, contextualización de contenidos, evaluación[8] de contenidos, diseño de contenidos curriculares, planificación lingüística, realización de torbellinos de ideas[9], etc. Pongamos por caso un docente de Lengua Castellana y Literatura que pretenda conocer la conceptualización de sus alumnos en torno a diferentes aspectos literarios. Este podría utilizar centros como: *Literatura, Novela, Poesía, Teatro español,* etc. y, de ese modo, realizar una evaluación inicial. Estos mismos centros le serían útiles para realizar un torbellino de ideas. De la misma manera, un profesor de Biología cuyo interés sea explicar las diferentes clases de animales puede contextualizar contenidos a través de centros como: *Los mamíferos, Los anfibios* o *Los reptiles* y así, comprobar los conceptos que los alumnos actualizan en torno a dichos temas.

En nuestro caso concreto, y centrándonos en la perspectiva de un profesor de español, podemos ejemplificar diferentes situaciones. Por ejemplo, un docente cuya pretensión sea comprobar el nivel de sus alumnos puede utilizar diferentes centros para conocer la competencia léxica de estos. Como consecuencia, el hecho de que un alumno actualice veinte términos en un determinado centro previsiblemente demostrará una mayor competencia léxica frente a otro que actualice tres. Con esta actividad, se pretende conocer el nivel medio del grupo y, en consecuencia, adaptarse al mismo. Otra situación se puede ejemplificar con la introducción de un tema, por ejemplo, el de la ropa. En este contexto, podríamos optar por diferentes centros, tales como: *Tipos de zapatos* o *Complementos*, de modo que los contenidos que posteriormente se expliquen queden contextualizados, al tiempo que indirectamente se realiza una evaluación de contenidos previa. Por otra parte, cuando el objetivo sea diseñar contenidos curriculares se pueden seleccionar centros del tipo: *Administración pública* (Fernández Merino 2013), *La escuela, España*[10], etc. y, en consecuencia,

6. Refiérase al estudio de las necesidades comunicativas de la población inmigrante de nivel A1.1.
7. Para ampliar los ejemplos de nuevos centros de interés incorporados a los estudios de disponibilidad, consúltese la recopilación que realiza Tomé Cornejo (2010).
8. Recuérdese que la evaluación debe ser sistemática, continua y formativa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Estrategia conocida también como *brainstormin* o lluvia de ideas. Centrada en el alumno, está ideada para adquirir y/o desarrollar conocimientos a través de la recopilación de una serie de ideas.
10. Centro ya utilizado por Rodríguez Menduiña (2010), Rubio Sánchez (2012) y Herreros Marcilla (2013).

comprobar el léxico y los conceptos que los informantes evocan[11]. Por último, un profesor que pretenda conocer cuál es la visión cultural de sus alumnos respecto a España o a Hispanoamérica podría utilizar centros como *España* o *Hispanoamérica*. Esta técnica se presenta realmente útil en el avance del desarrollo de la competencia intercultural[12].

Ligado a este último ejemplo, advertimos que los estudios de disponibilidad se perfilan muy útiles en favor de la tan deseada escuela inclusiva. Este concepto se sustenta bajo el de enseñanza comprensiva, que aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación, sin distinción de clases sociales, pretendiendo actuar como un mecanismo compensador de desigualdades. Entendemos que si con diferentes campos podemos entender las pautas socioculturales que se derivan de cada colectivo social[13], en cuanto a que las palabras o conceptos actualizados pueden variar o no según los colectivos, podemos caminar hacia la comprensión y posterior consecución de un aula intercultural.

Con todo, vemos que la adaptabilidad de los CI es un mecanismo docente muy positivo en pro de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho esto, parece evidente que al diseñar y adaptar los CI conviene considerar ciertas pautas adecuadas, todas ellas relativas a un óptimo diseño de los centros. Así por ejemplo, si pretendemos medir la competencia léxica de los sujetos, esto es, el número de palabras que actualizan, conviene diseñar centros con una categoría concreta, bien definida, que no plantee dudas de interpretación[14]. Por el contrario, cuando se pretendan analizar conceptos mentales será conveniente optar por categorías más abstractas[15]. Del mismo modo, el diseño de los centros variará respecto al tipo de categorías léxicas que se pretenda extraer, pues no es conveniente utilizar el mismo diseño para captar sustantivos, verbos o adjetivos. Tomé Cornejo (2010: 177) aboga por convertir centros como *Objetos colocados en la mesa para la comida* en un guión del tipo *Poner la mesa*, ya que un guión de este tipo "[...] permitirá captar, además de los sustantivos concretos que se recogen bajo la primera etiqueta, un buen número de verbos y algunas unidades superiores a la palabra como puede ser *despejar la mesa*".

3. Del aspecto teórico al práctico: un estudio de campo

3.1 Contextualización

Analizada la parte teórica, pasamos a presentar un estudio de DL, donde podemos advertir algunas de las anotaciones previamente señaladas. La investigación que consideramos se desarrolló en la comunidad autónoma de la Rioja (Herreros Marcilla 2013) y consistió en un análisis comparativo basado en test de disponibilidad léxica entre

11. En este caso se trata del diseño de contenidos curriculares destinados al aprendizaje de ELE por parte de inmigrantes adultos.
12. La competencia intercultural se caracteriza por la introducción de ambas culturas en el aula, esto es, la lengua meta y la del alumno. Según esta perspectiva, ambas culturas se aceptan e integran en una relación de igualdad.
13. Recuérdese la relación de los estudios de disponibilidad léxica con la sociolingüística (Fernández Juncal 2008; 2013).
14. Ejemplos de CI con categorías concretas son*: Comidas y bebidas, La ropa, Partes del cuerpo, Animales*, etc.
15. Ejemplos de CI con categorías abstractas son: *Inmigración* (Prado y Galloso 2005; 2008), *Procesos mentales* (Valencia y Echeverría 1999), *La inteligencia* (Hernández Muñoz 2004), o el ya mencionado *España*, entre otros.

informantes nativos e inmigrantes no hispanohablantes[16] (en adelante INH). Los objetivos establecidos en el estudio fueron tres: realizar un análisis de necesidades previo en torno al alumnado INH, analizar los patrones culturales de los informantes, sospesando las diferencias y similitudes presentes entre ambos grupos y, finalmente, aportar el caudal léxico de ambos grupos.

Contextualmente, cabe decir que el hecho de trabajar con INH nace de un supuesto elemental, la consideración de unas circunstancias específicas que rodean su proceso de aprendizaje. Así las cosas, "se tiende a destacar más los componentes psicosociales y contextuales involucrados en el aprendizaje que otros de carácter cognitivo" (Villalba y Hernández 2004: 1225). En consecuencia, se conforma no una lengua de fines específicos como puede ser el español de los negocios, sino unos destinatarios particulares con unas características generales comunes, como son la inmersión en un proceso de aculturación, la coincidencia de la incorporación al colegio con un momento de desarraigo social y familiar, esto es, el llamado *duelo de la inmigración*, un elemento emocional común conformado por el choque lingüístico, las posibles frustraciones, los miedos, etc. Además, y en el caso de los niveles más altos de enseñanza obligatoria, hay que añadir el hecho de haber atravesado el periodo crítico para la adquisición de una nueva lengua y, en algunos casos, las expectativas por incorporarse lo más rápidamente posible al mercado laboral.

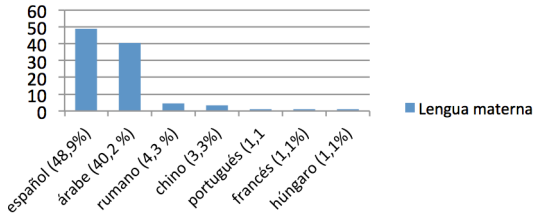
Esta idiosincrasia ha conllevado una nueva realidad en el marco educativo; no obstante, "la diversidad en las aulas ha estado presente desde hace mucho tiempo a través del grupo étnico gitano, aunque no se ha enfocado con ellos el problema educativo desde una perspectiva intercultural" (Navarro 2003: 53-54). Centrándonos únicamente en el fenómeno de la inmigración, en el *Real Decreto de Compensatoria* (1996) se establece que estos estudiantes se incorporen a grupos ordinarios con compañeros españoles según edad y nivel escolar previo, al tiempo que reciben una atención complementaria en programas de compensatoria. Atendiendo a los programas de inmersión, son los criterios administrativos fijados por las diferentes comunidades autónomas los que determinan los programas que se llevan a cabo. En todos los casos, se trata de programas cuyos objetivos desembocan en un bilingüismo aditivo.

3.2 Metodología de estudio

Metodológicamente, la muestra está formada por 92 informantes, todos ellos de cuarto y quinto curso de Educación Primaria. Del conjunto de informantes, encontramos un total de 45 nativos y 47 INH. Dentro de estos últimos, la gran mayoría tiene el árabe como lengua materna, tal y como se puede ver en el gráfico. Se trata de un muestreo intencionado y, por ende, la muestra constituye lo que se denomina una *muestra empírica razonada*.

16. Respecto a la consideración terminológica de *nativos* e *inmigrantes no hispanohablantes*, aclaramos los conceptos. Entendemos por *nativos* aquellos hispanohablantes que tienen el español como L1 y que, además, tienen ascendencia española. En cambio, con el concepto de *inmigrantes no hispanohablantes* aludimos a aquellos informantes que tienen el español bien como L1, bien como L2, pero cuya ascendencia no es hispana. Jurídicamente, sabemos que los hijos de inmigrantes nacidos en España son españoles; pero, sin embargo, en esta investigación no nos interesa tanto su situación jurídica, sino sociolingüística.

Gráfico 1. Lengua materna de los informantes



En cuanto al lugar de recogida de datos, todos los test fueron realizados en enero de 2013 en la ciudad de Calahorra, provincia de La Rioja. Respecto a la prueba, se utilizó la propia de los estudios de disponibilidad; si bien, se adaptó al carácter aproximativo de la investigación. Así, se redujeron los dieciséis CI prototípicos que maneja el Proyecto Panhispánico a seis, seleccionando cinco tradicionales: *El cuerpo humano, Comidas y bebidas, La ciudad, Juegos y distracciones* y *Profesiones y oficios*; y un sexto denominado *España*, introducido con la intención de extraer datos eminentemente culturales. Respecto a la prueba en sí, consta de dos hojas con tres columnas en blanco, hecho que refleja la aplicación de listas abiertas. Estas listas no están encabezadas por el nombre del centro, siguiendo las reflexiones de Julio Borrego (2004: 61), quien aconseja esta práctica ante la posibilidad de que los informantes piensen en un centro antes de empezar a escribir en su columna, acción que modificaría el número de respuestas. Por otro lado, aparece una primera hoja donde se incluyen preguntas de carácter sociolingüístico, necesarias para trabajar con las variables seleccionadas. Estas fueron: *tipo de centro* (público/privado-concertado), *sexo*, *lengua materna* (español/otra) y *años de contacto con el español* (menos de dos/más de dos). En esta comunicación analizaremos exclusivamente las dos últimas variables.

3.3 Análisis cuantitativo

El estudio de las variables seleccionadas se perfila provechoso en favor del análisis de las necesidades previas del alumnado INH, así como de la investigación docente y, en nuestro caso concreto, de la enseñanza del español.

3.3.1 La variable *lengua materna*

Esta variable se diseñó con el propósito de comparar los vocablos actualizados por ambos grupos de informantes, distinguiéndolos en función de su lengua materna[17]. Como vemos en el cuadro, los resultados son los que cabría esperar, puesto que el promedio de palabras de los alumnos cuya lengua materna es el español aventaja a aquellos que tienen otras lenguas. A priori, la superioridad de vocablos en el primer grupo se puede explicar por el nivel de lengua de los INH, hecho que conlleva un menor conocimiento del léxico y con ello, un descenso en el promedio de palabras por informante. Si bien es cierto, en algunos centros el número de vocablos que ac-

17. El concepto de *lengua materna* es ambiguo. Por esta razón, indicamos que nos referimos a la lengua habitual hablada en el seno de la familia.

tualizan aquellos cuya L1 es el español no es claramente superior, como en *Juegos y diversiones* o en *Profesiones y oficios*. Por esta razón, investigaciones futuras deberán precisar la incidencia de esta variable, aumentando el número de centros, introduciendo los datos en programas estadísticos para sopesar su fiabilidad e, igualmente, aumentando la muestra de estudio.

Cuadro 1. Palabras por informante en nativos e INH

Nº	Centro de interés	Palabras por informante ESPAÑOL	Palabras por informante OTRAS
1	El cuerpo humano	15,31	13,06
2	Comidas y bebidas	16,09	13,51
3	La ciudad	14,87	13,36
4	Juegos y distracciones	10,36	10,00
5	Profesiones y oficios	9,36	8,34
6	España	13,60	10,43

Por otra parte, y como previamente indicamos[18], la mayoría de nuestros informantes INH es arabófono. De cara a estudios futuros, sería muy interesante analizar la influencia que las diferentes lenguas maternas ejercen en el léxico disponible de los informantes. En este sentido, Samper (2002) señala que los estudiantes japoneses muestran una mayor competencia léxica en español en siete de los dieciséis CI y, por su parte, Jiménez Berrio (2013) analiza la superioridad productiva de los búlgaros en número de palabras. También es muy interesante la tendencia que indica López Rivero (2008): "[...] la hipótesis de partida de que hay una relación directamente proporcional entre el número de palabras por informante y el origen románico de su lengua materna queda contradicha". En conclusión, vemos varias hipótesis apuntadas que hacen necesario seguir investigando esta variable para obtener resultados más fiables y poder afirmar o refutar las tendencias observadas.

3.3.2 La variable *años de contacto con el español*

Se trata de una variable que está directamente vinculada con la anterior, la variable *lengua materna*. Las palabras por informante, en este caso todos INH, son notoriamente inferiores en aquellos que han estado menos de dos años en contacto con el español. Esta variable afecta a todos los CI, tal y como vemos en el cuadro. Algo parecido sucede en el estudio de Jiménez Berrio (2013)[19], quien a modo de tendencia atisba un fenómeno común a varios centros, e igualmente, López Rivero (2008) señala una tendencia correlativa ascendente entre la media de palabras de los informantes y el número de años en contacto con el español.

18. Véase gráfico 1, página 7.
19. Para Jiménez Berrio (2013) la variable es *tiempo de residencia* y para López Rivero (2008) es *años de estudio del español*.

Cuadro 2. Promedio de palabras de INH según los años de contacto con el español

Nº	Centro de interés	Palabras por informante + DE DOS AÑOS	Palabras por informante - DE DOS AÑOS
1	El cuerpo humano	14,31	9,00
2	Comidas y bebidas	14,33	10,82
3	La ciudad	14,75	8,82
4	Juegos y distracciones	10,67	7,82
5	Profesiones y oficios	9,08	5,91
6	España	11,81	5,91

Estos datos indican una tendencia que precisa ser evaluada, ya que los bajos índices registrados pueden tener repercusiones en el ámbito académico. Una consecuencia evidente es la necesidad de incorporar programas de enseñanza de español al alumnado INH. Por último, cabe indicar que los datos pueden verse modificados en función de distintas variables, como la lengua materna o la edad de los informantes; por tanto, esta cuestión se debe seguir estudiando.

4. Conclusiones

A través de esta comunicación ha quedado patente la importancia de estudios como el que hemos presentado de cara a la investigación y práctica docente. En este sentido, se ha valorado la relevancia que tiene el léxico en la enseñanza de segundas lenguas y, consecuentemente, la necesidad de realizar una selección léxica a través de herramientas como los estudios de frecuencia o los de disponibilidad. Ligado a estos últimos, han quedado expuestas diferentes aplicaciones de esta rama de investigación, enfatizando la didáctica. Nuestra argumentación se ha dirigido a propuestas de utilidad como son la creación de diccionarios, la creación de materiales de español como L1 y como L2, la planificación lingüística, la integración y el desarrollo intercultural en las aulas, el estudio y análisis de necesidades previo a la explicación de contenidos y la evaluación docente. Todos los objetivos se promueven a partir de la adaptabilidad de los centros de interés.

Por otra parte, y a través del estudio presentado, se han advertido parte de estos usos. Así, ha quedado reflejada una aparente menor competencia léxica por parte del alumnado INH, acrecentada en aquellos que llevan menos de dos años en contacto con el español. Educativamente, este hecho tiene unas repercusiones, ya que supone la revisión y/o planificación de políticas lingüísticas adecuadas, así como de políticas de integración. Con ello, se deben contemplar programas de aprendizaje de español como lengua extranjera, o si se prefiere como lengua de instrucción, destinados al alumnado no hispanohablante.

Con todo lo dicho, las ventajas de estos estudios resultan evidentes, por lo que esperamos que el método de análisis utilizado sea de utilidad, tanto en la práctica cotidiana del aula, como en futuras investigaciones enfocadas al terreno educativo.

Referencias Bibliográficas

AHUMADA LARA, I. (2006): *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

ÁVILA MARTÍN, M.ª DEL C. (2010): La selección del léxico en los diccionarios para la enseñanza de la lengua materna, *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, García Platero, J. M. y Castillo Carballo, M.ª. A. (eds.), Málaga: Universidad de Málaga, 33-50.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2006): "La disponibilidad léxica", *Revista Española de Lingüística*, Madrid: SEL, 36, 379-391.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario", R. M.ª Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.): *De moneda nunca usada.* Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla, Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 85-107.

BORREGO NIETO, J. (2004): "Algunas preguntas en relación con el concepto de `léxico disponible´", J. Prado Aragonés y M.ª V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura,* Huelva: Universidad de Huelva, 59-69.

BORREGO NIETO, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2004): "Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica", *Actas del V Congreso Internacional de Lingüística General*, Madrid: Arco Libros, 1519-1527.

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

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD y Anaya.

FERNÁNDEZ JUNCAL, C. (2008): *Léxico disponible de Burgos*, Burgos: Instituto de la Lengua.

FERNÁNDEZ JUNCAL, C. (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca: Universidad de Salamanca/Universidad de Cantabria.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. (2013): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4373 [Consulta: 27/10/2014]

GENOUVRIER, E. y PEYTARD, J. (1970): *Linguistique et enseignement du français*, París: Larousse.

GÓMEZ DEVÍS, M.ª B. (2003): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia. http://www.tdx.cat/handle/10803/9814 [Consulta: 19/10/2014]

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2004): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

HERREROS MARCILLA, M. (2013): *Léxico disponible de nativos e inmigrantes no hispanohablantes. Un estudio comparativo en Educación Primaria*, Trabajo Fin de Máster inédito, Universidad de Salamanca.

JIMÉNEZ BERRIO, F. (2013): *Léxico disponible de inmigrantes escolares no hispanohablantes*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

JUSTICIA JUSTICIA, F. (1995): *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias,* Granada: Universidad de Granada.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Playor.

LÓPEZ RIVERO, E. (2008): "Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE", *Redele*, 9.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf [Consulta: 20/10/2014]

NAVARRO SIERRA, J. L. (2003): *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, Tesis doctoral, Universidad de Lleida. http://www.tdx.cat/handle/10803/8291 [27/10/2014]

PRADO ARAGONÉS, J. (2010): "La disponibilidad léxica como referente para la lexicografía didáctica", J. M. García Platero y M.ª A. Castillo Carballo (eds.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, 249-270.

PRADO ARAGONÉS, J. y GALLOSO CAMACHO, M.ª V. (2005): *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario,* Huelva: Ediciones de la Universidad de Huelva.

PRADO ARAGONÉS, J. y GALLOSO CAMACHO, M.ª V. (2008): *Léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*, Huelva: Ediciones de la Universidad de Huelva.

RODRÍGUEZ MENDUIÑA, P. (2010): *Estereotipos culturales sobre España en estudiantes estadounidenses desde la disponibilidad léxica*, Tesina, Universidad de Salamanca. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_10PompeyoRodrigez.pdf?documentId=0901e72b80e5797f [Consulta: 10/10/2014]

RUBIO SÁNCHEZ, R. (2012): *Disponibilidad léxica en aprendices italianos de español como lengua extranjera. Un primer acercamiento*, Trabajo Fin de Máster inédito, Universidad de Salamanca.

SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Colección Monografías, n. º 4. Málaga: ASELE.

SANDU, B. (2013): "Lexical Availability: Romains Students´ Lexical Availability in Spanish as a Foreign Language", *Estudios interlingüísticos*, 1, 121-133.

TOMÉ CORNEJO, C. (2010): *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*, Trabajo de grado inédito, Universidad de Salamanca.

VALENCIA ESPINOZA, A. y ECHEVERRÍA, M. (1999): *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*, Santiago de Chile: Universidad de Concepción.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL.