

Influencia del manual de aprendizaje en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 a partir de la disponibilidad léxica

Miguel Rubio Lastra

Universidad Tunghai (Taiwán) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78902>

Recibido: 23 de noviembre de 2021 • Aceptado: 26 de abril de 2022

ES Resumen: El objetivo principal de este trabajo es descubrir la posible influencia del material de aprendizaje ELE en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses de universidad con un nivel A1 de español a partir de la disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica.

En primer lugar, evaluamos cuantitativamente la competencia léxica de dos grupos de estudiantes con el mismo nivel de español (A1), pero que han usado dos manuales diferentes en la clase. El primer grupo, que consta de 52 individuos, ha trabajado con *ELE actual*, de la editorial SM, mientras que el segundo grupo, formado por 67 estudiantes, ha empleado *Espacio Joven*, de la editorial Edinumen. En segundo lugar, desvelamos la influencia del manual de aprendizaje sobre la competencia léxica a partir del análisis cuantitativo de las convergencias y divergencias entre las unidades léxicas extraídas de ambos grupos de estudiantes y las recogidas en el inventario de *nociones específicas* que el Instituto Cervantes propone en su *Plan Curricular* (PCIC) (2009) para un nivel A1. Para la cuantificación y edición de estos datos utilizamos *Dispogen II* (Echeverría *et al.*, 2005), un programa informático desarrollado en MatLab que mide los índices empelados tradicionalmente en el ámbito de la Disponibilidad Léxica, tales como el índice de cohesión o el porcentaje de convergencias y divergencias en las unidades léxicas de los tres grupos.

El análisis de resultados muestra que los sujetos ofrecen respuestas muy diferentes entre sí y que los dos grupos obtienen unos resultados similares con respecto al PCIC. Esto implica que no sea posible obtener una conclusión firme. Sin embargo, se pueden extraer otras interpretaciones relativas a la actuación de los sujetos que nos serán de gran utilidad en trabajos posteriores.

Palabras clave: disponibilidad léxica; Plan Curricular del Instituto Cervantes; suficiencia léxica; español como lengua extranjera (ELE).

ENG Influence of the Spanish Language Learning Manual on the Lexical Sufficiency of Taiwanese University Students of ELE A1 based on Lexical Availability

Abstract: The main objective of this work is to find the influence of ELE learning material on the lexical proficiency of Taiwanese university students with an A1 level of Spanish. This work is based on lexical availability as a lexical assessment instrument.

We evaluate the lexical competence of two groups of students with the same level of Spanish (A1). They have used two different manuals in class. The first group, consisting of 52 individuals, has worked with *ELE actual* (SM publishing house), and the second group, made up of 67 students, has used *Espacio Joven* (Edinumen publishing house). We will find out the influence of the learning manual on lexical competence from the quantitative analysis of the convergences and divergences between the lexical units extracted from both groups of students and those collected in the inventory of specific notions that Instituto Cervantes proposes in its *Plan Curricular* (PCIC) (2009) for an A1 level. For the quantification and editing of the data we used *Dispogen II* (Echeverría *et al.*, 2005).

The analysis of results shows that the subjects produce very different answers from each other and that the two groups obtain similar results with respect to the PCIC. This implies that it is not possible to reach a firm conclusion. However, other interpretations related to the performance of the subjects can be extracted to use in later works.

Keywords: lexical availability; Plan Curricular del Instituto Cervantes; lexical sufficiency; Spanish as a Foreign Language.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Caracterización y metodología de la investigación. 4. Rendimiento léxico de los estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1. 4.1. Resultados generales. 4.2. Rendimiento cuantitativo léxico. 4.3. Índice de cohesión. 4.4. Convergencias y divergencias en las unidades léxicas de los tres grupos. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rubio Lastra, M. (2024). Influencia del manual de aprendizaje en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 a partir de la disponibilidad léxica, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 98 (2024), 103-114. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78902>

1. Introducción

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) del Consejo de Europa (2002) pone de manifiesto la gran importancia de la competencia léxica al incluirla como una de las competencias lingüísticas a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En este mismo sentido, también se nos dice que «quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una selección léxica» (Consejo de Europa, 2002: 149). Y en esta línea se manifiestan el *Plan Curricular* desarrollado por el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) y las investigaciones relacionadas con el léxico que se han publicado estos los últimos años y a las que haremos referencia a lo largo de este artículo.

Además, el creciente interés por el estudio del español en Asia y la aparición constante de tesis y trabajos de investigación relacionados con el aprendizaje de español de alumnos sinohablantes obligan a tomar consciencia de la gran necesidad de aumentar la calidad y la cantidad de estudios que ayuden en el avance de las metodologías de enseñanza de lenguas. En este contexto, resulta muy útil acudir al trabajo del grupo de investigación SinoELE, en cuya página web se publican periódicamente artículos y trabajos de investigación enfocados en los alumnos sinohablantes. Además, en España, la base de datos TESEO¹, ofrece una información completa de todas las tesis doctorales escritas que tienen relación con este tema. También nos sirven de testimonio de este creciente interés los volúmenes publicados dentro de la colección *Universitas Taiwanese*, en la editorial Ediciones Catay.

Nuestro trabajo es de los primeros que se publican relacionados con la disponibilidad léxica en el contexto sinohablante, si bien son de obligada referencia las aportaciones a lo largo de estos últimos cinco años de Matías Hidalgo Gallardo (Hidalgo Gallardo, 2017a, 2017c, 2019a, 2019b y 2021). Tal vez podamos apuntar las publicaciones de la investigadora Jing Lin (2006 y 2012) como los primeros estudios de disponibilidad léxica sobre alumnos sinohablantes. Además, dentro del español con fines específicos encontramos tres investigaciones dirigidas por la profesora Lidia Ester Cuba Vega desde la Universidad de la Habana como parte del proyecto de investigación titulado *Proyecto marco sobre la enseñanza del léxico a estudiantes de español no hispanohablantes*. Las investigaciones dirigidas por esta profesora son: la tesina de máster de Jia Chen (2016) sobre la comparación entre la disponibilidad léxica de 38 chinos y la de un grupo de 38 sudafricanos de dos facultades de ciencias médicas de La Habana; la investigación titulada *Estudios de disponibilidad léxica en una muestra de estudiantes sinohablantes de español*, de Zhang y Liu (2011); y *La disponibilidad léxica en estudiantes sinohablantes de ELE en la carrera de Medicina*, de Huo y Yun (2014).

Nuestra investigación resulta novedosa con respecto a los precedentes que hemos apuntado porque los sujetos son alumnos de nivel A1 y porque se contrasta la producción léxica de estos según el material de aprendizaje empleado y el inventario propuesto por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) (PCIC).

Este estudio nace de la necesidad de conocer la repercusión de los materiales de aprendizaje ELE en la competencia léxica de los alumnos sinohablantes. En concreto, el objetivo principal es caracterizar la posible influencia del material de aprendizaje ELE en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses de universidad con un nivel A1 de español a partir de la disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica. Esto servirá, como es lógico, para conocer con detalle la productividad léxica de los estudiantes en el contexto del aula y así identificar posibles carencias léxicas a intervenir gracias a la mejora de los materiales ELE utilizados en el aula.

Para acometer nuestro objetivo, en primer lugar, recogemos el *léxico disponible* de dos grupos de alumnos con un nivel A1. Ambos han estudiado español durante dos años en la universidad. El primero ha utilizado el manual *ELE actual*, de la editorial SM, mientras que el segundo ha trabajado con *Espacio Joven*, de la editorial Edinumen. En segundo lugar, evaluamos la *competencia léxica* de los dos grupos de estudiantes gracias a una triangulación que pone de manifiesto las convergencias y divergencias entre las unidades léxicas extraídas de ambos grupos de estudiantes y un tercer grupo formado por las unidades léxicas recogidas en el inventario de *nociones específicas* que el Instituto Cervantes propone en su *Plan Curricular* (2009) para el nivel A1. Si los dos grupos de estudiantes presentaran resultados similares y no hubiera diferencias significativas, supondría que el material de aprendizaje es similar en cuanto al tratamiento léxico. Si, por el contrario, uno de estos dos grupos presentara mayor porcentaje de convergencias con las nociones específicas del PCIC, el material empleado sería considerado como de mayor eficacia en el aprendizaje de nociones específicas. No obstante, para obtener datos más fiables sobre este último

¹ <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>

punto, sería necesario vaciar el léxico del manual en cuestión e incluirlo en la triangulación, lo que se aleja de nuestro propósito en esta ocasión.

2. Marco teórico

Los principales elementos de medida que forman parte de este estudio son las *unidades léxicas*. Nos referimos a ellas como una palabra o un grupo de palabras que poseen un significado único (Gómez Molina, 2004a), como *bicicleta*, *café con leche*, *a pie*, etc. Nosotros necesitamos averiguar el número de unidades léxicas del que disponen los estudiantes en comparación con lo aconsejado por el PCIC y, así, descubrir la suficiencia léxica de estos.

Para ello, acudiremos a la prueba de recogida de datos que se utiliza dentro de la *disponibilidad léxica*, pues ha servido desde sus orígenes como evaluador de la suficiencia léxica (López Morales, 1973; Paredes García, 2015; Tomé Cornejo, 2015; entre otros) en términos como la evolución en el proceso de aprendizaje, la aparición de irregularidades en el léxico, la comparación de los resultados entre diferentes grupos de muestra según su lengua materna, su género o su edad, la comparación con corpus léxicos de hablantes nativos, la descripción del proceso de aprendizaje léxico o la determinación de las necesidades del grupo estudiado. También nos permite evaluar el conocimiento de la ortografía o el significado de las unidades léxicas, dado que estas se producen ante un estímulo temático concreto. Además, es útil para ver cómo se organizan las unidades léxicas en el lexicón mental del estudiante mediante la descripción de los *clusters*, tal y como han hecho recientemente, entre otros, López González (2010), Sánchez-Saus Laserna (2011), Tomé Cornejo (2015), Hidalgo Gallardo (2017c) o Palapanidi (2019) en investigaciones que no solo exponen la pertinencia de la disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica, sino que ponen en práctica este planteamiento con sendos grupos de estudiantes de ELE.

En Rubio Lastra (2020) ya mostramos que la *disponibilidad léxica* es un instrumento efectivo para evaluar cuantitativamente la suficiencia léxica de los estudiantes cuando tenemos como referente de comparación el apartado de *nociones específicas* del PCIC. Somos conscientes de la larga lista de aspectos a tener en cuenta sobre una unidad léxica (denotación, información gramatical, información funcional, pronunciación, ortografía, relaciones paradigmáticas, etc.) y, por lo tanto, de la polémica sobre el significado de *conocer* una unidad léxica (Gómez Molina, 2004a, 2004b). Entendemos que es harto complicado proporcionar este caudal de información para cada palabra que aparece, de manera que en este trabajo nos hemos preocupado únicamente de que los alumnos comprendan conceptualmente las unidades léxicas producidas. Así, los test utilizados en la *disponibilidad léxica* recogen las unidades léxicas dentro de unos contextos de uso conocidos como *centros de interés* o *temas*, lo que garantiza el conocimiento general del significado de estas.

Una última y no menos importante cuestión que debemos tener en cuenta al utilizar el PCIC es que las unidades léxicas y las nociones específicas son términos relacionados, pero no equivalentes. Las *nociones específicas* son los conceptos a los que el hablante se refiere y que «tienen que ver con los detalles más específicos del aquí y el ahora de la comunicación» (Instituto Cervantes, 2006). Por lo tanto, el listado de nociones específicas incorpora una serie de colocaciones y expresiones idiomáticas que debemos extraer para convertirlas en unidades léxicas propiamente dichas. Por ejemplo, en el listado de nociones específicas aparece la construcción «en ~[mes/estación]», pero solamente utilizaremos los meses (*enero*, *febrero*, *marzo*, etc.) y las estaciones del año (*primavera*, *verano*, *otoño* e *invierno*), que sí son unidades léxicas, para la triangulación con la producción de los estudiantes.

3. Caracterización y metodología de la investigación

Antes de probar la influencia del manual de aprendizaje en la competencia léxica de dos grupos de estudiantes (Grupo 1, 52 individuos que utilizan *ELE actual*; y Grupo 2, 67 estudiantes que usan el manual *Espacio Joven*), evaluamos cuantitativamente esta última a partir del léxico disponible de ambos grupos. Para ello, tomamos como referencia principal los trabajos de Carcedo González (2000), Samper Hernández (2002) y Gallego Gallego (2014). Los primeros resultados relativos al grupo de estudiantes que utilizan el manual *ELE actual* (Grupo 1) fueron publicados en Rubio Lastra (2018 y 2020). Los datos personales fueron extraídos a partir de una encuesta en la que se preguntaba la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas y la estancia en países de habla española. El objetivo fundamental en esta fase del proceso de investigación es homogeneizar las características de los individuos que conforman la muestra y garantizar que todos tienen un nivel lingüístico similar en la lengua meta (A1). Para ello, nos aseguramos de que la muestra seleccionada cursara tercer año de español en el mismo centro en que se recogieron los datos, que las calificaciones obtenidas en el último semestre superasen los 60 puntos², que no fuesen nativos de español y que no hubiesen estado en España más de dos semanas, evitando así una influencia del contexto en su rendimiento léxico. Llevamos a cabo un *muestreo intencional*, ya que todos cursaban el tercer año de español en la Universidad Tunghai y poseían un nivel de español similar.

Una vez homogeneizados ambos grupos de estudiantes, los dividimos entre los que habían trabajado con *ELE actual*, de la editorial SM, y los que habían empleado *Espacio Joven*, de la editorial Edinumen.

² En Taiwán, la nota máxima en las calificaciones es de 100 puntos, y el aprobado se sitúa en los 60 puntos. De esta forma, quedarían fuera del estudio aquellos estudiantes que no hayan superado los criterios mínimos para aprobar la asignatura el semestre pasado.

La variable dependiente del estudio, la competencia léxica, fue descubierta gracias a la triangulación entre los estudiantes y lo que hemos denominado Grupo 3, formado a partir del inventario de *nociones específicas* que el Instituto Cervantes propone en su *Plan Curricular* (PCIC) (2009) para el nivel A1. Esta comparación se desarrolló mediante el análisis cuantitativo de las convergencias y divergencias entre las unidades léxicas extraídas de ambos grupos de estudiantes y las recogidas en el PCIC. La variable independiente en esta investigación es el *material de aprendizaje*. En el presente estudio, por lo tanto, mediremos el efecto del material de aprendizaje sobre la variable dependiente: la competencia léxica.

En cuanto a los quince *centros de interés* (CI) o *temas* que nos han servido como estímulo para evocar de forma agrupada las unidades léxicas que conocen los sujetos, ha sido necesario, siguiendo las observaciones apuntadas por Paredes García (2014), seleccionar y ordenar varios de los veinte temas y los más de cien subtemas del PCIC, de tal forma que encuentren su equivalente entre los dieciséis CI clásicos de la disponibilidad léxica. Una vez hecha la equivalencia, necesitamos rehacer la denominación de algunos de ellos hasta conseguir los quince centros de interés que manejamos en la investigación, tal y como describimos en Rubio Lastra (2020) y que resumimos en el siguiente cuadro³:

CENTROS DE INTERÉS DEL PROYECTO PANHISPÁNICO	CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	TEMAS Y SUBTEMAS DEL PCIC
1. Las partes del cuerpo	1. Descripción física y de carácter	1. Individuo, dimensión física 2. Individuo, dimensión perceptiva y anímica
	2. Datos personales	3.1. Datos personales 3.2. Documentación
	3. Acciones y actividades habituales	1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo 1.4. Ciclo de la vida y reproducción 18. Actividades artísticas
	4. Relaciones personales (familia y amigos)	4. Relaciones personales: relaciones familiares, relaciones sociales, etc.
5. Comidas y bebidas 6. Objetos colocados sobre la mesa para la comida	5. Alimentación (comida, bebida, cocina y restaurante)	5. Alimentación: dieta y nutrición, bebida, etc.
8. La escuela (muebles y materiales)	6. Educación (universidad, clase, estudios y exámenes)	6. Educación: centros e instituciones educativas, profesorado y alumnado, etc.
16. Profesiones y oficios	7. Trabajo y profesiones	7. Trabajo: profesiones y cargos, actividad laboral, etc.
15. Juegos y distracciones	8. Ocio (deporte, espectáculos y aficiones)	8. Ocio: tiempo libre y entretenimiento, deportes, etc. 18. Actividades artísticas
3. La casa (sin los muebles) 4. Los muebles de la casa 7. La cocina (muebles y utensilios) 9. Iluminación, calefacción y ventilación	9. Vivienda (acciones, características y objetos)	10. Vivienda: acciones relacionadas con la vivienda, características de la vivienda, etc.
2. La ropa	10. Compras (dinero, colores, ropa y alimentación)	12. Compras, tiendas y establecimientos: lugares, personas y actividades, pagos, etc.
12. Medios de transporte	11. Vacaciones (viaje, alojamiento y transporte)	14. Viajes, alojamiento y transporte: tipos de viajes, red de transportes, etc.
10. La ciudad	12. Ciudad	20.3.1. Ciudad
11. El campo 13. Trabajos del campo y del jardín	13. Campo	20.3.2. Campo 20.2. Geografía 20.5. Flora

³ En Rubio Lastra (2020) encontramos una descripción detallada del proceso de equivalencias entre los centros de interés de la disponibilidad léxica y los temas y subtemas del PCIC.

CENTROS DE INTERÉS DEL PROYECTO PANHISPÁNICO	CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	TEMAS Y SUBTEMAS DEL PCIC
14. Los animales	14. Naturaleza (clima, animales y plantas)	20. Geografía y naturaleza: universo y espacio, fauna, etc. 2.3. Sensaciones y percepciones físicas
	15. Medios de comunicación (internet, prensa, radio, televisión y teléfono)	9. Información y medios de comunicación: correspondencia escrita, teléfono, etc. 16.4. Informática y nuevas tecnologías

Tabla 1. Comparativa entre los centros de interés tradicionales, los empleados en nuestra investigación y los temas y subtemas del PCIC.

Para averiguar el nivel de competencia léxica, aplicamos un test de disponibilidad léxica conforme a la metodología practicada por los estudios que surgieron en Francia dentro del marco del *Centre d'étude du français élémentaire* a mediados del siglo XX.

La cuantificación y edición de los datos se elaboró gracias a *Dispogen II* (Echeverría *et al.*, 2005), un programa informático desarrollado en MatLab que nos da el índice de disponibilidad de las unidades léxicas gracias a la utilización de la fórmula de López Chávez y Strassburger (1987 y 1991). Este mismo programa permite, además, utilizar hasta cinco variables que seleccionar para crear diferentes grupos y compararlos entre sí. En nuestro caso, nos centraremos en el manual utilizado (*ELE actual*, de SM, y *Espacio Joven*, de Edinumen), pero también incluimos otras variables que nos servirán para investigaciones futuras: sexo (hombre/mujer), lengua materna (chino), estancia en España (nunca/de turismo/de estudios) y nivel lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

4. Rendimiento léxico de los estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1

Con el propósito de averiguar cuál es el rendimiento léxico, realizaremos, en primer lugar, un conteo básico del número de *unidades léxicas totales* y *diferentes* en los dos grupos de estudiantes. Esta será la base para averiguar el promedio de unidades léxicas (UL) por informante y su proporción comparativa con el número de UL del PCIC, lo que determinará, en segundo lugar, el *rendimiento cuantitativo léxico* de los grupos 1 y 2.

En tercer lugar, veremos si los estudiantes producen las mismas UL o hay diferencias entre uno y otro. Para ello, acudiremos al *índice de cohesión* y averiguaremos qué CI son más compactos y qué CI son más difusos. Al mismo tiempo, en consonancia con el objetivo principal de esta investigación, buscaremos la comparación entre ambos grupos de alumnos.

En último lugar, buscaremos el porcentaje de *unidades léxicas convergentes* y *divergentes* en los dos grupos de estudiantes y el repertorio de UL del PCIC para, así, entender cuál es el grupo de individuos que brinda un mayor porcentaje de UL reconocidas por el PCIC para este nivel A1 de español.

Todo ello servirá para extraer las conclusiones pertinentes sobre qué grupo de sujetos presenta un mejor *rendimiento léxico*.

Veamos, a continuación, cada uno de estos apartados, donde mostraremos en forma de tabla los resultados conseguidos en la recogida de los datos. A continuación de cada una de las tablas, explicaremos brevemente el significado de los resultados y su implicación en nuestro estudio. Esto será llevado al último apartado, donde desarrollaremos las conclusiones extraídas de este análisis.

4.1. Resultados generales

Los resultados generales se han obtenido a partir de un conteo provisto por el software *Dispogen II*. Estos datos generales son referidos a la presentación del número de UL que aparecen en el corpus, incluyendo el número de veces que algunas de ellas hayan podido aparecer en el corpus (*unidades léxicas totales*). Además, es necesario saber cuántas unidades léxicas (UL) aparecen en el conteo de cada centro de interés una sola vez, independientemente de las veces que se repitan entre los diferentes informantes (*unidades léxicas diferentes*).

En el cuadro que aparece a continuación, mostramos las *unidades léxicas totales* (ULT) para cada uno de los centros de interés (CI) de la encuesta.

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Número de unidades léxicas totales GRUPO 1	Número de unidades léxicas totales GRUPO 2	Diferencia en el número de unidades léxicas totales
1. Descripción física y de carácter	425	603	178
2. Datos personales	450	421	-29
3. Acciones y actividades habituales	630	862	232
4. Relaciones personales	414	482	68

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Número de unidades léxicas totales GRUPO 1	Número de unidades léxicas totales GRUPO 2	Diferencia en el número de unidades léxicas totales
5. Alimentación	620	786	166
6. Educación	490	567	77
7. Trabajo y profesiones	340	261	-79
8. Ocio	497	756	259
9. Vivienda	569	553	-16
10. Compras	534	678	144
11. Vacaciones	515	409	-106
12. Ciudad	478	408	-70
13. Campo	346	342	-4
14. Naturaleza	318	415	97
15. Medios de comunicación	350	335	-15

Tabla 2. Número de *unidades léxicas totales* recogidas en el Grupo 1 (*Nuevo ELE*) y en el Grupo 2 (*Espacio Joven*).

Teniendo en cuenta que el Grupo 1 está formado por 52 individuos, mientras que el Grupo 2 lo integran 67 estudiantes, es lógico suponer que este segundo grupo presente un mayor número de ULT. Sin embargo, observamos que en siete de los quince centros de interés sucede lo contrario, el Grupo 1 produce más ULT que el Grupo 2:

- 2. Datos personales, -29 ULT en el Grupo 2.
- 7. Trabajo y profesiones, -79 ULT en el Grupo 2.
- 9. Vivienda, -16 ULT en el Grupo 2.
- 11. Vacaciones, -106 ULT en el Grupo 2.
- 12. Ciudad, -70 ULT en el Grupo 2.
- 13. Campo, -4 ULT en el Grupo 2.
- 15. Medios de comunicación, -15 ULT en el Grupo 2.

Estos primeros resultados sorprenden y es fácil llegar a pensar que el grupo de estudiantes que ha utilizado el manual de aprendizaje *Nuevo ELE* (Grupo 1) presenta un mayor rendimiento léxico en los siguientes CI, ordenados de mayor a menor número de ULT:

- 8. *Vivienda*, 569 ULT.
- 11. *Vacaciones*, 515 ULT.
- 12. *Ciudad*, 478 ULT.
- 2. *Datos personales*, 450 ULT,
- 15. *Medios de comunicación*, 350 ULT.
- 13. *Campo*, 346 ULT.
- 7. *Trabajo y profesiones*, 340 ULT.

Sin embargo, si bien hay que considerar estos resultados, es necesario tener en cuenta otros datos, como el número de *unidades léxicas diferentes* o la *media de unidades léxicas por informante* para poder entender con más profundidad el significado de estos resultados.

Veamos a continuación una tabla en la que podemos comparar el número de UL del Grupo 3 (PCIC) con el número de *unidades léxicas diferentes* (ULD) de ambos grupos. Esta comparación nos dará una idea del comportamiento general de los dos grupos de estudiantes con respecto a lo aconsejado por el PCIC.

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Número de unidades léxicas diferentes GRUPO 1	Número de unidades léxicas diferentes GRUPO 2	Número de unidades léxicas GRUPO 3
1. Descripción física y de carácter	118	137	35
2. Datos personales	113	127	51
3. Acciones y actividades habituales	147	160	34
4. Relaciones personales	89	130	19

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Número de unidades léxicas diferentes GRUPO 1	Número de unidades léxicas diferentes GRUPO 2	Número de unidades léxicas GRUPO 3
5. Alimentación	148	172	43
6. Educación	132	148	51
7. Trabajo y profesiones	144	78	30
8. Ocio	131	148	70
9. Vivienda	179	173	49
10. Compras	155	169	23
11. Vacaciones	154	160	51
12. Ciudad	145	160	22
13. Campo	123	154	21
14. Naturaleza	98	114	32
15. Medios de comunicación	108	99	28

Tabla 3. Número de *unidades léxicas diferentes* recogidas en el Grupo 1 (*Nuevo ELE*), en el Grupo 2 (*Espacio Joven*) y en el Grupo 3 (PCIC).

En esta tabla vemos que los CI que más ULD presentan varían con respecto a la tabla anterior. En esta ocasión, el Grupo 2 proporciona más ULD en casi todos los CI, excepto en 9. *Ocio* y 15. *Medios de comunicación*, donde el Grupo 1 ha recogido más UL. Llama la atención que en 7. *Trabajo y profesiones*, el Grupo 1 presente casi el doble de ULD que el Grupo 2. Esta gran diferencia podría deberse al hipotético trabajo más profundo de este CI en el manual *Nuevo ELE*, lo que nos lleva a tomar nota con el fin de averiguar el motivo de esta singularidad en posteriores trabajos que impliquen un vaciado y análisis léxico de los dos manuales.

Esto significa que, efectivamente, los estudiantes del Grupo 1 registran un mayor número de UL disponibles en los siguientes CI: 8. *Vivienda*, 15. *Medios de comunicación* y 7. *Trabajo y profesiones*.

En general, lo mismo que sucede con el número de ULT, el número de ULD de ambos grupos es muy superior al número de unidades léxicas propuestas por el PCIC, por lo que, sin necesidad de acudir a los datos estadísticos, podemos considerar que el Grupo 1 y el Grupo 2 logran un alto rendimiento léxico.

Los datos correspondientes a estas dos tablas ofrecen una idea general del léxico disponible de ambos grupos, pero no dan detalles con respecto al rendimiento léxico de cada sujeto y de la posible influencia del material de aprendizaje. Para sacar conclusiones al respecto, es necesario acudir a una comparativa entre el número de UL del PCIC y el promedio de UL por informante en cada grupo. Veamos esta cuestión en el siguiente apartado.

4.2. Rendimiento cuantitativo léxico

El principal objetivo de la investigación es averiguar si el material de aprendizaje influye en el rendimiento léxico de los estudiantes. Para ello, averiguaremos el promedio de ULT por informante en los dos grupos y lo compararemos con el número de UL del PCIC (Grupo 3). De esta manera, obtendremos el rendimiento cuantitativo léxico de los estudiantes y veremos si en alguno de los dos grupos se producen más UL en relación con el otro. Los promedios de ULT por informante en cada uno de los centros de interés aparecen en la siguiente tabla.

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Promedio de unidades léxicas por informante GRUPO 1	Promedio de unidades léxicas por informante GRUPO 2	Número de unidades léxicas GRUPO 3
1. Descripción física y de carácter	8,02	6	35
2. Datos personales	8,49	6,28	51
3. Acciones y actividades habituales	11,89	12,86	34
4. Relaciones personales	7,81	7,19	19
5. Alimentación	11,7	11,73	43
6. Educación	9,25	8,46	51

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Promedio de unidades léxicas por informante GRUPO 1	Promedio de unidades léxicas por informante GRUPO 2	Número de unidades léxicas GRUPO 3
7. Trabajo y profesiones	6,42	3,89	30
8. Ocio	9,38	11,28	70
9. Vivienda	10,74	8,25	49
10. Compras	10,08	10,11	23
11. Vacaciones	9,72	6,1	51
12. Ciudad	9,02	6,08	22
13. Campo	6,53	5,1	21
14. Naturaleza	6	6,19	32
15. Medios de comunicación	6,6	5	28

Tabla 4. Promedio de unidades léxicas totales por informante en el Grupo 1 (*Nuevo ELE*) y en el Grupo 2 (*Espacio Joven*), y número de unidades léxicas en el Grupo 3 (PCIC).

En general, el Grupo 1 tiene un mayor promedio de ULT por informante en la mayoría de los centros de interés. Los diez CI que presentan un promedio de ULT mayor en el grupo que utiliza *Nuevo ELE* como manual de aprendizaje son:

- 1. Descripción física y de carácter.
- 2. Datos personales.
- 4. Relaciones personales.
- 6. Educación.
- 7. Trabajo y profesiones.
- 9. Vivienda.
- 11. Vacaciones.
- 12. Ciudad.
- 13. Campo.
- 15. Medios de comunicación.

El Grupo 2, por su parte, presenta mayor promedio de ULT por informante en los siguientes cinco CI:

- 3. Acciones y actividades habituales.
- 5. Alimentación.
- 8. Ocio.
- 10 Compras.
- 14. Naturaleza.

A simple vista se observa que, además, el promedio es casi el doble en el Grupo 1 para 7. *Trabajo y profesiones*. Este dato confirma lo observado en el apartado anterior: es necesario analizar léxicamente ambos manuales para averiguar qué ocurre con respecto a este CI en particular.

Por su parte, el análisis de la varianza ANOVA ($F = 55,869$ ($p < 0,05$), $p = 0,000$) indica que existen diferencias significativas en la comparación de las medias de los dos grupos de estudiantes (Grupo 1 y Grupo 2) y la compilación del PCIC (Grupo 3). Las pruebas *post hoc* de Tukey (HSD) y Scheffé dieron resultados casi idénticos. De esta forma, tomando en cuenta los resultados de la prueba de Shcheffé, descubrimos que el Grupo 3 (G3) tiene una media de UL significativamente inferior al Grupo 1 (G1) (Desviación Típica = 28,49 con $p = 0,00$ ($p < 0,05$)) y al Grupo 2 (G2) (DT = 29,63 con $p = 0,00$ ($p < 0,05$)). Sin embargo, no hay diferencias significativas en la media de UL por estudiante aparecidas entre los grupos G1 y G2 (DT = 1,14 con $p = 0,938$ ($p > 0,05$)) y tampoco hay diferencias significativas entre los centros de interés.

Esto confirma nuestras sospechas tras las primeras observaciones: los estudiantes de ambos grupos presentan un rendimiento léxico significativamente inferior a lo aconsejado por el PCIC.

De todas formas, a pesar de que no encontremos diferencias significativas entre el Grupo 1 y el Grupo 2 de estudiantes, la interpretación descriptiva de los resultados mostrados en las tablas anteriores nos lleva a señalar que los estudiantes que utilizan el manual *Nuevo ELE* (Grupo 1) producen un mayor número de unidades léxicas disponibles que aquellos que han trabajado con el manual *Espacio Joven* (Grupo 2), si bien no hay diferencias significativas, ni entre grupos ni entre centros de interés, a excepción de 7. *Trabajo y profesiones*, tal y como hemos apuntado.

Veamos a continuación cómo se comportan ambos grupos con respecto al índice de cohesión de los centros de interés.

4.3. Índice de cohesión

El *índice de cohesión* (IC) es un valor entre 0 y 1 que nos dice si los estudiantes escriben las mismas unidades léxicas en cada centro de interés. Si el IC es alto (valor cercano a 1), significa que las respuestas de cada individuo son iguales a las del resto (*centro de interés compacto*). Cuanto más bajo sea el IC, más difieren las respuestas de los estudiantes (*centro de interés difuso*). Si observásemos que los grupos presentan un alto IC, podría significar que los materiales de aprendizaje recurren a las mismas unidades léxicas y que estas han sido asimiladas por los estudiantes. El nivel de dispersión, no obstante, puede atender, como ya han apuntado autores como Echeverría *et al.* (1987) al carácter mismo del centro de interés, ya que puede ser que las unidades léxicas que lo conforman sean más limitadas. El IC tampoco es un factor decisivo en el rendimiento léxico del estudiante, ya que, tal y como advertimos en Rubio (2020), es posible que un CI sea compacto, pero el número de UL esté muy por debajo del recomendado por el PCIC.

Veamos en la siguiente tabla cuáles son los centros más compactos en cada grupo.

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	Índice de cohesión GRUPO 1	RANGO	Índice de cohesión GRUPO 2	RANGO
1. Descripción física y de carácter	0,069263363755	7	0,065693430657	4
2. Datos personales	0,076582709326	4	0,049477024327	11
3. Acciones y actividades habituales	0,082417582418	2	0,080410447761	1
4. Relaciones personales	0,089455488332	1	0,05533869116	7
5. Alimentación	0,080561330561	3	0,068205484207	3
6. Educación	0,071386946387	6	0,057180314643	6
7. Trabajo y profesiones	0,045405982906	15	0,049942594719	10
8. Ocio	0,072959483265	5	0,076240419524	2
9. Vivienda	0,061130210572	13	0,04770942973	12
10. Compras	0,066253101737	8	0,059878124172	5
11. Vacaciones	0,064310689311	9	0,038152985075	13
12. Ciudad	0,063395225464	10	0,038059701493	14
13. Campo	0,054096310194	14	0,033145958519	15
14. Naturaleza	0,06240188383	11	0,054333595182	8
15. Medios de comunicación	0,062321937322	12	0,050505050505	9

Tabla 5. Índice de cohesión y rango en el Grupo 1 (*Nuevo ELE*) y en el Grupo 2 (*Espacio Joven*).

Lo primero que observamos es que el IC es muy bajo en todos los CI. Esto significa que los alumnos presentan diferentes UL en cada uno de los CI, aún habiendo estudiado con el mismo manual.

A efectos comparativos, nos ocuparemos de cuál es el rango de cada CI para saber si ambos grupos tienen los mismos centros compactos o si existen diferencias. En definitiva, si bien los valores del IC no coinciden, podemos observar que los centros de interés más compactos para los estudiantes de ambos grupos son: 3. *Acciones y actividades habituales* (rango 2 para el Grupo 1 y rango 1 para el Grupo 2) y 5. *Alimentación* (rango 3 para los dos grupos). En cambio, los centros de interés más difusos son: 13. *Campo* (rango 14 para el Grupo 1 y rango 15 para el Grupo 2) y 9. *Vivienda* (rango 13 para el Grupo 1 y rango 12 para el Grupo 2).

Teniendo en cuenta que una buena consolidación de lo aprendido se manifestaría en unos CI compactos, estos resultados significan que, de cara al aula, el profesor debería prestar atención a la recuperación de las UL aprendidas por los alumnos en las primeras fases de aprendizaje.

4.4. Convergencias y divergencias en las unidades léxicas de los tres grupos

En este apartado se ofrecerán los datos relativos al porcentaje de unidades léxicas convergentes en los tres grupos. El objetivo es revelar cuál de los dos grupos de estudiantes se acerca más a lo recomendado por el PCIC y si hay centros de interés que presentan un mejor rendimiento léxico que otros.

Veamos en la siguiente tabla y para cada uno de los grupos el porcentaje de UL que coinciden con los otros grupos.

CENTROS DE INTERÉS DE LA ENCUESTA	% de UL del GRUPO 1 convergentes en el GRUPO 2	% de UL del GRUPO 2 convergentes en el GRUPO 1	% de UL del GRUPO 2 convergentes en el GRUPO 3	% de UL del GRUPO 3 convergentes en el GRUPO 2	% de UL del GRUPO 1 convergentes en el GRUPO 3	% de UL del GRUPO 3 convergentes en el GRUPO 1	PROMEDIO
1. Descripción física y de carácter	54,24	46,72	21,17	82,86	25,42	85,71	52,69
2. Datos personales	46,9	41,73	16,54	41,18	23,48	52,94	37,13
3. Acciones y actividades habituales	54,42	50	10	47,06	9,83	50	36,89
4. Relaciones personales	47,19	32,31	10,77	73,68	19,10	89,47	45,42
5. Alimentación	47,97	41,28	16,86	67,44	18,92	65,12	42,93
6. Educación	46,21	41,22	21,62	62,75	21,21	54,90	41,32
7. Trabajo y profesiones	29,86	55,13	16,67	43,33	13,19	63,33	36,92
8. Ocio	52,67	46,68	20,95	44,29	26,72	61,40	42,12
9. Vivienda	44,13	45,66	14,45	51,02	13,33	51,06	36,61
10. Compras	47,10	43,20	8,28	60,87	9,62	65,22	39,05
11. Vacaciones	48,05	47,24	16,25	50,98	14,19	43,14	36,64
12. Ciudad	47,59	43,12	11,25	81,82	11,72	77,27	45,46
13. Campo	52,03	41,56	5,84	42,86	7,32	50	33,27
14. Naturaleza	53,06	45,61	22,8	81,25	19,19	59,37	46,88
15. Medios de comunicación	41,67	45,45	14,14	50	15,74	60,71	37,95
PROMEDIO	47,54	44,46	15,17	58,76	16,6	62,62	

Tabla 6. Porcentaje de unidades léxicas convergentes entre el Grupo 1 (*Nuevo ELE*), el Grupo 2 (*Espacio Joven*), y el Grupo 3 (PCIC).

La lectura de esta tabla determina cuáles son los CI que tienen más UL en común con alguno de los otros dos grupos. La interpretación de las dos primeras columnas, comenzando desde la izquierda, sugiere que los CI presentan un porcentaje medio de convergencias entre los dos grupos de alumnos que ronda el 45% y que solamente hay dos casos que se destacan del resto. Nos referimos al 29,86% de UL de 7. *Trabajo y profesiones* en el Grupo 1 y al 32,31% de UL de 4. *Relaciones personales* del Grupo 2.

El resto de columnas se refiere al porcentaje UL convergentes entre el Grupo 3 (PCIC) y los otros dos grupos. En este caso sí observamos grandes diferencias. Teniendo en cuenta que el promedio en el porcentaje de convergencias para cada CI, no destaca ninguno en particular, puesto que el mínimo lo da 13. *Campo*, con un 33,27%, y el máximo lo da 1. *Descripción física y de carácter*, con un 52,69%.

En cambio, al comparar los promedios de convergencias entre los diferentes grupos, encontramos tres promedios a destacar: el porcentaje de UL de los dos grupos de estudiantes contenidas en el Grupo 3 es más bajo que el resto (15,17% de UL convergentes del Grupo 2 en el Grupo 3 y 16,6% del Grupo 1 en el Grupo 3). Esto significa que la mayoría de las UL disponibles de los estudiantes no coinciden con las UL propuestas por el PCIC.

Esto no significa que las UL del PCIC no aparezcan en el corpus de los estudiantes. De hecho, el porcentaje de convergencias del Grupo 3 en los dos grupos de alumnos es más alto que el resto (un 58,76% y un 62,62% de UL del Grupo 3 están presentes en el Grupo 2 y en el Grupo 1 respectivamente).

Todo ello, en primer lugar, significa que la mayoría de las UL recomendadas por el PCIC se registra entre las UL disponibles de los estudiantes. En segundo lugar, los estudiantes producen un elevado porcentaje de UL que el PCIC no registra para un nivel A1. Y, en tercer lugar, las UL disponibles en los dos grupos de estudiantes no coinciden, lo que nos lleva a sacar una serie de conclusiones que expondremos en el siguiente apartado.

5. Conclusiones

Recordemos que el objetivo principal ha sido caracterizar la posible influencia del material de aprendizaje ELE en la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses de universidad con un nivel A1 de español a partir de la

disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica. Pues bien, el análisis de los resultados nos dice que, si atendemos a las unidades léxicas diferentes (ULD) en los dos grupos de estudiantes, el porcentaje de convergencias con respecto al inventario de *nociones específicas* del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC) (2009) gira alrededor del 50%. Por lo tanto, no podemos extraer una respuesta firme y conclusiva a la pregunta ¿cuál de los dos grupos presenta mejor rendimiento léxico tomando como referencia el PCIC? Podríamos entender esto como una influencia similar de ambos materiales de aprendizaje, pero el índice de cohesión en los dos casos y para todos los centros de interés (CI) es muy bajo. Es decir, cada estudiante ha escrito unidades léxicas (UL) diferentes del resto de estudiantes. Este es el principal motivo que nos ha llevado a sacar la siguiente conclusión:

El material de aprendizaje ELE no afecta significativamente a la suficiencia léxica de los estudiantes taiwaneses de universidad con un nivel A1 de español.

Sin embargo, extraemos algunas conclusiones muy valiosas que servirán para dar un paso más en el análisis de la suficiencia y la disponibilidad léxica de los alumnos y su mejora en la clase ELE. Estas conclusiones se refieren a la actuación de cada grupo y, en particular, a la de cada estudiante.

En primer lugar, si tomamos el promedio de UL que produce cada sujeto, el grupo que ha utilizado el manual de aprendizaje *Nuevo ELE* (Grupo 1) presenta un mejor rendimiento cuantitativo léxico en tres de los quince CI. Esto es: 8. *Vivienda*, 15. *Medios de comunicación* y 7. *Trabajo y profesiones*. Esto hace suponer que este material profundiza más en dichos temas.

En segundo lugar, las pruebas estadísticas empleadas a partir de la comparación del promedio de UL por informante en los dos grupos de estudiantes con el número de UL del PCIC descubren que, si bien, los dos grupos de estudiantes no presentan diferencias significativas, sí tienen un rendimiento léxico significativamente inferior a lo aconsejado por el PCIC. En este sentido, conviene destacar que los estudiantes producen un elevado porcentaje de UL que el PCIC no registra para un nivel A1. Esta conclusión es importante, pues apunta a que deben reforzarse aquellas UL del PCIC que no aparecen en el corpus de estudiantes. Sin embargo, no debemos olvidar que la prueba que hemos empleado mide la disponibilidad léxica, no el rendimiento léxico en sí. Esta prueba podría servirnos para tal fin en centros de interés donde el PCIC recomienda 21, 32... hasta tal vez 51 unidades léxicas. El problema se presenta cuando el PCIC recomienda 70 UL, como es el caso de 8. *Ocio*, ya que no podemos esperar que el alumno escriba esas 70 UL en los dos minutos de tiempo que tiene para completar la prueba. Esto no invalida la afirmación de que los alumnos tienen un rendimiento léxico bajo pues, para 8. *Ocio*, hemos registrado una media de 9,38 UL en el Grupo 1 y 11,28 UL en el Grupo 2, número muy por debajo de lo planteado en el PCIC. En este sentido, tanto la observación del investigador como las pruebas estadísticas utilizadas descubren diferencias significativas que, en términos de producción, se traducen en un bajo rendimiento léxico.

Esta última conclusión abre las puertas a una nueva pregunta: ¿Por qué los estudiantes, aún habiendo seguido el mismo material de estudio, desvelan una lista de unidades léxicas tan diferente entre ellos?

Por lo tanto, aunque hemos concluido, conforme con los objetivos del trabajo, que los materiales de aprendizaje no afectan significativamente a la suficiencia léxica de los estudiantes, nos queda la incertidumbre de conocer el motivo por el que los dos grupos, aun habiendo acudido a un elevado número de UL disponibles para cada campo, no han obtenido resultados coincidentes con lo aconsejado por el PCIC. Para averiguar si el motivo pudiera ser que el manual empleado no emplea las mismas UL que el PCIC, habría que acudir a un vaciado y una caracterización del perfil léxico de los manuales ELE en cuestión. Este será el propósito de una próxima investigación: caracterizar el tratamiento que recibe el léxico en los manuales *Espacio Joven A1 y A2.1*, empleados por los alumnos que, en esta investigación presentan un rendimiento léxico cuantitativo inferior a lo esperado.

Referencias bibliográficas

- 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)*, Turku: Annales Universitatis Turkuensis.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Echeverría, Max et al. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*, Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Gallego Gallego, Diego Javier (2014). *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*, tesis doctoral (Universidad de Alcalá, Facultad de Filosofía y Letras).
- Gómez Molina, José Ramón (2004a). «La subcompetencia léxico-semántica», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 491-510.
- Gómez Molina, José Ramón (2004b). «Los contenidos léxico-semánticos», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 789-810.
- Hidalgo Gallardo, Matías (2017a). «Evolución diacrónica del léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE», *Sinoele*, 16. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_\(16\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_(16).0001)

- Hidalgo Gallardo, Matías (2017b). «La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: aplicación en un contexto universitario sinohablante», *Sinoele*, 16. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_\(16\).0005](https://doi.org/10.29606/SinoELE.201712_(16).0005)
- Hidalgo Gallardo, Matías (2019a). «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*, 25, 233-257. <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/2915/2438>
- Hidalgo Gallardo, Matías (2019b). «Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE». *Monografías ASELE*, 23. ASELE.
- Hidalgo Gallardo, Matías (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. <https://doi.org/10.1075/resla.19002.hid>
- Huo, Xiao y Yun, Siru (2014). *La disponibilidad léxica en estudiantes sinohablantes de ELE en la carrera de Medicina*, tesis de licenciatura (Universidad de La Habana, Facultad de Español para No Hispanohablantes).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Jia, Chen (2016). *Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera entre estudiantes chinos y sudafricanos*, tesis de máster (Universidad de la Habana, Facultad de Español para No Hispanohablantes).
- López González, Antonio María (2010). «La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica», *RedELE*, 18. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf>
- López Morales, Humberto (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. Ms. inédito.
- Palapanidi, Kiriaki (2019). «La disponibilidad léxica como instrumento de evaluación léxica de aprendices griegos de ELE», *Verba Hispanica*, 27 (1), 47-71. <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.47-71>
- Paredes García, Florentino (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*, 8 (4). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-vueltas-con-la-seleccion-de-centros-de-interes-en-los-estudios-de-disponibilidad-lexica-para-una-propuesta-renovadora-a-proposito-de-la-disponibilidad-lexica-en-ele.html>
- Paredes García, Florentino (2015). «Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula», *LinRed, Monográfico: V Jornadas de Lengua y Comunicación «Léxico: Enseñanza e Investigación*. http://www.linred.es/numero13_monografico_Art2.html
- Rubio Lastra, Miguel (2018). «Disponibilidad léxica de 52 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1», *Marcoele*, 27, pp.1-41.
- Rubio Lastra, Miguel (2020). «Evaluación de la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 por medio de la disponibilidad léxica y el Plan Curricular del Instituto Cervantes», *Linred: Lingüística en la Red*, 17. <https://doi.org/10.37536/LINRED.2020.XVII.6>
- Samper Hernández, Marta (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc864g9>
- 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 (Universidad de Cádiz, Departamento de Filología). <http://hdl.handle.net/10498/15862>
- Tomé Cornejo, Carmela (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*, tesis doctoral (Universidad de Salamanca, Departamento de Lengua española). https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128287/1/DLE_Tom%C3%A9CornejoC_L%C3%A9xicodisponible.pdf
- Zhang, Chen y Liu, Lu (2011). *Estudios de disponibilidad léxica en una muestra de estudiantes sinohablantes de español*, tesis de licenciatura (Universidad de la Habana, Facultad de Español para No Hispanohablantes).