EDICIONES
COMPLUTENSE

CC BY

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación
ISSN 1576-4737

VARIA

Disponibilidad léxica en niños en *Partes del cuerpo* y la alineación con estándares de aprendizaje de lenguas extranjeras

Jorge Martí-Contreras
Universitat Jaume I. Grupo GIELE

https://dx.doi.org/10.5209/clac.88441

ES **Resumen.** El presente artículo muestra un estudio de disponibilidad léxica en el que se han realizado un total de 420 encuestas a niños/as de 7, 9 y 11 años dentro del centro de interés "partes del cuerpo". La investigación tiene dos grandes novedades, por un lado, el gran número de informantes que hace que los resultados sean significativos y, por otro lado, que los informantes son niños. Se ofrece la muestra clasificada por franjas etarias y por tipología de centro, se compara con los contenidos de obras que se consideran estándares de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y se demuestra que existen grandes disonancias entre las propuestas de esas obras y la disponibilidad léxica real de niños de 7, 9 y 11 años. También se estudia la cohesión léxica según los rasgos de edad, sexo y centro de estudios. Se destaca que se debe tener en cuenta la madurez lingüística del alumnado para establecer el nivel adquisición de la lengua. La investigación sirve como punto de partida para poder integrar al estudiantado extranjero que no tiene conocimiento de la lengua meta y que se incorpora a un aula de infantil o de primaria una vez iniciado el curso.
Palabras clave: disponibilidad léxica, niños, alineación de estándares, partes del cuerpo.

ENG Lexical availability in children in *Parts of the body* and alignment with foreign language learning standards

Abstract. This article shows a study of lexical availability in which a total of 420 surveys have been carried out on children aged 7, 9 and 11 within the center of interest "parts of the body". The research has two great novelties, on the one hand, the large number of informants that makes the results significant and, on the other hand, that the informants are children. The sample classified by age groups and by type of center is offered, it is compared with the contents of works that are considered standards of language teaching-learning and it is shown that there are great dissonances between the proposals of these works and the real lexical availability of children of 7, 9 and 11 years. Lexical cohesion is also studied according to the features of age, gender sex and school place. It is highlighted that the linguistic maturity of the students must be taken into account to establish the level of language acquisition. The research serves as a starting point to be able to integrate foreign students who do not have knowledge of the target language and who join a nursery or primary classroom once the course has started.
Keywords: lexical availability, children, standards alignment, parts of the body.

Índice. 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 2.1. Disponibilidad léxica. 2.2. El léxico en la enseñanza de segundas lenguas. 2.3. El léxico de las partes del cuerpo. 3. Investigación sobre disponibilidad léxica en niños de 7, 9 y 11 años. 3.1. Participantes. Muestra. 3.2. Procedimientos, instrumentos y participantes. 3.3. Procedimiento. 3.4. Resultados de la disponibilidad léxica. 3.5. Resultados de la variable tipo de escuela. 4. Conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martí-Contreras, J. (2024). Disponibilidad léxica en niños en *Partes del cuerpo* y la alineación con estándares de aprendizaje de lenguas extranjeras, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 97 (2024), 245-259. https://dx.doi.org/10.5209/clac.88441

1. Introducción

En este trabajo se muestra una investigación sobre la disponibilidad léxica en niños/as y reflexiona sobre el índice de cohesión que existe en el centro de interés "Partes del cuerpo". Dentro del ámbito de estudio de la disponibilidad léxica, es conocido el proyecto panhispánico con informantes preuniversitarios a ambas partes del océano, pero todavía no se encuentran en un estado tan avanzado las investigaciones cuyos

informantes son niños (algunos de los trabajos son: López y Madrid 1993, desde preescolar hasta final de nivel primaria de niños mexicanos; Etxebarría 1996, 245 entre niños y adolescentes vascos; Samper 2003, 320 alumnos grancanarios de 8, 10, 12 y 14 años; Samper 2009, evolución del léxico de niños grancanarios de 8, 10 y 12; Sánchez y Murillo 2006, 216 niños costarricenses de 6 años; Cepeda, Granada y Pomes 2014, 45 niños chilenos de 6 años; Galloso y Prado 2012, niños onubenses; Samper, Hernández y Samper 2019, 40 niños grancanarios comparados con mexicanos y costarricenses; Gómez 2021, 55 niños valencianos de 6-7 años).

Los objetivos generales de este estudio son, en primer lugar, conocer el léxico disponible de niños españoles que acuden a centros escolares de los tres ciclos de educación primaria y, en segundo lugar, realizar propuestas de materiales de Español como Lengua Extranjera según los resultados obtenidos (y no solo para elaborar materiales de lectoescritura para nativos; cuando el alumnado extranjero recién llegado que no conoce la lengua española se incorpora a un centro escolar, se le asigna un grupo de clase según la edad, sin tener en cuenta ni los conocimientos académicos previos ni el nivel de lengua). El estudiantado debe hacer frente a dos problemas de forma simultánea, por un lado, el aprendizaje de la lengua vehicular y, por otro, seguir el ritmo del resto del grupo para adquirir los conocimientos mínimos de cada materia. El objetivo general, llevar al aula las palabras *disponibles* de niños de 7, 9 y 11 años para integrarlas en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje de hablantes no nativos, se desarrolla en tres objetivos específicos: alinear los contenidos léxicos propuestos por el Consejo de Europa (1990), por el Instituto Cervantes (2006: §9) y por el corpus recogido (será estudiado en el apartado 2.2 de este artículo); el segundo objetivo es analizar el léxico disponible según la franja etaria y tipo centro (se analiza en los apartados 3.4 y 3.5); y el tercer objetivo es mostrar la relación entre rango y cohesión, según el tipo de centro (apartado 3.5).

2. Estado de la cuestión

En este apartado se muestra el estado de la cuestión sobre disponibilidad léxica en el ámbito hispano y se exponen las características principales de las investigaciones relacionadas con el proyecto panhispánico. A continuación se dedica un apartado a la alineación de los centros de interés con las nociones específicas.

2.1. Disponibilidad léxica

Las investigaciones sobre disponibilidad léxica se iniciaron en Francia en la década de 1950 con los lingüistas Georges Gougenheim, René Michéa, Paul Rivenc y Aurelein Sauvageot al frente. En el ámbito hispánico fue Humberto López Morales quien realizó una investigación pionera veinte años más tarde. Gracias a él eclosionó como campo de estudio en la década de los 90. Se tomó como punto de partida su proyecto de investigación de *Léxico disponible de España*, del que ya se han realizado réplicas en 40 provincias españolas, lo que indica la gran aceptación que ha tenido la disponibilidad léxica. Los trabajos en las diferentes provincias tienen un número variable de informantes y se pueden destacar los grupos de trabajo de las áreas de Madrid y Barcelona, por ser las zonas con mayor número de informantes, en las que se realizaron un total de 400 encuestas (Bartol y Borrego 2018: 58). En la actualidad siguen siendo múltiples los estudios de disponibilidad léxica, tanto la revista *Ogigia* (López Morales y Trigo 2019) como la revista *Tejuelo* (Gómez Molina 2022) dedicaron sendos monográficos. También se están llevando a cabo muchos estudios comparativos entre el léxico disponible en diferentes países, no solo de habla hispana, Samper, Hernández y Samper (2019) y Herranz (2023), sino también vinculado al estudio del Español como Lengua Extranjera en Italia (Martini 2023), República Checa (Marková 2020), Japón (García 2019) o China (Chei 2021). No se debe confundir con el término *disponibilidad léxica* (palabras temáticas ya que responden a un mismo centro de interés) con otros como *léxico frecuente, léxico fundamental o léxico básico* (con palabras *atemáticas,* es decir, que no responden a un estímulo comunicativo concreto) cuya definición no es unánime. Ya Gómez Molina (1997: 72) exponía que para García Hoz (1953) el léxico fundamental constaba de 210 vocablos mientras que el básico eran 2171; mientras que López Morales (1995) después de analizar una muestra representativa de textos escritos consideraba que son 4456 los vocablos del léxico básico.

La gran mayoría de estudios realizados de *disponibilidad léxica* sigue estas pautas para el diseño (Bartol 2006: 386) con el objetivo de poder analizar y comparar a posteriori las diferentes zonas:

a) Se trabaja con 16 *centros de interés* (o *campos léxicos*, que son los que empleó Gougenheim en 1956 en Francia en la primera encuesta y que aparecen en la primera columna de la Tabla 1).
b) Los informantes son alumnos del último año de bachillerato (17-18 años) o curso equivalente.
c) Los informantes responden por escrito a la encuesta y disponen de dos minutos para cada campo léxico (estudios realizados en otros países reducían el tiempo para cada centro de interés a un minuto, otros lo ampliaban hasta tres, como en el caso de México (López 2010 y Escudero 2022: 63). Algunas investigaciones, como la de Azurmendi (1983) ápud Salazar (2004: 258) limitaban el máximo de respuestas a 20 unidades léxicas.
d) Se tienen en cuenta las siguientes variables sociales: sexo, nivel sociocultural, titularidad del centro de estudio y ubicación del centro de estudio.
e) Se siguen unas mismas normas de edición (homogeneización de las respuestas).

Como las encuestas están dirigidas a informantes de 17-18 años la disponibilidad léxica en niños había quedado relegada a un segundo plano, aunque si bien es cierto que existen autores que han realizado estudios de disponibilidad léxica en niños, como Samper Hernández (2019) o Gómez Devís (2021). En la actualidad se están realizando encuestas a niños menores de 7 años, se graban las encuestas y después se transcriben.

En cuanto a los estudios realizados en la provincia de Castellón, tan solo existe la tesis doctoral de Casanova (2017) y en él también incidió en la influencia del valenciano.

Después de realizar una breve introducción al estado de la cuestión, hay que destacar algunas de las ventajas de emplear la disponibilidad léxica para trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartol 2010: 94) se han añadido algunos comentarios en corchetes del autor de este artículo, que no pertenece al listado original de Bartol 2010):

a) La estructura de campos léxicos no solo refleja mejor la organización del lexicón mental, sino que –por ello- se ha manifestado como una buena forma de aprendizaje de léxico.
b) Se soslayan en buena medida los problemas planteados en los recuentos léxicos básicos por la homonimia y la polisemia, pues la palabra dentro de su campo queda más claro su significado en ese contexto.
c) La organización de campos nos permite también valorar adecuadamente la integración social de las palabras comparadas unas con otras. Es decir, los listados obtenidos son como una fotografía de la vitalidad de las palabras en un determinado lugar y tiempo.
d) La semejanza entre los centros de interés y los temas del *Marco común de referencia* permite que desde la disponibilidad léxica se puedan abordar todos los ámbitos.

Desde un punto de vista crítico, se realizan dos comentarios tanto al apartado b) en el que se afirma que el centro de interés evita los problemas de polisemia, pues a la hora de digitalizar las respuestas y unificar los criterios de escritura hemos tenido problemas ya que la palabra *portería* se puede referir tanto al 'marco rectangular formado por dos postes y un larguero, por el cual ha de entrar el balón o la pelota para marcar tantos' como a 'vivienda o lugar en el que se encuentra el portero de un edificio' (definiciones parcialmente extraídas del *Diccionario de la Lengua Española,* Real Academia de la Lengua]. Por otro lado, en el apartado d) se expone que los centros de interés y los temas del MCER son muy similares, pero eso no es así, tal y como se demuestra en la Tabla 1.

En el siguiente apartado, se relaciona la disponibilidad léxica con el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

2.2. El léxico en la enseñanza de segundas lenguas

Los centros de interés propuestos por Gougenheim en 1956 no responden realmente a las necesidades específicas de hablantes nativos para aprender léxico nuevo, pues quedan muchos campos temáticos por analizar (relaciones familiares; información y medios de comunicación; servicios, tiendas, establecimientos; salud e higiene; viajes y alojamiento, economía e industria; ciencia y tecnología; gobierno, política y sociedad; actividades artísticas; religión y filosofía; geografía y naturaleza...) (Instituto Cervantes 2006: §9) tal y como se muestra en las Tabla 1 y Tabla 2 y algunos centros de interés, según Paredes (2015:11) o Salazar (2004: 258), están sesgados (¿por qué aparece en dos centros de interés diferentes las *partes de la casa* y *los muebles*? ¿cuál es el motivo por el que se preguntan los *objetos colocados en la mesa para la comida* y posteriormente se pregunta la *comida y sus utensilios*?). La lista ha quedado anticuada porque no ha evolucionado y se debería ampliar la lista de centros de interés y reducir algunos centros que no son tan productivos. Es posible que en el futuro sea modificada la forma de solicitar la información para poder obtener también, además de sustantivos; adjetivos, adverbios y verbos.

Por otro lado, cuando el profesorado (o el estudiante autónomo) quiere incorporar nuevo vocabulario a su bagaje léxico, el *MCER* (Consejo de Europa 2002: 149-50) propone entre sus sugerencias:

a) elegir palabras y frases clave:
– en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;
– que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;
b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;
c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;
d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre realizando tareas comunicativas.

En esta enumeración no están incorporados los estudios de disponibilidad léxica, que nosotros aconsejamos añadir como un punto e) en la anterior lista.

Por otro lado, el *Volumen complementario* (Consejo de Europa 2021: 145) trata el *alcance léxico* y el *grado de control,* sobre el primero de ellos se indica*:*

> Esta escala comprende la amplitud y variedad de expresiones que se utilizan. Se adquiere **generalmente leyendo** mucho. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:
> – la variedad de situaciones (de A1 a B2, luego sin restricciones);
> – el tipo de lenguaje: de un repertorio básico de palabras/signos y frases a un repertorio léxico muy amplio, incluidas expresiones idiomáticas y coloquiales.

Ahí el *Volumen complementario* demuestra una vez más que está perfilado para estudiantado adolescente y adulto, ya que no se puede pretender que el alumnado de 7 años «lea mucho», por lo tanto, hay que buscar otro tipo de *input* léxico.

Por otro lado, se recoge el control léxico dentro de la competencia gramatical (Consejo de Europa 2021: 147):

> Esta escala comprende la capacidad del/la usuario/a y/o aprendiente para seleccionar la expresión adecuada de su repertorio. A medida que aumenta su competencia, esta capacidad aumenta progresivamente por asociación, en forma de combinaciones y bloques léxicos, y con una expresión generando a su vez otra. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:
> – la familiaridad con los temas tratados (de A1 a B1);
> – el grado de control (de B2 a C2).

En esta ocasión el control léxico sí que se puede llevar al aula de infantil y primaria, no solo con usos lúdicos de la lengua (Consejo de Europa 2002: 59), también con actividades de selección de léxico, mapas conceptuales (*mindmapping*), grafos, infografías, asociagramas (gráficos, morfológicos, semánticos, fonéticos o discursivos), campos semánticos, familias de palabras, sinonimia, antonimia, composición, derivación, juegos lingüísticos, juegos gráficos, escritura creativa, improvisación teatral...

Si se hace una alineación entre los dieciséis centros de interés propios de los estudios de disponibilidad léxica (columna I), los ámbitos que señalan Consejo de Europa, Van Ek y Trim (1990:59-81) (columna II) (muchos autores hacen referencia a esta columna citando los temas y subtemas del *MCER* (Consejo de Europa 2002), cuando en realidad corresponde al *Threshold* (Consejo de Europa 1990). Aquí se ofrece una lista ampliada y correctamente citada) y las nociones específicas del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: §9) (columna III) obtenemos la Tabla 1:

Tabla 1. Tabla de elaboración propia. Alineación de campos interés y nociones específicas

I **Centros de interés en disponibilidad léxica (Gougenheim 1956)**	**II** **Nociones específicas (Consejo de Europa, Van Ek y Trim 1990:59-81)**	**III** **Nociones específicas (Instituto Cervantes 2006: §9)**
01. Partes del cuerpo	7.1. Partes del cuerpo	1.1. Partes del cuerpo
02. La ropa	9.3. Ropa y moda	12.2. Ropa, calzado y complementos
03. Partes de la casa	2.2 Alojamiento y habitaciones 2.6. Comodidades (*amenities*)	10.2.2. Partes de la vivienda
04. Los muebles de la casa	2.3. Muebles	10.4.1 Muebles y objetos domésticos
05. Comidas y bebidas	10. Comida y bebida 9.2. Alimentos	5. Alimentación 12.3 Alimentación
06. Objetos colocados en la mesa para la comida	9.5. Artículos para el hogar	5.6. Utensilios de cocina y mesa
07. La cocina y sus utensilios	9.5. Artículos para el hogar	5.6. Utensilios de cocina y mesa 10.4.2. Electrodomésticos
08. La escuela	8.1. En la escuela 8.2 Asignaturas	6. Educación 6.7. Lenguaje del aula 6.8. Material educativo y mobiliario de aula
09. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto	2.5. Servicios (electricidad, gas, calefacción, teléfono y agua)	10 Vivienda
10. La ciudad	9. Compras 11. Servicios públicos 12. Lugares 10.2. Comer y beber fuera 11. Servicios 12. Lugares	20.3.1 Ciudad
11. El campo	12. Lugares 2.8. Flora y fauna	20.3.2. Campo
12. Medios de transporte	5.1 Transporte público 5.2 Transporte privado	14.3.2 Tipos de transporte
13. Trabajos del campo y el jardín	2.8. Flora (y fauna)	-

I Centros de interés en disponibilidad léxica (Gougenheim 1956)	II Nociones específicas (Consejo de Europa, Van Ek y Trim 1990:59-81)	III Nociones específicas (Instituto Cervantes 2006: §9)
14. Animales	2.8. (Flora y) fauna	20.5 Fauna
15. Juegos y diversiones	4. Tiempo libre, entretenimiento 4.6. Actividades, objetos y lugares (*pursuits*) intelectuales y artísticos 4.7. Deportes	8. Ocio
16. Profesiones y oficios	1.10. Profesión, trabajo	7. Trabajo

Así pues, quedan fuera del estudio inicial de disponibilidad léxica las nociones específicas de Consejo de Europa, Van Ek y Trim (1990: 59-81) e Instituto Cervantes (2006: §9) siguientes:

Tabla 2. Alineación de temas y subtemas del Consejo de Europa, Van Ek y Trim (1990); y nociones específicas del Instituto Cervantes (2006) que no aparecen en los centros de interés

II Nociones específicas (Consejo de Europa, Van Ek y Trim 1990:59-81)	III Nociones específicas (Instituto Cervantes 2006: §9)
1. Identificación personal	3. Identidad personal
4. Tiempo libre y entretenimiento (Aficiones e intereses. Radio, teatro, cine. Actividades intelectuales y artísticas)	8. Ocio 18. Actividades artísticas 19. Religión y filosofía
5. Viajes	14. Viajes, alojamiento y transporte
6. Relaciones con personas	4. Relaciones personales 17. Gobierno, política y sociedad
7. Salud y cuidado corporal	13. Salud e higiene
9. Compras	12. Compras, tiendas y establecimientos
11. Servicios 2. (Casa, hogar) y entorno	11. Servicios
12. Lugares	20.3 Espacios urbanos o rústicos
13. Idiomas	–
14. Tiempo (atmosférico)	20.4 Clima y tiempo atmosférico
–	1. Individuo: dimensión física
–	2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
–	9. Información y medios de comunicación
–	15. Economía e industria
–	16. Ciencia y tecnología
–	20. Geografía y naturaleza

No se debería hablar de descriptores de aprendizaje vinculados a los niveles establecidos por el *MCER* (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) ya que se ha de tener en cuenta la madurez lingüística del individuo, en esta ocasión niños de 7, 9 y 11 años, que no pueden alcanzar el control léxico de una persona adulta y, si lo hicieran, causarían situaciones comunicativas disfuncionales. El control léxico que se espera de un aprendiente es según el Consejo de Europa (2021: 147, §5.1) el que aparece en la Tabla 3:

Tabla 3. Descriptores del control léxico Consejo de Europa (2021: §5.1)

Nivel	Descriptor
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y adecuado.
C1	Utiliza vocabulario poco común de forma idiomática y adecuada. Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar palabras/signos, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen control de vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones que no conoce. Utiliza una amplia variedad de vocabulario sencillo de forma adecuada cuando discute sobre temas conocidos.

Nivel	Descriptor
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

En realidad, la riqueza léxica de una L1 es inabarcable (y existirían muchos problemas si quisiéramos sistematizarla), de hecho, los hablantes nativos la van asimilando a lo largo de toda la vida. Por lo que no tiene sentido establecer niveles de dominio lingüístico basados únicamente en el *MCER* y en el *Volumen complementario*, sino que debería establecerse una domino lingüístico según la madurez de los hablantes y, por lo tanto, se ha de tener en cuenta la edad de los usuarios.

2.3. El léxico de las partes del cuerpo

Según las nociones específicas (Instituto Cervantes 2006: §9), el contenido léxico que se debe aprender por nivel del campo de interés *Partes del cuerpo* es el que aparece en la Tabla 4:

Tabla 4. Nociones específicas del campo *Partes del cuerpo* del *PCIC*

A1	pelo, ojo, nariz
A2	cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie oído, muela, garganta, estómago, espalda
B1	músculo, hueso, piel corazón, pulmón cuello, hombros, pecho, cintura, barriga rodilla, tobillo, codo, muñeca
B2	frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña cana, uña cerebro, hígado, riñón, intestino esqueleto, columna, costilla nervio, articulación, arteria, tendón
C1	pata, napia, coco vientre, ombligo puño, palma de la mano, pulgar, índice cráneo, vértebra páncreas, colon tímpano, córnea aparato digestivo, sistema circulatorio
C2	crisma, mollera, coronilla tronco, extremidad ~ superior/inferior (vértebra) cervical, clavícula, tibia fosas nasales, cuero cabelludo epidermis

En la investigación que se muestra en el capítulo siguiente se estudia si esta tabla corresponde a los conocimientos reales de los discentes de 7, 9 y 11 años que acuden al aula de primaria.

3. Investigación sobre disponibilidad léxica en niños de 7, 9 y 11 años

3.1. Participantes

Se presenta un estudio con una muestra representativa de la población escolar de la provincia de Castellón, pues se ha tenido en cuenta el número de alumnos matriculados (36612 estudiantes) y se ha aplicado la fórmula matemática para que los resultados sean significativos, esto es, n=400 encuestas. Para la selección de centros se ha considerado la diversidad de las escuelas: Centro Rural Agrupado (CRA) (escuelas situadas en ámbitos rurales parcialmente despoblados, por lo tanto, con una ratio de alumnado que hace necesaria que estudiantes de diferentes franjas etarias compartan un maestro y aulas), Centro de Acción Educativa Singular (CAES) (escuelas en donde hay niños de barrios marginales o con situaciones especialmente complicadas en su entorno familiar) y Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) (centros escolares ordinarios). Finalmente, se han digitalizado n=420 encuestas (70 por cada franja etaria y sexo).

Al tratarse de una investigación en una zona bilingüe español-catalán, un 70.2 % de los estudiantes tenían como L1 el español o eran bilingües, un 18.5 % el catalán, un 6.8 % eran de lengua herencia árabe, pero nacidos en mayoritariamente en España y un 4.3 % tenían como lengua herencia el rumano y también en su gran mayoría nacidos en España (en 2010 el 10 % de los habitantes censados de Castellón capital era de nacionalidad rumana).

3.2. Procedimientos, instrumentos y participantes

Los instrumentos que se han empleado son los siguientes:

a) Permiso de Consejería de Educación, de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos y de forma individual de los padres. Para seguir todos los protocolos se han solicitado los tres permisos y solo en el caso de tener toda la documentación completa se han realizado las encuestas.
b) Encuesta. Se facilita a cada niño las fotocopias con la encuesta. Son tres páginas grapadas, en la primera página se debe completar la información personal (curso, sexo, tipo de centro -público o privado-, nivel sociocultural -estudios y trabajos de los padres-, zona geográfica -urbano o rural-, lengua materna, lengua que hablan con los amigos, con la familia y en la escuela; no tienen que poner en ningún momento su nombre) y el resto de páginas tiene cada una cuatro columnas y 26 filas por columna; en el encabezado de cada columna aparece uno de los centros de interés). Se ha dado 2 minutos de tiempo para que de forma individual y sin poder comunicarse con el resto de compañeros, completen cada una de las columnas.
c) Informantes. Seis grupos de informantes de n=70 personas cada uno, son grupos paritarios por franjas etarias de 7, 9 y 11 años
d) Centro de interés *1. Partes del cuerpo*. Es el campo que se tiene en cuenta en la investigación que se presenta en este artículo.
e) Procesamiento de los datos. Digitalización de las encuestas en hojas de cálculos.
f) Análisis de la información

3.3. Procedimiento

En una prueba de fluencia semántica como esta se pide a los informantes que en tiempo máximo de dos minutos escriban todas las palabras que conozcan de un determinado campo semántico (este tipo de test también se podría plantear en otros ámbitos, como por ejemplo el psicoeducativo, con personas con indicios de trastorno afásico, pues con él se puede diagnosticar ciertos déficits cognitivos, Tomé 2015: 23). Los campos semánticos se clasifican en estímulos cognitivos que ayudan a los usuarios a extraer la información sobre tópicos generales vinculados al entorno social (desarrollados en el *MCER* en *ámbitos* según Consejo de Europa 2002: 10. Son sectores amplios de la vida social en los que los individuos actúan como agentes sociales, estos son: ámbito educativo, profesional, público y personal). Aunque los discentes completaron los 16 centros de interés habituales de los estudios de disponibilidad léxica, para este artículo solo se ha tenido en cuenta el primero de los campos: partes del cuerpo.

La recogida de muestras se ha realizado en centros educativos de la provincia de Castellón, como se ha descrito en el apartado anterior en CRA, CAES y CEIP. Se han digitalizado los resultados de n=420 encuestas, que estadísticamente son una cantidad representativa del alumnado de la provincia. Una vez que tuvimos el permiso de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana, nos dirigimos a la dirección de los centros que a su vez plantearon la aceptación, o no, de la realización de las encuestas a la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). En cuanto pudimos acceder a los centros, al estar en condiciones sanitarias especiales, la distancia de seguridad imposibilitaba que el encuestador pudiera repartir los formularios de respuestas o que se acercara a los informantes, ya que debía permanecer en todo momento en la misma ubicación del aula. En algunas sesiones, como por ejemplo en centros rurales agrupados, solo se podían recoger seis encuestas, pues era el número total de discentes matriculados en ese centro. Al principio de la sesión se informaba de que íbamos a realizar este estudio para ayudar a posibles nuevos compañeros extranjeros de clase que necesitan refuerzo para aprender las palabras que el resto de alumnos ya conocen. Cada sesión de recopilación de información duraba aproximadamente una hora, pues entre cada uno de los centros de interés el entrevistador creaba durante unos segundos un ambiente distendido para que después los informantes pudieran concentrarse al máximo y facilitar el mayor número de palabras posibles.

Posteriormente, el grupo de investigación se encargaba de digitalizar todas las respuestas en una hoja de cálculo en la que se han dispuesto 16 columnas para poder añadir las palabras después de ser estandarizada la escritura (con los mismos criterios empleados por Valencia 1997: 203; Samper Padilla 1998; Samper Hernández 2002; Nalesso 2020: 614); esto es: eliminación de los términos repetidos y de los artículos; corrección de la ortografía; unificación ortográfica; unificación de variantes meramente flexivas; unificación de derivados regulares; unificación de formas plenas y acortamientos; eliminación de los préstamos y de las interferencias de otras lenguas; eliminación de las marcas comerciales; amplitud de las relaciones asociativas. Se han incluido 15 columnas más para plasmar información referente a los errores de acentuación (*craneo*, gluteo**), uso de dígrafos incorrectos (*mangera*, gitara*, mosqito**), confusión de consonantes (*ombro*, uesos*, huña*, honbro*, cabeca*, naric*, megilla*)*, rotacismo (*celebro)*, influencia del valenciano (*cranio*, quadríceps*, pupil·la*, pituïtaria**) o confusión con otras lenguas, que tienen como objetivo crear un corpus para realizar estudios complementarios a la disponibilidad léxica.

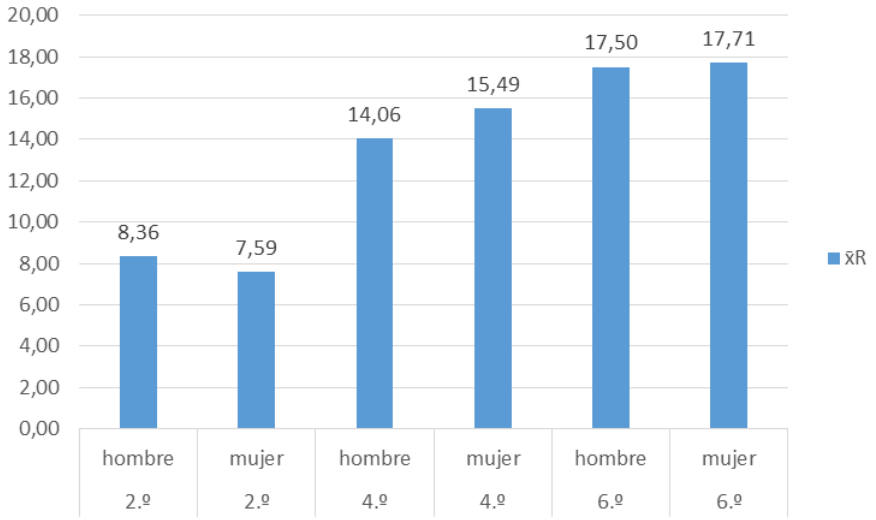
3.4. Resultados de la disponibilidad léxica

En primer lugar se muestra el promedio de vocablos ($\bar{x}$R) en cada centro de interés (Valencia 1997: 205) y el índice de cohesión (IC) (la cohesión léxica mide el grado de coincidencia de las respuestas de los informantes

de un mismo campo de interés, Echebarría 1996: 313). La información relativa al promedio de palabras aparece tanto en la Tabla 5 como en la Gráfica 1, es muy significativa la diferencia entre el número de palabras aportada entre la primera franja etaria y el resto, esto es debido a dos motivos principales, el primero a que todavía no tienen un grado de madurez lingüístico alto y, por otro lado, a la dificultad psicomotora de escritura (aunque es cierto que, si hubieran tenido más tiempo para seguir añadiendo palabras, no lo habrían hecho de forma significativa):

Tabla 5. Promedio de palabras (x̄R) en el centro de interés *Partes del cuerpo* por edad y sexo

	2.º (7 años)		**4.º (9 años)**		**6.º (11 años)**	
	hombre	**mujer**	**hombre**	**mujer**	**hombre**	**mujer**
x̄R	8.36	7.59	14.06	15.49	17.50	17.71

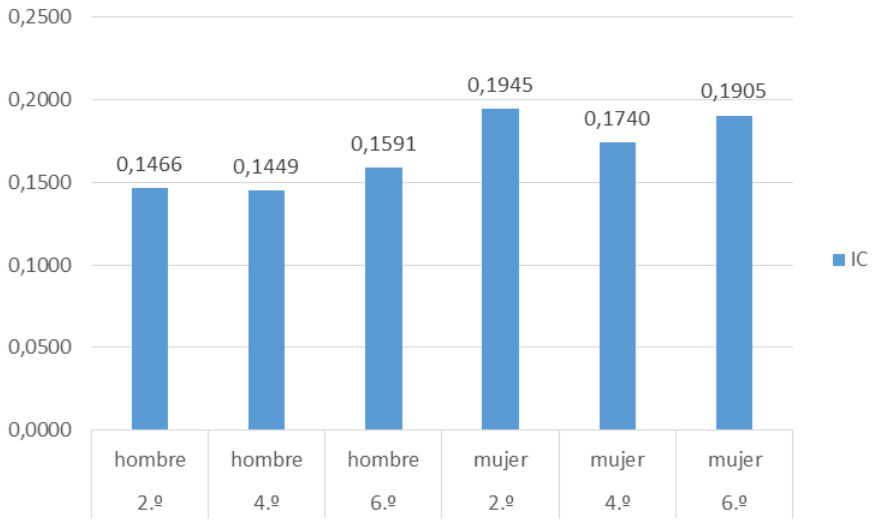


Gráfica 1. Promedio de palabras (x̄R) en el centro de interés *Partes del cuerpo* por edad y sexo

Por último, se presentan unos resultados sorprendentes en el *índice de cohesión léxica* (se obtiene dividiendo la media de palabras por informante por el número total de vocablos, Echebarría 1987 ápud Nalesso 2020: 615), tanto en la Tabla 6 como en la Gráfica 2. El grado de dispersión de las respuestas nos indica si el centro de un campo es abierto o cerrado. En la Gráfica 2, los hombres siempre tienen un porcentaje inferior en el índice de cohesión, del 0.1466 a los 7 años, un 0.1449 a los 9 años y un 0.1591 a los 11 años; es decir, el de índice de cohesión de los hombres es 0.1084 inferior al de las mujeres. Si tenemos en cuenta el estudio de Samper Hernández (2002: 51) en el que muestra el índice de cohesión de *Partes del cuerpo*, que asciende hasta 0.218 (sin diferenciar entre sexos), podríamos llegar a la conclusión de que ya en edades muy tempranas el grado de madurez lingüística de la mujer es superior al de los hombres y se aproxima mucho al índice de madurez que alcanzará a los 17 años. El *índice de cohesión*:

Tabla 6. Índice de cohesión (IC) en el centro de interés *Partes del cuerpo* por edad y sexo

	2.º (7 años)		**4.º (9 años)**		**6.º (11 años)**	
	hombre	**mujer**	**hombre**	**mujer**	**hombre**	**mujer**
IC	0.1466	0.1945	0.1449	0.1740	0.1591	0.1905



Gráfica 2. Índice de cohesión (IC) en el centro de interés *Partes del cuerpo* por edad y sexo

En otro orden de cosas, el resultado de los *vocablos* (palabras diferentes) que se usan con más frecuencia se ordenan por *rango* (se establece una equivalencia entre el índice de disponibilidad léxica y el de frecuencia alcanzada). En la investigación sobre *partes del cuerpo* se han alcanzado 165 vocablos. Por convención se suelen tomar los 20 vocablos más repetidos, en donde *rango 1*, corresponde a la palabra con mayor número de apariciones en las encuestas. Se muestran las respuestas de rango 1 a rango 20 atendiendo a las franjas de edad de los grupos entrevistados. Se obtiene el siguiente resultado que aparece en la Tabla 7:

Tabla 7. Clasificación de las palabras de *Partes del cuerpo* por rango, edad y sexo. Alineación del corpus con el léxico de (Instituto Cervantes 2006: §9)

	2.º (7 años)		**4.º (9 años)**		**6.º (11 años)**		**Nivel según el PCIC**
	hombre	**mujer**	**hombre**	**mujer**	**hombre**	**mujer**	
ojo	1	2	2	3	3	2	A1
pie	2	3	1	9	6	7	A2
pierna	3	10	3	5	4	1	A2
nariz	4	1	8	1	11	5	A1
mano	5	4	7	4	5	4	A2
cabeza	6	6	10	8	2	13	A2
boca	7	7	5	2	10	6	¿?
oreja	8	8	9	10	9	9	¿?
brazo	9	5	4	6	7	8	A2
dedo	10	11	6	7	1	3	A2
corazón	11	17	11	11	17	20	B1
cuello	13	15	18	17	16	15	B1
rodilla	16	12	15	16	12	12	B1
pelo	–	9	12	14	8	11	A1
uña	–	–	14	18	13	10	B2
codo	–	–	20	15	15	16	B1
hombro	19	–	17	–	14	19	B1
ceja	–	–	–	13	18	18	B2
pulmón	–	–	13	12	–	–	B1
cráneo	12	14	–	–	–	–	C1
columna	15	13	–	–	–	–	B2
cerebro	18	–	16	–	–	–	B2
hueso	–	18	–	–	–	17	B1

	2.º (7 años)		4.º (9 años)		6.º (11 años)		Nivel según el PCIC
	hombre	mujer	hombre	mujer	hombre	mujer	
lengua	–	–	–	20	–	14	¿?
músculo	20	19	–	–	–	–	B1
tibia	14	–	–	–	–	–	C2
muñeca	–	16	–	–	–	–	B1
barriga	17	–	–	–	–	–	B1
intestino	–	–	19	–	–	–	B2
estómago	–	–	–	19	–	–	A2
pene	–	–	–	–	19	–	¿?
riñón	–	20	–	–	–	–	B2
diente	–	–	–	–	20	–	¿?

Como se puede observar en la Tabla 7 hay grandes disonancias entre los resultados del estudio y el léxico que propone el *PCIC* (en la Tabla 4) para usuarios adolescentes y adultos, por ejemplo, existen palabras como *diente, boca, oreja* o *lengua* en la Tabla 7 que no están clasificados en ningún nivel (en algunos métodos de enseñanza especialmente diseñados para niños algunas editoriales prestigiosas no permiten a sus autores emplear estas palabras ya que no aparecen en las tablas del Instituto Cervantes, lo que no tiene ningún sentido).

A partir del listado de palabras mostradas en la Tabla 7 se pueden formular las siguientes preguntas, ¿cuál es el vocabulario que deben aprender los niños de 7, 9 y 11 años? ¿debería corresponder a 7 años, A1; 8, A2; 9, B1; 10, B2; 11, C1 y 12, C2? Evidentemente la respuesta es negativa, por ese motivo se realiza la investigación sobre la disponibilidad léxica de los niños de estas franjas etarias, con la finalidad de concluir que se deben ajustar los contenidos léxicos según el rango de edad, y se deben redistribuir los que ya existen por niveles.

3.5. Resultados de la variable tipo de escuela

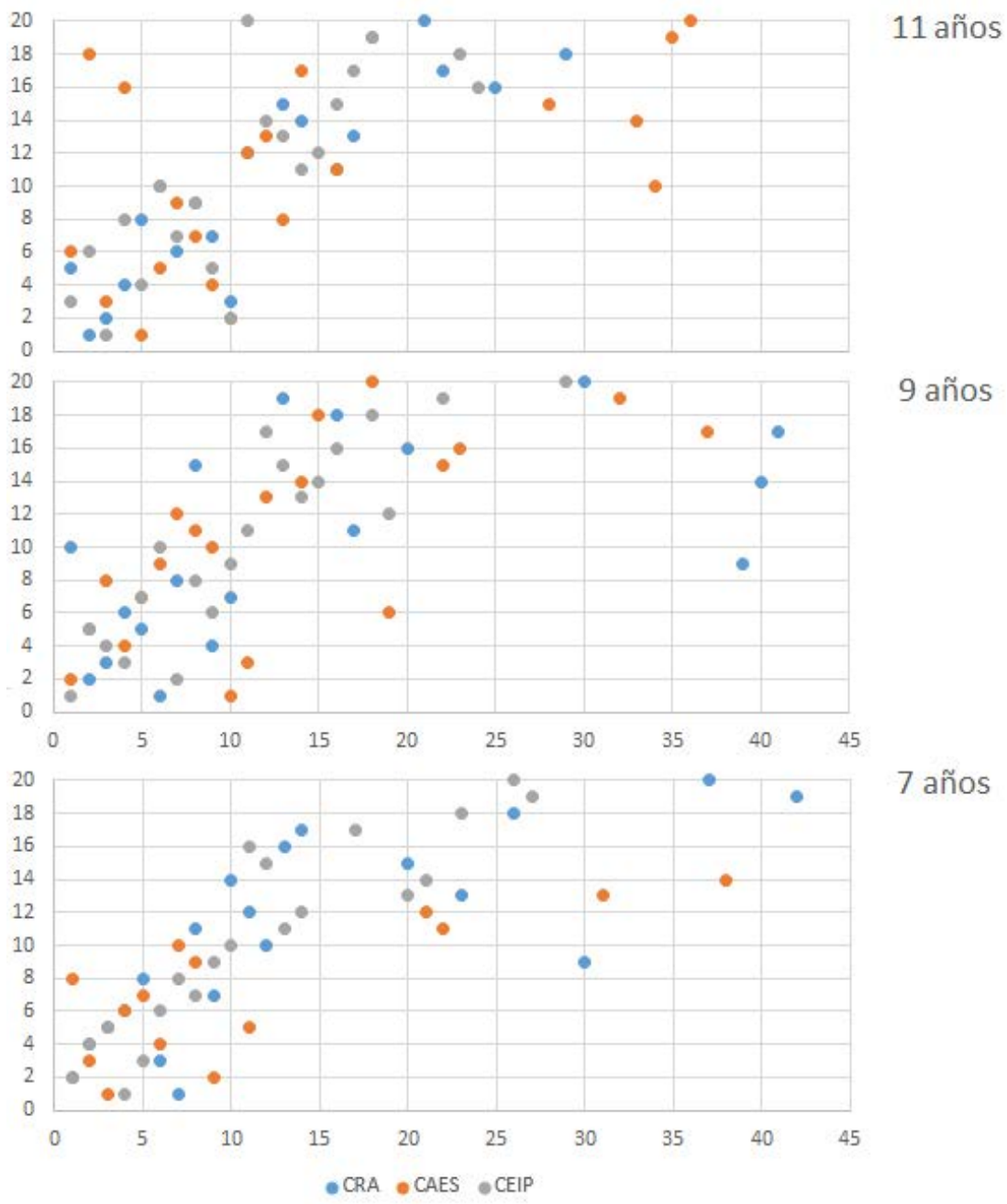
Finalmente, si se reordena la información atendiendo al tipo de escuela: Centro Rural Agrupado (CRA), Centro de Acción Educativa Singular (CAES) y Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) también se obtienen datos significativos en la Tabla 8:

Tabla 8. Clasificación de las palabras de *Partes del cuerpo* por tipo de centro y edad

	7 años			9 años			11 años		
	CRA	CAES	CEIP	CRA	CAES	CEIP	CRA	CAES	CEIP
ojo	2	8	2	10	2	1	5	6	3
pie	4	3	4	2	5	5	1	18	6
pierna	5	1	5	3	8	4	2	3	1
nariz	6	6	1	6	4	3	4	16	8
mano	8	7	3	5	7	7	8	1	4
cabeza	3	4	6	1	9	10	10	5	10
boca	1	10	8	8	12	2	6	9	7
oreja	11	9	7	15	11	8	9	7	9
brazo	7	2	9	4	10	6	7	4	5
dedo	14	–	10	7	1	9	3	2	2
corazón	12	5	16	–	3	11	12	12	20
cuello	10	–	15	–	13	17		13	14
rodilla	16	–	11	19		15	15	8	13
pelo	17	–	12	–	14	13	14	17	11
uña	–	–	–	–	18	14	–	–	12
codo	–	–	–	18	–	16	11	11	15
hombro	–	–	17	11	–	–	13	–	17

	7 años			9 años			11 años		
	CRA	**CAES**	**CEIP**	**CRA**	**CAES**	**CEIP**	**CRA**	**CAES**	**CEIP**
ceja	–	–	–	–	20	18	19	–	19
pulmón	–	–	–	–	6	12	–	–	–
cráneo	15	–	13	16	–	–	–	–	–
columna	–	12	14	–	–	–	20	–	–
cerebro	–	11	–	–	15	19	17	–	–
hueso	13	–	18	–	16	–	–	–	18
lengua	–	–	–	–	–	–	–	–	16
tibia	–	–	–	–	–	–	16	–	–
muñeca	18	–	20	–	–	–	–	–	–
barriga	–	–	19	–	–	–	–	–	–
intestino	–	–	–	–	–	–	–	15	–
estómago	–	–	–	–	–	20	18	–	–
diente	9	–	–	20	–	–	–	–	–
cara	–	13	–	–	–	–	–	–	–
oído	–	–	–	–	19	–	–	–	–
espalda	–	–	–	–	–	–	–	14	–
cadera	–	–	–	–	–	–	–	10	–
tobillo	–	–	–	–	–	–	–	19	–
abdomen	–	–	–	–	–	–	–	20	–
pecho	20	–	–	–	17	–	–	–	–
extremidad	–	14	–	–	–	–	–	–	–
húmero	–	–	–	9	–	–	–	–	–
tríceps	–	–	–	14	–	–	–	–	–
bíceps	–	–	–	17	–	–	–	–	–
tripa	19	–	–	–	–	–	–	–	–

Pues, tal y como se puede apreciar en la Gráfica 3 (gracias a los datos de la Tabla 8), el rango en las respuestas tanto de CAES como de CRA tiende a la dispersión.



Gráfica 3. Dispersión del léxico de *Partes del cuerpo* por edad y centro

4. Conclusiones

En este trabajo se ha demostrado la necesidad de la realización de estudios de disponibilidad léxica para poder ofrecer un listado de palabras disponibles (que no de *palabras frecuentes*, pues como se ha señalado en *Léxico básico del español de Puerto Rico* no aparecen palabras tan útiles como *cuchara, bicicleta y lápiz;* al igual que tampoco aparecen en el *Español hablado en Málaga* las palabras *tenedor* y *cuchillo*), por lo que los listados de vocablos frecuentes son manifiestamente insuficientes al igual que la clasificación en las obras que se utilizan como estándares de enseñanza de lenguas.

Por lo tanto, la utilidad de la disponibilidad léxica va más allá de la mera enumeración de vocablos y de la creación de listas, ya que debe ser implementada en el aula con actividades comunicativas. La ordenación de los 20 vocablos clasificados por franjas etarias facilita la selección léxica, que, por otro lado, no coincide con la que realizó en 2006 el Instituto Cervantes cuando publicó el *Plan curricular* dirigido a un público adolescente y adulto (y no a niños).

Se debe atender muy especialmente al usuario objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y se han de implementar las actividades en el aula teniendo en cuenta tanto el grado de madurez lingüístico como las necesidades comunicativas concretas para favorecer la inclusión de los alumnos extranjeros llegados a las aulas de educación infantil y primaria una vez iniciado el curso escolar.

Proponemos en la Tabla 9 la siguiente clasificación de léxico por franjas etarias teniendo en cuenta el resultado de la disponibilidad léxica y la clasificación del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: §9):

Tabla 9. Clasificación de léxico por edad

Hasta 7 años	pelo, ojo, nariz
	cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie oído, muela, garganta, estómago, espalda
	músculo, hueso, piel corazón, pulmón cuello, hombros, pecho, cintura, barriga rodilla, tobillo, codo, muñeca
	boca, diente, lengua oreja pene, pilila, polla chocho teta sangre
8-10	frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña cana, uña cerebro, hígado, riñón, intestino esqueleto, columna, costilla nervio, articulación, arteria, tendón
	tráquea vena ano vagina, vulva pezón
A partir de 10	pata, napia, coco vientre, ombligo puño, palma de la mano, pulgar, índice cráneo, vértebra páncreas, colon tímpano, córnea aparato digestivo, sistema circulatorio
	crisma, mollera, coronilla tronco, extremidad ~ superior/inferior (vértebra) cervical, clavícula, tibia fosas nasales, cuero cabelludo epidermis
	pupila, iris nuca, moflete, poro campanilla testículo, huevo (col) abdomen, tórax fémur, tibia, peroné bíceps, cuádriceps, gemelo páncreas ligadura

Finalmente, cuando hemos analizado los resultados del centro de interés *Partes del cuerpo* y hemos comparado la cohesión de informantes niños con adultos, ha salido a la luz que la madurez lingüística de las mujeres, aun en edad temprana, es superior a la de los hombres y además está más cercana a la cohesión que dispondrán a los 17 años.

Como futuras líneas de investigación, se analizará y adaptará el corpus de los otros 15 centros de interés y se diseñará material para que sea implementado en los centros escolares.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por la Universitat Jaume I de Castelló (referencia UJI-A2020-22) y a la estancia de investigación realizada en la Università degli Studi di Verona (E-2022-45) invitado por el profesor Matteo de Beni en el Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, departamento de excelencia ANVUR 2023-2027.

Referencias

Ávila-Muñoz, Antonio; José María Sánchez Sáez; Nana Odishelidze (2021). DISPOCEN. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *Estudios de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alicante* (*ELUA), 35,* 9-36. https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.1

Azurmendi Ayerbe, María José (1983). Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüistica del bilingüismo y su aplicación parcial a la comarca de San Sebastián. Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa

Bartol Hernández, José Antonio (2010). Disponibilidad léxica y selección de vocabulario. En Rosa M.ª Castañer y Vicente Laguéns (Eds.), *De moneda nunca usada: estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Instituto Fernando El Católico-CSIC, 85-107.

Bartol Hernández, José Antonio y Julio Borrego Nieto (2019). El léxico disponible de la ropa en Cádiz, Valladolid y el conjunto de España: norma y variación, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos,* 25: 57-82. DOI: https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.57-82

Casanova Ávalos, Manuela (2017). Léxico disponible de Castellón. Estudio y diccionarios [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I. http://hdl.handle.net/10803/405703

Cepeda Guerra, Milko; Maribel Granada Azcárraga y María Pomes Correo (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico, *Literatura y Lingüística, 30,* 166-181, http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010.

Chen, Lei (2021). *Disponibilidad léxica de estudiantes de ELE en Tianjin, China: estudio comparado entre lengua extranjera y lengua materna* [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10803/673254

Consejo de Europa, J.A. van Ek y J.L.M. Trim (1990*). Threshold.* Cambridge University Press. https://www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf

Consejo de Europa (2002*). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/

Etxebarria, Maitena (1996). Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe. *Revista Española de Lingüística*, *26*, 2, 301-325.

Escudero Sánchez, R., Santos Díaz, I. C. y Trigo Ibáñez, Ester (2022): Evolución del léxico disponible sobre la "Escuela" del alumnado de Educación Primaria según el tipo de centro educativo. *Cultura, Lenguaje y Representación, Vol. XXVIII,* 61–81

Galloso Camacho, M.ª Victoria y Josefina Prado Aragonés (2004). La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE. En M.A. Castello et al. (eds.) *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Sevilla. pp. 370-375.

Galloso Camacho, M.ª Victoria y Josefina Prado Aragonés (2012). Evolución del conocimiento léxico en primaria y secundaria en el léxico disponible de Huelva. En José Antonio Bartol y Juan Felipe García (Eds.). *Estudios de filología española*. Universidad de Salamanca. pp. 103-113.

García Naranjo, Josefa (2019): *Estudio de disponibilidad léxica en España y Japón mediante encuestas online* [Tesis doctoral]. UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Jgarcia

Gómez Devís, M.ª Begoña (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, lenguaje y representación, 25,* 169–181. https://doi.org/10.6035/CLR.2021.25.10

Gómez Molina, José Ramón (1997): El léxico y su didáctica. Una propuesta metodológica. *REALE, 7,* 69-93. http://hdl.handle.net/10017/7407

Gómez Molina, José Ramón y M.ª Begoña Gómez Devís (2002): *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, núm. 35 (3).* Monográfico sobre la Investigación en Disponibilidad Léxica y su proyección en el ámbito de Didáctica de la Lengua.

Gougenheim, George, René Michéa, Paul Rivenc y Aurelien Sauvageot (1956). *L'élaboration du français élémentaire.* Didier.

Herranz Llácer, Cristina V. (2023). Revisión de los estudios de disponibilidad léxica en Bolivia, Perú, Ecuador y Venezuela. *Human Review: International Humanities Review, Vol. 20, Núm. 4,* https://doi.org/10.37467/revhuman.v20.4948

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Editorial Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/

López Chávez, Juan; Marco Antonio Pérez Durán (2010). Los estudios de la disponibilidad léxica en México desde el año 2000. *Tonos digital, 26, s/p.* www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-17-lopez_y_perez_lexico_mexico.htm

López Chávez, Juan y Mª. T. Madrid Guillén (1993). *Léxico disponible de primer grado de primaria*. México: UNAM y Alhambra Mexicana

López Morales, Humberto. 1986. *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. (2.a ed). Madrid: Playor.

López Morales, Humberto y Esther Trigo Ibáñez (Eds.) (2019). La disponibilidad léxica: tendencias actuales y perspectivas de futuro (monogràfico), *Ogigia, Núm. 25.* https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/issue/view/191

Marková, Daniela (2020). *La disponibilidad léxica de los estudiantes universitarios de ELE en República Checa* [Trabajo de Final de Máster]. Univerzita Palackého v Olomouci. https://theses.cz/id/afues7/TFM.pdf

Martini, Elena (2023). *Disponibilidad léxica en el español de los negocios en cuatro grupos de aprendices italianos* [Tesis de Laurea]. Università degli Studi di Padova. https://thesis.unipd.it/retrieve/8c84dee8-d3b8-47ea-a06c-d2f8456a09d6/Martini_Elena.pdf

Morales, Amparo (1986). Léxico básico del español de Puerto Rico. Arco Libros.

Moreno Villanueva, José Antonio (2022). Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje de ELE. *Tejuelo, 35.3,* 233-263. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233

Nalesso, Giulia (2020). Disponibilidad léxica terminológica en ELE: una propuesta de análisis. *Orillas, 9,* 609-631. http://orillas.cab.unipd.it/orillas/wp-content/uploads/2020/11/2020_13Nalesso_Astilleros.pdf

Paredes García, Florentino (2015): Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula, *Linred, 13,* 1-32. http://hdl.handle.net/10017/25257.

Salazar García, V. (2004). Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (18), 243–273. https://doi.org/10.14198/ELUA2004.18.13

Samper Hernández, Marta (2002). Disponibilidad léxica en alumnos de Español como Lengua Extranjera. *ASELE Colección monografías,* 4, 1-127. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233

Samper Hernández, Marta (2003). Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

Samper Hernández, Marta (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en escolares grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

Samper Padilla, José Antonio; Hernández Cabrera, Clara Eugenia; Samper Hernández, Marta (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, Nº. 25, 139-163. https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.139-163

Sánchez Corrales, V. M. y Murillo, M. (2006). *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José C.R.: Universidad de Costa Rica

Tomé Cornejo, Carmela (2015). Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca. 10.14201/gredos.128287

Valencia, Alba (1997). Disponibilidad léxica. Muestreo y estadísticos. *Onomazein, 2*, 197-226. https://doi.org/10.7764/onomazein.2.09