

PALAPANIDI, KIRIAKÍ

UNIVERSIDAD NACIONAL Y KAPODISTRÍACA DE ATENAS, ATENAS, GRECIA

MANIFESTACIONES DE *CLUSTERS* Y *SWITCHES* EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE APRENDICES GRIEGOS DE ELE EN DIFERENTES NIVELES LINGÜÍSTICOS¹

BIODATA

Kiriakí Palapanidi, kpalapan@spanll.uoa.gr, Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas, Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas, Docente de laboratorio. Doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Su línea de investigación principal es la adquisición del léxico en lengua extranjera. Algunas de las variables que ha examinado son el nivel lingüístico en la lengua extranjera, el tema de la producción escrita, el contexto de aprendizaje y la influencia de la lengua materna.

RESUMEN

El presente trabajo pretende demostrar que el nivel lingüístico en la lengua extranjera (LE) es un factor que afecta al proceso de evocación del léxico disponible en esta lengua de una manera tanto cuantitativa como cualitativa. Concretamente, este trabajo tiene como objetivo probar que en un mayor nivel lingüístico en la lengua extranjera se producirán más respuestas, más variadas y más organizadas en el lexicón mental. En este estudio en concreto sometemos a dos grupos de participantes de diferente nivel en LE a la realización de una prueba de disponibilidad léxica. Específicamente, analizamos las respuestas de un grupo de alumnos griegos de ELE de nivel B1 y otro de nivel C1, y estudiamos aspectos cuantitativos y cualitativos de las respuestas en el centro de interés "Comidas y bebidas". Los resultados indican que hay una relación positiva entre el nivel lingüístico y la cantidad y la variedad de respuestas evocadas. Además, estos muestran que el mayor nivel lingüístico en español favorece la creación de agrupaciones y la realización de saltos en las respuestas arrojadas por los estudiantes griegos, lo cual es una señal de una organización mejor delimitada en el lexicón mental de estos estudiantes.

PALABRAS CLAVE: disponibilidad léxica, organización del lexicón mental, agrupaciones, saltos, aprendientes griegos de español

CLUSTERS AND SWITCHES IN THE AVAILABLE LEXICON OF GREEK SFL LEARNERS IN DIFFERENT LINGUISTIC LEVELS

The purpose of this study is to show that the linguistic level in the foreign language is a factor that influences the process of retrieval of the available lexicon in this language in both a quantitative and qualitative way. More specifically, the objective of this research is to show that in the more advanced linguistic level there will be more responses

¹ Artículo presentado en el congreso internacional *Exploring the Lexicon of Bilingual and Plurilingual Learners: Lexical Availability and Vocabulary Acquisition*, organizado por el Departamento de Filologías Modernas de la Universidad de la Rioja, 4-5 de octubre de 2018.

produced, there will be more lexical variation and the responses will be more organized in the mental lexicon. In this study, we analyze the responses in a lexical availability task of two groups of Greek SFL learners with different linguistic level (B1 and C1). We analyze quantitative and qualitative aspects of their responses in the prompt “Comidas y bebidas”. The results provide evidence of an increase of word responses and lexical variation in the more advanced linguistic level. The results also show that in the more advanced linguistic level there are more clusters and switches, which shows more organization in the mental lexicon of these learners.

KEY WORDS: lexical availability, organization of the lexicon, clusters, switches, Greek SFL learners

1. INTRODUCCIÓN

La organización y el almacenamiento de las palabras en nuestro lexicón mental y su recuperación cuando las necesitamos son algunas de las cuestiones centrales de la investigación en la adquisición del vocabulario en LE. Muchos investigadores, entre ellos Aitchison (1987), Miller y Fellbaum (1991) y Luque Durán (2004: 223), coinciden en sostener que las palabras están organizadas en el lexicón mental. El primer hecho que les lleva a tal conclusión es la habilidad humana de recuperar cualquier palabra en muy poco tiempo. El número infinito de unidades léxicas y la gran cantidad de información contenidas en el lexicón mental difícilmente permitirían tan rápidamente la recuperación de una palabra por parte del hablante si no se tratara de una información de alguna manera organizada.

Otra prueba de que el lexicón mental tanto en LM como en LE está organizado podemos encontrarla en el proceso de recuperación de palabras tras la presentación de un estímulo. Según Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017: 106-108), durante este proceso se identifica el estímulo, después se activan varias representaciones mentales que propagan la activación de sus correspondientes nodos léxicos de las lenguas que conoce el hablante, se elige el nodo con el nivel de activación más alto y finalmente se produce la palabra. Tras su producción, dicha palabra no se desactiva sino que determina la selección de la palabra siguiente, con la que se relaciona de alguna

manera. De esta forma, se ve que un estímulo no activa solo una palabra sino también otras asociadas a ella, y esto no sucedería si las palabras no estuvieran organizadas en el lexicón mental.

Durante la recuperación del material léxico requerido, dicha organización del lexicón mental facilita el empleo de dos estrategias que permiten la realización de la tarea con mayor eficacia. Según Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017: 109), la primera es la creación de subgrupos de palabras asociadas de diferentes maneras. Estos subgrupos se denominan *clusters*. Y la segunda consiste en abandonar el subgrupo agotado para pasar a otro nuevo. Esta táctica recibe el nombre de salto (*switching*).

Uno de los factores que afecta al proceso de la evocación de las palabras y al empleo de las estrategias de evocación es el nivel lingüístico en LE, ya que, como hemos observado en varios estudios (Ferreira y Echeverría, 2010; Tomé Cornejo, 2015) que comparan el uso de estas estrategias entre nativos y aprendices de LE, el mayor conocimiento léxico implica un mayor tamaño de *clusters*, así como más saltos.

Como afirman varios estudiosos (Ferreira y Echeverría, 2010: 136; Jiménez Catalán, 2017: 9), una de las herramientas que tenemos a nuestra disposición para arrojar luz al proceso de la evocación de las palabras y entender cómo el nivel lingüístico en LE influye en dicho

proceso consiste en la prueba de la disponibilidad léxica. Según Tomé Cornejo (2015: 23), se trata de un tipo de prueba de tipo asociativo que pretende recoger el vocabulario suscitado por un estímulo temático concreto. El estudio de las listas de las palabras producidas puede ofrecer información valiosa tanto sobre la cantidad y la variedad de las respuestas evocadas como también sobre las estrategias de evocación empleadas.

Teniendo en cuenta las teorías y los estudios expuestos, nuestro objetivo es comparar el léxico disponible de dos grupos de aprendices griegos de ELE de diferente nivel lingüístico (B1 y C1), con el fin de averiguar si el nivel lingüístico en LE afecta a la cantidad de las respuestas evocadas y al uso de las estrategias de evocación.

Después de haber concretado los objetivos del presente estudio, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

¿Existen diferencias en la cantidad de respuestas evocadas según el nivel lingüístico en LE?

¿Existen diferencias en el uso de las estrategias de evocación según el nivel lingüístico en LE?

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Se recogieron datos de 50 estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas, de los cuales 22 pertenecen al nivel B1 y 28 al nivel C1. Los estudiantes fueron

clasificados tras los resultados de un examen de nivel. Todos los participantes son adultos y su lengua materna es el griego.

Tabla 1. Número de participantes por nivel lingüístico en ELE

NIVEL LINGÜÍSTICO EN LE	NÚMERO DE PARTICIPANTES
B1	22
C1	28

2.2. MATERIALES

2.2.1. Prueba de disponibilidad léxica

Los datos que se han recogido son de varios centros de interés. Sin embargo, considerando nuestro objetivo y los límites de esta ponencia, nos limitaremos a analizar solo uno: "Comidas y bebidas". Según la taxonomía de Hernández Muñoz (2006: 150), se trata de un centro de interés inclusivo (los elementos que lo componen se relacionan con la etiqueta categorial mediante una relación de pertenencia estricta) y natural (con límites definidos y con identificación sencilla de los elementos que lo constituyen), el cual ha sido seleccionado por guardar relación con situaciones comunicativas cotidianas y familiares, algo que contribuirá a que todos los participantes puedan contestar, independientemente de sus conocimientos de español.

2.2.2. Examen de nivel

El examen de nivel que se utilizó para la clasificación de los participantes contenía 80 preguntas de selección múltiple. Es uno de los modelos de exámenes de Gozalo y Martín (2008: 49-55), que están diseñados para determinar el nivel lingüístico de estudiantes de ELE.

2.2.3. Dispolex

Para informatizar los datos, hemos utilizado el programa DISPOLEX². Se trata de un programa informático que ofrece acceso gratuito a las herramientas necesarias para hacer los cálculos de la disponibilidad léxica.

2.3. PROCEDIMIENTO

Siguiendo las pautas metodológicas de otros estudios parecidos, hemos dado a los informantes dos minutos de tiempo para cada área temática a fin de que produjeran todas las palabras relacionadas que les venían a la mente.

2.4. EDICIÓN Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

En lo concerniente a la edición de nuestros datos, hemos seguido las normas comúnmente usadas en estudios de este tipo, indicadas en Samper Padilla (1998: 311-333). Esto es, se han eliminado las respuestas repetidas y se han aceptado las palabras con algún error ortográfico, las cuales hemos corregido siguiendo las reglas ortográficas del sistema lingüístico español. Finalmente, se han neutralizado las variantes flexivas, es decir, se ha introducido en el programa informático el infinitivo de los verbos y el masculino de los adjetivos.

Tras la edición de nuestros datos, hemos procedido a transmitirlos al programa informático DISPOLEX. Hemos pasado todas las respuestas

de cada participante por grupo y por centro de interés, teniendo en cuenta la posición de cada palabra dentro de todas las respuestas, es decir, el orden de producción de cada palabra. De esta manera, hemos podido hacer los cálculos necesarios.

2.5. MEDIDAS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVOCACIÓN ANALIZADAS

Para evaluar los *clusters* se emplearon diferentes medidas utilizadas también por Tomé Cornejo (2015: 85-86): el número de agrupaciones, el tamaño de la agrupación (*cluster size*), que representa el número de palabras de la agrupación a partir de la segunda, y el tamaño medio de agrupaciones (*mean cluster size*), el cual se obtuvo dividiendo el tamaño del *cluster* por la cantidad de *clusters*.

Además, los *clusters* se han clasificado según el tipo de relación que poseen las palabras que los componen. De esta manera, se han clasificado en semánticos, cuando las palabras presentan una relación semántica (*vino-cerveza*); fonémicos, cuando las palabras empiezan con las mismas dos letras, se diferencian solo por una vocal o riman (*pan-patatas*, *casa-mesa*); y de otro tipo, cuando las palabras presentan una relación cultural (*pollo-patatas*) o vienen dadas por conocimiento del mundo (*perro-pulga*).

Por último, para evaluar los saltos se ha procedido a medir su número, que incluye también las palabras aisladas. Es una medida empleada asimismo en el estudio de Tomé Cornejo (2015: 86).

² Se encuentra disponible en www.dispolex.com

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se observan las diferencias cuantitativas en la producción de palabras y vocablos en los dos diferentes niveles. Los resultados arrojados muestran que hay mayor productividad de palabras en el nivel más avanzado. Adicionalmente, esta mayor productividad de palabras se ve acompañada de una mayor variedad de respuestas, puesto que se observa una mayor media de vocablos producidos en los participantes que pertenecen al nivel lingüístico avanzado.

No obstante, para interpretar correctamente dichos resultados ha de calcularse también el índice de cohesión mediante la fórmula desarrollada por Echeverría (1991: 62), que relaciona los valores obtenidos en palabras y vocablos para indicar cuándo el centro de interés es compacto (cerrado), en el caso de que las respuestas coincidan, o cuándo es difuso (abierto), si se producen muchas palabras diferentes. En nuestro caso, los resultados obtenidos revelan que las respuestas de los participantes del nivel B1 son más homogéneas que las de los que pertenecen al nivel C1.

Tabla 2. Número absoluto de palabras y vocablos, media de palabras y vocablos por participante, índice de cohesión por grupo.

NIVEL LINGÜÍSTICO	N	PALABRAS		VOCABLOS		I. C.
		NUMERO	MEDIA	NUMERO	MEDIA	
B1	22	280	12,73	126	5,73	0,1
C1	28	405	14,46	220	7,86	0,07

En la Tabla 3 se pueden observar los resultados del análisis que indican el uso de las estrategias de evocación empleadas por los dos grupos de informantes. Los resultados muestran que el grupo del nivel lingüístico avanzado ha producido el mayor número de *clusters*, así

como también los *clusters* de mayor tamaño. La misma tendencia se observa en cuanto al uso de los saltos, dado que los participantes del nivel lingüístico avanzado han realizado más saltos que los que tienen un nivel lingüístico más bajo.

Tabla 3. Número absoluto y media por participante de agrupaciones, tamaño medio de agrupaciones, número absoluto y media por participante de saltos por grupo.

NIVEL LINGÜÍSTICO	N	CANTIDAD DE AGRUPACIONES		TAMAÑO MEDIO DE AGRUPACIONES	CANTIDAD DE SALTOS	
		NÚMERO	MEDIA		NÚMERO	MEDIA
B1	22	88	4	6,14	157	7,1
C1	28	141	5,1	8,8	206	7,4

En cuanto al tipo de *clusters*, se puede ver que la mayoría de los *clusters* producidos por los estudiantes del nivel B1 son semánticos, a los que siguen los fonémicos y por último los de otro tipo. Respecto al nivel C1, la mayoría de las cadenas léxicas creadas por los estudiantes de este nivel tienen relación semántica, seguidas por las asociaciones de otro tipo y por último las fonológicas. Se observa que las agrupaciones basadas en conexiones semánticas y fonológicas permanecen estables en los dos niveles, mientras que en el nivel C1 aumentan considerablemente las de otro tipo.

Tabla 4. Número absoluto y media por participante de los diferentes tipos de agrupaciones por grupo.

NIVEL LINGÜÍSTICO	N	TIPO DE CLUSTER					
		SEMÁNTICO		FONÉMICO		DE OTRO TIPO	
		NÚMERO	MEDIA	NÚMERO	MEDIA	NÚMERO	MEDIA
B1	22	61	2,8	18	0,8	9	0,4
C1	28	76	2,7	23	0,8	42	1,5

Pasando al análisis cualitativo de los datos, presentemos un análisis descriptivo de los diferentes tipos de *clusters* que han formado los informantes. El análisis de los *clusters* semánticos muestra que la gran mayoría de los elementos léxicos que los componen pertenecen principalmente a dos núcleos temáticos: “comidas” o “bebidas”. Dichos elementos léxicos mantienen una relación de hiperonimia – hiponimia con la denominación del centro, y entre ellos se establece una relación de cohiponimia respecto al hiperónimo común: “comidas” o “bebidas”.

Asimismo, el análisis descriptivo de los *clusters* semánticos revela que los estudiantes han creado subgrupos dentro de cada una de estas categorías, p.e. frutas: *manzana-plátano-naranja*, verduras: *lechuga-tomate-pepino*, postres: *chocolate-helado*, bebidas alcohólicas: *vino-cerveza-sangría*. Los elementos léxicos que integran cada uno de estos subgrupos son hipónimos indirectos con el centro de interés (comidas o bebidas), hipónimos directos con el subgrupo (frutas, verduras, postres, bebidas alcohólicas) y cohipónimos entre sí.

Sin embargo, aparecen también *clusters* semánticos que hacen referencia a establecimientos de restauración (*restaurante-bar*), a las comidas del día (*desayuno-almuerzo*) y a utensilios de cocina (*cubierto-plato-vaso*). Además, hay *clusters* semánticos formados por verbos que se refieren a acciones relacionadas con las comidas y las bebidas (*comer-beber*), a las comidas del día (*cenar-almorzar*), y a la cocina (*cocinar-freír-preparar-hervir-limpiar*). Incluso aparecen también *clusters* semánticos compuestos por adjetivos que se relacionan con el sabor: *dulce-amargo* o *sabroso-picante-rico*.

Respecto a los *clusters* fonémicos, se observan dos mecanismos asociativos que relacionan las respuestas sucesivas: por similitud de significantes en las letras iniciales (*pasta-patatas-paella*, *mandarina-*

manzana) o por similitud de significantes en la rima (*pollo-bocadillo*, *casa-mesa*). Y en cuanto a los *clusters* de otro tipo, se observa que las respuestas presentan una relación cultural, basada en las experiencias de los informantes: *mesa-restaurante-menú*, *invitados-fiesta-sobremesa-sillas-amigos-familia*, *dieta-salud-nutrición-enfermedad*, *kilos-gordo-chocolate-mal*.

Por último, la Tabla 5 resume las conexiones más frecuentes que se han producido al menos en dos ocasiones. La cifra entre paréntesis indica el número de veces de aparición de cada conexión. Los resultados exponen que los estudiantes del nivel B1 han realizado conexiones que se repiten más veces que las del grupo C1, lo cual indica mayor homogeneidad en las respuestas de los informantes del nivel B1.

Tabla 5. Conexiones más frecuentes por grupo.

NIVEL LINGÜÍSTICO	N	CONEXIONES MÁS FRECUENTES
B1	22	carne-pescado (7) vino-cerveza (6) pollo-patata (4) patata-tomate (3) verduras-frutas (3) agua-coca cola (2) café-leche (2) manzana-naranja (2)
C1	28	agua-vino (4) agua-cerveza (4) vino-cerveza (3) comer-beber (3) verduras-frutas (2) carne-pescado (2) carne-pollo (2) dulce-chocolate (2) comida rápida-comida basura (2)

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio indican que el nivel lingüístico afecta a la disponibilidad léxica de nuestros informantes a nivel cuantitativo, dado que se detectaron diferencias en la cantidad de palabras producidas y en su diversidad entre los dos grupos de participantes. Dichos resultados coinciden con los de estudios parecidos (Carcedo González, 1998: 85-92; López González, 2010: 7-10; Šifrar Kalan, 2014: 66-70; Tomé Cornejo, 2015: 101), donde se verifica la influencia decisiva del nivel lingüístico tanto en la producción de palabras como en la variedad de las mismas.

Concretamente, nuestros resultados revelaron que a medida que avanza el nivel lingüístico de los informantes se observa mayor producción de palabras y mayor diversidad léxica. Dicho resultado se sitúa en la misma línea que los de otros estudios similares (Carcedo González, 1998: 85-92; López González, 2010: 7-10; Šifrar Kalan, 2014: 66-70), lo cual además era de esperar, pues varios son los estudiosos (Ringbom, 1983: 5-6; Meara, 2009: 21-28) que afirman que conforme aumenta el nivel lingüístico en LE, se desarrolla también la competencia léxica y se enriquece el lexicón mental. Por un lado, se van incorporando nuevas palabras en el lexicón mental y, por otro, se posibilitan más asociaciones tanto entre las nuevas unidades léxicas como entre las nuevas y las ya existentes.

Respecto a la homogeneidad de las respuestas, tanto el cálculo del índice de cohesión como los datos sobre las conexiones más frecuentes nos indican que los estudiantes de nivel B1 presentan mayor homogeneidad tanto en sus respuestas como en las conexiones realizadas. Dicho resultado se puede considerar inesperado, dado que Ringbom (2007: 27-28) afirma que la

homogeneidad en las respuestas caracteriza a los nativos, y por ello esperaríamos mayor homogeneidad en el grupo del nivel lingüístico más avanzado. Tal vez este resultado se podría atribuir al hecho de que los aprendices griegos del nivel B1 tienen un vocabulario limitado y conocen palabras concretas, mientras que los estudiantes del nivel más avanzado poseen un vocabulario más amplio y variado, que permite a cada uno de ellos producir respuestas diferentes.

En cuanto a las estrategias de evocación, los resultados muestran que los estudiantes del nivel avanzado han creado más agrupaciones, y con más miembros, y han producido más saltos que los estudiantes del nivel B1. Tal resultado era de esperar, puesto que los informantes del nivel avanzado son el grupo con la mayor producción de respuestas. Hernández Muñoz (2006: 104-105) y Tomé Cornejo (2015: 103) han señalado que tanto la creación de *clusters* como la realización de saltos correlacionan positivamente con el número de respuestas evocadas.

Además, este resultado corrobora lo señalado por Tomé Cornejo (2015: 104) y Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017: 110) de que un mayor dominio de la lengua en la que se lleva a cabo la prueba de disponibilidad léxica influye de manera positiva en todas las estrategias de evocación utilizadas. En efecto, en nuestro estudio se refleja que los informantes más avanzados han creado más *clusters*, y con más miembros, y han efectuado más saltos.

Dicho comportamiento de nuestros informantes se puede explicar si nos basamos en las teorías que pretenden describir y explicar el proceso de recuperación de palabras requeridas. Como hablamos de informantes cuyos conceptos disponibles son semejantes, la menor habilidad de crear *clusters* de los informantes menos avanzados no se puede achacar al desconocimiento de conceptos. Este fenómeno se

podría atribuir al desconocimiento de las representaciones formales de los conceptos en español, o al conocimiento superficial de las formas léxicas españolas, lo cual implica que no se han desarrollado conexiones fuertes en el lexicón mental y de esta manera se impide la creación de *clusters*.

En relación con la realización de saltos, no se podría conectar con la falta de conocimientos léxicos porque en este caso esperaríamos más saltos por parte de los estudiantes del nivel B1, quienes tienen un repertorio léxico más limitado. El hecho de que los estudiantes avanzados hayan realizado más saltos se podría explicar si tomamos en cuenta que la realización de saltos es un proceso cognitivo más costoso que la formación de agrupaciones. Probablemente este mayor dominio en la lengua les dé mayor flexibilidad cognitiva y más amplia capacidad de moverse de un tema a otro.

En cuanto al tipo de *clusters*, en el nivel avanzado se observa un aumento de aquellos formados por unidades léxicas que tienen asociaciones culturales. Dicho resultado se podría explicar si pensamos que las asociaciones de este tipo tienen un origen básicamente conceptual. Como afirman investigadores que han examinado el lexicón mental en LE (Ringbom, 1983: 5-6; Haastrup, 1991: 55), a medida que avanza el nivel lingüístico del aprendiz, este tiende a realizar asociaciones basadas en el aspecto semántico de la palabra y no en el formal. Además, en estudios que comparan las agrupaciones de aprendices de español con las de hablantes nativos (Tomé Cornejo, 2015; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017), se ha observado que los estudiantes tienden a producir cadenas léxicas cuyos miembros guardan relaciones formales y fonológicas, mientras que los nativos producen agrupaciones que poseen una continuidad semántica. Si pensamos que las respuestas de los estudiantes del nivel

más avanzado se asemejan más a las de los nativos, podríamos considerar dicho resultado como esperado.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, se puede señalar que el presente estudio ha revelado que el nivel lingüístico en la LE influye en el proceso de evocación del léxico disponible en esta lengua. En concreto, se ha mostrado que hay una relación positiva entre el nivel lingüístico y la cantidad y la variedad de respuestas evocadas. Además, se ha visto que el mayor nivel lingüístico en español favorece la creación de agrupaciones y la realización de saltos en las respuestas aportadas por los estudiantes griegos, lo cual es una señal de una organización mejor delimitada en el lexicón mental de estos.

A pesar de la crítica que ha recibido la metodología de los estudios de disponibilidad léxica (Salazar, 2004: 256-260), pensamos que por medio de un estudio como este se pueden revelar datos tanto sobre el tamaño del léxico que conocen los participantes en el área temática analizada como también sobre la profundidad de este conocimiento. Es decir, se puede arrojar luz al lexicón mental de los aprendices y las redes léxicas que se han desarrollado para cada una de las palabras que conocen. Por eso, creemos que este tipo de estudios podría servir para la evaluación de algunos aspectos de la competencia léxica de aprendices de LE, siempre y cuando se pueda diseñar un cuestionario que incluya todas las áreas temáticas que son importantes para los mismos aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchison, J., 1987: *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.

Carcedo González, A., 1998: "Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español LE", *RILCE* 14.2: 205-224.

Echeverría, M., 1991: "Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio", en López Morales, H. (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna, Actas del II seminario internacional sobre aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, pags. 61-78.

Ferreira, R. y Echeverría, M., 2010: "Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE", *Onomázein* 21: 133-153.

Gozalo, P. y Martín, M., 2008: *Pruebas de nivel ELE. Modelos de examen para determinar el nivel de nuevos estudiantes*. Madrid: SGEL.

Haastrup, K., 1991: *Lexical inferencing procedures or Talking about words. Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Gunter Narr.

Hernández Muñoz, N., 2006: *Hacia una Teoría Cognitiva Integrada de la Disponibilidad Léxica: El Léxico Disponible de los Estudiantes Castellano-Manchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández Muñoz, N. y Carmela Tomé, 2017: "Léxico Disponible en Primera y Segunda Lengua: Bases Cognitivas", en Barrio de la Rosa, F. (ed.), *Palabras, Vocabulario, Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, Venecia: Edizioni Ca'Foscari, pags. 99-122.

Jiménez Catalán, R.M., 2017: "Estudios de Disponibilidad Léxica en Español y en Inglés: Revisión de sus Fundamentos Empíricos y Metodológicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* [en línea], volumen 22 [fecha de consulta: 24 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58cd774bb4b1a.pdf
ISSN 1699-6569

López González, A.M., 2010: "La Evaluación del Desarrollo de la Competencia Léxica en L2 por medio de la Disponibilidad Léxica", *redELE* [en línea], volumen 18 [fecha de consulta: 24 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf>
ISSN 1571-4667

Luque Durán, J., 2004: "Aspectos Universales y Particulares de las Lenguas del Mundo", *Estudios de Lingüística del Español* [en línea], volumen 21 [fecha de consulta: 24 de diciembre de 2018]. Disponible en la web: <http://elies.rediris.es/elies21/>
ISSN 1139-8736

Meara, P., 2009: *Connected Words. Word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Miller, G. & Fellbaum, C., 1991: "Semantic networks of English", *Cognition* 41: 197-229.

Ringbom, H., 1983: "On the Distinctions of Item Learning vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning", en Ringbom, H. (ed.), *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*, Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.

Ringbom, H., 2007: *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. U.K.: Multilingual Matters Ltd.

Šifrar Kalan, M., 2014: "Disponibilidad léxica en diferentes niveles de español / lengua extranjera", *Studia Romanica Posnaniensia* 41. 1: 63-85.

Salazar García, V., 2004: "Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de ELE", *Estudios de Lingüística* [en línea], volumen 18: 243-273 [fecha de consulta: 2 de enero de 2019]. Disponible en la web:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6140/1/ELUA_18_13.pdf

ISSN 0212-7636

Tomé Cornejo, C., 2015: *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*, Tesis, Universidad de Salamanca [fecha de consulta: 24 de diciembre de 2018]. Disponible en la web:

https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128287/1/DLE_Tom%C3%A9Cornej%C3%A9xicodisponible.pdf

FECHA DE ENVÍO: 26 DE DICIEMBRE DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 DE ENERO DE 2019