

La selección del vocabulario en ELE: estado de la cuestión y nuevas metodologías

Xandra Santos Palmou

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, IPP-CICE

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas llevamos a cabo una revisión de la situación sobre la selección del vocabulario para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Nos centramos, en primer lugar, en revisar cómo se ha llevado a cabo este trabajo y las propuestas que han surgido más recientemente para mejorar la selección léxica. Analizamos los diversos criterios y métodos que existen para elegir el número de palabras y los diferentes tipos de vocabulario más adecuados para cada nivel. Entre todos ellos, resaltamos un método poco difundido todavía pero que propone unos resultados más completos y mejorados; se trata del método que propone iniciar la enseñanza de una LE con el denominado ‘vocabulario fundamental’, cuya investigación tenemos en proceso.

En líneas generales, se intenta delimitar *qué* tipo de unidades léxicas conviene incluir en la planificación léxica de un curso o en la creación de materiales didácticos y *cuánto* vocabulario es recomendable seleccionar, teniendo en cuenta también los diferentes niveles de lengua del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Nos centramos solamente en el tipo de unidades que se escogen en cada nivel de aprendizaje y las recomendaciones para su graduación, no en las técnicas y actividades para su aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DEL VOCABULARIO

Aspectos de su complejidad: abierto, ilimitado, variable y dinámico

La primera característica, su alta complejidad, deriva de su carácter abierto, variable e ilimitado, es decir, al hablar del vocabulario de una lengua estamos tratando con un número de unidades casi infinito y en las que se manifiesta la variación (diatópica, diastrática y diafásica) de forma evidente, además de estar sujetas a un gran dinamismo a lo largo del tiempo (diacronía).

Este grado de dificultad disminuye, por supuesto, al hablar de vocabulario, pues no queremos abarcar todo el léxico de una lengua sino su actualización en el discurso, lo cual recibe el nombre de ‘vocablos’. El vocabulario, tanto el vocabulario activo como el pasivo, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico.

La necesidad de selección léxica

Las cantidades que se barajan sobre el conocimiento del léxico que tienen los hablantes serían muy difíciles de alcanzar en la enseñanza de una LE, por lo que debemos establecer

métodos de selección que nos ayuden a resolver la cuestión. Así, partimos del conocimiento de que el número de palabras que utiliza en la práctica un hablante nativo es mucho menor y también el léxico medio de una comunidad. Esas cifras son hacia las que debe apuntar el vocabulario de un estudiante de L2. De ningún modo puede pretenderse que una persona que aprende una segunda lengua, cuando la domine, conozca las cerca de cien mil voces que hay en los diccionarios generales, pues ni siquiera los hablantes nativos nos aproximamos a esa cantidad, ni tampoco puede estar entre los objetivos de la enseñanza en su fase inicial que se alcancen las aproximadamente 20.000 o 30.000 palabras que constituyen la competencia de un hablante culto.

La importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua

Desde los años 90 comienzan a surgir propuestas que dan primacía a la enseñanza del vocabulario en lugar de a la gramática, luego de una etapa en la que el auge del Enfoque comunicativo a principios de los 80 lo había colocado en un segundo plano. Algunas obras teóricas ‘de cabecera’ que resaltan en este giro son las publicadas por M. Lewis (1993, *The Lexical Approach* y 1997, *Implementing the Lexical Approach*). Esta nueva perspectiva ha tenido consecuencias claras en la organización de nuestros cursos, pues proponen tomar como hilo conductor el vocabulario, a través del que se insertan las normas gramaticales. Y si bien es cierto que el Enfoque léxico apuesta igualmente por el aprendizaje incidental del léxico en un gran porcentaje (a través de lectura o audición de textos reales), nos ha aportado otras nuevas visiones, como resaltar los segmentos léxicos o *chunks*, la importancia de la organización sintagmática u horizontal, la relevancia de las colocaciones ya desde niveles iniciales, apostar por una enseñanza cualitativa del vocabulario, tener en cuenta también la enseñanza explícita y las estrategias que nuestro alumnado puede usar para desarrollar su competencia léxica, etc. Es en esta década cuando se empezó a hablar también de dos principios básicos para explicar el vocabulario y su organización, el de selección libre y el de idiomaticidad (Sinclair 1991). El ‘principio de idiomaticidad’ (*idiom principle*) defiende que un hablante dispone de un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. Gracias a esto sabemos que el lenguaje consiste sobre todo en segmento léxicos prefabricados formados por varias palabras que el hablante va ensamblando cuando habla o escribe, por lo que aprender vocabulario es como construir una gran pared en la que se van uniendo y ensamblando pequeños ladrillos, las palabras. Pensemos en el conocido juego de Lego y en sus bloques de colores, y nos ayudará a entender visualmente estas afirmaciones.

¿Y por qué la importancia del vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua? La primera respuesta viene al comparar este proceso con la adquisición natural de una lengua, donde las palabras constituyen el primer paso, sobre todo los sustantivos, y actúan como potenciador del resto del aprendizaje lingüístico. Un segundo argumento, centrado en observar los errores propios de la interlengua de ELE y evaluar su gravedad. En la interlengua, son los errores que tienen que ver con el vocabulario los que no permiten la comunicación en la mayoría de los casos, no los gramaticales. Además, parece que la diferencia entre un nivel intermedio y uno avanzado se detecta antes por la falta de unidades léxicas disponibles en el lexicón mental que por el control gramatical que se demuestre, de ahí que sean aquellas y no este el que haga progresar a los discentes en un nivel superior (Lewis, 2000: 8)¹. Porque una vez que nos familiarizamos con las es-

¹ Han llamado la atención sobre la importancia del léxico Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis, 1993, 1997, 2000; Coady, 1997; Nation, 1990, 2001. En España, por ejemplo, José Ramón Gómez Molina (1997, 2000, 2004a, 2004b), Soledad Martín Martín (1999, 2007) López Pérez (2013).

estructuras básicas de un idioma, los problemas que se nos presentan en contextos reales no suelen surgir de un bajo conocimiento gramatical sino de nuestro limitado vocabulario.

El MCER lo refrenda e insiste en ello en varias ocasiones (Instituto Cervantes 2002), aunque no con la contundencia y de la forma que algunos autores reclaman (Bartol 2010). Más controvertida ha sido la defensa de la enseñanza explícita y planificada del vocabulario, por una parte porque durante algún tiempo se ha asociado a las antiguas listas de vocabulario como método didáctico y, por otra, porque el Enfoque comunicativo lo desechaba en favor de los *realia*, textos auténticos que aporten el vocabulario más adecuado a cada tema o función comunicativa trasladada al aula (Ávila Martín 2010: 172). No obstante, no parece lógico que si el vocabulario supone un elemento central y esencial en la docencia de una LE tengamos que dejarla en manos del azar o en la confianza de que este aparezca en los textos que dé tiempo a trabajar. Para esto último, pensemos simplemente en la cantidad de textos de diferentes ámbitos que es necesario seleccionar para elaborar corpus léxicos basados en la frecuencia (un vocabulario básico, por ejemplo) para que estos resulten realmente representativos y avalados por criterios científicos. Desde luego no hay curso de ELE que tenga horas suficientes para cubrir tal cantidad de textos, ni tan siquiera una pequeña muestra que pueda resultar representativa. Hoy en día, sin embargo, son más los que defienden que la importancia del vocabulario tiene que verse reflejada en la docencia explícita y organizada del vocabulario, articulado en campos nocionales, aplicados en contextos reales y trabajando también las unidades léxicas complejas en función de los niveles. Y lo mejor de todo ello es que esto no supone contradecir los argumentos que desde el Enfoque comunicativo han defendido el trabajo de textos reales para trabajar la competencia léxica, sino más bien, un modo complementario de desarrollarla. De hecho el Enfoque léxico incide en la importancia del aprendizaje incidental de vocabulario mediante el input que supone la lectura y audición de textos auténticos. Un gran porcentaje del vocabulario es aprendido de esta forma, y en mayor medida que mediante la enseñanza explícita. Por otra parte, si la comprensión receptiva de modo efectivo de textos orales y escritos cifra en aproximadamente un 95% o un 97% el número de palabras que el discente debe conocer de un texto para poder llevar a cabo un trabajo de inferencia de las palabras que no conoce, parece lógico que en un primer momento debemos presentar los ítems léxicos de otros modos, por lo menos en los niveles iniciales, pues sino, el alumnado no será capaz de aprehender aquellos que desconoce (Cartaya Febres 2011). Así pues, según algunas investigaciones, existe un ‘umbral léxico’ a partir del cual se produce la comprensión ‘efectiva’, cuyos niveles establecen entre el 95% y el 97% de cobertura textual.

Nos queda por resolver qué vocabulario hay que enseñar y dónde acudir para conseguir los vocablos más apropiados para alcanzar estos porcentajes sin recurrir al aprendizaje de un número demasiado elevado de palabras. Por ello parece bastante evidente que debemos llevar a cabo una selección léxica. Esta necesidad ya la apunta el MCER, pues quienes se encargan de elaborar materiales didácticos y de evaluación, deben aplicarla. No obstante, debemos definir cómo, con qué criterios y de qué manera si no sentirnos como un pescador aficionado en medio del océano.

Sobre cómo se debe hacer esta selección léxica el MCER ofrece algunas formas (Instituto Cervantes 2002: 149):

- a) Elegir palabras y frases clave: — en áreas temáticas necesarias para la consecución de las 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 haciendo tareas comunicativas. (Insituto Cervantes 2002: 149)

Ahora bien, más que propiamente criterios para quien enfrente esta tarea, estas resultan pistas a seguir. Unido a esto, está el hecho de que el último punto resulta controvertido para gran parte de la comunidad científica que revisa el tema más recientemente que, como ya hemos visto, apuesta por una planificación, aunque esta sea tan flexible que permita que el vocabulario se desarrolle *a posteriori* en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas. No parece, por lo tanto, contradictorio, sino más bien, complementario. Más útil resulta al respecto el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes 1997) ya que, aunque no ofrece un recuento exhaustivo de unidades léxicas que es preciso conocer, sí establece en sus nociones específicas algunos ejemplos prototípicos que orientan lo que corresponde a cada nivel. Por otra parte, la delimitación de estas nociones, junto con las generales, ya es de gran ayuda a la hora de guiar las tentativas de métodos de selección del vocabulario en la medida en que debemos tomarlas como referencia para buscar de forma fiable y objetiva aquellas unidades léxicas más útiles, eficaces y representativas de la lengua meta en cada nivel. Y es relevante recordar esto porque los métodos objetivos de selección del vocabulario que se postulan como útiles para ser aplicados a la docencia de ELE casi no han tenido en cuenta hasta ahora esta clasificación.

Críticas a la selección léxica en los materiales de ELE

En otro orden de cosas, y a la vista de las críticas que han recibido los materiales de ELE cuando se han estudiado sus contenidos léxicos, parece evidente que son necesario otros métodos y criterios. De la selección léxica que realizan los diferentes materiales de ELE se han ocupado hasta ahora Benítez (1993, 1994a, 1994b, 1995, 2009), Sanz Álava (2000), García Marcos & Mateo García (2003), Izquierdo Gil (2005), Guerra Salas & Gómez Sánchez (2005), Mari-Liis (2013), Fernández Leyva (2015). De todos sus trabajos se deduce que la falta de criterios explícitos objetivos y métodos científicos deriva en una incoherencia en el número de unidades que se introducen en cada nivel educativo y en el tipo de unidades que se escogen. La aleatoriedad y la subjetividad, no resultan, pues satisfactorias en este campo.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN LÉXICA

Toda selección es el resultado de aplicar una serie de criterios. La mayor parte de la literatura que trata la selección léxica erige la utilidad como criterio fundamental, es decir, debe seleccionarse para cada etapa del aprendizaje el vocabulario que sea útil al alumnado. Algunos otros que también suelen encontrarse son la eficacia, la rentabilidad, la productividad o la facilidad en el aprendizaje. Sin embargo, todavía tenemos que resolver cómo medir la utilidad de una palabra o cuáles son las palabras más útiles de una lengua, pues también aquí ha habido varias interpretaciones. Podemos procurar criterios objetivos para seleccionar las palabras útiles, y aún así, la noción de utilidad todavía estaría por definir, ya que las palabras no son útiles de forma general e indeterminada, sino que tendrán mayor o menor utilidad dependiendo de su adecuación a nuestro objetivo:

“est utile ce qui sert à atteindre un but qu'on s'est fixé” (Bogaards 1994: 111).

En este sentido, seguir la frecuencia de las palabras ha sido tradicionalmente la más aclamada para escoger el vocabulario más importante. No obstante, al tratar la cuestión de cuáles son las palabras más útiles, Nation apostaba en su manual *Teaching and Learning Vocabulary* (1990), y tras señalar las deficiencias de los recuentos basados solo en la frecuencia, que hay que tener en cuenta otros parámetros como y el índice o rango de estabilidad (índice de dispersión para Juilland (1964) y lo que en otros autores es el índice de uso, con lo que medimos el uso y no únicamente la frecuencia. Así, este autor apostó por seguir en el aprendizaje de una lengua el siguiente orden: 1. Vocabulario frecuente (teniendo en cuenta su dispersión), 2. Vocabulario académico, 3. Vocabulario técnico (especializado), 4. Vocabulario poco frecuente. Las cifras de palabras que se corresponden con cada uno de ellos tiene su origen en los cálculos lexicométricos llevados a cabo por Nation (1990), y se han manejado frecuentemente en los estudios sobre la enseñanza del vocabulario de la lengua inglesa. El origen fue la realización de un corpus de inglés académico escrito. El primer estadio, el vocabulario frecuente, consta de 2.000 vocablos de aparición general (independientemente de las variables diafásicas o diastráticas), y acumula un 87% de cobertura textual, es decir, este conjunto de voces formaría parte del vocabulario fundamental de la lengua. El siguiente bloque está formado por 800 vocablos que suponen un 8% y en él figuran unidades léxicas, que, aunque no constituyan un segmento nuclear en el acervo léxico de la lengua, sí gozan de una presencia significativa en un amplio espectro de obras académicas y de divulgación. Es, por lo tanto, un vocabulario marcado diafásicamente como característico del registro formal escrito. En cuanto al técnico o especializado, implica a un total de 2.000 vocablos, con una incidencia del 3% en el total del corpus. Aquí se encuentran las unidades léxicas marcadas diatécnicamente como testimonio de las nomenclaturas y terminologías propias de cada especialidad académica. El último nivel engloba a más de 120.000 vocablos, que apenas si alcanzan una presencia del 2% en el corpus de referencia. Es un vocabulario marcado diastráticamente que sólo estaría al alcance de la población con mayor formación cultural o académica. Como vemos para este autor la frecuencia viene acompañada de la cobertura, otro criterio a tener en cuenta cuando hablamos de selección léxica. A estos dos criterios, este autor suma las necesidades lingüísticas de nuestro grupo de discentes, la accesibilidad y familiaridad de las palabras, también su regularidad y facilidad de aprendizaje.

Danielle Bailly, autora de *Didactique de l'anglais. Objectifs et contenus de l'enseignement* (1997) parte de dos criterios básicos para llevar a cabo esta selección, que también son la utilidad y el grado de facilidad del aprendizaje. En cuanto al primero, para ella las palabras útiles son las que abarcan el vocabulario frecuente, el disponible, el instrumental y del aula.

Muy cerca de esta propuesta está la de otra autora, Izquierdo Gil (en su tesis de doctorado *La selección del léxico en la enseñanza del ELE. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*, 2004, publicada como volumen de ASELE en 2005). Para esta, los criterios básicos serían el léxico frecuente, el léxico disponible, el vocabulario instrumental y de aula y, en el caso de dos lenguas próximas como en el ámbito de las lenguas romances, priorizar también las cuestiones derivadas de un análisis contrastivo (diferencias, semejanzas, correspondencias, interferencias, cognados, parógrafos, homógrafos, etc.). Especifica la facilidad de aprendizaje en dos tipos de palabras: las palabras semejantes con la LM (los cognados; esta autora le concede mucha importancia al análisis contrastivo) y las palabras con alto nivel de familiaridad.

Por estas mismas fechas, Salazar García trata directamente estas cuestiones (“Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE”, 2004) analiza los que él cree que son los métodos y criterios fundamentales para la selección objetiva del vocabulario, la frecuencia léxica (léxico frecuente y léxico usual) y la disponibilidad léxica. Expone las que considera ventajas y desventajas de ambos criterios, y apuesta por sumar a ellos otro método subjetivo que dé sentido a nuestros objetivos docentes: los intereses de nuestro alumnado. Según esto, no podemos partir de un listado cerrado, concebido como único e invariable para todos los contextos de aprendizaje. Para este autor, será después de haber analizado los intereses del grupo cuando fijemos nuestros contenidos léxicos, y no antes, y es en este momento cuando aplicaremos los métodos objetivos para conseguirlo. Se parte, pues, de que los docentes los conozcan y usen. Dentro de los métodos objetivos, y a pesar de las limitaciones, el criterio de frecuencia para crear la secuencia de nuestro currículum es el que le parece más operativo, al igual que a Alvar Ezquerro (2005: 19-39).

Más recientemente, el profesor de la Universidad de Salamanca J. A. Bartol Hernández (“Disponibilidad léxica y selección del vocabulario”, 2010) expone las virtudes de la disponibilidad léxica para seleccionar el vocabulario de las aulas de ELE. Propone la disponibilidad léxica (DL) para corregir las deficiencias que la frecuencia pueda tener, ya que no todas las palabras frecuentes son las más útiles, sino que hay otras poco frecuentes pero muy útiles en determinados contextos. A estas son a las que llegan los estudios de léxico disponible. Esto ya nos lo había enseñado el profesor Humberto López Morales, al explicar que hay términos comunes y hasta usuales que no son frecuentes, y expone ejemplos del *Léxico básico del español de Puerto Rico*, que basado en la frecuencia, no contempla palabras tan conocidas y útiles como “cuchara”, “bicicleta” o “lápiz”. Ofrece también el ejemplo del corpus “El español hablado en Málaga”, donde no aparecen “cuchillo”, ni “tenedor”. Todas estas palabras las obtendremos en un listado de léxico disponible, y parece claro que también deben formar parte del vocabulario elemental o fundamental del español. Debido a esto se centra sobre todo en analizar lo que el léxico disponible ofrece a este proceso selectivo observando lo que los documentos oficiales nos indican, nombradamente el *Nivel Umbral*, el MCER y el PCIC, para compararlo con los datos que obtenemos mediante la disponibilidad. Coteja, pues, su validez, para ver si esta se ajusta o no a los primeros, mediante la comparación entre el vocabulario que ofrece el Consejo de Europa para el *Nivel Umbral* y unas encuestas piloto realizadas por él mismo. Según este autor, las comparaciones confirman la validez del Índice de Disponibilidad para escoger el vocabulario, pues la similitud entre las los Centros de Interés (CI) con que trabaja la DL y las que aparecen en el *Nivel Umbral* y las nociones específicas del PCIC así lo confirman. El problema aquí, es que todavía no hemos conseguido cubrir todas las nociones específicas del PCIC con los CI que se barajan hasta ahora, y si estos se amplían demasiado, las encuestas pueden dejar de ser viables. Hay ya una propuesta piloto en una reciente tesis doctoral para atajar este problema, que establece un número mayor de CI y los ajusta de mejor manera a nuestros intereses (Tomé Cornejo 2015).

Un trabajo centrado en establecer los “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”, tanto en el aula de ELE como en las otras disciplinas académicas, es el propuesto por López Pérez (2013: 160-165). Esta autora establece tres grupos diferenciados de criterios: 1. Criterios dependientes de la situación de enseñanza, 2. Criterios basados en la dificultad de las voces y 3. Criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua.

MÉTODOS DE SELECCIÓN LÉXICA

En el ámbito del español, la literatura que trata el tema de la selección léxica sigue la clasificación hecha por Benítez para explicar los diferentes métodos de selección del vocabulario. Él estableció tres formas de limitar las unidades llevadas al aula (Benítez 2009: 10-11): 1. la limitación subjetiva, 2. la limitación estrictamente objetiva y 3. la limitación objetiva corregida.

En el primero de ellos el docente o autor/a de materiales establece las unidades que introduce basándose en el azar, la intuición y su opinión, por lo que en muchas ocasiones se pueden observar palabras de dudosa utilidad y uso, así como poco adecuadas al nivel de lengua (Benítez 1993, 1994a, 1994b). De ahí que se lamente que este haya sido el método más usado en el ámbito hispano hasta ahora, en detrimento de los otros dos. Frente a este, el uso de métodos léxico-estadísticos de los que nos nutre la Lingüística Aplicada (los listados de frecuencia y de Disponibilidad léxica por ejemplo) nos garantizan escoger las palabras más usuales y reales, sobre todo para los primeros niveles. Estos permiten llevar a cabo el estudio ordenado del vocabulario en función de su frecuencia de aparición y su utilidad. El docente conoce las palabras que puede emplear en un mayor número de circunstancias diferentes. Para Benítez, este sería, pues, el vocabulario más útil para la enseñanza de ELE. La limitación objetiva corregida, por su parte, no se basa sólo en la frecuencia, sino que también tiene en cuenta la eficacia y productividad de las palabras. En este sentido Benítez explica lo que entiende por ellas, comentando que las primeras son las que tienen más posibilidad de utilizarse en muchos contextos y las segundas las que pueden dar lugar a otras al añadirles formantes. Varela (2003) cita, además de estos, la universalidad que, en el caso del español y según esta autora, implica las voces que son utilizadas en todos los países hispanos. En sus explicaciones, Benítez incide en la necesidad de graduar el vocabulario que utilizamos en las clases y que ese vocabulario sea real.

Además de estos tres métodos básicos de selección, apuesta por tener en cuenta otros factores, como es reforzar más las formas léxicas que hacen alusión a realidades muy habituales en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida, así como la motivación y finalidad por la que el alumnado estudia la lengua, que puede variar desde la meramente instrumental hasta la integradora.

MÉTODOS OBJETIVOS DE SELECCIÓN LÉXICA

La frecuencia de las palabras

En primer lugar, cada uno de estos caminos ofrece sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que no podemos optar unívocamente por uno, sino que debemos usarlos de modo complementario en función de nuestros intereses particulares.

Tradicionalmente, los métodos objetivos para seleccionar datos léxicos a los que se ha recurrido en los diferentes idiomas, tanto para la elaboración de diccionarios como para el aprendizaje de lenguas, se han basado en el análisis de frecuencias. Para saber cuál es la frecuencia de las palabras en la actualidad disponemos de tres vías: los diccionarios de frecuencias, los vocabularios básicos, las indicaciones que nos proporcionan los corpórea de frecuencias.

Entendemos que el léxico frecuente es el conjunto de palabras que muestra un mayor grado de presencia en los textos, orales o escritos, emitidos en un idioma. Obvia-

mente, la pretensión no es la de analizar la totalidad de enunciados de una lengua viva, sino el de una muestra que se estime suficientemente representativa, en forma de corpus textual. De ahí que, en la práctica, el concepto de frecuencia léxica remita esencialmente a la incidencia de una determinada palabra dentro de un corpus determinado (Richards, Platt y Platt 1992: 177). Estos datos ofrecen un cálculo cuantitativo de esta vertiente del vocabulario, sobre una base empírica y no meramente impresionista.

La relevancia de la información de frecuencia en el ámbito del aprendizaje de lenguas ha sido señalada reiteradamente, aludiendo principalmente a conceptos como utilidad, cobertura, rentabilidad comunicativa (Alonso Ramos 2012: 21). En estos casos, la utilidad de las voces se mide por su frecuencia, ya que equivale a rentabilidad comunicativa, y esta se mide por el porcentaje de cobertura textual que ofrecen, es decir, el porcentaje de comprensión textual que nos posibilitan esas palabras. La aparición de los diccionarios de frecuencias impulsó los estudios para encontrar aplicación del vocabulario básico en la enseñanza y sobre todo en las clases de lengua extranjera. El famoso *Inglés básico*, que Ogden (1930) y Charles K. Ogden & Augusto Ghio D. (1943, 1968) formularon a partir de 1930 partía de estos presupuestos, y proponía un vocabulario de apenas 850 palabras.

La cobertura textual, entendida esta como el espacio semántico y situacional que es capaz de cubrir una palabra o el porcentaje de palabras que componen un texto (oral o escrito). Es decir, las palabras más frecuentes y básicas son útiles en cuanto que son rentables a nivel comunicativo. La cobertura textual nos lleva a la pregunta de cuánto vocabulario seleccionar. Es una cuestión todavía abierta, pero lo que sí sabemos es que la cantidad de palabras que conoce un alumno tiene implicaciones en su competencia comunicativa y en su capacidad de comprensión de los textos. La respuesta a la pregunta de cuánto vocabulario hay que conocer para aprender una lengua no da como resultado una cifra demasiado elevada. Y es una cantidad que se puede graduar en su adquisición, por etapas educativas. Hay diferentes estudios al respecto², en los que se trata la cuestión de qué porcentaje de comprensión alcanzamos con diferentes cantidades de palabras. Unido a esto, se ha tratado la existencia de un umbral léxico, a partir del cual somos capaces de comprender un texto oral o escrito, esto es, qué número o qué porcentaje de palabras debemos conocer para llegar a un nivel de comprensión aceptable u óptimo. Aquí la respuesta suele establecer el 95% para un nivel aceptable y un 98% para un nivel óptimo (Cartaya Febres 2011). Estos serían, según los autores, los puntos a partir de los cuales un individuo es capaz de inferir las palabras desconocidas, proceso que se conoce como inferencias léxicas contextuales. Se ha establecido la existencia de este umbral, o conocimiento mínimo de vocabulario que posibilita la comprensión de un texto auténtico, en las 3.000 familias de palabras más frecuentes, frente a las 2.000 según otros autores, a partir de las cuales el alumno podrá aplicar las estrategias de inferencia (Izquierdo Gil 2005). El número de palabras que debe aprender el alumnado en un nivel inicial debe rondar, entonces, estas cantidades.

De los vocabularios básicos ya tradicionales son de resaltar el de Juilland & Chang-Rodríguez (1964, *Frequency Dictionary of spanish words*) y Amparo Morales (1986, *Léxico básico del español de Puerto Rico*), por el reconocimiento y calidad que la crítica les otorga. De los más recientes, el diccionario de Davies (2006) supone un adelanto claro. Su distribución es en formato electrónico (extensión .pdf) hace que se pueda acceder a cada capítulo con solo pinchar en el índice. Este diccionario es una apuesta muy práctica

² Laufer 1989, 1992a, 1992b, 1997; Laufer & Sim 1985; Nation 1990, 2001, 2006; Hu & Nation 2000; Laufer, B., Elder, C., Hill, K. & Congdon, P. (2004); Laufer & Ravenhorst-Kalovsky 2010; Cartaya Febre, N. 2011.

y actual, y es el resultado de un numeroso corpus *online*, por lo que ambas herramientas se pueden complementar. En los tres casos estamos hablando de vocabularios de alrededor de 5.000 unidades, cifra bastante usual en este tipo de volúmenes.

De todos los córpora que existen en el ámbito hispánico, por nuestra parte resaltamos solo tres, que pueden ser útiles para la selección léxica: el Corpus CUMBRE, el Corpus del Español de M. Davies y el CORPES de la Real Academia Española de la Lengua. Hay otro, que está construido específicamente con muestras obtenidas de estudiantes de ELE: el Corpus de Aprendices de Español como L2, CAES, del I. Cervantes y la USC. Todos, menos del CUMBRE, son de acceso libre en línea.

Los diccionarios y las listas de frecuencias son fundamentales para el conocimiento cuantitativo del léxico, sin embargo, no siempre tienen una inmediata aplicación práctica en la enseñanza de la lengua, pues son simples listas de palabras acompañadas de índices, por lo que su posible utilidad didáctica puede derivarse de su uso en forma de vocabularios básicos (Fajardo Aguirre 1991: 217).

Algunos inconvenientes del vocabulario que aportan los léxicos frecuentes, vocabularios básicos y los córpora

Partir únicamente de la frecuencia de las unidades léxicas para aplicarla a la selección del vocabulario que usamos en la enseñanza de segundas lenguas presenta algunos problemas importantes.

En primer lugar hay diferencias entre los distintos recuentos, debidas a los tipos de textos que les sirven para formar los corpus. En segundo lugar, las palabras más frecuentes son las palabras gramaticales. Los sustantivos ocupan un lugar mucho más bajo, y eso que son en su mayoría palabras con un gran poder designativo, lo que los hace imprescindibles en la comunicación. Entre las 100 palabras de mayor frecuencia y uso del *Léxico de frecuencia del español hablado en Málaga* los únicos sustantivos que aparecen son *año, cosa, casa, día, niño, vez, gente y tiempo*, y lo hacen en los lugares 45, 51, 62, 64, 79, 81, 90 y 94, respectivamente. Se constata, además, que algunas palabras muy útiles aparecen muy abajo en listados de frecuencia y no siempre proporciona un orden didácticamente adecuado. No es válida al cien por cien la creencia de que el máximo de eficacia pedagógica se consigue enseñando primero los términos más frecuentes. Por último, en algunos niveles de enseñanza la frecuencia deja de ser un parámetro digno de confianza, por lo que como intento de solventar algunos de estos problemas surgió la Disponibilidad léxica, otro ejemplo de investigación con corpus.

Disponibilidad Léxica

La ausencia de palabras de uso común en los listados de frecuencias fue lo que llevó a proponer los estudios de Disponibilidad Léxica (DL), que han tenido mucho seguimiento en España e Hispanoamérica. El origen de estos estudios lo constituyeron un grupo de lingüistas franceses (Georges Gougenheim, René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot, 1954 y 1964) al diseñar un método básico para la enseñanza del francés a extranjeros. Durante este proceso se dieron cuenta de que los resultados eran parciales si solo tenían en cuenta las palabras más frecuentes, ya que en los recuentos no aparecían muchas palabras muy normales y necesarias en el uso diario y que se referían a realidades concretas. Estas no aparecían en los listados basados en la frecuencia porque su uso estaba muy condicionado por el tema de la conversación. Michéa llegó a la conclusión de que las palabras estadísticamente más inestables estaban vinculadas a áreas temáticas o situaciones específicas y que encontraban su estabilidad si se utilizaba como punto de

partida las situaciones mismas. Al dar este primer paso, descubrieron que para hallar las palabras temáticas debían desarrollar su método basándose en pruebas asociativas, pues era la forma de llegar a estimular el lexicón mental de los informantes y obtener de ellos las palabras, ya no solo más frecuentes, sino también más disponibles cuando las circunstancias comunicativas lo exigen. Así se deslindaron los conceptos de ‘palabras frecuentes’ y ‘palabras disponibles’ y surgieron los cimientos de lo que hoy en día conocemos como Léxico básico (LB), Léxico disponible (LD) y Léxico fundamental (LF), tres conceptos bien diferenciados que constituyen a su vez otras tres líneas temáticas profundamente imbricadas, pero con objetivos y aplicaciones diferentes (Mas Álvarez & Santos Palmou 2014).

Además de otras muchas, el LD ofrece la ventaja de proporcionar vocabulario concreto a partir de sus Centros de Interés (CI) de modo casi equivalente a las Nociones específicas del PCIC. Y aunque la distancia entre ellos todavía es un problema, se está trabajando en esta línea para mejorar los CI, en sentido cuantitativo y cualitativo (Tomé Cornejo 2015).

Algunas propuestas de aplicación de la Disponibilidad Léxica

No conseguimos por motivos de espacio comentar las diferentes propuestas e intentos de aplicar los conocimientos y datos que la DL nos aporta para trasladarlos a los materiales docentes tanto de ELE como de Español con Fines Específicos (EFE). No obstante, nos gustaría por lo menos referirlos, pues consideramos que son de útil consulta para conseguir el desarrollo de la competencia léxica del alumnado.

En este sentido, existen ya diversas obras y artículos que proponen aplicar la DL como método de selección y graduación del vocabulario, como son las de Carcedo González (1997-1998) Sanz Álava (2000), Guerra Salas & Gómez Sánchez (2003), Izquierdo Gil (2005), Guerra & Gómez (2005), Frey Pereira (2007), Sánchez-Saus Laserna (2008), Rodríguez Muñoz & Muñoz Hernández (2009), Bartol (2010), López González (2010), Mesa Betancor (2011), Palapanidi (2012), Fernández Leyva (2015).

Vocabulario fundamental (VF)

Debido a la parcialidad de las dos líneas de selección léxica anteriores (la frecuencia y la disponibilidad), desde muy pronto se vio la necesidad de conjugar ambas para sumar sus beneficios, ya que con una se obtiene un tipo de léxico (con la frecuencia: palabras gramaticales, muy pocos sustantivos, adjetivos y verbos de carácter general) con otra justo el opuesto (con la DL sustantivos muy concretos y ligados al tema de conversación). Por esto, en la selección léxica no sólo se deben tener en cuenta las unidades léxicas más frecuentes, sino también una serie de unidades léxicas temáticas o disponibles, pues cuando hablamos necesitamos expresar conceptos vinculados a temas y situaciones. En este sentido, tanto Michéa como los investigadores actuales en DL han conseguido confirmar, pues, que el Léxico básico y el Léxico disponible constituyen dos parcelas complementarias y que ambas forman el llamado Vocabulario Fundamental de una lengua. Hay diferentes propuestas de Vocabularios Fundamentales, la primera de ellas y la que abrió el camino fue la francesa de 1954, *Français Élémentaire*, cuya versión revisada, *Français Fondamental*, aparece en 1958. Este último se toma como corpus léxico-gramatical para la confección de los materiales didácticos audiovisuales con que culmina el proyecto, y en 1964 sale a la luz *L'Élaboration du Français Fondamental (1^o Degré)*. A partir de aquí tenemos conocimiento de un VF del irlandés, del alemán, del español, del portugués e incluso de al-

guna lengua del norte de África. Todos ellos son bastante desconocidos y poco comentados. No obstante, resaltamos la del portugués³ y la del español (Rojo Sastre 1979), pues son obras resultantes de proyectos muy ambiciosos y con el esfuerzo y elaboración de todo un equipo de trabajo. El portugués salió a la luz en tres tomos en la década de los 80, pero desafortunadamente el proyecto español está como tesis inédita defendida en el 79, aunque tuvo su aplicación práctica en un método audiovisual muy difundido y usado en su época (Rojo Sastre, J. A., Rivenc P. y Ferrer, A. (1968-1969): *Vida y diálogos de España. 1er grado. Método audiovisual*).

Aun así, vemos por las fechas que esta línea de trabajo, al igual que la DL, necesita una actualización y un mayor desarrollo técnico para adaptarlo a los tiempos que corren y a la enseñanza del español en concreto. Debemos, además, tener en cuenta las obras de referencia con las que hoy contamos (MCER y sobre todo PCIC) así como los métodos y enfoques didácticos más actuales. En este camino nos encontramos en este momento, pues en su favor tiene sumar las ventajas de los dos métodos anteriores.

Vocabulario instrumental

Otro tipo de vocabulario que parece recomendable incluir en un curso de formación de ELE, sobre todo en un nivel elemental, son una serie de unidades léxicas mediante las cuales el alumnado pueda llevar a cabo ciertas estrategias de comunicación o compensación con el fin de resolver sus problemas léxicos (olvido o desconocimiento de una palabra). Mediante este vocabulario denominado instrumental, compuesto fundamentalmente por hiperónimos, verbos muy generales, términos vagos o aproximativos, adjetivos referidos al color, la forma y el tamaño, se puede también comprender las definiciones ofrecidas por el docente para explicar el significado de unidades específicas. La rentabilidad comunicativa del vocabulario instrumental resulta, por consiguiente, obvia tanto desde el punto de vista expresivo como receptivo, sobre todo en un contexto de aula.

Lingüística contrastiva y facilidad del aprendizaje

En ambientes de enseñan-aprendizaje en los que las lengua meta y la lengua materna de nuestro grupo sean muy próximas, resulta obvio tener en cuenta cuestiones relacionadas con la facilidad o dificultades que en estos casos se puedan desarrollar. Nos referimos a la aplicación de un análisis contrastivo entre ambas lenguas para tener en cuenta las diferencias, semejanzas, correspondencias, interferencias, cognados, parógrafos, homógrafos, etc. Debemos, además, secuenciar las unidades teniendo en cuenta estos criterios y hacerles notar a los alumnos las diferencias y semejanzas, tanto para facilitar el aprendizaje en aquellas cuestiones que sean comunes, como para resaltar y focalizar sus esfuerzos en aquellas que no lo son, o bien parecen serlo y no lo son en realidad (falsos amigos).

³ Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1984): *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, tomo 1, Vocabulário*, Lisboa, INIC.

Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*, Lisboa, INIC, CLUL.

Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 2, Inquérito de Disponibilidade*, Lisboa, INIC, CLUL.

La base de datos del Portugués Fundamental se puede consultar en la página del Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

CONCLUSIÓN

Por consiguiente, creemos que es evidente la importancia que adquiere el vocabulario en la planificación de la docencia de una lengua LE. Para ello es preciso, por un lado, conocer las características de este tipo de unidades y, por otro, manejar los diferentes medios y criterios que podemos usar para seleccionarlas. De este modo podremos ofrecer una enseñanza de calidad que proporcione a nuestro alumnado aquellos elementos más relevantes y útiles en cada nivel, sin que eso suponga desbordarlos con una gran cantidad de información. La eficiencia y la eficacia irán en este caso de la mano del conocimiento y control de los recursos que tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo una planificación, flexible y adecuada a las circunstancias, pero también consciente de cuáles son los elementos que se deben introducir para lograr nuestros objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2012): "Explorando la frecuencia léxica para el Diccionario de colocaciones del español". En *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (coord. por Tomás Eduardo Jinémez Juliá; Belén López Meirama; Victoria Vázquez Rozas; Alexandre Veiga Rodríguez; Guillermo Rojo Sánchez (hom.)), 2012. Santiago: USC, 19-40.
- Alvar Ezquerro, M. (2005): "La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera". En Castillo Carballo, M.^a M.; O. Cruz Moya; J. M. García Platero & J. P. Mora Gutiérrez (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 19-39, (Actas, 53).
- Ávila Martín, M^a. C. (2010): "Estadística y lingüística del corpus: implicaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje del léxico". *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, N^o 33, 163-175.
- Ávila Muñoz, A. (1999): *Léxico de frecuencia del español hablado en Málaga*. Málaga: Universidad.
- Bacelar do Nascimento, M. F., M. L. Garcia Marques & M. L. Segura da Cruz (1984): *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, tomo 1, Vocabulário*. Lisboa: INIC.
- (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 1, Inquérito de Frequência*. Lisboa: INIC, CLUL.
- (1987): *Português Fundamental, Métodos e Documentos, tomo 2, Inquérito de Disponibilidade*, Lisboa: INIC, CLUL.
- Bailly, D. (1997): *Didactique de l'anglais. Objectifs et contenus de l'enseignement*. París: Nathan.
- Bartol Hernández, J. (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario". En R. Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Engrueta Utrilla*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 85 - 107.
- Benítez Pérez, P. & J. Zebrowsky (1993): "El léxico español en los manuales polacos". En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. ASELE: Málaga, 223-230.
- Benítez Pérez, P. (1994a): "Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros". En S. Montesa Peydró & A. M. Garrido Moraga (coords.). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, 325-334.
- (1994b): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". En *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre: 9-12.
- (1995): "El vocabulario enseñado en los manuales de ELE (Español como Lengua Extranjera) ¿es el adecuado?". En *Actas de la Jornada Didáctica para profesores de español*. Utrecht: UFSIA: 5-21.
- (2009): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". *Monográficos MarcoELE*, vol: 9-12.
- Carcedo González, A. (1997-1998): "Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad". *Pragmalingüística* 5-6, 75-94.

- Cartaya Febres, N. (2011): "La hipótesis del umbral léxico en la comprensión lectora en L2". *Lingua Americana*, Año XV N° 28 (enero-junio 2011): 103-118.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-237.
- Consejo de Europa (MCER, 2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Insituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Davies, M. (2006): *Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York: Routledge.
- Fajardo Aguirre, A. (1991): "Los vocabularios básicos". En *EL español como lengua extranjera de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga del 12 al 22 de octubre de 1991*/ coord. por Salvador Montesa Peydró, Antonio Manuel Garrido Moraga, 1993, 215-222.
- Fernández Leyva, Haydeé (2015): "Posible aplicación del Índice de Disponibilidad léxica a la selección del vocabulario de manuales de ELE". *MarcoELE: revista de didáctica ELE*, n° 20, 2015.
- Frey Pereira, M^a L. H. (2007): "Disponibilidad léxica y escritura del ELE: propuesta de comparación de dos corpus". *Interlingüística*, 21: 366-373
- García Marcos, F. & Mateo García, M^a V. (2003). "La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica". En L. Negró (ed.). *Mélanges offerts à Charles Leselbaum*. (Collecton Études hispaniques et ibéro-américaines appliquées). París: Editions hispaniques, 297-312.
- Gómez Molina, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *Reale: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, n° 7, 69-94.
- (2000): "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase ELE". En *Quadernos de filología: Estudios lingüísticos*, n° 5, (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua), 11-134
- (2004a): "Las unidades léxicas en español". *Carabela*, 56:, 27-50.
- (2004b): La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato & I. Santos (dirs.) *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*. Editorial SGEL, 491-510.
- Gougenheim, G.; Michéa, R.; Rivenc, P. & Sauvageot A. (1964): *L'Élaboration du Français Fondamental (1^o Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas (Nouvelle édition refondue et augmenté)*. París: Didier.
- Guerra Salas, L. & Gómez Sánchez, M. E. (2005): "El español de los profesionales de la radio: una aproximación desde la disponibilidad léxica". En *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada* / coord. por María Luisa Carrió Pastos. Vol. 1, 2005, 351-360.
- Hu, M. & Nation, I.S.P. (2000): "Unknown vocabulary density and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13(1), 403-430.
- Izquierdo Gil, M. C. (2001): "Los córpora electrónicos en la enseñanza del vocabulario español LE: la utilidad pedagógica de las concordancias". *ASELE, Actas XII*.
- (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Juilland & Chang-Rodríguez (1964): *Frequency Dictionary of spanish words*. The Hague: Mouton and Co.
- Laufer, B. (1989): "What percentage of text-lexis is essential for comprehension?" En C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 316-323).
- Laufer, B. (1992a): "How much lexis is necessary for reading comprehension?". En P.J.L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan, 126-132.
- Laufer, B. (1992b): "Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?". *Journal of Research in Reading* 15, 95-103.
- Laufer, B. (1997): "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess". En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. & Congdon, P. (2004): "Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge?". *Language Testing* 21(2), 202-226.
- Laufer, B. & Sim, D. D. (1985): "Measuring and explaining the threshold needed for English for Academic Purposes texts". *Foreign Language Annals* 18, 405-413.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. (2010): "Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 22(1):15-30.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach. The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- López González (2010): “La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica”. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N° 18.
- López Pérez, M. V. (2013): “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”. *Revista de educación*, Año 2013, Número Extraordinario 1. Dedicado a: Competencias básicas: retórica o realidad, 154-176.
- Madison, Mari-Liis (2013): “La selección del vocabulario: las palabras de alta frecuencia en español. Análisis del vocabulario de dos manuales de ELE. Tesina de Máster. Tartu: Universidad. [consulta online 10-09-2015]
- Martín Martín, S. (1999): «La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE». En Miquel, Lourdes y Neus Sans (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera* (4), Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, 157-163.
- (2007): “La enseñanza del léxico más allá del diccionario”. En *Mosaico*, 20, 43-46.
- Mas Álvarez, I. & Santos Palmou, X. (2014): “Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios de disponibilidad léxica en la enseñanza de ELE”. En *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*, Madrid 26-28 de junio de 2014 Universidad Nebrija, María Cecilia Ainciburu (ed.). Madrid: Universidad Nebrija, 390-402. [Consultado online 10-09-2015]
- Mesa Betancor, E. (2011): “La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales ENE”. *redELE: red electrónica de Didáctica de ELE*, Biblioteca 2012, n° 13, Memoria de Máster. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morales, A. (1986): *Léxico básico del español de Puerto Rico*. San Juan de Puerto Rico: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2006): “How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening?”. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63, 1 (September/septembre), 59-82.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ogden, C. K. (1930): *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd. Posteriormente Ch. K. Ogden & Augusto Ghio D. (1943 y 1968): *Basic English*. Online en
- Palapanidi, K. (2012): “La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.
- Instituto Cervantes (1997): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Richard, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992): *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman.
- Rodríguez Muñoz, F. & Muñoz Hernández, I. (2009): “De la disponibilidad a la didáctica léxica”. *Tejuelo*. Vol. 4, 8-18.
- Rojo Sastre, A. J. (1979): *Bases lexicológicas en una metodología audiovisual de la lengua española para extranjeros* [Manuscrito]. Tesis doctoral inédita dirigida por Víctor García Hoz, depósito de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
- Rojo Sastre, J. A., Rivenc P. y Ferrer, A. (1968-1969): *Vida y diálogos de España. 1er grado. (Método audiovisual)*. París: Didier.
- Salazar García, V. (2004): “Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE”. *Estudios de Lingüística*. N. 18, Alicante: Universidad, 243-273
- Sánchez, A.; Sarmiento, R; Cantos, P. & Simón, J. (1995): *CUMBRE. Corpus lingüístico del español contemporáneo: fundamentos, metodología y análisis*. Madrid: SGEL.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2008): “Disponibilidad léxica en alumnos de español para extranjeros. Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos”. En *Interlingüística*, XIX, 571-581.
- Sanz Álava, Inmaculada (2000): “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”. En *Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, 635-646.

- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Tomé Cornejo, C. (2015): *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis Doctoral defendida en el curso 2014-2015 en la Universidad de Salamanca.
- Varela Ortega, S. (2003): "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera". *ELUA 17* (volumen conmemorativo), 571-588.