

Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español *

Semantic networks, available lexicon and vocabulary didactics in SFL. An analysis in different Spanish learning levels

Marta Sánchez-Saus Laserna

Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada, Universidad de Cádiz

marta.sanchezsaus@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1123-2873>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.3.167

Fecha de recepción: 28/05/2021

Fecha de aceptación: 19/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sánchez-Saus Laserna, M. (2022). Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35.3, 167-204.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.167>

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Investigación "Lingüística y Humanidades Digitales: base de datos relacional de documentación lingüística" (Ref. PY18-FR-2511) de la Convocatoria 2018 de Ayudas a proyectos I+D+i (Modalidad "Frontera Consolidado") del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) y "Observación del Pulso Social en Andalucía a Través del Análisis Léxico (Pulso Andaluz). Primera Fase (Ref. UMA20-FEDERJA-013), perteneciente a los Proyectos de I+D+i del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020.

Resumen: En este artículo se lleva a cabo un análisis de las redes semánticas que se configuran en el léxico disponible de estudiantes de ELE en tres centros de interés: “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”. Estudiamos cómo evolucionan estas redes conforme aumenta el nivel de español, determinamos qué tipos de relaciones entre palabras son las más habituales en ellas y comparamos los grafos con las listas de palabras que aparecen en las encuestas de disponibilidad con una frecuencia igual o mayor al 20%. A continuación, comparamos las redes semánticas en ELE con las que presentan los hablantes nativos de español y observamos hasta qué punto los estudiantes de ELE actualizan en sus encuestas las palabras que recogen las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por último, vinculamos todos estos datos con su aplicación didáctica, con el objetivo de contribuir a la mejora de la enseñanza del vocabulario en ELE.

Palabras clave: redes semánticas, español como lengua extranjera, disponibilidad léxica; didáctica del vocabulario; semántica léxica.

Abstract: In this paper we carry out an analysis of the semantic networks that are configured in the available lexicon of Spanish as a foreign language (SFL) learners in three centres of interest: "the human body", "school and university" and "animals". We analyse how these networks evolve as the level of Spanish increases, determine which types of relations between words are the most common in them and compare the graphs with the lists of words that appear in the availability surveys with a frequency equal to or greater than 20%. Next, we compare the semantic networks in SFL with those presented by native speakers of Spanish and we observe to what extent SFL students include in their surveys the words that reflect the specific notions of the Instituto Cervantes Curriculum Plan. Finally, we link all these data to their didactic application, with the aim of contributing to the improvement of vocabulary teaching in SFL.

Keywords: semantic networks; Spanish as a foreign language; lexical availability; vocabulary teaching; lexical semantics.

I ntroducción

La disponibilidad léxica ha estado vinculada desde sus orígenes a la enseñanza de lenguas. Nace en Francia en los años 50-60 con el *Français Fondamental* (Gougenheim et al., 1964) como un método complementario a la frecuencia para determinar el vocabulario básico de una lengua¹, aunque es en el mundo hispánico donde ha tenido mayor recorrido, gracias al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica y a las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo dentro de él. Sin embargo, lo que comenzó como un método complementario a la frecuencia se ha convertido en un nuevo campo de estudio, con una vasta bibliografía y una gran capacidad de aplicación práctica a la mejora de la enseñanza del vocabulario, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de una lengua extranjera.

¹ Sobre el origen y desarrollo del *Français Fondamental*, llevamos a cabo una detallada descripción en Sánchez-Saus Laserna (2017).

Este artículo quiere ahondar en el conocimiento que tenemos hasta el momento del léxico disponible en ELE, particularmente en la aplicación de estos estudios al análisis de la organización del lexicón mental en aprendientes de una lengua extranjera y en las aplicaciones didácticas que se derivan. Partimos del estudio del léxico disponible de una muestra de 322 alumnos de ELE para centrarnos en la configuración interna de tres centros de interés: “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”. En primer lugar, analizamos las redes semánticas de estos centros conforme aumenta el nivel de conocimiento de español (A, B y C según MCERL) y observamos qué palabras tienen un índice de aparición en las encuestas mayor del 20% también por niveles, de manera que podemos determinar qué palabras son las que se van sumando al conocimiento léxico de los estudiantes de ELE conforme aumentan de nivel de español y cómo esas palabras se van engarzando en las redes semánticas que se construyen en el nivel inicial. A continuación, y con un objetivo didáctico, comparamos estas redes semánticas en estudiantes de ELE con las de hablantes nativos de español y con las nociones específicas que recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para temas relacionados con esos tres centros de interés, al tiempo que analizamos la naturaleza semántica de estas relaciones, de manera que este estudio pueda ser de utilidad para el diseño de actividades específicas sobre léxico en niveles medios y superiores de ELE.

1. Marco teórico

En los últimos años los estudios de disponibilidad léxica han empezado a aprovechar los datos que proporciona esta metodología para abordar estudios que van más allá del análisis variacional y la extracción de diccionarios de léxico disponible. Entre otros campos, y señalando solo los que nos interesan aquí, se han adentrado en aplicaciones vinculadas a la psicolingüística (Hernández Muñoz, 2006; Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2014; Hernández Muñoz, Izura y Tomé Cornejo, 2014; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017) y la didáctica de la lengua materna (Gómez Molina, 1997; Jiménez Calderón y Sánchez Rufat, 2019; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz, 2019;

Gómez Devís, 2021) y las lenguas extranjeras (Paredes García, 2015; Hidalgo Gallardo, 2019; Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020, entre los más recientes dedicados al español como lengua extranjera).

La tarea de generar palabras a partir de categorías es muy habitual en estudios cognitivos. Como señalan Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017, pp. 100-101), la técnica de extracción del léxico disponible, en la que los informantes deben evocar, durante dos minutos, las palabras que se les vienen a la mente a partir de un estímulo o centro de interés “forma parte de las pruebas de fluidez categorial basadas en modelos instruccionales del tipo ‘dime / escribe todas las palabras que conozcas de la categoría Alimentos’”, que se han empleado para “crear a partir de ellas modelos del lexicón mental de los hablantes de una determinada lengua”. Señalan, además, que “la tarea de producción de léxico disponible difiere considerablemente cuando se lleva a cabo en una segunda lengua”, pues

incluso en los bilingües más equilibrados, las conexiones entre las palabras de la L1 y las representaciones conceptuales son más fuertes que para las palabras de la L2, del mismo modo que las que unen el léxico de la L2 con el de la L1 son más robustas que las que se dan en sentido inverso (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017, p. 106).

A partir, sobre todo, del trabajo de Hernández Muñoz (2006), la línea seguida por muchos artículos posteriores ha sido la de analizar qué mecanismos cognitivos caracterizan al léxico disponible y qué relaciones se establecen entre las unidades léxicas que pertenecen a una misma categoría o centro de interés. La aparición del programa DispoGrafo –que empleamos en esta investigación– (Echeverría, Vargas, Urzúa y Ferreira, 2008) ha supuesto una enorme ayuda en estos trabajos y ha favorecido su multiplicación, pues permite representar las relaciones que se establecen entre las palabras disponibles de cada centro de interés mediante grafos, esto es, esquemas de representación de estas relaciones. En estos grafos los nodos son los vocablos disponibles y las aristas representan las relaciones entre nodos.

López González (2014) lleva a cabo una detenida revisión de los primeros trabajos que analizaron la configuración interna de los centros de interés, además de poner en práctica lo publicado hasta entonces con el léxico disponible en ELE de una muestra de alumnos polacos. En este trabajo vamos a fijarnos, sobre todo, en los trabajos más recientes de Santos Díaz (2017a), quien analiza las redes semánticas de una muestra de 171 estudiantes de posgrado de la Universidad de Málaga (España) tanto en español –su lengua materna– como en inglés y francés; Henríquez, Mahecha y Mateus (2016) y Mahecha y Mateus (2017), que analizan el léxico disponible de 192 estudiantes de los grados 5º de educación básica primaria (10-11 años) y 11º de educación media (16-17 años) en Bogotá (Colombia); en el análisis que Gómez Devís (2019) lleva a cabo con estudiantes de 1º de Primaria, y en los que incluyen Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017): por un lado, con 50 informantes adultos nativos y, por otro, con 50 estudiantes estadounidenses de ELE de nivel intermedio. Asimismo, va a servirnos como referencia para la comparación de datos en lengua materna y lengua extranjera el análisis que llevan a cabo Ferreira y Echeverría (2010-2011) con 50 hablantes nativos de inglés y 50 estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera, quienes concluyen que las relaciones entre las palabras y los subnúcleos que se crean dentro de un centro de interés están mejor definidas en lengua materna que en lengua extranjera, misma conclusión a la que llegan Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017) y Santos Díaz (2017a).

Uno de los aspectos que se van a analizar en este trabajo es la naturaleza de las relaciones que se establecen entre palabras en el interior de los centros de interés. Para ello vamos a basarnos en la clasificación de tipos de relaciones en semántica de Casas Gómez (2011 y 2014), que seguimos, asimismo, en Sánchez-Saus Laserna (2016). En esa clasificación se distingue entre relaciones basadas en los significados de las palabras –relaciones léxicas en sentido estricto–, como la hiperonimia-hiponimia, la antonimia y la parasinonimia, y relaciones “significativas”. Estas últimas pueden ser lingüísticas, en las que los miembros de la relación forman parte del signo lingüístico, pero no se restringen al significado, pero también se incluyen relaciones “significativas” de tipo designativo, en las que los vínculos se

establecen entre las cosas designadas, debido a asociaciones provocadas por la experiencia personal del mundo; a la similitud (relaciones de tipo metafórico), contigüidad (metonimia) o inclusión (meronimia) entre los elementos designados; a contraposiciones de tipo cultural (“antonimia” del hablar), o a relaciones lógico-designativas de carácter terminológico.

Como observamos en Sánchez-Saus Laserna (2016), las relaciones de un centro de interés son de un tipo o de otro dependiendo de la cohesión de los centros y, además, del hecho de que podamos clasificarlos, desde el punto de vista cognitivo, como categorías naturales, como categorías radiales o como esquemas. De manera resumida, una categoría natural sería “aquella que responde a las características clásicas de una categoría semántica (límites más o menos definidos relacionados con características físicas o abstractas que nacen de la experiencia del mundo, identificación sencilla de los elementos que la constituyen, aceptación general de la comunidad científica, etc.) y que es explicada fácilmente por los modelos teóricos sobre categorización” (Hernández Muñoz, 2006, p. 135, n. 79). Las categorías radiales, por su parte, tienen como base la noción wittgensteniana de semejanza de familia, de manera que un elemento activa otros dominios cognitivos que a su vez activan otros conceptos que no tienen por qué estar relacionados con los primeros. Además, aunque en principio se estructuran en torno a un centro, no todos los nodos han de estar interconectados directamente con el central (Hernández Muñoz, 2006, p. 47). Aparte de los tipos que contempla Hernández Muñoz, Tomé (2011), en su reflexión sobre la entidad cognitiva de los centros de interés, introduce los esquemas, en los que incluye a los centros que están vinculados a espacios del mundo real en los que, para actualizar los términos relacionados, los informantes evocan escenas y espacios físicos y, a partir de ellos, objetos, sentimientos y personas. Esta distinción entre tipos de categorías es muy relevante cuando se quiere analizar la configuración interna de los centros, pues, como veremos, que se trate de categorías naturales (como las partes del cuerpo humano o los animales) o, por el contrario, de esquemas (como se plantea el centro “escuela y universidad”) va a dar lugar a redes semánticas de distinta naturaleza, e igualmente presentan una evolución distinta

conforme aumenta el conocimiento de la L2.

Para concluir este apartado y en lo que concierne a la relevancia del estudio que aquí presentamos para la didáctica del léxico en ELE, recordamos lo apuntado por Sánchez Rufat y Jiménez Calderón (2015, p. 103) en relación con la enseñanza del vocabulario en clase de ELE. Las conclusiones a las que llegamos en estas páginas pueden, precisamente, ser de mucha utilidad para profundizar en el nivel en el que se procesa la información léxica:

los profesores manifiestan a menudo que muchos aprendientes no logran alcanzar los objetivos de aprendizaje de vocabulario planteados en los manuales comunicativos, lo cual indica que no basta con presentar una abundancia de contextos significativos y proporcionar numerosas oportunidades de interacción en el aula y en los materiales para promover la adquisición de vocabulario [...]. Laufer (2005) recoge una serie de investigaciones empíricas que muestran que para aprender vocabulario no basta con la exposición a una gran cantidad de *input* lingüístico —sobre todo a través de la lectura extensiva—, sino que se requiere una enseñanza explícita, espaciando suficientemente las exposiciones a la unidad léxica y proporcionando suficientes oportunidades para recuperarla. [...] En relación con la enseñanza explícita, destaca el valor concedido a la *implicación* (traducción de *engagement*, de Schmitt [2008] [...]), según la cual cuanto más profundo sea el nivel en el que se procesa mentalmente la información léxica a través de la exposición, atención, manipulación y tiempo dedicado a la unidad, más probabilidades hay de que se aprenda.

2. Metodología

La muestra del estudio fue de 322 informantes, estudiantes de ELE en centros de lenguas de ocho universidades andaluzas (ver Sánchez-Saus Laserna, 2016). Todos ellos llevaban viviendo en España entre dos y seis meses cuando hicieron la encuesta. En la muestra hay hablantes nativos de alemán, inglés, francés, italiano, polaco y finés y se recogieron datos de informantes de los tres niveles del MCERL (A, B y C), con la siguiente distribución:

Tabla 1

Distribución de los informantes de la muestra según nivel de español y lengua materna

		lengua materna					
		alemán	inglés	francés	italiano	finés	polaco
nivel de español	A	28	16	10	30	6	19
	B	41	37	14	19	4	10
	C	37	22	12	9	1	7

Fuente: elaboración propia

La encuesta que se empleó consta de dos partes: un cuestionario con el que recogimos información sociocultural y relacionada con las lenguas que conocen los informantes y un test de disponibilidad. Para realizar la prueba de disponibilidad, tratar los datos y editarlos se siguieron los criterios habituales (Samper Padilla, 1998), aunque seleccionamos una lista de centros de interés distinta a la del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica². Aquí solo analizaremos los datos de los centros de interés “el cuerpo humano”, “escuela y universidad” y “los animales”.

Es necesario hacer una precisión con respecto al tipo de categoría que conforman estos centros. Tal y como está redactado, el centro de interés “el cuerpo humano” es una categoría radial, como explicamos en Sánchez-Saus Laserna (2019, pp. 121-133). No obstante, dado que en este artículo vamos a analizar solo el léxico más frecuente y las conexiones entre palabras más habituales, estas se van a comportar como elementos propios de una categoría natural. Las palabras con una interconexión menor o propias de otros dominios cognitivos no son ni las más frecuentes ni las más disponibles de este centro.

El léxico disponible de esa muestra total de 322 informantes lo empleamos en este artículo para observar qué palabras aparecen con

² Los centros de interés empleados fueron: 1) el cuerpo humano, 2) la ropa, 3) la casa, 4) alimentos y bebidas, 5) la cocina y sus utensilios, 6) escuela y universidad, 7) la ciudad, 8) el campo, 9) medios de transporte, 10) los animales, 11) ocio y tiempo libre, 12) profesiones y trabajos, 13) tiempo meteorológico y clima, 14) acciones y actividades habituales, 15) aspecto físico y carácter, 16) la familia, 17) viajes y vacaciones y 18) el dinero. Justificamos esta selección en Sánchez-Saus Laserna (2016, pp. 40-43).

frecuencia en las encuestas. Establecemos como umbral la frecuencia de aparición del 20%, que coincide habitualmente y con cierta aproximación con el índice de disponibilidad de 0,1 (como puede verse en las tablas del epígrafe 3). Este índice de 0,1 es el que se ha empleado mayoritariamente en investigaciones que han comparado estudios sobre léxico disponible³. No tomamos como dato de referencia el índice de disponibilidad, sino la frecuencia de aparición, porque para el objetivo de este trabajo no nos importa el orden de aparición de las palabras, sino solo si los informantes las han actualizado en sus encuestas.

Para el análisis de las relaciones que se establecen en el interior de los centros de interés, seleccionamos 50 encuestas por nivel (A, B y C), 150 en total, de las seis lenguas maternas, y las tratamos con el programa DispoGrafo, que nos permite obtener grafos con las palabras que más frecuentemente se actualizan una detrás de otra en las encuestas. Mostramos únicamente las relaciones que se dan con una frecuencia mayor o igual a 4 en cada uno de los tres centros.

Por último, en la vertiente más aplicada a la didáctica, observamos qué y cuánto vocabulario recogido en las nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007) está presente entre el léxico que aparece en al menos un 20% de las encuestas sobre léxico disponible para, a continuación, ver cómo se puede trabajar en clase de ELE con las relaciones entre el léxico ya interiorizado y aquel que aún debe ser trabajado. Para ello vamos a comparar los grafos del nivel C de nuestro estudio con los que aparecen en Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017), Santos Díaz

³ Santos Díaz (2017b, pp. 124-125) resume las diferentes decisiones que han tomado los investigadores sobre dónde colocar el límite. Como señala esta investigadora, Carcedo (2000) emplea el índice 0,1 para comparar los resultados de informantes hispanohablantes con informantes finlandeses. Este índice ha sido empleado posteriormente en otras investigaciones en ELE. En cambio, Bartol Hernández (2001, pp. 227-230) amplía la muestra estableciendo como premisa que el índice de disponibilidad fuese igual o superior a 0,02 y hubiese sido mencionado por más de un informante. Consideramos que para los objetivos de este trabajo el límite de la frecuencia acumulada del 20%, coincidente con cierta aproximación con el índice de disponibilidad de 0,1, es pertinente; un índice más bajo nos llevaría a tener en cuenta palabras actualizadas por un número de informantes poco representativo.

(2017a), Henríquez, Mahecha y Mateus (2016), Mahecha y Mateus (2017) y Gómez Devís (2019 y 2021), todos ellos trabajos con nativos de español. Además, esta comparación nos permitirá comprobar si, como han señalado trabajos realizados sobre el inglés como lengua extranjera (Ferreira y Echeverría, 2010/2011, Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020), la configuración de las redes asociativas en ELE es más débil que en español lengua materna (conclusión a la que llegan, con estudiantes solo de nivel intermedio, Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017).

3. Análisis

3.1. Centro de interés “el cuerpo humano”

El centro de interés “el cuerpo humano” es el primero de la encuesta. En nuestro trabajo seleccionamos esta denominación frente a “partes del cuerpo”, como aparece en los trabajos del Proyecto Panhispánico, con la intención de recoger un mayor número de elementos léxicos. Por ello, en el estudio total de la disponibilidad léxica de estudiantes de ELE este centro es una categoría radial, aunque la selección que hacemos para este análisis (solo los términos que aparezcan al menos en el 20% de las encuestas) nos reduce el número de vocablos de los 312 totales (Sánchez-Saus Laserna, 2016, p. 77) a entre 19 y 29 según el nivel de conocimiento de español que observemos. Todas las palabras con un índice de aparición del 20% o superior nombran partes del cuerpo, ninguna se sale de esa categoría natural.

En la tabla 2 mostramos las listas de palabras con una frecuencia de aparición (FA) superior al 20% en cada nivel, junto con su índice de disponibilidad (ID):

Tabla 2

Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “el cuerpo humano”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior

EL CUERPO HUMANO									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	ojo	0.72	88.07%	ojo	0.63	93.60%	ojo	0.67	95.45%
2	mano	0.68	88.07%	mano	0.66	87.20%	nariz	0.59	92.04%
3	cabeza	0.63	75.23%	pie	0.58	85.60%	dedo	0.52	87.50%
4	pie	0.50	70.64%	nariz	0.53	80.80%	pierna	0.60	85.23%
5	pelo	0.44	66.06%	cabeza	0.65	80.00%	mano	0.59	85.23%
6	pierna	0.41	57.80%	pelo	0.45	78.00%	oreja	0.50	82.95%
7	boca	0.40	56.88%	dedo	0.45	72.00%	pelo	0.46	80.68%
8	nariz	0.41	55.96%	pierna	0.50	71.20%	pie	0.44	77.27%
9	dedo	0.29	45.87%	boca	0.42	71.20%	brazo	0.49	73.86%
10	brazo	0.28	41.28%	brazo	0.50	68.00%	boca	0.48	70.45%
11	espalda	0.23	37.62%	oreja	0.41	62.40%	cabeza	0.56	67.04%
12	oreja	0.23	33.95%	espalda	0.25	48.80%	rodilla	0.35	67.04%
13	labio	0.19	29.36%	diente	0.23	47.20%	diente	0.24	52.27%
14	cara	0.20	27.52%	rodilla	0.23	44.00%	espalda	0.24	51.14%
15	estómago	0.16	27.52%	estómago	0.22	43.20%	estómago	0.25	50.00%
16	diente	0.14	24.77%	piel	0.23	40.80%	uña	0.22	47.73%
17	rodilla	0.12	22.02%	corazón	0.23	40.80%	labio	0.24	45.45%
18	corazón	0.12	21.10%	uña	0.18	39.20%	corazón	0.19	38.64%
19	uña	0.11	20.18%	cuello	0.21	34.40%	cuello	0.19	37.50%
20				labio	0.18	34.40%	pecho	0.18	37.50%
21				pecho	0.16	31.20%	lengua	0.15	36.36%
22				culo	0.12	31.20%	piel	0.15	30.68%
23				cara	0.20	30.40%	cara	0.19	27.27%
24				lengua	0.12	25.60%	garganta	0.13	27.27%
25				hombro	0.13	23.20%	culo	0.11	27.27%
26							barriga	0.10	21.59%
27							hombro	0.10	21.59%
28							ceja	0.11	20.45%
29							mejilla	0.10	20.45%

Fuente: elaboración propia

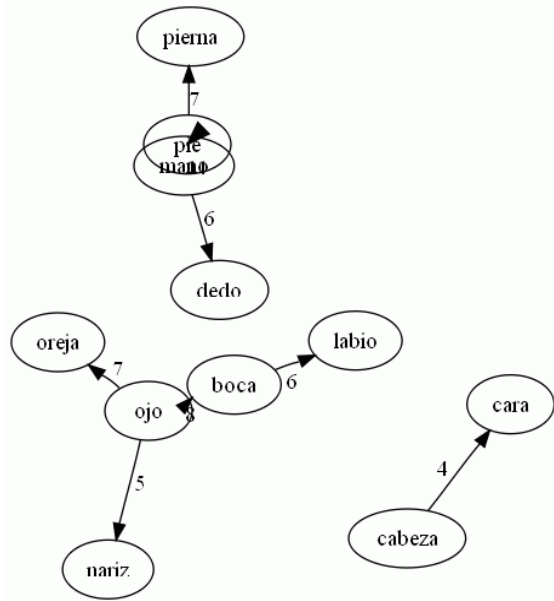
En este centro de interés el aumento en el número de palabras con una frecuencia de aparición mayor o igual al 20% es progresivo. Entre A y B el aumento es de 6 palabras (“piel”, “cuello”, “pecho”, “culo”, “lengua”, “hombro”) y entre B y C, de 4 palabras (“garganta”, “barriga”, “ceja”, “mejilla”). Como era de esperar, el aumento se produce en palabras de uso menos frecuente, pero en torno a los dos subgrupos que configuran internamente este centro (tal y como muestran los grafos a continuación): las partes de la cara (“lengua”, “ceja”, “mejilla”) y las extremidades (“hombro”), así como en otras partes externas del cuerpo que no aparecen en los grafos por no estar

vinculados a otras con la suficiente frecuencia (“piel”, “cuello”, “pecho”, “culo”, “garganta”, “barriga”).

Fijémonos ahora en cómo se configuran las relaciones asociativas más frecuentes dentro este centro según aumenta el nivel. En los tres niveles se observan dos subgrupos: el de las partes de la cara (con “ojo”-“boca”-“nariz” como núcleo) y el de las extremidades (a partir de “dedo”-“mano” / “pie”-“pierna”). Conforme aumenta el nivel se van sumando elementos a los subgrupos (B: “labio”, “pelo”; C: “diente” en los elementos de la cara; B: “brazo”, “uña”, C: “dedo del pie”, “rodilla” en las extremidades) y, además, se forma una red más compacta: en el nivel A se observan tres subgrupos separados (“cara”-“cabeza” no está aún unido al resto de elementos de la cara), que en el B ya están unidos; en el C, en cambio, el par “lengua”-“diente” se desgaja del subgrupo de la cara.

Figura 1

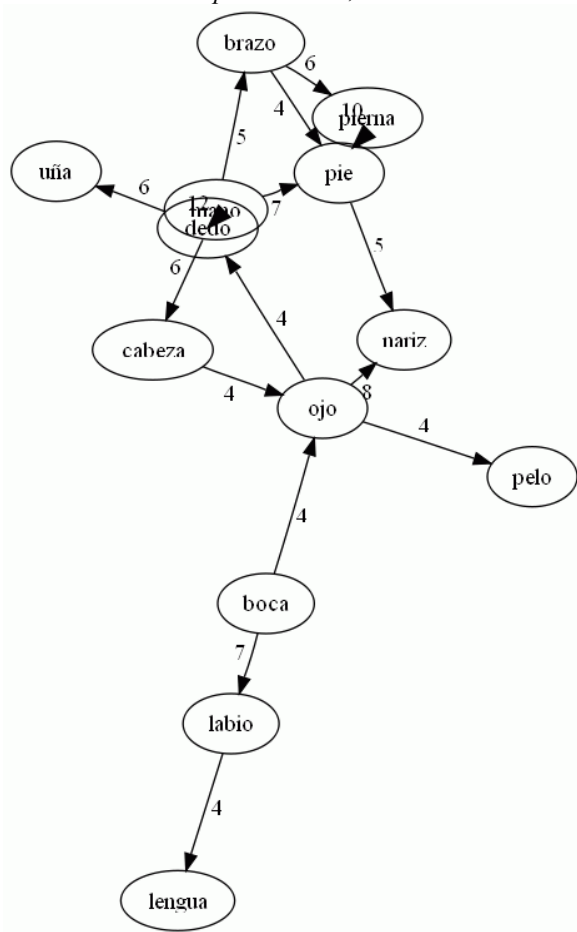
Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel A



Fuente: elaboración propia

Figura 2

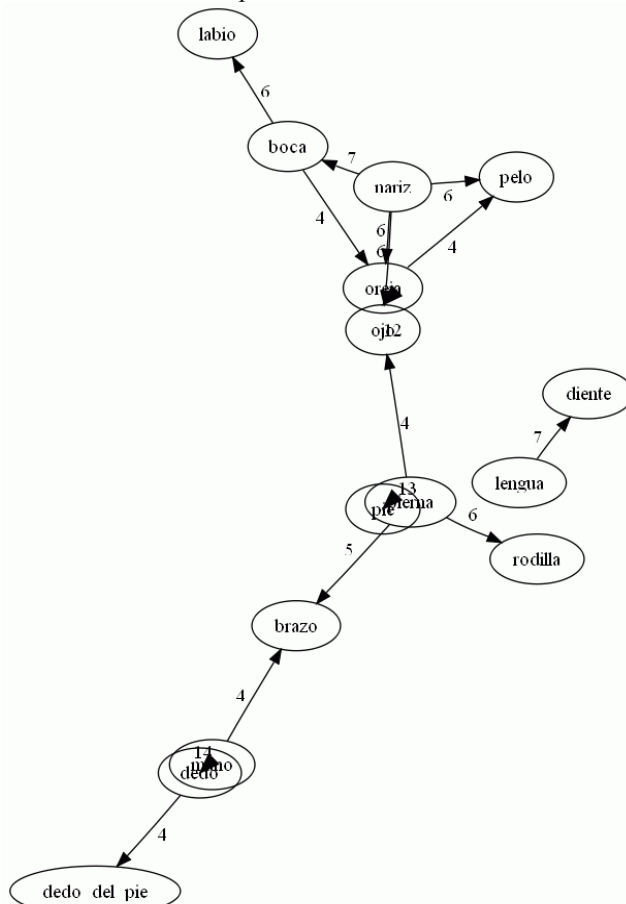
Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel B



Fuente: elaboración propia

Figura 3

Grafo del centro de interés “el cuerpo humano”, nivel C



Fuente: elaboración propia

Veamos ahora el vocabulario recogido en el apartado 1.1. Partes del cuerpo del PCIC (tabla 3). Al compararlo con los resultados de nuestras encuestas en el centro de interés “el cuerpo humano” (tabla 2), observamos que en el nivel A los informantes muestran un conocimiento del vocabulario algo mayor del que recoge el PCIC (se recogen palabras como “corazón” o “rodilla”, que pertenecerían al nivel B1); no obstante, en las encuestas no se recogen con frecuencia términos relacionados con partes internas del cuerpo, por lo que ya en el nivel B y sin duda en el C la diferencia entre el vocabulario que aparece

con frecuencia en las encuestas y el que recoge el PCIC es muy grande. A grandes rasgos, en el listado de palabras con una frecuencia de aparición de al menos el 20% en las encuestas de nivel C, el vocabulario recogido coincide con el de los niveles A1, A2 y B1. Quedan fuera del listado una gran cantidad de nombres de órganos y otras partes internas, así como los coloquialismos (“pata”, “napia”, “coco”, “crisma”, “mollera”)⁴.

Tabla 3

Nociones específicas del PCIC. Epígrafe 1.1. Partes del cuerpo. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2

1.1. Partes del cuerpo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• pelo, ojo, nariz	<ul style="list-style-type: none">• cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie• oído, muela, garganta, estómago, espalda
B1	B2
<ul style="list-style-type: none">• músculo, hueso, piel• corazón, pulmón• cuello, hombros, pecho, cintura, barriga• rodilla, tobillo, codo, muñeca	<ul style="list-style-type: none">• frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña• cana, uña• cerebro, hígado, riñón, intestino• esqueleto, columna, costilla• nervio, articulación, arteria, tendón
C1	C2
<ul style="list-style-type: none">• pata, napia, coco• vientre, ombligo• puño, palma de la mano, pulgar, índice• cráneo, vértebra• páncreas, colon• tímpano, córnea• aparato digestivo, sistema circulatorio	<ul style="list-style-type: none">• crisma, mollera, coronilla• tronco, extremidad superior/inferior (vértebra) cervical, clavícula, tibia• fosas nasales, cuero cabelludo• epidermis

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

⁴ Como analiza pormenorizadamente Borrego (2009) en distintos diccionarios de disponibilidad realizados con informantes nativos, los términos informales (y también los vulgares) tienden a agruparse en las zonas finales de los listados, a pesar de que los informantes los conocen. La encuesta se entiende, pues, como una situación formal.

Si se compara el grafo de este centro (informantes del nivel C, figura 3) con los que aparecen en Hernández Muñoz y Tomé Cornejo (2017, p. 113) y en Santos Díaz (2017a, p. 608), vemos que en “el cuerpo humano” la relación “significativa” de contigüidad es la preponderante también entre nativos (además de que todos los elementos son cohipónimos entre sí). Términos ausentes en el grafo en ELE, como “ceja” y “pestaña”, están vinculados entre sí en el grafo de los nativos, y a su vez, estos a “ojo”; partes internas, como nombres de huesos o músculos, cuando son realidades cercanas, aparecen como nodos unidos en los grafos de nativos: “tibia”-“peroné”, “cúbito”-“radio”, “bíceps”-“tríceps”. Los órganos (“corazón”, “estómago”, “hígado”...), en cambio, no aparecen en ninguno de los grafos de estos dos trabajos, lo que revela que la relación de contigüidad no funciona de manera tan regular con ellos y que los informantes actualizan esos términos sin un patrón tan recurrente. Estos términos sí aparecen como subgrupo, en cambio, en el trabajo de Henríquez, Mahecha y Mateus (2016), realizado con escolares de 10-11 y 16-17 años (es decir, con informantes que tienen asignaturas relacionadas con el cuerpo humano), no con adultos, como los dos anteriores. En la red formada por órganos internos las relaciones que se establecen entre ellos es en muchos casos, de nuevo, de contigüidad: “estómago”-“intestino”, “páncreas”-“hígado”, “corazón”-“pulmón”.

El vocabulario relacionado con las partes del cuerpo, pues, está íntimamente relacionado con lo espacial y la contigüidad de los referentes. A partir de los términos más prototípicos (que se muestran en los grafos como aquellos con más aristas y relaciones más frecuentes), se construyen redes de palabras unidas las unas a las otras por cercanía real. Esto apunta a que actividades diseñadas en torno a imágenes de partes del cuerpo humano –muy frecuentes en manuales de nivel inicial– pueden funcionar también en niveles superiores, tanto para las partes externas del cuerpo como para las internas.

3.2. Centro de interés “escuela y universidad”

Este centro se comporta de manera distinta a “el cuerpo humano” y también a “los animales”. Como señalamos anteriormente,

este centro, enunciado como “escuela y universidad”, se configura como un esquema, es decir, como una categoría íntimamente vinculada a lo espacial y, dado que estamos trabajando con informantes universitarios, en este caso también con su día a día. De hecho, como indicamos en Sánchez-Saus Laserna (2016, p. 78), este centro de interés es el que presenta mayor riqueza léxica (mayor número de vocablos distintos) del estudio, tras “viajes y vacaciones”. En cuanto a su productividad (medida a partir de la media de respuestas por informante), está en la zona media (el 7º de 18).

Esto se traduce, para lo que aquí estamos analizando, en que entre los niveles B y C no hay un crecimiento en el número de palabras que tienen una frecuencia de aparición mayor al 20%, sino que, de hecho, en el nivel C aparece una palabra menos. Entre A y B la diferencia, en cambio, es notable: se suman 6 palabras (“estudiar”, “aprender”, “cuaderno”, “tarea”, “pizarra”, “compañero” y “deberes”). Cabe señalar que, además de que se trate de palabras menos frecuentes que las que aparecen en el nivel A, dos de ellas son verbos, lo que nos revela que se trata de un tipo de categoría con una organización interna distinta a la de los otros dos centros. Como se ha señalado en numerosas ocasiones en los estudios de disponibilidad léxica, los centros de interés con los que solemos trabajar extraen fundamentalmente nombres, a no ser que se pidan estrictamente verbos (por ejemplo, con un centro como “acciones y actividades habituales”) o bien denominando a los centros de tal manera que se configuren como categorías más amplias que las naturales, como en este caso (ver, sobre esto, Tomé Cornejo, 2011). También es revelador del funcionamiento interno de este centro el hecho de que haya palabras que aparezcan entre las más frecuentes en el nivel A y desaparezcan en alguno de los superiores, como ocurre con “biblioteca”, que no está entre las más frecuentes en B, pero sí en C, y como ocurre también con “silla” y “curso”, que aparecen en A y B pero no en C. La variación interna es, pues, mayor en este centro, que consideramos un esquema, que en aquellos que se configuran como categorías naturales.

Tabla 4

Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “escuela y universidad”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior

ESCUELA Y UNIVERSIDAD									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	profesor	0.70	85.32%	profesor	0.67	92.00%	profesor	0.75	95.45%
2	clase	0.46	61.47%	libro	0.40	60.00%	libro	0.41	59.09%
3	libro	0.41	58.71%	aula	0.34	50.40%	examen	0.30	55.68%
4	bolí(grafo)	0.26	38.53%	bolí(grafo)	0.30	50.40%	bolí(grafo)	0.32	54.54%
5	estudiante	0.25	33.03%	examen	0.27	49.60%	clase	0.40	52.27%
6	examen	0.19	32.11%	clase	0.34	48.00%	aula	0.36	47.73%
7	biblioteca	0.18	32.11%	estudiante	0.32	47.20%	asignatura	0.33	44.32%
8	asignatura	0.23	30.27%	lápiz	0.26	43.20%	estudiar	0.23	40.91%
9	aula	0.21	30.27%	alumno	0.29	41.60%	alumno	0.27	38.64%
10	curso	0.20	26.61%	estudiar	0.20	37.60%	estudiante	0.24	37.50%
11	alumno	0.20	24.77%	asignatura	0.26	36.80%	lápiz	0.22	36.36%
12	silla	0.18	24.77%	papel	0.23	36.80%	biblioteca	0.16	31.82%
13	mesa	0.18	24.77%	aprender	0.15	31.20%	aprender	0.15	28.41%
14	lápiz	0.16	23.85%	cuaderno	0.19	29.60%	cuaderno	0.17	26.14%
15	papel	0.12	20.18%	mesa	0.15	24.80%	papel	0.14	26.14%
16				silla	0.15	24.80%	mesa	0.15	23.86%
17				curso	0.17	23.20%	deberes	0.10	22.73%
18				tarea	0.13	21.60%	pizarra	0.10	21.59%
19				pizarra	0.11	20.80%	horario	0.12	20.45%
20				compañero	0.11	20.80%	nota	0.11	20.45%
21				deberes	0.11	20.80%			

Fuente: elaboración propia

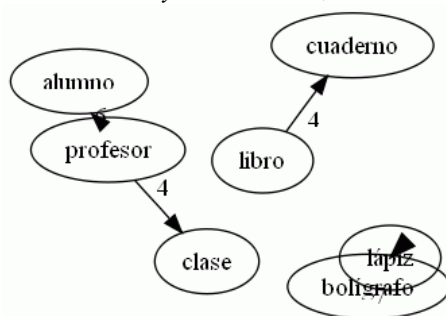
Internamente, este centro tiene una configuración más difusa que la que presentan las categorías naturales como “el cuerpo humano” o “los animales”. En los tres niveles nos encontramos grupos de palabras separados los unos de los otros, más pequeños en el nivel A, donde encontramos dos parejas y un grupo de 3, y mayores conforme se sube de nivel. El primer núcleo en torno al que se reúnen las palabras que se van sumando en el nivel medio y superior es el que se crea en torno a “profesor”-“alumno”: “profesor”-“alumno”-“clase” en nivel A, “maestro”-“profesor”-“alumno”-“estudiante” en nivel B y en el nivel C al subgrupo creado en B se añaden “curso”, “aula” y, de nuevo, “clase”, estas dos últimas presentes también en B pero desgajadas. El otro subgrupo es el de los materiales: “lápiz”-“bolígrafo” forman una pareja constante, a la que se le suma “papel” en B y C. El resto de elementos presentes en los grafos no llegan a unirse para formar una red compacta: “libro”-“cuaderno” en A; “clase”-“aula” y “estudiar”-“aprender” en B y

“suspender”-“aprobar”, “examen”-“estudiar” y “ordenador-biblioteca” en C.

En este centro las relaciones que se establecen entre las palabras son de tipo asociativo debidas a la experiencia del hablante. Hay algunas relaciones léxicas, como la parasinonimia entre “estudiante” y “alumno” y entre “profesor” y “maestro”, la antonimia entre “aprobar” y “suspender” y la “sinonimia” entre “clase” (entendida como ‘sala donde se dan las clases’) y “aula”. Otras relaciones son designativas, como la de contigüidad entre “bolígrafo” y “lápiz”, “libro” y “cuaderno” o la de inclusión entre “profesor” -“clase” y “ordenador”-“biblioteca”.

Figura 4

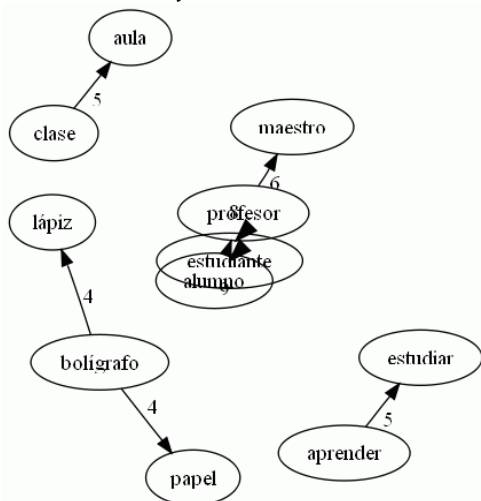
Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel A



Fuente: elaboración propia

Figura 5

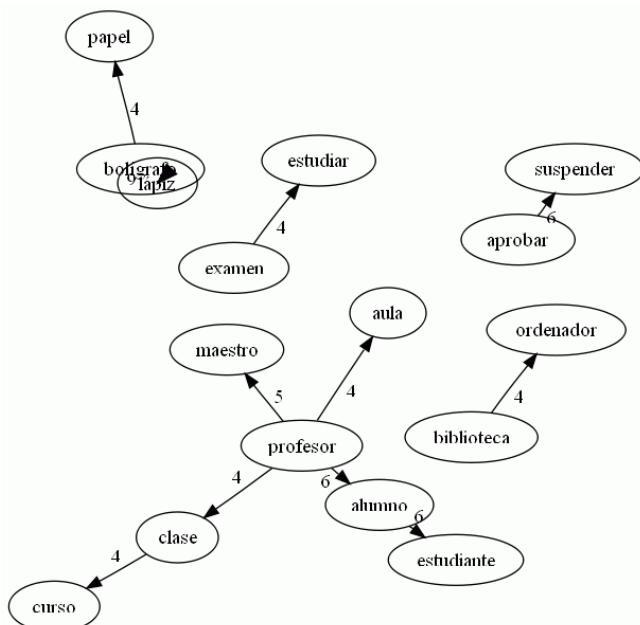
Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel B



Fuente: elaboración propia

Figura 6

Grafo del centro de interés “escuela y universidad”, nivel C



Fuente: elaboración propia

El vocabulario que recoge el PCIC relacionado con la educación llama la atención por su abundancia en A1 y A2 (ver tabla 5), mucho mayor que en otros epígrafes, probablemente debido a que el contexto inmediato de los estudiantes es precisamente el aula y se necesita que manejen desde temprano un léxico que les permita seguir las clases y realizar los ejercicios. Los estudiantes de nivel A demuestran conocer un número bastante alto de términos, pero su léxico disponible más frecuente no alcanza el que el PCIC recomienda para su nivel. De hecho, ni siquiera los de nivel B-C (en este centro los dos niveles presentan un comportamiento muy parecido) actualizan la totalidad de las palabras que se recomiendan para A1-A2.

Tabla 5

Nociones específicas del PCIC. Epígrafes 6.1. Centros e instituciones, 6.2. Profesorado y alumnado, 6.3. Sistema educativo, 6.7. Lenguaje de aula y 6.8 Material educativo y mobiliario de aula. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2

6. Educación

[6.1. Centros e instituciones, 6.2. Profesorado y alumnado, 6.3. Sistema educativo, 6.7. Lenguaje de aula y 6.8. Material educativo y mobiliario de aula]⁵

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• instituto, universidad• clase, biblioteca• profesor, estudiante, director, compañero• clase de español/de matemáticas/de historia• horario, examen• ejercicio, actividad• lección, unidad, página, pregunta• Internet, libro, diccionario• papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia• mesa, silla, armario, estantería• pizarra, ordenador, mapa	<ul style="list-style-type: none">• colegio, academia/escuela ~ de idiomas/de ballet/de música• biblioteca ~ municipal/pública• aula• compañero de clase, alumno ~ de la escuela/del instituto• programa (del curso)• cuaderno, hoja• regla• impresora, fotocopidora

⁵ Seleccionamos el léxico solo de estos epígrafes por ser los contenidos que se ajustan más a las palabras más disponibles de este centro de interés. Incluimos solo los sustantivos, que, como se ha señalado repetidamente, son la categoría gramatical mayoritaria que recuperan los test de disponibilidad y, por tanto, ocupan las posiciones de mayor frecuencia e índice de disponibilidad.

B1

- enciclopedia, apuntes
- folio, papel ~ reciclado/de impresora
- carpeta
- tinta ~ para/de ~ impresora

B2

- alumnado, profesorado
- catedrático, rector, jefe de estudios, maestro, tutor
- director de tesis, delegado de curso
- conferenciante
- universitario
- asociación de profesores/antiguos alumnos
- cartucho de tinta
- grapadora, grapa, clip, celo, borrador
- retroproyector, transparencia, diapositiva
- papel cuadriculado, cartulina
- rotulador fluorescente/de punta fina/de punta gruesa

C1

- pedagogo, docente, preparador, educador, instructor
- decano, lector
- discípulo, becario
- repetidor
- tribunal (de examen), claustro (de profesores)
- carpeta de anillas, archivador
- proyector de diapositivas, cañón

C2

- preceptor, mentor
- profesor adjunto
- escolar, colegial
- cuerpo/equipo ~ docente
- pupitre, tarima
- estuche, plumier
- portaminas, pluma estilográfica

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

Santos Díaz (2017a) analiza la configuración interna de este centro con informantes nativos, pero ella trabajó con la denominación del Proyecto Panhispánico: “la escuela: muebles y materiales”. Si analizamos el subgrafo que ella aporta, la red se configura en torno a “silla”-“mesa” y “pizarra”-“tiza”, es decir, en torno a nombres de referentes que están próximos o que, por su función, vinculamos uno a otro (como ocurre, también, con “lápiz”-“bolígrafo”). Dado que no aporta el grafo completo, no podemos observar cómo se insertan aquellos elementos léxicos presentes en los grafos de los nativos y ausentes en los estudiantes de ELE, pero nos confirma que el tipo de relaciones que se establecen en las redes semánticas de nativos coinciden con las que presentamos aquí.

Recordemos que un centro como “escuela y universidad” es un esquema, es decir, una categoría estrechamente ligada a lo espacial y a aquello que podemos encontrar en un lugar determinado. Los nombres relacionados con ella, por tanto, van a estar ligados los unos a los otros a través de relaciones de contigüidad designativa, y también por relaciones entre palabras que comparten una misma función. De cara al diseño de materiales, de nuevo, es importante tener en cuenta la importancia de lo visual y la experiencia real en la propia aula.

3.3. Centro de interés “los animales”

Como ocurría en “el cuerpo humano”, en este centro el aumento del número de palabras que tienen una frecuencia de aparición superior al 20% es progresivo conforme se sube de nivel. En A las palabras más frecuentes en las encuestas se refieren a animales domésticos o de granja (“perro”, “gato”, “pollo”, “cerdo”, “caballo”, “vaca”), junto con otros nombres de animales muy frecuentes como “pájaro”, “ratón”, “cucaracha”, el animal salvaje prototípico “león” y el macho de la vaca, que además tiene una importancia cultural que se refleja en el léxico disponible, “toro”. Sin embargo, es muy notable la diferencia en frecuencia de aparición y en índice de disponibilidad que se observa entre la pareja “perro”-“gato” y el resto: del 88-89% de frecuencia de aparición se pasa a menos del 45%. Esta diferencia va a condicionar también la representación de sus relaciones internas, como veremos. Al pasar al nivel B se suman varios animales salvajes (“elefante”, “tigre”, “oso”), de granja (“conejo”) y un término muy general como “pez” (de animales acuáticos en A solo aparecía “pescado”, que es un término más bien relacionado con los alimentos pero que decidimos mantener en el centro de los animales por su alta frecuencia y disponibilidad). En el nivel C se añaden más miembros a los animales de granja (“oveja”, “cabra”, “gallina”), a los animales salvajes (“serpiente”, “mono”, “jirafa”) y a los animales acuáticos (“tiburón”), así como a los insectos (“mosquito”, “mosca”, “hormiga”).

Tabla 6

Palabras con una frecuencia de aparición superior al 20% en el centro de interés “los animales”, por niveles según MCERL. Marcamos en negrita las palabras nuevas en cada nivel con respecto al anterior.

Los animales									
nivel A			nivel B			nivel C			
palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	palabra	ID	FA	
1	perro	0.83	89.90%	perro	0.89	98.40%	perro	0.82	95.45%
2	gato	0.78	88.07%	gato	0.84	96.80%	gato	0.80	94.32%
3	pollo	0.32	44.04%	caballo	0.48	66.40%	vaca	0.51	70.45%
4	cerdo	0.28	36.70%	vaca	0.43	60.80%	pájaro	0.42	62.50%
5	caballo	0.26	35.78%	pájaro	0.38	54.40%	pez	0.27	56.82%
6	pescado	0.25	33.94%	cerdo	0.33	48.80%	caballo	0.37	55.68%
7	vaca	0.22	31.19%	pez	0.25	40.80%	cerdo	0.34	53.41%
8	león	0.18	26.61%	león	0.20	35.20%	ratón	0.25	42.04%
9	toro	0.19	25.69%	pollo	0.20	32.80%	león	0.21	42.04%
10	ratón	0.15	21.10%	ratón	0.19	32.00%	elefante	0.21	40.91%
11	cuca- racha	0.14	21.10%	elefante	0.18	30.40%	toro	0.19	31.82%
12	pájaro	0.15	20.18%	pescado	0.17	25.60%	serpiente	0.18	31.82%
13				tigre	0.14	25.60%	oveja	0.19	29.54%
14				toro	0.13	24.80%	mono	0.16	28.40%
15				conejo	0.14	23.20%	cabra	0.16	28.40%
16				cucaracha	0.14	21.60%	pollo	0.15	27.27%
17				oso	0.13	20.80%	ave	0.17	26.14%
18							tigre	0.11	26.14%
19							mosquito	0.13	25.00%
20							jirafa	0.12	25.00%
21							pescado	0.13	23.86%
22							conejo	0.14	22.73%
23							gallina	0.13	22.73%
24							mosca	0.10	22.73%
25							rata	0.12	21.59%
26							oso	0.11	21.59%
27							tiburón	0.10	21.59%
28							hormiga	0.10	20.45%

Fuente: elaboración propia

La configuración asociativa interna de este centro muestra que, a pesar de que se trata de una categoría natural, las relaciones en su interior son mucho menos constantes y compactas que en “el cuerpo humano”, y ello a pesar de que es uno de los que presenta menor riqueza léxica (12º de 18, ver Sánchez-Saus Laserna, 2016, p. 78).

Como se puede ver en el grafo del nivel C, este centro se organiza en torno a varios subgrupos: animales domésticos, animales de granja y animales salvajes. En el nivel inicial no hay vínculos significativos más allá de “perro”-“gato”; en el medio se suman algunos animales de granja (“caballo”, “vaca”, “toro”) y de la selva, como el par

“león”-“tigre”, pero sin llegar a formar una red entre ellos. Al pasar al nivel C encontramos que los animales domésticos y de granja, junto con “ratón”-“rata” (a partir de la relación asociativa entre “gato” y “ratón”) forman un subgrupo, pero queda desgajado el par “león”-“tigre”, únicos animales de la selva que aparecen relacionados con una frecuencia de al menos 4.

Las relaciones que se observan en este grupo son, en general, relaciones léxicas de hiperonimia-hiponimia entre todos los miembros y el hiperónimo “animal”; por tanto, todos los elementos que aquí aparecen son cohipónimos entre sí. Además, puesto que se organizan por subgrupos (domésticos, de granja, etc.), mantienen relaciones más estrechas con sus cohipónimos del mismo subgrupo. Hay, además, mayor cercanía entre miembros que nombran realidades opuestas por sexo, como los heterónimos “vaca”-“toro”, o entre miembros que tengan una similitud en sus significantes: “rata”-“ratón”. Entre “perro” y “gato”, además de ser ambos animales de compañía, podemos entender que hay una relación de tipo designativo entre dos elementos que se entienden como polares, es decir, una relación “significativa” designativa entre “antónimos” del hablar.

Figura 7

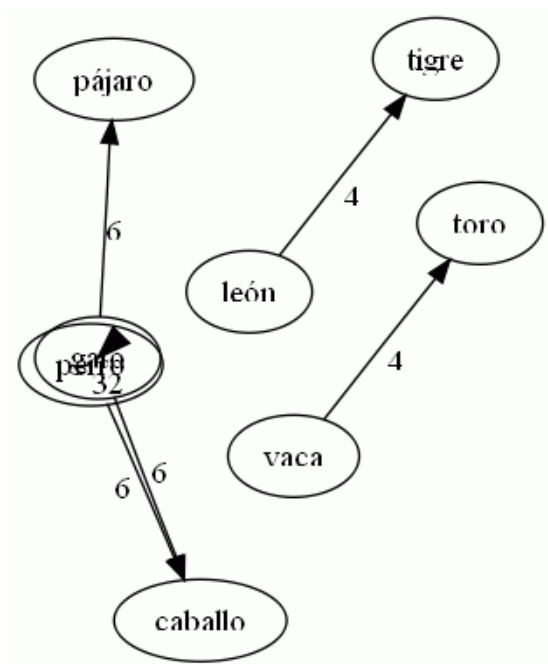
Grafo del centro de interés “los animales”, nivel A



Fuente: elaboración propia

Figura 8

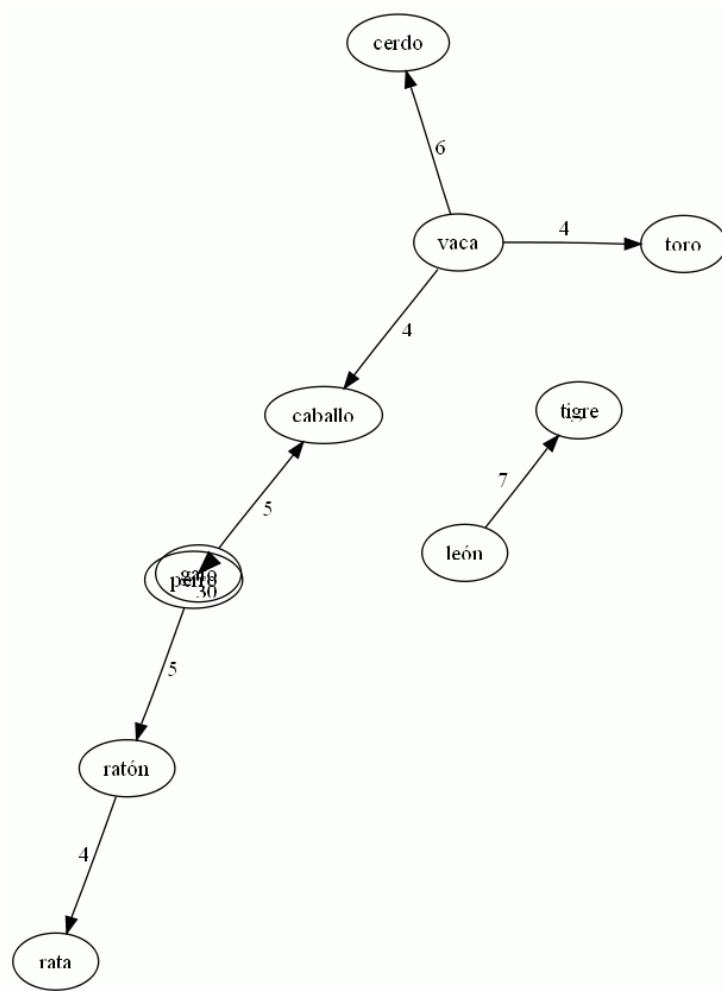
Grafo del centro de interés “los animales”, nivel B



Fuente: elaboración propia

Figura 9

Grafo del centro de interés “los animales”, nivel C



Fuente: elaboración propia

Al comparar los resultados con los contenidos del PCIC, en el centro de interés “los animales” observamos un comportamiento similar a la que muestra “el cuerpo humano”, aunque con una diferencia importante: el PCIC incluye nombres de animales solo en los niveles A1, A2 y B1 (salvo los nombres de aves en C1). En los niveles superiores el vocabulario se refiere a características de esos animales, a

sus llamadas, a los lugares donde viven, a términos específicos para nombrar partes de su cuerpo y a la relación de los animales con el hombre. Es decir, términos que están fuera de la categoría natural “animales”.

Los informantes de nivel inicial recogen en las encuestas el vocabulario que incluye el PCIC para A1-A2, más otros términos propios del nivel medio como “vaca”, “toro”, “león”, “ratón” y “cucaracha”. Los informantes de nivel B suman algunos términos referidos a animales de granja y animales salvajes, pero en ningún caso, y tampoco en el nivel C, se recogen términos que el PCIC incluye en los niveles B2, C1 y C2, puesto que, como decimos, estos están fuera de la categoría natural por la que se les pregunta.

Tabla 7

Nociones específicas del PCIC. Epígrafe 20.5 Fauna. Inventarios de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2

20.5. Fauna

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• animal	<ul style="list-style-type: none">• perro, gato, pájaro, pez• caballo, vaca, cerdo• mosca, mosquito, araña
B1	B2
<ul style="list-style-type: none">• mamífero, insecto, ave, reptil• animal doméstico/salvaje/de compañía• Animales de granja [ejemplo propuesto]• conejo, oveja, cordero, gallo, gallina• Animales salvajes [ejemplo propuesto]• león, tigre, elefante, serpiente, cocodrilo	<ul style="list-style-type: none">• especie• clínica veterinaria• mascota• huevo
C1	C2
<ul style="list-style-type: none">• fauna• bestia, bicho• animal vertebrado / invertebrado / carnívoro / herbívoro / omnívoro• ganado vacuno / lanar / ovino / bovino / porcino• camada, cachorro, cría	<ul style="list-style-type: none">• fiera, alimaña• molusco, crustáceo, anfibio, felino, cetáceo• guarida, madriguera• rugido, aullido, mugido• garra, fauces, morro• comedero, bebedero, abrevadero

- manada, rebaño, ganado
 - gallinero, establo, corral, cuadra, nido
 - pezuña, hocico, trompa, antena
 - bozal, collar, correa
 - ladrar, rugir
 - galopar, trotar, embestir, trepar, reptar
 - aparearse, reproducirse, parir
- Aves [Ejemplo propuesto]
- pavo, pato, oca, ganso
 - cigüeña, gaviota, águila, buitres, lechuza, cuervo

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007)

Sobre la configuración interna de este centro en informantes nativos han trabajado Gómez Devís (2019 y 2021) con niños de 6-7 años y Mahecha y Mateus (2017) con escolares de 6-7 años y 16-17 años. En ambos casos se observa cómo este centro se configura en torno a subgrupos. Gómez Devís (2021, p. 178) establece los siguientes subconjuntos: animales de la selva, animales de la granja, animales marinos y animales que vuelan, donde las relaciones serían de hiperonimia-hiponimia. Además, describe también relaciones por similitud de significantes (“abeja”-“oveja”) y semejanza de significado (“cerdo”-“jabalí” o “pato”-“cisne”). Estos mismos subconjuntos son los que observan Mahecha y Mateus (2017, p. 127).

De cara, por tanto, a la enseñanza del vocabulario en ELE, los nombres de los animales se vinculan a aquellos que comparten características con ellos: son domésticos, de granja, salvajes, marinos o voladores. Los alumnos de nivel inicial ya cuentan con los términos más prototípicos, a partir de ellos pueden añadirse otros en función del subgrupo al que pertenezcan, partiendo de los que propone el PCIC y aumentando la lista en función de la realidad que rodee a los alumnos o la que conozcan por su país de origen.

4. Discusión y conclusiones

Las aplicaciones de los estudios de disponibilidad léxica son diversas y, como se está viendo en la producción de los investigadores en los últimos años, muy fructífera, especialmente en dos campos: la didáctica de la lengua y el estudio de la configuración del lexicón mental, tanto en lengua materna como en segundas lenguas y en lenguas extranjeras. Los objetivos de este artículo se sitúan en esos dos campos.

El análisis que se ha llevado a cabo sobre las redes semánticas de los estudiantes de ELE revela que, como se ha señalado en otros trabajos, la configuración interna de los centros de interés en este tipo de hablantes es más débil, con un número de nodos menor y unas relaciones entre las agrupaciones de nodos menos frecuentes y, por tanto, con agrupaciones más aisladas. Los grafos en ELE muestran, además, que los nodos que los conforman se presentan en un número menor de lo que cabría esperar cuando uno observa la lista de palabras con una frecuencia de aparición superior al 20%: el conocimiento que tienen los estudiantes del léxico es mayor que lo que esos grafos representan, pero las relaciones que los estudiantes no nativos establecen entre las palabras es mucho más variable que en la lengua materna, de ahí que los grafos en ELE sean tan reducidos.

Además, en este trabajo hemos analizado cómo las redes semánticas de estudiantes de ELE, aunque débiles, crecen conforme aumenta el nivel de español y qué palabras, bien de reciente aprendizaje, bien aún no fuertemente vinculadas a otras en niveles inferiores, van formando parte de las redes semánticas al aumentar el conocimiento del español. La comparación de estos grafos con las redes semánticas en L1 muestra, por otro lado, que las agrupaciones más fuertes en ELE, ya presentes en informantes de nivel inicial, coinciden con las agrupaciones centrales en los grafos de informantes nativos y, además, estas se mantienen conforme el conocimiento del léxico aumenta.

Asimismo, los datos que presentamos muestran que las categorías naturales y los esquemas tienen configuraciones internas

distintas. Las relaciones que se establecen entre los elementos en las categorías naturales (partes del cuerpo y animales) son, fundamentalmente, de hiperonimia-hiponimia con respecto al nombre de la categoría y de cohiponimia entre ellos. En el centro “los animales” la relación de hiperonimia-hiponimia se establece en dos niveles: con respecto a la categoría “animal” y también con respecto a subcategorías relacionadas con tipos de animales: domésticos, de granja, salvajes, marinos, voladores. Además, entre las partes del cuerpo humano es muy relevante la importancia de la relación “significativa” de tipo designativo basada en la contigüidad de los referentes, tanto en la agrupación formada por las partes de la cara como en las relaciones que establecen las partes de las articulaciones entre sí.

En una categoría como “escuela y universidad”, que consideramos esquema y, por tanto, una categoría vinculada a lo espacial y a la experiencia del hablante con la realidad, las relaciones entre las palabras son mayoritariamente “significativas” de tipo designativo, tanto por contigüidad de los referentes como por inclusión. Por otro lado, en esta categoría el crecimiento en el conocimiento del léxico es distinto al que se observa en los otros dos centros de interés y solo se produce entre los niveles A y B. No entra en los objetivos de este artículo analizar la significatividad del aumento del caudal léxico en cada centro de interés, pero no debemos olvidar que, como concluimos en Sánchez-Saus Laserna (2016), al analizar los datos cuantitativos de todos los centros de interés solo se produce aumento significativo del léxico entre los niveles A y B, por lo que no es de extrañar que ocurra particularmente en un centro como este, tan vinculado a la experiencia del hablante con la realidad más cercana, la que se produce en clase.

Todos estos datos son de gran utilidad para la didáctica del léxico en ELE. En primer lugar, el estudio que llevamos a cabo muestra que los estudiantes de ELE de nivel superior no actualizan, en su gran mayoría, términos de un nivel superior al que el PCIC recomienda para B1 y, además, las conexiones que se establecen entre las palabras que conocen y son capaces de producir en la encuesta son mucho más débiles que entre los nativos. Por otro lado, hemos analizado cuáles son

las relaciones que se establecen con mayor frecuencia entre palabras conforme van aumentando de nivel: de hiperonimia-hiponimia (“el león es un tipo de animal”, “la garganta es una parte del cuerpo”), pero también, y especialmente en “el cuerpo humano” y “escuela y universidad”, de contigüidad (“hombro” - “brazo” - “codo” - “muñeca” - “mano” - “dedo” - “uña”, “ojo” - “nariz” - “boca” - “labio” - “diente” - “lengua”, “mesa” - “silla” - “ordenador”), de inclusión (“biblioteca” - “libro”) y de asociación por compartir una misma función (“bolígrafo” - “lápiz”). Todo esto nos lleva a concluir que las actividades sobre léxico en ELE, bien de afianzamiento, bien de introducción de nuevo vocabulario, no pueden perder de vista los vínculos que las palabras mantienen entre sí, que, en los centros analizados, son especialmente de contigüidad referencial y de hiperonimia-hiponimia, es decir, “Y es un tipo de X”. Consideramos, por tanto, que la explicitación gráfica de estas relaciones en las actividades de clase y el recurso constante a la realidad que rodea a los propios estudiantes es de gran utilidad para el aprendizaje de léxico, pues es también mediante esas relaciones asociativas como construyen las redes semánticas mentales en su propia lengua.

Referencias bibliográficas

Ávila Muñoz, A., y Sánchez-Sáez, J. M. (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of Cognitive Linguistics*, 12, 133-159. doi: 10.1075/rcl.12.1.05avi

Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol Hernández, S. Crespo Matellán, C. Fernández Juncal, C. Pensado, E. Prieto de los Pozos y N. Sánchez González de Herrero (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 221-236). Salamanca: Luso-Española Ediciones.

Borrego Nieto, J. (2009). Niveles de lengua en el léxico disponible. En M.^a V. Camacho Taboada, J. J. Rodríguez Toro, y J. Santana Marrero (Eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales* (pp. 53-75).

Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. doi: 10.31819/9783964566126

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

Casas Gómez, M. (2011). Problemas y criterios lingüísticos subyacentes a una tipología de relaciones en semántica. *Lorenzo Hervás*, 20 (*Extraordinario*), 63-108.

Casas Gómez, M. (2014). A typology of relationships in Semantics. *Quaderni di Semantica*, 35(2), 45-73.

Echeverría, M. S., Vargas, R., Urzúa, P., y Ferreira, R. (2008). DispoGrafo. Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46, 81-91. doi: 10.4067/S0718-48832008000100005

Ferreira, R., y Echeverría, M. S. (2010-2011). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE, *Onomázein*, 21, 133-153.

Gómez Devís, M.^a B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 165-183. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.165-183

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

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 7, 69-93.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du Français Fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. París: Didier.

Henríquez Guarín, M.^a C., Mahecha Mahecha, V., y Mateus Ferro, G. E. (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico

disponible de *cuerpo humano* a través de grafos. *Lingüística y literatura*, 69, 229-251. doi: 10.17533/udea.lyl.n69a10

Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Hernández Muñoz, N., Izura González, C., y Tomé Cornejo, C. (2014). Cognitive Factors of Lexical Availability in a Second Language. En R. M.^a Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 169-186). Dordrecht: Springer.

Hernández Muñoz, N., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Venecia: Edizioni Ca Foscari.

Hidalgo Gallardo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 233-257. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.233-257

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Jiménez Calderón, F., y Sánchez Rufat, A. (2019). Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 234-251). Barcelona: Octaedro.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition. En S. Foster-Cohen (Ed.), *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223-50). Cambridge: Cambridge University Press.

López González, A. M. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los

preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensa*, 41(1), 45-61. doi: 10.14746/strop.2014.411.004

Mahecha Mahecha, V., y Mateus Ferro, G. E. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación. Un análisis con grafos. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 123-142). Venecia: Edizioni Ca Foscari.

Paredes García, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *LINRED, Lingüística en la Red. Monográfico: V Jornadas de Lengua y Comunicación "Léxico: Enseñanza e Investigación"*, 1-32.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-33.

Sánchez Rufat, A., y Jiménez Calderón, F. (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary / Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 99-111. doi: 10.1080/23247797.2015.1106123

Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2017). Los orígenes de la disponibilidad léxica. El *Français Fondamental*: antecedentes, elaboración y recepción. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 27(1), 73-100.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Santos Díaz, I. C. (2017a). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 25, 603-617.

Santos Díaz, I. C. (2017b). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27, 122-139.

Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-63.

Tomé Cornejo, C. (2011). Reflexiones en torno a los centros de interés. En M.^a V. Galloso Camacho (Ed.), *La investigación de la lengua y la literatura en la onubense* (pp. 119-159). Huelva: Universidad de Huelva.

Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., y Santos Díaz, I. C. (2019). Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica. *Verba Hispánica*, 27, 115-130. doi: <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.115-130>