

La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ

Universidad de Málaga

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Universidad de Cádiz

Recibido: 19 Febrero 2020 / Aceptado: 8 Mayo 2020

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Partiendo de la idea de que para conseguir un aprendizaje significativo del vocabulario es necesario un diagnóstico que sirva de referencia para la planificación didáctica, esta investigación pretende ofrecer un marco de actuación en la enseñanza del léxico desde las asociaciones léxicas establecidas por un hablante ante un estímulo dado. El contexto de la investigación es el Máster en Profesorado de la Universidad de Málaga, con una población compuesta por estudiantes de diferentes especialidades (n=171). Se tomaron como referencia los resultados de una prueba de disponibilidad léxica bilingüe (en español-inglés o francés, según el idioma de acceso a la titulación). La metodología, que organizó las principales relaciones asociativas a través de gráficos radiales, estuvo basada en el índice de compatibilidad mediante un *conjunto difuso*. Los resultados demostraron que las asociaciones semánticas están más condicionadas por el tipo de centro de interés y por el caudal léxico de los informantes que por el estatus de la lengua utilizada en la prueba. Los hallazgos se convirtieron en objeto de una prospección didáctica para la mejora del léxico de los futuros docentes de cara a dotarles de estrategias para afrontar la enseñanza ajustada a su realidad profesional plurilingüe.

Palabras clave: disponibilidad léxica, teoría de los prototipos, lexicón mental, centro de interés, enseñanza de una lengua.

Activation of the available lexicon and its application to language teaching

ABSTRACT: To achieve significant vocabulary learning, it is necessary a diagnosis to serve as a reference for didactic planning. Starting from this idea, this research aims to offer a framework for teaching the lexicon from the lexical associations established by a speaker when faced with a given stimulus. The context of the research is the master's degree program at the University of Malaga, with a population made up of students from different specialties (n = 171). The results of a bilingual lexical availability test (in Spanish-English or French, depending on the language of access to the degree) were taken as reference. The methodology, which organized the main associative relationships through radial graphics, was based on the compatibility index using a fuzzy set. The results showed that semantic associations are more conditioned by the type of centre of interest and by the lexical flow of the informants than by the status of the language used in the test. The findings became the object of a didactic prospecting to improve the lexicon of future teachers in order to equip them with strategies to face teaching adjusted to their multilingual professional reality.

Key words: lexical availability, prototype theory, mental lexicon, centre of interest, language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad léxica está asociada desde sus orígenes (Gougenheim et al., 1956) a la elaboración de un vocabulario elemental para la enseñanza del francés a extranjeros, inmigrantes y a los habitantes de la Unión Francesa. La mayoría de los estudios posteriores destacan la importancia del léxico disponible en la enseñanza y adquisición de una lengua materna o extranjera, sin embargo, simplemente anexan a modo de diccionario el vocabulario recopilado incluyendo diferentes parámetros: el índice de disponibilidad, la frecuencia relativa y la frecuencia absoluta. No obstante, existen trabajos que incluyen aportaciones didácticas como la creación de unidades didácticas (García Casero, 2013; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz, 2019), la selección del léxico (Santos Díaz, 2017a; Hidalgo Gallardo, 2019) o el contraste de los repertorios de disponibilidad léxica con las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Paredes García, 2015; Rubio Lastra, 2020).

El sistema de recogida de datos consiste en la evocación, durante dos minutos, de palabras que vienen a la mente de los informantes siguiendo un estímulo o centro de interés (en adelante, CI) (López González, 2014a). Hernández Muñoz (2006) considera que la generación del léxico disponible activa dos procesos: la fluencia semántica y la asociación libre de palabras. En el primero, el informante proporciona palabras relacionadas con un tema o núcleo y, en el segundo, el léxico se actualiza en función de las palabras precedentes. Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2010, 2011, 2014) afirman que el léxico aportado por los informantes gira en torno a un núcleo en el que los vocablos más nucleares se sitúan en el centro de la espiral y son más accesibles. A medida que se alejan de este núcleo, son menos prototípicos y pierden accesibilidad, por lo que suelen presentar un índice de disponibilidad menor. Esa prototipicidad, ligada al concepto de disponibilidad, puede hacerse visible en los resultados comparativos (Bartol Hernández y Borrego Nieto, 2019; Samper Padilla, Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2019). En cambio, se ha comprobado que las relaciones entre las palabras y los subnúcleos que se crean están mejor definidos en lengua materna que en lengua extranjera (Ferreira, 2006; Santos Díaz, 2017b).

Uno de los grandes retos consiste en definir en qué medida un vocablo es más o menos representativo de un prototipo y cómo se organiza el lexicón mental. En este sentido, existen estudios que analizan los procesos cognitivos en la producción del léxico (Hernández Muñoz, Izura González y Tomé Cornejo, 2014; Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017; Sánchez-Saus Laserna, 2019), que representan a través de grafos las relaciones entre palabras (Ferreira, 2006; López González, 2014b; Santos Díaz, 2017b; Matéus Ferro, Castiblanco y Álvarez Bermúdez, 2018; Gómez Devís, 2019), o proponen taxonomías para clasificar los CI (Hernández Muñoz, 2006; Tomé Cornejo, 2011, Sánchez-Saus Laserna, 2019; Santos Díaz, 2018).

Según Aitchison (2012) las palabras que forman el lexicón mental están organizadas y estructuradas en redes interconectadas. Para construir un idioma es imprescindible continuar tejiendo redes en el lexicón mental del informante puesto que está formado por las palabras almacenadas a largo plazo. Esas redes son flexibles y nos permiten utilizar con rapidez palabras almacenadas en nuestra memoria a pesar de que no seamos conscientes de que existe tal relación entre palabras. Desde esa perspectiva, consideramos que el diagnóstico es de gran utilidad para la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua. Así, este estudio persigue dos objetivos:

Conocer el proceso de activación del léxico disponible en estudiantes del Máster en Secundaria de la Universidad de Málaga.

Abrir líneas prospectivas de aplicación didáctica partiendo de los conceptos teóricos y análisis previos sobre la estructura asociativa de los CI.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En esta investigación participaron 171 estudiantes del Máster en Profesorado de la Universidad de Málaga: 54 hombres y 117 mujeres, con un nivel mínimo de B1 en inglés o francés según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Inicialmente existe un 8.5 % de error de muestreo que corresponde a la relación entre los 171 elementos de la muestra y los 385 de la población total. Sin embargo, aunque la totalidad de la población (N= 385), considerada como los estudiantes matriculados, no coincide con la muestra (n= 171), constituida por los estudiantes que optaron por evaluación ordinaria, con asistencia obligatoria, se otorga a la muestra un carácter censal pues está constituida por informantes representativos y válidos (Dörnyei y Csizér, 2012). Así los cuestionarios se aplicaron a todo el alumnado accesible de 10 de las 14 especialidades ofertadas cuando se tomó la muestra, es decir durante el curso 2010/2011 (*vid.* Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los informantes que conforman la muestra de estudio por especialidad.

ESPECIALIDAD	PARTICIPANTES
Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	11
Formación y Orientación Laboral	7
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	17
Hostelería y Turismo	10
Lengua extranjera	38
Lengua, Literatura, Latín y Griego	19
Música	9
Orientación Educativa	10
Tecnología, Informática y Procesos Industriales	40
Matemáticas	10
Total	171

2.2. Instrumento

Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario sociodemográfico, que describió al informante, y una prueba de léxico disponible, que permitió evaluar su competencia léxica. Al recopilar el léxico se siguieron las directrices metodológicas más utilizadas en los

estudios de disponibilidad léxica (López González, 2014a). Se incluyeron 9 CI en español y en lengua extranjera –inglés (n=150) o francés (n=21), según el idioma acreditado para acceder al Máster–. 8 de los CI son tradicionales (Gougenheim *et al.*, 1956): *Partes del cuerpo humano*; *La ropa*; *Comidas y bebidas*; *La escuela: muebles y materiales*; *La ciudad*; *Medios de transporte*; *Juegos y distracciones*; *Profesiones y oficios*. El noveno, *Ordenadores e internet*, se añadió por su estrecha relación con la profesión docente.

2.3. Procedimiento y análisis

Para procesar los datos se utilizó el programa LexiDisp (Moreno Fernández, Moreno Fernández y García de las Heras, 1995). Para la lematización de las palabras, se adoptaron las pautas de estudios precedentes (Ávila Muñoz y Villena Ponsoda, 2010, 2011; Hernández Muñoz, 2004) que recomiendan incluir todas las palabras, independientemente de su conexión con el estímulo verbal para no perder información relevante. En estos estudios las relaciones entre las palabras no se tratan igual que en aquellos que eliminan las entradas desligadas de los CI (Samper Hernández, 2003; Samper Padilla, 1998 o Trigo Ibáñez, 2011).

Teniendo en cuenta que la estructura del léxico recopilado en cada CI vendrá determinada por la asociación entre las diferentes lexías y su grado de accesibilidad para los informantes, se tomó como referencia el índice de compatibilidad léxica propuesto por Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2010, 2011) y Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011). Según Ávila Muñoz y Sánchez Sáez (2011: 257) “es necesario establecer un grado de ‘compatibilidad’ entre, por un lado, cada uno de los vocablos aportados por los informantes y, por otro, el concepto que para la comunidad estudiada representa cada uno de los centros de interés propuestos”. Para distinguir grados de compatibilidad entre un elemento y su conjunto se apoyan en el concepto de *conjunto difuso* a través de un modelo cuantitativo similar al de la ley de Zipf. El índice obtenido muestra la accesibilidad de los vocablos en un rango que oscila entre 1 y 0 y ha sido utilizado para realizar una selección léxica para la enseñanza de lenguas al aplicar la herramienta FEV –*Fuzzy Expected Value*– (Santos Díaz, 2017a).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los procesos de activación léxica en los tres idiomas según el tipo de CI: centros prototípicos o relacionales. Para ello, se toma como referencia la taxonomía propuesta por Santos Díaz (2018), que distingue entre centros prototípicos y relacionales. Los centros prototípicos poseen tres características comunes: vocabulario homogéneo, léxico nuclear concreto y relaciones entre las palabras bien definidas. La primera característica es la más importante porque condiciona las otras dos: si el vocabulario es más homogéneo, el léxico nuclear está más concentrado y las relaciones entre unidades léxicas son más claras al no generar asociaciones individuales. Para ejemplificar los centros prototípicos se ha seleccionado el CI *Partes del cuerpo humano* ya que presenta unos límites categoriales mejor definidos.

Con respecto a los centros relacionales, consignan un repertorio lingüístico heterogéneo que origina un léxico nuclear más amplio y unas relaciones más dispersas. Los informantes encuentran mayor dificultad para identificar el prototipo e introducen asociaciones indirectas

y personales que diversifican el vocabulario. Como centro relacional se presenta *La escuela: muebles y materiales*, por estar directamente relacionado con la práctica docente y porque se encuentra, por prototipicidad, en el centro de la clasificación.

En Santos Díaz (en prensa) se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de las palabras y vocablos de cada CI de esta muestra de estudio. En español, en el CI *Partes del cuerpo humano* el promedio de palabras por informante es de 26.28 y el de vocablos, entendido como el recuento de palabras diferentes, de 1.43. En cambio, en el CI *La escuela: muebles y materiales*, el promedio de palabras es menor: 21.74 frente a 26.28 pero el de vocablos mayor: 2.29 frente a 1.43. Esto se repite también en lengua extranjera. De esta forma, en el CI *Partes del cuerpo humano* el promedio de palabras en inglés es de 17.14 y de 20.33 en francés. Por su parte, la media de vocablos en inglés es de 0.67 y de 0.46 en francés. Sin embargo, en el CI *La escuela: muebles y materiales* la media de palabras en inglés es de 14.13 y en francés de 15.38. El promedio de vocablos es 1.43 en inglés y 0.66 en francés. Eso se traslada también al número de vocablos seleccionados como nucleares según la aplicación del FEV ya que en el CI *La escuela: muebles y materiales* es mayor con respecto al CI *Partes del cuerpo humano* (vid. Apéndice).

3.1. Modelos asociativos de los CI prototípicos

Primeramente, se aportan los análisis seleccionando a los informantes que escribieron menos palabras en cada idioma para mostrar el modelo común a ese tipo de secuencias léxicas: el modelo asociativo común (informante 60 en español, 145 en inglés y 115 en francés). Seguidamente, se muestran las respuestas de informantes situados en torno a la media, con un modelo asociativo moderado (informante 39 en español, 161 en inglés y 33 en francés). Finalmente, se incluyen los patrones de los informantes con mayor capacidad léxica, que generan un modelo asociativo especializado (informante 109 en español, 146 en inglés y 28 en francés).

Los datos se han representado a través de un gráfico radial o de araña –vid. Figuras 1-5– divididos según el idioma de estudio. Cada eje se utiliza para indicar el valor de un vocablo concreto y se representa con un punto en el lugar exacto. El valor de la escala oscila entre 0 y 1 ya que los datos mostrados se refieren al índice de compatibilidad léxica de cada vocablo. El centro corresponde al valor 0, es decir, a los vocablos más específicos o fruto de relaciones más específicas. Por tanto, cuanto más se acerquen a 1, esto es, al perímetro del radial, más compatibles serán los vocablos. Gracias a esta representación jerárquica es posible realizar un diagnóstico rápido del léxico de un informante, de modo que cuanto mayor sea el polígono dibujado y más se acerque a la forma del nodo o circunferencia, más compatibles serán las unidades léxicas evocadas.

3.1.1. Modelo asociativo común

Este modelo corresponde a un informante que actualiza vocablos con diferencias poco significativas en el índice de compatibilidad. En los tres idiomas, todas las palabras aportadas en este modelo se sitúan por encima de la media del índice de compatibilidad del CI (en español es de 0.11, en inglés 0.17 y en francés 0.20). En estos casos, el léxico suele ser reducido, cuestión que implica que la mayoría de las palabras de un informante tengan un

alto índice de compatibilidad. Por tanto, este modelo podría atribuirse a estudiantes cuyas palabras se acercan más al nodo principal, pero con una productividad y originalidad limitadas.

La Figura 1 muestra que la mayoría de los vocablos se acercan al perímetro del radial. En español, a pesar de que se produce un descenso de la compatibilidad con el vocablo *barriga* (posición 8), este ocupa el puesto número 34 según el orden de palabras marcado por el índice de compatibilidad y forma parte del sexto y último nivel según la nuclearidad. Además, le sigue otra palabra muy compatible como es *mano*, acercándose de nuevo a la línea exterior. En lengua extranjera, se producen dos dispersiones leves porque incluyen vocablos considerados nucleares: en inglés con las palabras *heart* (2) y *foot* (7) y en francés con *langue* (5) y *dent* (12).

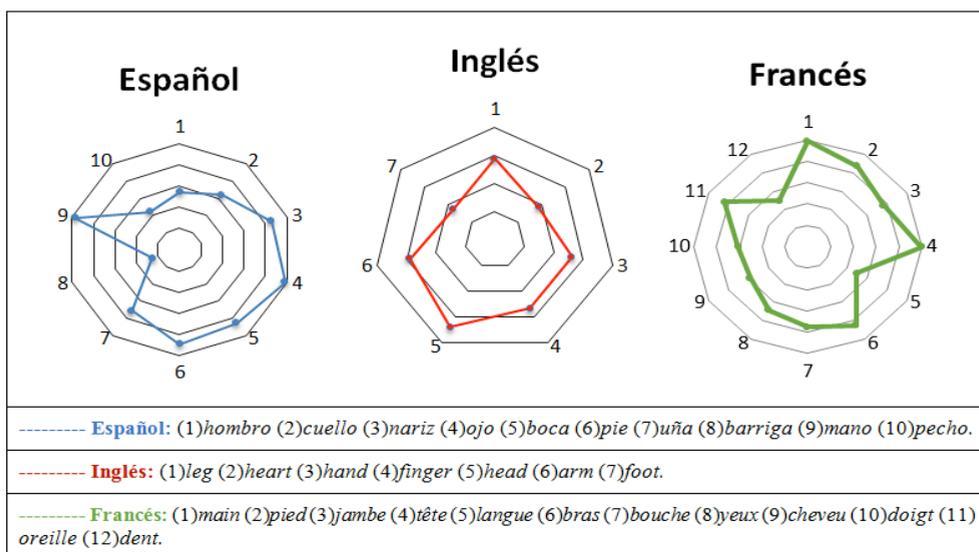


Figura 1. Modelo asociativo común. CI Partes del cuerpo humano.

3.1.2. Modelo asociativo moderado

Este modelo combina asociaciones comunes y diferenciadas, de forma que cuanto más rico sea el léxico de un hablante, más se orientará hacia un modelo diferenciado, ya sea porque aporte palabras más técnicas o especializadas o más bien dialectales o ligadas a factores socioculturales que no comparta con el resto de la comunidad. La Figura 2 revela que los polígonos dibujados son más irregulares con respecto al modelo anterior. Ello se debe a que los informantes han escrito vocablos con índices de compatibilidad no solo superiores a la media sino también inferiores y que no forman parte del listado de palabras nucleares.

En español, las 6 primeras palabras del estudiante son muy compatibles y apenas se desvían del perímetro. En cambio, esa tendencia se rompe cuando el informante escribe la palabra *cerebro* con un índice de compatibilidad que baja al 0.20. A continuación, vuelve

a acercarse a la zona exterior de las palabras más nucleares de forma leve y desciende de nuevo con el vocablo *extremidad*, leía que no se encuentra en el listado de aquellas más compatibles y que posee un índice de 0.14. Esos procesos de subidas pronunciadas se repiten en varias ocasiones acompañados de descensos y ascensos leves.

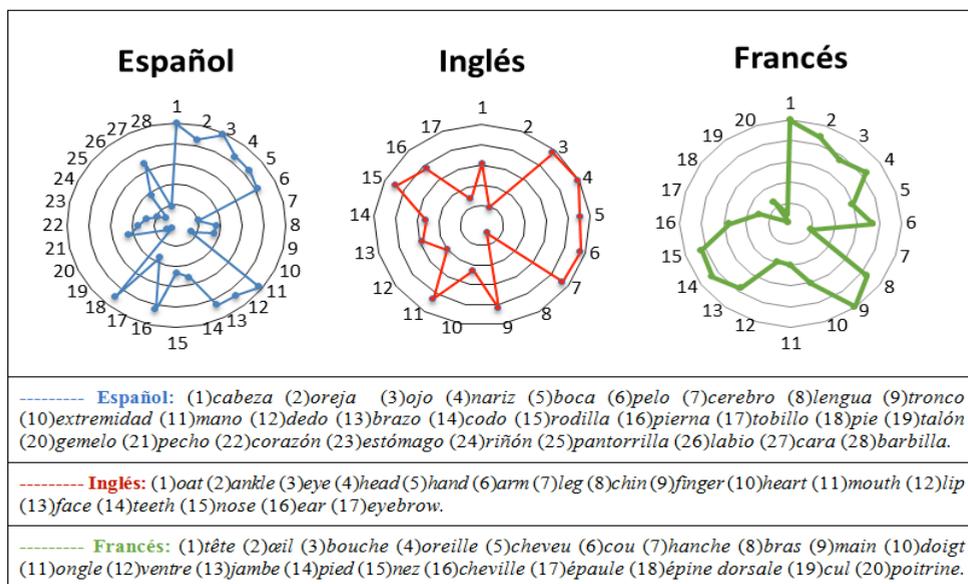


Figura 2. Modelo asociativo moderado. CI Partes del cuerpo humano.

En inglés, se observan tres desviaciones bruscas (*ankle-eye*, *leg-chin* y *ear-eyebrow*) combinadas con otras leves y moderadas (*eye-head-had-arm-leg*). El informante puede definir mejor los campos léxicos que en el modelo anterior, como muestran las palabras relacionadas con cabeza (*mouth*, *lip*, *face*, *teeth*, *nose*, *ear* y *eyebrow*). Además, el vocabulario es más rico, pues el estudiante aporta algún vocablo más descentralizado (*ankle* y *chin*), que no aparece incluido en los seis niveles de compatibilidad. Sin embargo, incluye otras secuencias cuya relación parece menos lógica (*leg-chin-finger-heart*).

En francés, se producen dos desviaciones compuestas por el conjunto de vocablos *cou-hanche-bras* y *épaule-épine dorsale*. En el primer caso, el informante modifica la sucesión lógica de relaciones, es decir, pasa de escribir vocablos relacionados con la cabeza a mencionar *hanche* y luego *bras*. En el segundo supuesto, escribe una palabra nuclear como *épaule* seguida de otra más específica, *épine dorsale*.

3.1.3. Modelo asociativo especializado

Cuando los informantes cuentan con una gran productividad léxica suelen aportar palabras específicas, especializadas o excepcionalmente provenientes de asociaciones individuales, dando lugar a la activación de palabras menos compatibles y, por tanto, diferentes a las

mencionadas por el resto del colectivo. La Figura 3 muestra que en este modelo los polígonos dibujados en los tres idiomas son muy irregulares ya que, a menudo, los informantes mencionan una palabra nuclear e inmediatamente una más específica, lo que provoca que se acerque y se aleje del perímetro del radial o línea que marca el prototipo.

En español, se observa que, a partir del vocablo 7 (*diente*), las palabras se alejan del prototipo, hasta la 11 (*diente canino*) con un índice muy inferior a la media (0.007), pero se vuelve a conectar con un vocablo muy compatible como es *oreja* (0.85). Esos procesos de acercamiento al prototipo son muy frecuentes porque el informante aporta un listado con palabras genéricas que completa con tecnicismos: *estómago* relacionada con *páncreas* y *bilis*; *rodilla* y *espinilla*, conectadas con *tibia* y *peroné*. Así, se trata de informantes que muestran una buena competencia léxica puesto que después de mencionar una palabra general, son capaces de aportar especializada y, por tanto, menos centralizada.

En lengua extranjera, se distinguen diferentes subcampos léxicos que corresponden a estructuras similares a las encontradas en español. En inglés, aparecen referencias a articulaciones y huesos del brazo (*elbow, wrist, hand, finger, waist*) seguidas de aquellas relacionadas con la pierna (*knee, ankle, calf muscle, foot, feet, toe*) y con órganos internos (*liver, heart, lung, kidney, stomach*). En francés, el informante comienza con una palabra poco usual, *cheville*, continúa con las partes del cuerpo relacionadas con la cabeza (*cou, visage, yeux, oreille, bouche, nez, cil* y *sourcil*), descendiendo al brazo, acompañado con dos palabras relacionadas por meronimia (*main* y *doigt*) y más tarde, repite este proceso pero con la pierna (*genou* y *piéd*). Por último, actualiza dos órganos (*poumon* y *estomac*) y termina acercándose al prototipo con el vocablo *cheveu*.

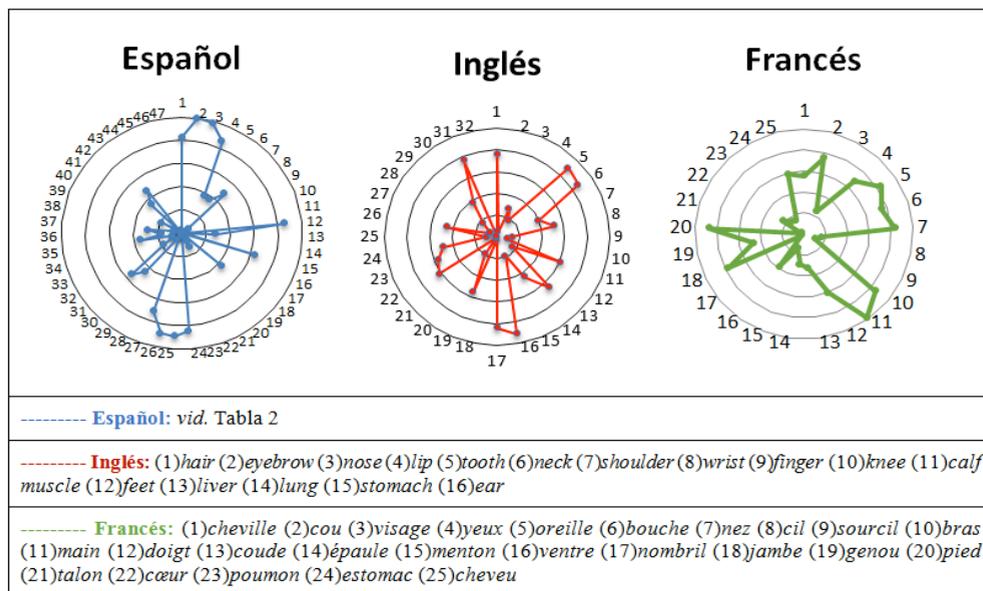


Figura 3. Modelo asociativo especializado. CI Partes del cuerpo humano.

La Tabla 2 recoge la posición y el nivel de compatibilidad de cada vocablo en español. La secuencia de unidades léxicas presenta una organización más clara en este caso que la reflejada en los informantes que aportaron pocas palabras. Así, aparecen subcampos en la lista: *vena-arteria-corazón*; luego continúa con órganos internos: *hígado, estómago, páncreas*; vuelve con un merónimo de hígado: *bilis*; y continúa con otros dos órganos: *riñón* y *vejiga*. Seguidamente, regresa al núcleo con *tobillo*, articulación que une el pie y la pierna, sigue con otra articulación (*rodilla*), después cita la parte anterior de la pierna (*espinilla*), vuelve con un hueso que forma parte del tobillo y la rodilla (*tibia*), asociado con otro hueso del tobillo (*peroné*) y, por último, acaba con un hueso del brazo (*húmero*). Esa es la última palabra del listado, pero, quizás con más tiempo, el informante podría haber enumerado los huesos y partes del brazo.

Tabla 2. Vocablos, índice de compatibilidad y posición para la muestra de compatibilidad léxica. Informante 109. CI Partes del cuerpo humano.

Posición	Vocablo	Comp.	Posición	Vocablo	Comp.	Posición	Vocablo	Comp.
1	pelo	0.82571	17	cardenal	0.00459	33	vena	0.08738
2	cabeza	0.99829	18	pecho	0.44255	34	arteria	0.08153
3	ojo	0.98467	19	pectoral	0.00929	35	corazón	0.34617
4	nariz	0.85997	20	abdomen	0.07820	36	hígado	0.17406
5	labio	0.37033	21	torso	0.13683	37	estómago	0,28061
6	lengua	0.36780	22	pubis	0.01498	38	páncreas	0.07218
7	diente	0.49383	23	ano	0.02131	39	bilis	0.00200
8	muela	0.06411	24	pierna	0.84574	40	riñón	0.19016
9	incisivo	0.00868	25	pie	0.89091	41	vejiga	0.02768
10	paleta	0.01189	26	dedo	0.87981	42	tobillo	0.35409
11	diente canino	0.00710	27	uña	0.71479	43	rodilla	0.46842
12	oreja	0.85771	28	arruga	0.01464	44	espinilla	0.01027
13	frente	0.28551	29	piel	0.06737	45	tibia	0.02472
14	sien	0.02480	30	pestaña	0.44466	46	peroné	0.02112
15	cuello	0.63746	31	ceja	0.54835	47	húmero	0.00372
16	lesión	0.00488	32	barbilla	0.18219			

Nota: Comp. se refiere al índice de compatibilidad léxica.

3.2. Modelos asociativos de los CI relacionales

Siguiendo la mecánica anterior, se han analizado los informantes situados en diferentes niveles según las palabras aportadas. Sin embargo, solo se han definido dos tipos de modelos: el modelo asociativo moderado, en los casos en los que los informantes aportan pocas palabras (informante 60 en español, 118 en inglés y 170 en francés) y el modelo asociativo diferenciado con desviación lineal, en el caso contrario (informante 89 en español, 146 en inglés y 38 en francés).

3.2.1. Modelo asociativo moderado

En los centros relacionales la variedad léxica es mayor y el vocabulario nuclear está menos definido, ya que los informantes aportan un número similar de palabras, pero mayor cantidad de vocablos. Por ello, los informantes con reducido caudal léxico no se ciñen únicamente a aquellos términos nucleares, sino que se desvían hacia asociaciones indirectas –*vid.* Figura 4–. El informante no tiene la misma percepción que en los centros inclusivos o prototípicos de que está cruzando la línea de incertidumbre, por lo que es frecuente encontrar más asociaciones individuales.

En los tres idiomas, todo el vocabulario aportado por los informantes corresponde al léxico nuclear a excepción de la palabra *mapa* en español, *bin* en inglés y *DVD* y *classeur* en francés (*vid.* Apéndice). En español, la secuencia léxica no está organizada y dividida en subcampos a excepción de dos pares de palabras (*alumno-profesor* y *estuche-mochila*). Por ejemplo, la primera palabra que aporta el informante es *pizarra*, pero no menciona *tiza* hasta la duodécima posición. En cambio, aparecen vocablos que mantienen una fuerte relación como *pizarra* y *tiza* considerados *clusters* porque se suelen mencionar al mismo tiempo (Santos Díaz, 2017b).

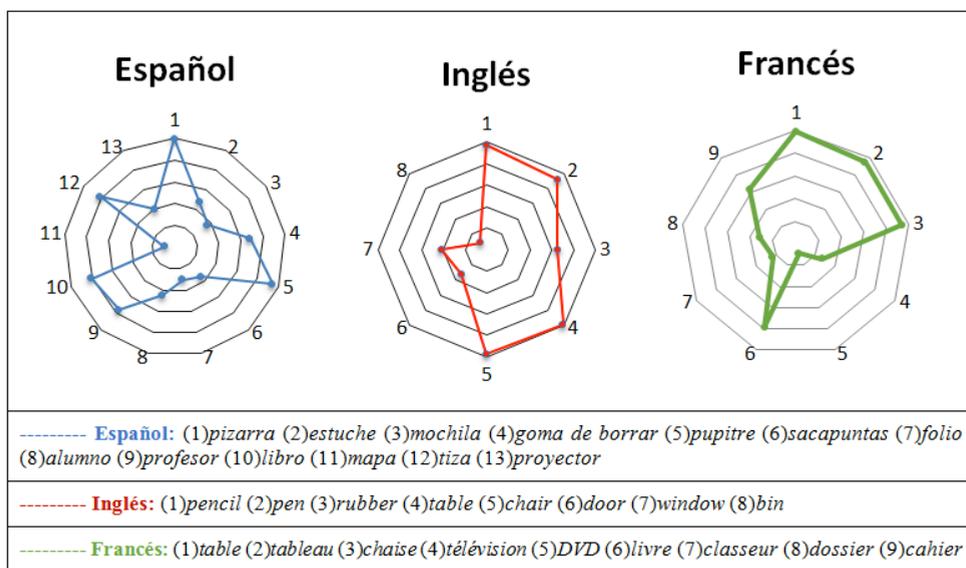


Figura 4. Modelo asociativo moderado. CI La escuela: muebles y materiales.

En inglés, las tres primeras palabras formarían parte de las herramientas que tiene un informante para escribir y borrar (*pencil*, *pen* y *rubber*) aunque el orden lógico hubiera sido (*pen*, *pencil* y *rubber*), ya que este último sirve para borrar la escritura del lápiz. A continuación, le sigue parte del mobiliario escolar (*table*, *chair*, *door*, *window* y *bin*). En francés, la organización atiende, inicialmente, a los muebles de la escuela (*table*, *tableau*, *chaise*, *télévision* y *DVD*) y, seguidamente, al material (*livre*, *classeur*, *dossier* y *cahier*).

3.2.2. Modelo asociativo diferenciado

Los resultados son similares a los obtenidos en los centros prototípicos ya que al inicio de las secuencias se alternan vocablos con una alta y baja compatibilidad. Sin embargo, a medida que los informantes escriben palabras, el acercamiento al prototipo es cada vez menor y existe una mayor concentración de palabras en el centro del radial. A diferencia de los centros prototípicos, se incluyen palabras menos especializadas y más asociaciones indirectas e individuales.

En español, el informante ha mencionado siete vocablos entre los diez primeros que se refieren a material y mobiliario escolar y que ha relacionado con el usuario (*pupitre-alumno-compañero* y *profesor-tiza*). Seguidamente, genera un subcampo referido al material escolar (*ordenador, lápiz, papel, libreta, hoja, regla, cartabón, compás, estuche, boli(grafo), rotulador, pincel y libro*), el accesorio donde guarda el material (*mochila*) y la indumentaria (*uniforme*). Este último lo asocia con los *deberes* y, consecutivamente por contraposición, con *recreo*. Por último, menciona partes del colegio (*biblioteca* y *comedor*) y tras una asociación individual (*babero*) vuelve a enumerar el material escolar (*plastilina, cartulina y goma de borrar*).

En inglés, el distanciamiento con el prototipo se produce porque el informante alude a una parte determinada de la escuela (*gym*), a un puesto de trabajo específico (*headmaster*), a un material escolar menos compatible (*sheet of paper*), para acercarse a continuación con dos palabras muy compatibles y que comparten la misma raíz (*notebook* y *book*). A continuación, el informante inicia una breve secuencia de palabras con bajo índice de compatibilidad (*essay, assessment, deadline, oral examination* y *written examination*). Por último, se acerca al prototipo con el vocablo *computer* y se desvía al nombrar los tipos de asignaturas (*maths, laboratoy, physics, subject* y *language*) –*vid.* Figura 5–.

En francés, el informante comienza a aportar unidades léxicas relacionadas con los muebles (*table, chaise, fauteuil* y *tableau*), sigue con el material escolar (*crayon, effaceur* y *stylo*) y vuelve al subcampo del mobiliario mezclándolo con otros vocablos. Las tres primeras desviaciones del prototipo se producen porque menciona un tipo de asiento específico (*fauteuil*), una palabra nuclear menos compatible (*effaceur*) y un vocablo referido al edificio propiamente dicho (*mur*). A partir de ese momento, el informante se aleja del prototipo con palabras que aportan una descripción más específica del edificio (*toit, plafond* y *plancher*) y porque aporta palabras cuya relación con el CI es indirecta y apenas compartida por el resto de los informantes (*clé, lumière, ballon* y *balle*).

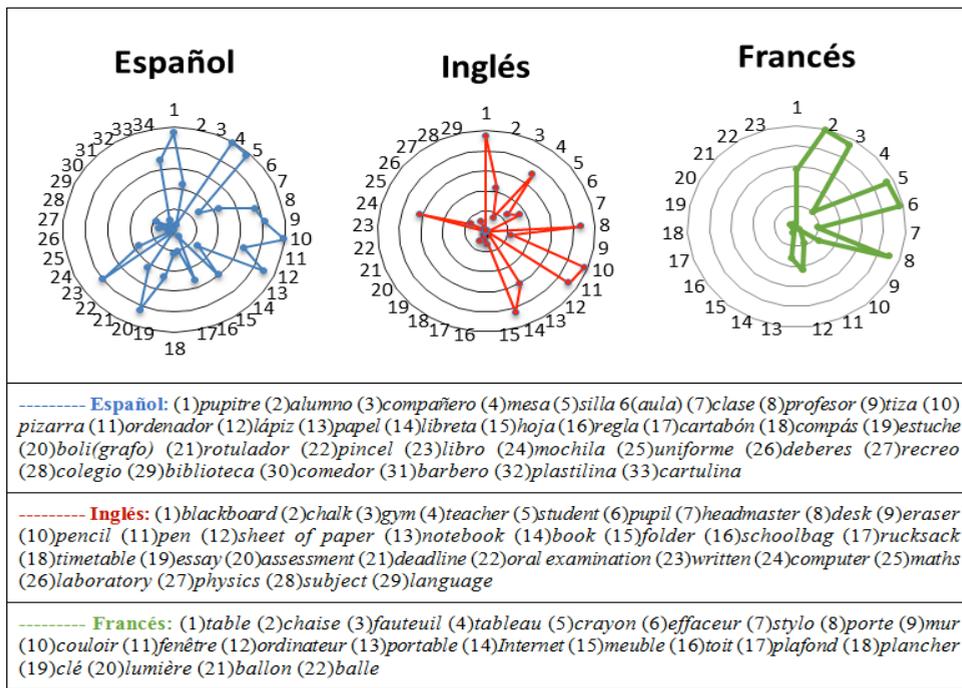


Figura 5. Modelo asociativo diferenciado. CI La escuela: muebles y materiales.

4. PROSPECTIVAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

Tras el diagnóstico realizado desde los modelos asociativos de activación léxica de los CI prototípicos y relacionales, planteamos su aplicación a propuestas de actividades que tienen como objeto la formación lingüística de los futuros docentes desde una visión integrada de lenguas en centros bilingües (Iñesta Mena y Pascual Díez, 2015; Pérez Invernón, 2019). Partimos de autores como Aitchison (2012), Cervero y Pichardo Castro (2000), Prado Aragonés (2009a, 2009b) o Romero Oliva y Jiménez Fernández (2015) para su concreción como prospectiva didáctica.

Como se ha constatado en la exposición de los resultados, los modelos asociativos mostrados por los CI prototípicos consignan un léxico más compartido por la comunidad que los CI relacionales. Esta cuestión facilitará la selección y el planteamiento de estrategias didácticas para niveles de enseñanza de lenguas básicos en los CI prototípicos. En cambio, en los CI relacionales, el vocabulario es mucho más diferenciado y cobran más relevancia los aspectos socioculturales, dialectales y las vivencias propias de los informantes.

4.1. Modelos asociativos de los CI prototípicos

Los resultados evidencian tres de modelos asociativos –común, moderado y especializado– que precisan una serie de actividades de nivelación léxica por parte del futuro docente. Entre ellas, proponemos:

- a) Actividades que pongan a los estudiantes en la situación de utilizar un mismo campo semántico, partiendo del prototipo y extendiendo cada vez más el vocabulario específico. Tomando como referencia *Partes del cuerpo humano*, se consignaron, por ejemplo, las articulaciones *elbow* y *wrist* (Figura 3) u órganos internos como *liver*, *heart*, *lung*, *kidney* y *stomach* (Figura 3). Para ello, resultaría de gran utilidad la redacción de definiciones que plasmen todas las características de los términos a los que se alude (Prado, 2009a). Este tipo de actividades dotarían al futuro profesorado de un glosario de términos específicos para su utilización en el aula.
- b) Actividades que partan del establecimiento de una relación jerárquica: hiperonimia, hiponimia o cohiponimia. En español, encontramos los pares *pie-uña* (Figura 1), *mano-dedo*, *boca-diente* y *cabeza-pelo* (Figura 3). En inglés, se observa análoga relación de meronimia entre *hand* y *finger* (Figura 1) y *foot*, *feet*, *toe* (Figura 3); en francés, *main* y *pied*, seguidos de su holónimo *jamb* (Figura 1), *épaule-épine dorsale* (Figura 2). A este respecto resultaría de gran utilidad proponer la redacción de secuencias didácticas temáticas que incluyeran el vocabulario específico que posibilita estas relaciones semánticas (Aitchison, 2012). Este tipo de actividades pondría al profesorado en la situación de realizar una planificación que garantice el dominio de la terminología propia de cada área.
- c) Actividades que se centren en aquellos pares de palabras que comparten una misma raíz, como es el caso *foot-feet* o *eye-eyebrow* en inglés y *cil-sourcil* en francés (Figura 3). En este sentido, se propone trabajar el vocabulario específico partiendo, bien de las familias léxicas (Prado, 2009a), o bien de la etimología de las palabras, de forma que el futuro profesorado pueda profundizar en los modelos didácticos para presentar palabras nuevas al alumnado en situaciones de lectura intensiva (Romero Oliva y Jiménez Fernández, 2015).
- d) Actividades derivadas de las relaciones lógicas debidas a la organización espacial. Dado que los informantes de la Figura 3 tienen un caudal léxico más rico, la organización léxica está muy estructurada en los tres idiomas. En español, los 8 primeros vocablos hacen referencia a la cabeza y a sus elementos (*cabeza*, *oreja*, *ojo*, *nariz*, *boca*, *pelo*, *cerebro* y *lengua*), le siguen 2 vocablos que actúan como nexos (*tronco*, *extremidad*) que dan paso a las relaciones típicas de meronimia y holonimia (*mano-dedo* y *brazo-codo* en el primer caso y *dedo-brazo*, en el segundo). Como es frecuente en los listados, después de describir el brazo, el informante describe la pierna (*rodilla*, *pierna*, *tobillo*, *pie*, *talón* y *gemelo*). A partir de esto, el informante vuelve al núcleo con *pecho* y menciona tres órganos (*corazón*, *estómago* y *riñón*). En francés, se detectan dos grupos con una relación vertical (*bras-main-doigt-ongle* y *jambe-pied*). Este tipo de asociaciones resultan de gran utilidad a la hora de

trabajar la organización jerárquica del léxico y elaborar descripciones (Cervero y Pichardo Castro, 2000). Asimismo, conocer este procedimiento asociativo pondrá al futuro profesorado en situación de abordar la enseñanza de los géneros discursivos utilizando estrategias de metacognición.

4.2. Modelos asociativos de los CI relacionales

En este caso tan solo se consignan dos niveles de asociación –moderado y diferenciado–, y se proponen:

- a) Actividades relacionadas con la coordinación, referida a palabras que aparecen frecuentemente juntas: *blackboard-chalk* (Figura 5); *table-chair*; *door-window* (Figura 4); *table-chaise* (Figura 5); *crayón-effaceur* (Figura 5). Este léxico normalmente comparte alguna función, característica o espacio, lo que podría facilitar la organización del léxico por campos nocionales (Prado, 2009a).
- b) Actividades relacionadas con la asociación de pares condicionada por su similitud –fonética o gráfica– *plastilina-cartulina* (Figura 5); *notebook-book* (Figura 5) y *dossier-cahier* (Figura 4). A partir de estas relaciones, se podrán compilar glosarios de términos por disciplina que ayuden, de manera visual, a afianzar la ortografía en distintos idiomas (Aitchison, 2012).
- c) Actividades centradas en las relaciones de sinonimia y antonimia, que expresan un mismo significado, aunque con diferentes connotaciones: *alumno-compañero* (Figura 5), *student-pupil*; *schoolbag-rucksak* (Figura 5) o un significado contrario, bien por contrariedad: *aprobado-suspenso*; o bien por inversión: *alumno-profesor* (Figura 4) (Lyons, 1980). Aprovechar estas relaciones semánticas permitirá profundizar en la redacción de definiciones para su planificación didáctica (Prado, 2009b).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha tomado como referencia el índice de compatibilidad para analizar las relaciones asociativas que una muestra de estudiantes del Máster en Profesorado ofrece tras realizar una prueba de disponibilidad léxica. Sin embargo, según sea el objeto de estudio, estos análisis pueden tomar como referencia otros índices, como el de disponibilidad léxica en el que se mostraría cómo un informante va mencionando palabras más o menos disponibles. Los resultados obtenidos demuestran que el tipo de CI condiciona las respuestas de los informantes tanto en el número de palabras aportadas como en su compatibilidad, pudiéndose este análisis extrapolar al resto de CI que componen esas categorías (Santos Díaz, 2018). Así, en los CI prototípicos –*Partes del cuerpo*; *La ropa* y *Medios de transporte*– las relaciones semánticas establecidas son más densas, al ser estos más compactos. En cambio, en los centros relacionales –*Comidas y bebidas*; *La escuela: muebles y materiales* (usado como ejemplo); *La ciudad*; *Juegos y distracciones*; *Profesiones y oficios* y *Ordenadores e Internet*– existe mayor dispersión del vocabulario y, por ende, el léxico aportado es más heterogéneo.

Como ya se avanzaba en la introducción, los trabajos de disponibilidad léxica, aun teniendo como primer objetivo facilitar la enseñanza de lenguas, tradicionalmente se han limitado a ofrecer repertorios léxicos, sin llegar a mostrar, salvo en algunas excepciones,

su verdadera aplicación didáctica. Sin embargo, estudios como el presente pueden aportar ciertas luces a la planificación de la enseñanza del léxico a partir de las relaciones que los informantes establecen entre las palabras de cada CI.

El tipo de actividades comentadas pueden servir de utilidad para la mejora de la formación inicial de docentes ya que estos se enfrentarán a una esfera profesional en la que será muy importante dominar estrategias que lleven a afianzar la competencia léxica de los estudiantes. Por ejemplo, a la hora de diseñar un Proyecto Lingüístico de Centro, la enseñanza del léxico cobra especial importancia, pues, tanto desde áreas lingüísticas como no lingüísticas se debe realizar una adecuada selección de vocablos comunes y específicos. No obstante, queda pendiente la creación de materiales didácticos para trabajar el léxico desde una perspectiva integrada a partir de los resultados obtenidos en el presente análisis.

Asimismo, el análisis de la activación léxica nos ayudará a conocer cuáles son los *priming* que facilitan la producción de una respuesta ante un estímulo dado y que permiten detectar las posibles interferencias de la lengua materna y cuáles son los errores más frecuentes¹. A modo de ejemplo, en el CI *Partes del cuerpo humano*, el informante 145 escribió *mouth* y varios vocablos después *nose* mientras que el número 146 solo incluyó *nose*. En el primer caso, lo ha escrito de forma incorrecta y puede ser debido a la activación del *priming* fonético ya que la pronunciación vocálica de las dos palabras es la misma (/maʊθ/ y /nəʊz/), con lo que el informante utiliza las mismas vocales al escribirla (*mouth* y *nous**). Resultaría muy interesante continuar indagando en esta línea de cara a compilar inventarios cacográficos que, implementados en aplicaciones de *m-learnig* pudieran ayudar a solventar los problemas ortográficos de los aprendices de distintas lenguas. Esta línea, aunque se ha comenzado a explorar a través de la aplicación *Ortografía Española*² (Valdés Zamudio y Romero Oliva, 2017), aún tiene pendiente, en futuras investigaciones, trabajar con varias lenguas a la vez, incluyendo no solo las palabras que presentan errores ortográficos, sino también sus relaciones asociativas más frecuentes para detectar las posibles causas del error.

En cuanto a la enseñanza plurilingüe, resulta muy práctico para un profesional de la enseñanza de idiomas conocer qué temas o nociones necesitan incluir una mayor cantidad de vocabulario para tejer redes con subcampos nocionales complejos, favoreciendo así un aprendizaje más significativo del léxico. Aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, encontramos en este sentido los trabajos de Paredes García (2015) y Rubio Lastra (2020). Sin embargo, aún no se han realizado estudios relacionados con la enseñanza del inglés o el francés, cuestión que será objeto de un futuro trabajo.

6. REFERENCIAS

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon* (4th ed.). Blackwell.
- Ávila Muñoz, A. M. & Sánchez Sáez, J. M. (2010). La disponibilidad léxica. Antecedentes y fundamentos. En A. M. Ávila Muñoz y J. A. Villena Ponsoda (Eds.), *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga* (pp. 35-81). Editorial Sarriá.

¹ Los errores ortográficos más frecuentes de este estudio se pueden consultar en Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva (2019).

² <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ignaciovaldeszamudio.ortografiaespanola&hl=es>

- Ávila Muñoz, A. M. & Sánchez Sáez, J. M. (2011). La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga. *ELUA, Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, 45-74. doi: 10.14198/ELUA2011.25.02
- Ávila Muñoz, A. M. & 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(1), 133-159. doi: 10.1075/rcl.12.1.05avi
- Ávila Muñoz, A. M. & Villena Ponsoda, J. A. (Eds.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Editorial Sarriá.
- Ávila Muñoz, A. M. & Villena Ponsoda, J. A. (Eds.) (2011). *Estudios sobre el español de Málaga. Pronunciación, vocabulario y sintaxis*. Málaga: Editorial Sarriá.
- Bartol Hernández, J. A. & Borrego Nieto, J. (2019). El léxico disponible de la ropa en Cádiz, Valladolid y el conjunto de España: norma y variación. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 57-82. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.57-82
- Cervero, M.^a J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Eldesa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? En A. Mackey y S. Gass (Ed.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Wiley-Blackwell.
- García Casero, M. (2013). *El léxico disponible en estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander*. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/121587#page=1>.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1956). *L'elaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*. Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N., Izura González, C. & 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). Springer.
- Hernández Muñoz, N. & 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. Disponible en <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-170-6/>
- 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
- Iñesta Mena, E. M.^a & Pascual Díez, J. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum. *Aula Abierta*, 43(2), 94-101. doi: 10.1016/j.aula.2014.12.001
- López González, A. M. (2014a). *Disponibilidad léxica. Teoría, método y análisis*. Lodz: Universidad de Lodz.
- López González, A. M. (2014b). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(1), 45-61. doi: 10.14746/strop.2014.411.004

- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Matéus Ferro, G. E., Castiblanco, L. M. & Álvarez Bermúdez, P. A. (2018). Mecanismos lógicos y analógicos en la producción del léxico disponible. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 47, 133-152. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00133.pdf>
- Moreno Fernández, F., Moreno Fernández, J. E. & García de las Heras, A. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LexiDisp. *Lingüística*, 7, 243-249.
- 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. Disponible en http://www.linred.es/numero13_monografico_Art2.html.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36. doi: 10.17398/1988-8430.30.13
- Prado Aragonés, J. (2009a). *El diccionario y su uso en el aula 1. Estrategias y actividades*. Granada: GEU.
- Prado Aragonés, J. (2009b). *El diccionario y su uso en el aula 2. Estrategias y actividades*. Granada: GEU.
- Romero Oliva, M. F. & Jiménez Fernández, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En J. Wilk-Racięska, A. Szyndler y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 339-361). Silesia: Universidad de Silesia.
- Rubio Lastra, M. (2020). Evaluación de la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 por medio de la disponibilidad léxica y el Plan curricular del Instituto Cervantes. *LINRED, Lingüística en la Red, XVII*, 1-42. Disponible en http://www.linred.es/numero17_articulo_7.html
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Colección Monografías n.º 4. Málaga: ASELE.
- Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística* 10, 311-33.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E. & Samper Hernández, M. (2019). Disponibilidad léxica en niños grancanarios de 6 años. Comparación con México y Costa Rica. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 139-163. doi: 10.24197/ogigia.25.2019.139-163
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de palabras*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Santos Díaz, I. C. (2017a). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139. Disponible en https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero27/9_Inmaculada.pdf
- Santos Díaz, I. C. (2017b). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, 25, 603-617. Disponible en <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2406>
- Santos Díaz, I. C. (2018). Propuesta de clasificación de los centros de interés del léxico disponible según el índice estructural. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M.ª C. Cabeza, J. M.ª García-Miguel y F. Ramallo (Eds.), *Libro de resúmenes. XIII Congreso Internacional Lingüística Xeral* (p. 201). Vigo: Universidad de Vigo. Disponible en http://cilx2018.uvigo.gal/programa2/CILX2018_resumos.pdf
- Santos Díaz, I. C. (en prensa). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berna: Peter Lang.

- Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. F. (2019). Análisis comparativos e intra e intermuestrales de los errores ortográficos en estudios de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera. *Lingüística Española Actual*, 41(1).
- Tomé Cornejo, C. (2011). Reflexiones en torno a los centros de interés. En M.^a V. Galloso Camacho (Coord.), *La investigación de la Lengua y la Literatura en la Onubense* (pp. 115-159). Huelva: Universidad de Huelva.
- Trigo Ibáñez, E. (2011). *Dialectología y cultura. El léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*. Valencia: Aduana Vieja.
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F. & Santos Díaz, I. C. (2019). Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica. *Verba Hispanica*, XXVII, 115-130. doi: 10.4312/vh.27.1.115-130
- Valdés Zamudio, I. & Romero Oliva, M. F. (2017). Apostando por metodologías activas. Artefactos digitales para la enseñanza de la ortografía. *Publicaciones Didácticas*, 85, 134-139.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo económico de la Universidad de Cádiz [Programa de Fomento e Impulso de la Investigación y la Transferencia en la Universidad De Cádiz 2018-2019: Est2019-182]

8. APÉNDICE

Tabla 1. Léxico nuclear de los CI Partes del cuerpo humano y La escuela: muebles y materiales.

	NI	ID	COM	%	N	Vocablos
<i>Partes del cuerpo humano</i>	1	ES	0.88	1.64	4	cabeza, ojo, mano, pie
		IN	0.91	4.35	5	head, eye, arm, leg, hand
		FR	0.89	2.56	2	tête, main
	2	ES	0.82	4.51	11	dedo, brazo, nariz, boca, oreja, pierna, pelo
		IN	0.84	6.09	7	nose, mouth
		FR	0.85	6.41	5	oeil, pied, bras
	3	ES	0.69	4.92	12	uña
		IN	0.74	8.7	10	finger, ear, hair
		FR	0.76	10.26	8	nez, oreille, jambe
	4	ES	0.51	6.97	17	cara, cuello, ceja, hombro, codo
		IN	0.58	11.3	13	shoulder, foot, neck
		FR	0.61	14.1	11	bouche, cou, yeux
	5	ES	0.33	11.07	27	diente, espalda, rodilla, pestaña, pecho, labio, lengua, tobillo, tronco, corazón
		IN	0.43	18.26	21	face, feet, knee, teeth, nail, toe, heart, elbow
		FR	0.44	19.23	15	doigt, cheveu, cheville, genou
6	ES	0.18	17.62	43	muñeca, frente, estómago, mejilla, pulmón, cráneo, barriga, cadera, hueso, culo, antebrazo, cerebro, cintura, muslo, riñón, barbilla	
	IN	0.23	22.61	26	lip, tongue, back, eyebrow, chest	
	FR	0.28	28.21	22	ongle, dent, ventre, dos, coude, langue, épaule	
<i>La escuela: muebles y materiales</i>	1	ES	0.87	1.28	5	pizarra, mesa, silla, pupitre, lápiz
		IN	0.89	2.04	5	table, chair, pencil, blackboard, pen
		FR	0.91	3.54	4	table, crayon, chaise, tableau
	2	ES	0.78	2.04	8	boli (grafo), tiza, libro
		IN	0.8	2.86	7	desk, book
		FR	0.82	4.42	5	stylo
	3	ES	0.64	2.81	11	profesor, goma (de borrar), ordenador
		IN	0.65	3.27	8	teacher
		FR	0.69	5.31	6	livre
	4	ES	0.46	4.08	16	libreta, borrador, regla, cuaderno, estuche
		IN	0.47	4.9	12	rubber, computer, notebook, paper
		FR	0.53	7.97	9	cahier, professeur, bureau
	5	ES	0.27	7.4	29	clase, alumno, rotulador, escritorio, proyector, puerta, armario, mochila, sacapuntas, ventana, carpeta, folio, aula
		IN	0.28	7.76	19	ruler, chalk, window, classroom, rule, pupil, door
		FR	0.35	12.39	14	école, fenêtre, école primaire, salle de professeurs, sac
	6	ES	0.13	12.76	50	papel, escuadra, pizarra digital, compás, patio (de recreo), tarima, cartabón, estantería, biblioteca, maleta, lámpara, calculadora, escuela, perchero, agenda (escolar), recreo, papelería, gimnasio, cañón, pantalla, pegamento
		IN	0.14	13.06	32	student, board, pencil case, eraser, bag, map, class, workbook, ballpoint pen, maths, gym, exam, dictionary
		FR	0.23	22.12	25	feutre, gomme, ordinateur, dossier, élève, règle, papier, télévision, porte, sac à dos, concierge

Nota: NI hace referencia al nivel, COM al índice de compatibilidad léxica; ID al idioma (ES: español, IN: inglés y FR: francés) % al porcentaje de vocablos que representan los vocablos seleccionados en ese nivel y N al número concreto de vocablos seleccionados en cada nivel.