

Una aproximación al léxico disponible de futuros profesores portugueses de ELE en dominios pedagógico-didácticos

Mirta Fernández dos Santos
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0003-0887-678X / mfernandez@letras.up.pt

Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0001-8210-8725 / mlorenzo@letras.up.pt

RESUMEN

Pese al auge experimentado en los últimos años por los estudios de disponibilidad léxica, aún son escasas las investigaciones sobre el léxico específico de comunidades científicas y/o profesionales (Quintanilla y Salcedo, 2019), una constatación extensible al ámbito de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras. Con este trabajo, siguiendo la metodología propia de la disponibilidad léxica, pretendemos contribuir a ampliar la nómina de investigaciones dedicadas al análisis del léxico disponible de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en procesos de formación inicial. Para ello, hemos aplicado pruebas psicolingüísticas a 11 informantes que durante el año lectivo 2021-2022 estaban estudiando el primer o el segundo curso de los dos másteres profesionalizantes en la enseñanza de español ofertados por la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*, con miras a obtener datos sobre cinco dominios pedagógico-didácticos: planificación de clase, gestión de clase, evaluación, TIC y cultura hispánica. Los resultados indican que los centros de interés en los que los informantes han activado más vocabulario son “planificación de clase” y “evaluación”. Por otra parte, el promedio de palabras por informante es superior en el grupo constituido por los informantes de primer curso, mientras que el índice de cohesión es superior en el grupo de informantes de segundo curso.

Palabras clave: competencia léxica, lexicografía, ELE, formación del profesorado, competencias docentes.

ABSTRACT

Despite the boom experienced in recent years by lexical availability studies, research on the specific lexicon of scientific and/or professional communities is still scarce (Quintanilla and Salcedo, 2019), a finding that can be extended to the field of initial teacher training of foreign languages. With this work, following the methodology of lexical availability, we aim to contribute to expanding the list of research dedicated to the analysis of the le-

xicon available to Spanish as a foreign language (SFL) in initial teacher training processes. For this, we have applied psycholinguistic tests to 11 informants who, during the academic year 2021-2022, were studying the first or second year of the two professional master's degrees in Spanish teaching offered by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, in order to obtain data on five pedagogical-didactic prompts: lesson planning, classroom management, assessment, ICT and Hispanic culture. The results indicate that the prompts in which the informants have activated more vocabulary are "lesson planning" and "assessment". On the other hand, the average number of words per informant is higher in the group made up of first-year informants, while the cohesion index is higher in the group of second-year informants.

Keywords: lexical competence, lexicography, SFL, teacher training, teaching competences.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los procesos de formación inicial docente de futuros profesores¹ de lenguas extranjeras (LE) se cimentan en la denominada Instrucción Basada en Contenidos² (Richards y Rodgers, 2001; Marsh, 2002; Davies, 2003), un modelo educativo según el cual el estudiante adquiere de modo paralelo el conocimiento de disciplinas no lingüísticas y las habilidades comunicativas de la lengua meta. En ese sentido, "el aprendizaje del contenido ayuda al aprendizaje de la lengua, mientras que el dominio de la lengua facilita al estudiante el acceso al contenido en su formación profesional o en su área ocupacional" (Stoller, 2007, p. 59).

Así pues, no cabe duda de que en este contexto el léxico "sostiene los procesos de aprendizaje" (Quintanilla y Salcedo, 2019, p. 535) y desempeña un papel crucial, dado que el conocimiento de este componente lingüístico permitirá a los futuros profesores comunicarse y comprender de forma adecuada las temáticas que forman parte de su proceso de formación docente tanto a nivel de competencia lingüística como pedagógica.

Partiendo de estos presupuestos, y centrándonos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, consideramos científicamente relevante estudiar la disponibilidad léxica en dominios pedagógico-didácticos de futuros profesores de esta disciplina, a fin de averiguar qué vocabulario profesional tienen más asimilado, detectando al mismo tiempo posibles carencias en su formación lingüística o didáctica. El objetivo último es la mejora de la formación de este colectivo, siendo para ello imprescindible que la acción pedagógica de los formadores corresponda a las exigencias y demandas no solo de los docentes en prácticas sino también del actual escenario de enseñanza de LE. Asimismo, pensamos que el léxico activado por los profesores de ELE en formación es, de cierta manera, reflejo de la imagen que tienen de la profesión docente, de modo que cuantificarlo y describirlo contribuirá a dar a conocer dicha imagen, construida de forma colectiva.

Con base en lo anteriormente expuesto, hemos diseñado e implementado una investigación de alcance limitado³, basada en la metodología propia de la disponibilidad lé-

¹ Denominados *estagiários* en portugués.

² *Content Based Instruction* (CBI), en inglés.

³ Consideramos que la investigación es de alcance limitado por el reducido tamaño de la muestra (11 informantes) y

xica. Los resultados del estudio se expondrán a lo largo del presente artículo, que se divide en los siguientes apartados: introducción, fundamentos teóricos, diseño e implementación de la investigación, presentación y análisis de resultados obtenidos, conclusiones y referencias bibliográficas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos teóricos de nuestra investigación se asientan en los siguientes cinco pilares: los estudios pioneros del área de la disponibilidad léxica (Michéa, 1953; Gougenheim et al., 1956); los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito hispánico, que siguen los presupuestos metodológicos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL) (López Morales, 1995; Carcedo González, 1998; Bartol Hernández, 2001; Samper Padilla y Samper Hernández, 2006); estudios específicos realizados con informantes no nativos en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/EL2) (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002; López Rivero, 2008; Mas Álvarez y Santos Palmou 2014; Santos Fernández, 2014) y del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (ILE/IL2) (Ferreira y Echeverría, 2010; Jiménez y Ojeda, 2010; Lugones, 2015; Siffrar Kalan, 2015); estudios de disponibilidad léxica especializada en el área de la formación de profesores (Santos Díaz, 2015; Herranz, 2018; Quintanilla y Salcedo, 2019; De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020; Montre-Águila y Araneda-Machmar, 2021; Santos Díaz et al., 2021; Zambrano Matamala, 2021;) y, por último, investigaciones de disponibilidad léxica especializada de futuros docentes de español como LE en formación (Pedroni, 2015).

Antes de adentrarnos en el terreno de los estudios pioneros de disponibilidad léxica, cabe señalar, en primer lugar, que esta disciplina científica, directamente relacionada con la lingüística aplicada, se integra dentro de la léxico-estadística y persigue el objetivo de conocer aquellas palabras que “sin ser particularmente frecuentes, son evocadas y empleadas en ciertas situaciones comunicativas o para hablar de ciertos asuntos” (Samper Hernández, 2002, p. 8). De este modo, una palabra se considera disponible si acude con rapidez a la mente de un hablante al indicársele un tema determinado. Por consiguiente, el ‘léxico disponible’ es el conjunto de palabras que los hablantes poseen en su lexicón mental y que se activan mediante un estímulo denominado ‘centro de interés’ (Bartol Hernández, 2006) o ‘categoría semántica’ (Hernández, Izura y Ellis, 2006). A su vez, de acuerdo con Schreuder y Weltens (1993), citados por Zambrano Matamala (2021, p. 12), “el lexicón mental es un contenedor de palabras y, al mismo tiempo, un motor responsable de la activación de procesos complejos”.

Los primeros trabajos de léxico disponible surgieron en Francia a mediados del siglo XX de la mano de Gougenheim et al. y culminaron con la elaboración del *Français Fondamental* (1964), obra que tenía una clara finalidad didáctica: facilitar la adquisición del francés como lengua no materna tanto a los habitantes de las excolonias galas como a los inmigrantes que llegaban al país. Gracias al trabajo llevado a cabo por estos autores se desarrolló un campo de investigación que cuenta ya con una dilatada trayectoria.

porque está compuesta por futuros profesores portugueses de ELE que estudian en una única institución de enseñanza superior: la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*. Ambos condicionantes impiden la extrapolación de las conclusiones a otros contextos. No obstante, como proyecto piloto, este estudio pretende sentar las bases para ulteriores investigaciones de índole comparativa en torno a la misma temática.

En el ámbito hispánico, el principal representante es el Dr. Humberto López Morales. Este investigador condujo en la década de los 70 las primeras investigaciones sobre léxico disponible con nativos de español preuniversitarios y en los años 90 puso en marcha el ambicioso PDDL, cuyo objetivo es la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica de diferentes zonas del mundo hispánico para poder llevar a cabo estudios de índole comparativa de distinto orden. Con vistas a la homogeneización de los resultados, se hizo necesario el establecimiento de unas pautas de actuación comunes, como la condición de nativos y preuniversitarios de los informantes, la uniformización de la muestra en número (400) y la determinación de las condiciones y forma de recogida de los datos:

[...] listas abiertas, limitación de dos minutos para cada centro, pruebas escritas y colectivas, centros de interés -los tradicionales del primer estudio, con la inclusión de alguno nuevo según objetivos de los estudios-, variables básicas de estudio -sexo, zona geográfica, tipo de centro y nivel sociocultural- y homogeneización de criterios de edición del léxico obtenido. (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2020. p. 364)

En la primera década del siglo XXI se introdujeron diversas adaptaciones metodológicas que permitieron ampliar la nómina de informantes al ámbito de ELE y de otras lenguas extranjeras. En el terreno de ELE asistimos hoy a un extraordinario desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica y a una gran variedad de aplicaciones, lo que viene a demostrar que se trata de un área extremadamente prolífica. En cambio, en otras lenguas extranjeras, como el inglés o el francés, el desarrollo está siendo más lento. A propósito de la escasez de trabajos de disponibilidad léxica en inglés, Sifrar Kalan (2015), citada por Quintanilla y Salcedo (2019, p. 532-533) apunta que “esto se debe a que la investigación en torno al vocabulario ha seguido distintos caminos en la Lingüística Aplicada Hispánica y en la Anglolarlante”.

El precursor de la aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito de ELE fue Carcedo González (1998, 2000), al analizar el léxico disponible de estudiantes finlandeses de español. Por lo general, los trabajos cuyos informantes son estudiantes de ELE siguen los presupuestos metodológicos establecidos por el PDDL, si bien es cada vez más frecuente que estos aborden nuevas variables y centros de interés no explorados anteriormente que responden a los objetivos e intereses de los investigadores.

Relativamente a los estudios centrados en el análisis de léxico especializado de comunidades científicas o profesionales, se trata de un ámbito que por ahora ha recibido poca atención por parte de la comunidad científica del área de la disponibilidad léxica. Según Navarro Marrero (2009, p. 50), el léxico disponible de estas comunidades es restrictivo en términos cualitativos y cuantitativos: se limita a un grupo reducido dentro de una comunidad de habla mayor y se relaciona directamente con un sector específico por la profesión de los informantes.

En el dominio concreto del léxico especializado de profesores en formación como comunidad profesional, si bien las investigaciones siguen siendo escasas, se han publicado algunos estudios en los últimos años. Por ofrecer algunos ejemplos, Quintanilla y Salcedo (2019) y De la Maya Retamar y López-Pérez (2020) se ocupan de analizar la disponibilidad léxica de futuros profesores de inglés en procesos de formación inicial y en el contexto de la Educación Primaria, respectivamente; por su parte, Santos Díaz (2015) dedica su tesis doctoral al estudio de la competencia léxica en español y en lengua extranjera de estudiantes del máster universitario en profesorado; Montre-Águila y Araneda Machmar (2021) indagan acerca de la disponibilidad léxica de profesores en los centros de interés “democracia”, “ciudadanía” y “derechos humanos”; y, por último, Zambrano Matamala

(2021) centra su investigación en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente.

En lo que concierne al análisis del léxico especializado de futuros profesores de ELE en formación, el número de trabajos publicados es todavía más escaso. Con nuestra investigación pretendemos contribuir a cubrir esa laguna, al cuantificar y describir el léxico disponible en cinco dominios pedagógico-didácticos de un grupo de 11 profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial. En ese sentido, el precedente directo de nuestra investigación es la tesis doctoral de Pedroni Torres (2015) en la que estudia el léxico disponible de los profesores de ELE en formación en la ciudad de São Paulo.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado metodológico del artículo se exponen los objetivos de la investigación, se describe la muestra del estudio, se dan a conocer los centros de interés propuestos, se explicita el proceso de aplicación de las pruebas psicolingüísticas de disponibilidad léxica, se plantea la hipótesis central de la investigación y, finalmente, se explica brevemente cómo se llevó a cabo el procesamiento de los datos (criterios de edición del material).

3.1 Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal el análisis de la disponibilidad léxica en cinco dominios pedagógico-didácticos de futuros profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial durante el curso lectivo 2021-2022 en la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*. Como objetivos subsidiarios, destacamos los siguientes: tratar de averiguar qué vocabulario específico del área profesional tienen más asimilado; detectar posibles carencias lingüísticas y formativas; comparar el léxico disponible activado por los informantes que estudian el primero o el segundo curso de los másteres de formación de profesores de ELE (los dos grupos del estudio)⁴; e indagar acerca del grado de concreción de su imagen colectiva de la profesión docente a partir del léxico recuperado.

3.2 La muestra

La muestra está constituida por 11 futuros profesores de ELE nativos de portugués que en el año lectivo 2021-2022 estaban estudiando el primero o el segundo curso de alguno de los dos másteres en Formación de Profesores de ELE ofertados por la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*: el *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol* (MEPIEFA) y el *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol* (MEIEFA).

⁴ La pertinencia de la comparación se sustenta en la constatación de que entre los estudiantes de primer y de segundo curso de los másteres de formación de profesores de ELE existen diferencias evidentes, que tienen que ver con su nivel de conocimiento lingüístico y con su condición de *estagiários* (los segundos) y *no estagiários* (los primeros). Los estudiantes de segundo curso han estado expuestos a más *input* lingüístico y pedagógico que los de primero, de ahí que sea esperable una mayor precisión y cohesión en sus respuestas.

De los 11 informantes, 9 eran estudiantes de MEIEFA y 2 de MEPIEFA. Por otra parte, 6 eran estudiantes de primer curso (Grupo 1) y 5 de segundo (Grupo 2). Los estudiantes de segundo curso estaban realizando sus prácticas profesionales en diferentes centros educativos del distrito de Oporto durante el año lectivo en el que se recogieron los datos.

Además, en el estudio se tuvieron en cuenta otras variables independientes de la muestra: el género, la edad y la existencia de experiencia docente previa. En la siguiente tabla se observa la distribución de la muestra en función de dichas variables:

VARIABLES		N.º DE INFORMANTES
Tipo de máster	MEPIEFA	2
	MEIEFA	9
Género	Masculino	2
	Femenino	9
Grupos de edad	21-23	6
	24-26	2
	Más de 26	3
Experiencia docente	Sí	6
	No	5

Tabla 1: Distribución de la muestra por variables independientes

Así, del contenido de la tabla 1 se colige que la mayor parte de los informantes eran, como ya habíamos señalado, estudiantes de MEIEFA, del género femenino, de entre 21 y 23 años y tenían experiencia docente previa en academias o impartición de clases particulares.

3.3 Los centros de interés

Los cinco centros de interés objeto de averiguación en nuestro estudio fueron “Planificación de clase”, “Gestión de clase”, “Evaluación”, “TIC” y “Cultura hispánica”. Se trata de centros de interés de índole pedagógico-didáctica propuestos *ad hoc* por el equipo investigador, con base en su experiencia como formadores de futuros profesores portugueses de ELE en procesos de formación inicial. A la hora de determinarlos, se tuvo en cuenta que estas categorías semánticas son abordadas en asignaturas específicas de MEPIEFA y MEIEFA, como Didáctica del español I y II, Producción de materiales, Seminario pedagógico de español y, por supuesto, en las prácticas, que se desarrollan a lo largo de todo el segundo curso de los mencionados másteres. El tópico de “Cultura hispánica” se trabaja, además, en asignaturas complementarias a los distintos niveles de ELE, que los estudiantes cursan durante los grados que posteriormente les dan acceso a los másteres profesionalizantes.

3.4 Aplicación de las pruebas de disponibilidad léxica

La recogida de los datos se llevó a cabo a finales del segundo semestre: los informantes de primer curso (Grupo 1) cumplieron las encuestas en mayo de 2022 y los de segundo (Grupo 2), en junio del mismo año. Por lo que respecta al procedimiento, en primer lugar, los estudiantes rellenaron un breve formulario en el que debían responder a cuestiones de interés sociolingüístico y académico. El propósito de este cuestionario era recabar información relacionada con las variables independientes del estudio: máster cur-

sado, año, género, edad y existencia o no de experiencia docente previa. A continuación, se les aplicó la prueba psicolingüística de disponibilidad léxica, siguiendo las pautas metodológicas del PPDL: mediante un sistema de listas abiertas, se solicitó a los informantes que escribieran en español, durante un tiempo cronometrado de dos minutos por categoría semántica, todas las palabras que acudieran a su mente relacionadas con los cinco centros de interés propuestos, que se les indicaron en el mismo momento de realizar la prueba. Teniendo en consideración el carácter anónimo de las pruebas, estas fueron numeradas a posteriori por el equipo investigador para proceder al tratamiento informático de los datos.

3.5 Hipótesis

Una vez obtenido el material y antes de su informatización, atendiendo a los objetivos de nuestro estudio y con base en la idiosincrasia de la muestra, se definió la hipótesis investigativa central: el promedio de palabras por informante (XR)⁵ y el índice de cohesión (IC)⁶ del léxico disponible de los 5 futuros profesores portugueses de ELE que están en su segundo año de formación (en el contexto de MEPIEFA o MEIEFA) será superior al de los 6 estudiantes que están cursando el primer año.

Para formular esta hipótesis nos basamos en nuestro conocimiento del contexto (en calidad de docentes de ambos másteres) y en la praxis de la disponibilidad léxica. En ese sentido, seleccionamos estos dos índices cuantitativos porque, de acuerdo con Cepeda, Granada y Pomes (2014), son, junto con el total de palabras diferentes (NPD), aquellos que aportan más información en relación con la riqueza léxica de los sujetos en estudio.

3.6 Procesamiento de los datos

En este punto procedemos a explicar sucintamente el proceso de tratamiento informático de los datos recogidos. Dicho proceso comenzó con la lematización y establecimiento de los criterios de edición del material obtenido. El siguiente paso consistió en el vertido de los datos en DispoLex, un programa de cálculo de la disponibilidad léxica diseñado por investigadores de la Universidad de Salamanca. Se trata de una herramienta muy utilizada por estudiosos del léxico disponible del ámbito hispánico y sirve de apoyo al PPDL.

Acto seguido, se llevó a cabo el procesamiento y extracción de los datos más relevantes, en términos cuantitativos y cualitativos; y, por último, se realizó un análisis comparativo entre los dos grupos en estudio (estudiantes de primer y segundo curso de MEPIEFA/MEIEFA).

En lo que respecta a la limpieza del corpus, es decir, para llevar a cabo la revisión y unificación de los datos obtenidos en aras de la validación de las respuestas, seguimos básicamente las normas del PPDL y los criterios establecidos por Samper Padilla (2006),

⁵ El promedio de palabras por informante resulta de dividir el número total de respuestas obtenidas entre el número de informantes.

⁶ El índice de cohesión se obtiene dividiendo el promedio de respuestas entre el número de palabras diferentes (vocablos) apuntados por los informantes. Este indicador nos permite determinar si un centro de interés es compacto (cerrado) o difuso (abierto). Se considera compacto si las respuestas de los informantes coinciden en gran número y se considera difuso si se evidencia una gran dispersión, es decir, si los informantes activan una gran cantidad de palabras diferentes (Samper Hernández, 2002).

que rigen los trabajos hispánicos de estas características, en la medida en que son aplicables a nuestro estudio; no obstante, como apuntan De la Maya Retamar y López-Pérez (2020), “cuando los datos provienen de informantes estudiantes de lenguas extranjeras, existen ciertas casuísticas que requieren la toma de decisiones específicas. A este respecto, los trabajos de Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002) constituyen referencias fundamentales” (p. 367).

De este modo, y basándonos parcialmente en las fuentes arriba mencionadas, a continuación, detallamos los criterios de edición aplicados en nuestro estudio:

- 1 Corrección ortográfica de vocablos como **“mobil”*, **“impresibilidad”*, **“ventajas”*, **“eteroevaluación”*, **“qualitativa”*, **“quantitativa”*, **“linguistica”*, **“inovación”*; **“história”*, **“evaluacion”*, **“gestion”*, **“comun”*, o **“geografía”*.
- 2 Unificación de vocablos: por ejemplo, “sumativa” y “evaluación sumativa”, que englobamos en “evaluación sumativa” o “pre-tarea” y “pretarea”, que uniformizamos en “pretarea”.
- 3 Lematización de variantes flexivas. Se optó por seleccionar la norma no marcada del paradigma: infinitivo para los verbos (“circular” o “programar”) y masculino y singular para sustantivos y adjetivos (“alumno”).
- 4 Inclusión de marcas comerciales como “Zoom”, “Youtube”, “Office”, “Kahoot”, “PowerPoint”, “Excel”, “Padlet”, “Genial.ly” y “RTVE”. Todas estas referencias se obtuvieron en el centro de interés “TIC”, a excepción de la última (la única sigla), que fue evocada en el centro de interés “Cultura hispánica”.
- 5 Mantenimiento de vocablos que resultan de interferencias lingüísticas entre el portugués y el español, tal y como ocurre con **“cuadro”*, **“pronuncia”*, **“escoja”* o **“toradas”* en vez de “pizarra”, “pronunciación”, “elección” y “corridas de toros”. Nos hemos inclinado por su inclusión pese a que, en la mayoría de los estudios de disponibilidad léxica del ámbito de LE se prescinde de las unidades léxicas aportadas en la lengua materna de los encuestados, con el fin de aprovechar al máximo la información léxica producida por nuestra reducida muestra⁸.

⁷ En este punto observamos un significativo número de incorrecciones, algo no esperable, teniendo en cuenta el nivel lingüístico en español que se les presupone a estudiantes de un máster profesionalizante en ELE (B2-C1). Quizás esta profusión de errores pueda explicarse, en parte, porque al realizar las encuestas anónimas indicamos a los informantes que los errores ortográficos no eran relevantes para esta investigación.

⁸ En lo que respecta a esta cuestión, cabe señalar que la gravedad de las interferencias encontradas resulta preocupante y que, como formadoras, nos conduce a la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza de vocabulario a los futuros profesores de ELE. En última instancia, todo apunta a la conveniencia de reforzar la formación lingüística de estos estudiantes de máster, en paralelo a su formación pedagógica.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados cuantitativos

En este apartado, presentamos la información cuantitativa más relevante obtenida tras la informatización de los datos.

Los datos correspondientes al Grupo 1 (estudiantes de primer curso de ME-PIEFA/MEIEFA) se recogen en la siguiente tabla:

N.º	Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
1	Planificación de clase	100	66	16,67	0,25
2	Gestión de clase	70	51	11,67	0,23
3	Evaluación	95	69	15,83	0,23
4	TIC	65	51	10,83	0,21
5	Cultura hispánica	78	76	13	0,17
TOTALES/MEDIA		408	313	13,6	0,218

Tabla 2: Índices cuantitativos del Grupo 1

Observamos que el centro de interés en el que los informantes del Grupo 1 han activado más vocabulario es “Planificación de clase”, con 100 ocurrencias frente a las 65 de la categoría semántica “TIC”, aquella en la que han movilizad o menos vocabulario. Por otro lado, el centro de interés en el que han recuperado más palabras diferentes (vocablos) es “Cultura hispánica”, que presenta, además, el índice de cohesión más bajo: de las 78 palabras totales apuntadas, 76 son diferentes entre sí. Sorprende este nivel de dispersión, aunque seguramente se debe al hecho de que el concepto ‘cultura’ es muy amplio y puede subdividirse en múltiples apartados (historia, música, gastronomía, literatura, costumbres, etc.).

Por último, cabe apuntar que el promedio de palabras por informante de este grupo (13,6) está dentro del rango habitual en las pruebas aplicadas a informantes extranjeros.

La tabla 3, que se presenta a continuación, contiene los resultados cuantitativos que corresponden al Grupo 2 (estudiantes de segundo curso de MEPIEFA/MEIEFA):

N.º	Centro de interés	Palabras totales	Palabras diferentes	Promedio/ Informante	Índice de Cohesión
1	Planificación de clase	60	48	12	0,25
2	Gestión de clase	43	36	8,6	0,24
3	Evaluación	59	52	11,8	0,23
4	TIC	53	46	10,6	0,23
5	Cultura hispánica	55	50	11	0,22
TOTALES/MEDIA		270	232	10,8	0,234

Tabla 3: Índices cuantitativos del Grupo 2

Los índices del Grupo 2 indican que el centro de interés en el que han activado más vocabulario es, al igual que en el Grupo 1, “Planificación de clase” (60), mientras que aquel en el que han evocado menos vocablos es “Gestión de clase” (43). En cuanto a la categoría semántica en la que han recuperado más palabras diferentes es “Evaluación” (52). No obstante, el centro de interés que presenta el índice de cohesión más bajo es, tal como en el Grupo 1, y probablemente por las mismas razones, “Cultura hispánica”: de 55 palabras aportadas, 50 son diferentes entre sí.

En términos comparativos, es importante señalar que, contrariamente a lo esperado, el número total de ocurrencias (408 frente a 270) y, consecuentemente, la media de palabras por informante (13,6 frente a 10,8) son significativamente superiores en el Grupo 1, pese a que los estudiantes de este grupo están en su primer año de formación como futuros profesores de ELE y, por lo tanto, han recibido menos *input* lingüístico y pedagógico que los estudiantes de segundo curso. En cambio, tal y como habíamos vaticinado, el índice de cohesión es ligeramente más alto en los informantes del Grupo 2 (0,234 frente a 0,218), lo que significa que ha habido un poco más de coincidencia en el vocabulario apuntado por los 5 informantes de este grupo. Este resultado era esperable, dado que, sobre todo en el contexto de las prácticas pedagógicas, este grupo de futuros profesores portugueses de ELE suele manejar un metalenguaje común cuyo objetivo es la uniformización terminológica y procedimental.

4.2 Resultados cualitativos

En las siguientes tablas presentamos los datos cualitativos más relevantes por centro de interés en los dos grupos de estudio, es decir, las 10 palabras más disponibles y las convergentes entre ambos. Siguiendo el orden de los centros de interés indicados a los informantes en el momento de la realización de las pruebas, el primero es “Planificación de clase”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Alumno	0,50941	1	Actividad	0,51545
2	Profesor	0,42471	2	Tiempo	0,43880
3	Tarea	0,41783	3	Plantilla	0,40000
4	Tiempo	0,40430	4	Unidad didáctica	0,37827
5	Actividad	0,27419	5	Material	0,35954
6	Tema	0,23764	6	Alumno	0,30055
7	Secuencia	0,23607	7	Manual	0,25032
8	Evaluación	0,21282	8	Libro	0,22657
9	Interacción	0,17724	9	Comunicación	0,22135
10	Programar	0,1667	10	Tarea	0,17827

Tabla 4: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Planificación de clase”

En lo que concierne a esta categoría semántica, notamos que entre los diez primeros vocablos de los dos grupos de interés coinciden “alumno”, “tarea”, “actividad” y “tiempo”, aunque, si ampliamos la búsqueda a los 20 primeros, aparecen también “objetivo” y “tema”. Estas coincidencias se deben probablemente a que se trata de términos clave en

el proceso de planificación de una clase y, por lo tanto, guardan relación con preguntas relevantes en el ámbito didáctico: para quién y qué se planifica (“alumno”, “objetivo”), cómo se hace (“tema”, “tarea” y “actividad”) y para cuánto “tiempo”. Sin embargo, extraña que ningún informante haya mencionado ninguna de las distintas actividades comunicativas de la lengua (comprensión lectora, expresión escrita o interacción oral entre otras), ni los diferentes contenidos (procedimentales, pragmático-discursivos, nocionales, gramaticales, culturales o actitudinales), ni la separación entre objetivos generales y específicos o los diversos papeles del profesor y del alumno que se estudian en profundidad, tanto a nivel teórico como práctico, en los planes de estudio de MEPIEFA y MEIEFA.

A priori, en nuestra calidad de formadoras de estos estudiantes, también esperábamos encontrar mayor presencia entre las respuestas de obras de referencia para la enseñanza del español en el contexto educativo portugués. Sin embargo, solo aparecen dos menciones, aportadas por un único informante: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Así, ninguno de los encuestados hizo cualquier referencia ni a los programas de las distintas asignaturas impartidas por los estudiantes en prácticas ni a las *Aprendizagens Essenciais (AE)*⁹, documento normativo para la enseñanza obligatoria en Portugal, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza secundaria.

En la siguiente tabla aparecen los datos cualitativos relativos al segundo centro de interés propuesto, “Gestión de clase”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Control del tiempo	0,25263	1	Comportamiento	0,40000
2	Profesor	0,25263	2	Tiempo	0,37322
3	Paciencia	0,19537	3	Presencia	0,31254
4	Improvisación	0,16667	4	Circular por el aula	0,28576
5	Cooperar	0,16667	5	Gestionar el tiempo de las actividades	0,20000
6	Toma de decisiones	0,16667	6	Grupo	0,19753
7	Voz	0,16667	7	Pareja	0,18479
8	Corrección	0,16667	8	Organización	0,17322
9	Responder a las preguntas	0,16667	9	Instrucción	0,17322
10	Pretarea	0,16667	10	Ayudar a los alumnos con dificultades	0,17322

Tabla 5: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Gestión de clase”

⁹ “Documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Direção Geral da Educação, 2018, s/p).

En este campo semántico, se observa que los dos grupos de estudio solo coinciden en la activación del vocablo “comportamiento”, lo que puede atribuirse a que las cuestiones relacionadas con la disciplina de los alumnos de enseñanzas medias son la primera preocupación de los profesores en prácticas durante sus primeros años de formación, al enfrentarse por primera vez a la realidad del aula. Esta preocupación integra la lista de inquietudes apuntadas por Veenman (1984, pp. 154-155) en su artículo *Perceived Problems of Beginning Teachers*, cuyos resultados se basan en 83 investigaciones realizadas en diferentes países. El listado de Veenman, que recoge las 24 principales inquietudes observadas y analizadas en profesores principiantes, continúa vigente y es mencionado con regularidad por otros muchos autores, como Flores (1999), Eirín, García Ruso y Montero (2009) o Reyes (2011) (citados por Barros, Nicolás y Pazos, 2019).

En el listado de palabras más disponibles en este centro de interés, aparecen, asimismo, otros términos relevantes en relación con la gestión de clase, que también encontramos en el *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio poner la referencia completa o dirección electrónica: Carvalho, Â., Henriques da Silva, M., Domingues de Almeida, J., Ellison, M., Anido, M., Lorenzo, M., Hurst, N., Nicolás, P., Auf Der Maur, S., & Valente Rodrigues, S. (2017). Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico?*¹⁰, en el apartado “*Vertente da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem*”. Dos de estos vocablos (“dicción”, en el Grupo 1, y “voz”, en el Grupo 2), guardan relación con el discurso oral en el aula. Otros términos activados por los informantes que también aparecen en dicha sección del *Referencial* son “tiempo” (Grupo 1) e “interacción” y “circular por el aula” (Grupo 2). Con todo, faltan en los listados otros vocablos igualmente importantes y recogidos en este documento de referencia, en especial los que se refieren a la atención a los alumnos, la prevención de problemas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Observamos, asimismo, que en los centros de interés “Planificación de clase” y “Gestión de clase”, los informantes del Grupo 2 han activado vocabulario directamente relacionado con su condición de *estagiários* o profesores en prácticas (“plantilla”, “unidad didáctica”, “manual” o “circular por el aula”), lo que denota, al compararlos con las aportaciones de los estudiantes del Grupo 1 (que todavía no están en esa fase), que sus prácticas pedagógicas han influido en la activación del vocabulario y que tienen una imagen más concreta de la profesión docente.

La tabla 6 contiene los diez vocablos más disponibles por grupo de estudio en la categoría semántica “Evaluación”:

¹⁰ Documento interno de evaluación del desempeño de los estudiantes en prácticas de los másteres de formación en enseñanza de lenguas de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto* con el que, sobre todo los discentes de segundo año, están muy familiarizados, pues es el instrumento utilizado para evaluar su práctica docente en el segundo año de máster, de forma cualitativa a mediados de curso y de forma cuantitativa al final del mismo.

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Prueba	0,64210	1	Prueba	0,49608
2	Evaluación formativa	0,38169	2	Evaluación sumativa	0,34040
3	Evaluación sumativa	0,36674	3	Evaluación formativa	0,33645
4	Evaluación inicial	0,29220	4	Examen	0,33645
5	Examen	0,28702	5	Corrección	0,21108
6	Evaluación final	0,25664	6	Elección múltiple	0,20000
7	Alumno	0,20533	7	Observación directa	0,20000
8	Observación directa	0,19913	8	Actividad	0,20000
9	Coevaluación	0,18945	9	Rojo	0,18307
10	Observación indirecta	0,18227	10	Pregunta de desarrollo	0,18307

Tabla 6: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Evaluación”

Como se puede observar, este centro de interés es el que presenta una mayor coincidencia entre ambos grupos en las primeras posiciones de los listados: “prueba”, “evaluación formativa”, “evaluación sumativa”, “examen” y “observación directa”. Se trata de términos muy generales del contexto didáctico que los informantes conocen bien, no solo por tratarse de futuros profesores de lenguas extranjeras, sino también por su trayectoria como estudiantes en diferentes áreas.

Es posible advertir, no obstante, diferencias en relación con el léxico activado en función del año que están cursando en los másteres. Así, los estudiantes del Grupo 1 apuntan términos más teóricos: “cómo evaluar” o “cuándo evaluar” mientras que los del Grupo 2 son más concretos: “elección múltiple” o “pregunta de desarrollo”. En este punto, interesa destacar también que informantes del Grupo 1 han evocado términos relacionados con sentimientos negativos ante la evaluación como “ansiedad”, “miedo” o “dolor de cabeza”, que no han sido activados en el Grupo 2 ni en ninguno de los restantes cuatro centros de interés.

En la tabla 7 se han vertido los datos cualitativos más significativos relativos al campo semántico “TIC”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Ordenador	0,89989	1	Ordenador	0,65919
2	Móvil	0,43940	2	Programa	0,32728
3	Tableta	0,38380	3	Juego	0,24969
4	Internet	0,24068	4	Tecnología	0,20000
5	Proyector	0,18508	5	Aldea global	0,20000
6	Vídeo	0,16753	6	PowerPoint	0,19246
7	Clase aburrida	0,16667	7	Móvil	0,19203
8	Información	0,14558	8	Pizarra interactiva	0,17469
9	Juego en línea	0,14558	9	Pizarra digital	0,17469
10	Futuro	0,14558	10	Aplicación	0,17469

Tabla 7: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “TIC”

En primer lugar, se observa que, entre las diez palabras más disponibles en este centro de interés, las dos únicas convergentes entre los dos grupos son “ordenador” y “móvil”, siendo la primera la más disponible en los dos listados.

Por otra parte, la mayoría de las palabras activadas por el Grupo 1 se pueden englobar en tres categorías: herramientas de acceso a las nuevas tecnologías para el proceso, administración y distribución de la información a través de elementos tecnológicos (“ordenador”, “móvil” o “tableta”); recursos técnicos para poder acceder a las TIC en el aula (“internet”, “proyector”) y tipos de actividades que requieren su utilización (“vídeo”, “juego en línea” o “información”).

Asimismo, en este contexto, llama la atención la activación de la expresión “clase aburrida”, dado que, de acuerdo con la nueva pedagogía, se suele considerar que las clases en las que se hace uso de las TIC resultan más motivadoras para los estudiantes. También destacamos en el Grupo 1 la aparición del término “futuro”, que seguramente relaciona este centro de interés con el porvenir que se avecina en el campo de la educación: más complejo y diverso.

En cuanto a las palabras evocadas por el Grupo 2, cabe señalar que incluyen términos más específicos, como “PowerPoint” (herramienta utilizada frecuentemente por los profesores en prácticas para hacer presentaciones que sirven de apoyo visual a distintos contenidos); “pizarra interactiva o digital” (recurso que combina el uso de la pizarra convencional con todos los de los nuevos sistemas multimedia y de las TIC); y “aldea global” (término que describe las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial posibilitadas por las TIC).

Por último, se presentan en la tabla 8 las diez palabras más disponibles en el centro de interés “Cultura hispánica”:

GRUPO 1			GRUPO 2		
N.º	Palabra	Índice de disponibilidad	N.º	Palabra	Índice de disponibilidad
1	Franco	0,31868	1	Historia	0,34881
2	Día de Muertos	0,21132	2	Gastronomía	0,29758
3	Cultura de España	0,16667	3	Museo	0,29581
4	Cultura con mayúsculas	0,16667	4	Tradición	0,27142
5	Cultura	0,16667	5	Literatura	0,25680
6	España	0,16667	6	La Tomatina	0,20000
7	Bandera	0,16667	7	País	0,20000
8	Cultura hispanoamericana	0,15202	8	Interculturalidad	0,20000
9	Cultura con minúsculas	0,15202	9	Cervantes	0,20000
10	Pedro Almodóvar	,15202	10	Semana Santa	0,18242

Tabla 8: Datos cuantitativos y cualitativos del centro de interés “Cultura hispánica”

El análisis del contenido de esta última tabla arroja una evidencia significativa: a diferencia de lo que sucede con las cuatro categorías semánticas anteriores, en “Cultura hispánica” no hay palabras coincidentes entre las 10 más disponibles en los dos grupos, por lo que podemos afirmar que estamos ante el centro de interés más disperso de los cinco. No obstante, si ampliamos el alcance a las 20 palabras más disponibles, coinciden “Franco” (un referente político muy conocido por los informantes en el ámbito del estudio

de la historia de España del siglo XX) y “Sanfermines”, una fiesta popular muy atractiva para otras culturas, dadas sus peculiaridades en convenciones relacionadas con la forma de vestirse o actuar.

En cuanto al Grupo 1, el vocabulario activado por sus informantes en este centro de interés apunta a un desglose del concepto de “cultura hispánica”: “cultura de España”, por un lado, y “cultura hispanoamericana”, por otro. Además, los informantes han vertido en las encuestas términos aprendidos en las clases específicas de MEPIEFA y MEIEFA a propósito de la didáctica de la cultura, como “cultura con mayúsculas y minúsculas”, conceptos acuñados por Lurdes Miquel y Neus Sans en el artículo publicado por primera vez en 1992 y actualizado en 2004.

Igualmente, han activado referentes culturales históricos, como el ya mencionado “Franco”, o “bandera”; cinematográficos (“Pedro Almodóvar”); y festivos de Hispanoamérica (“Día de Muertos”). Estos dos últimos son referentes culturales que aparecen con frecuencia tanto en los programas de las asignaturas de lengua en los distintos ciclos de formación que incluyen el español como lengua extranjera en Portugal, como en los manuales más utilizados en el contexto educativo portugués.

Por su parte, los informantes del Grupo 2 han activado en este ámbito temático sobre todo áreas genéricas relacionadas con el hiperónimo “cultura” (“historia”, “gastroonomía”, “tradición”, “literatura” o “país”); festividades de España (“La Tomatina” o “Semana Santa”); un referente literario español (“Cervantes”); un término relacionado con el ámbito de la didáctica de la cultura de lenguas extranjeras que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura (“interculturalidad”); y un espacio genérico relacionado con la exposición artística (“museo”).

Para cerrar este apartado dedicado al análisis de los datos cualitativos más relevantes obtenidos en nuestro estudio, cabe identificar las palabras más disponibles para cada uno de los dos grupos en los dominios pedagógico-didácticos trabajados, en términos transversales. Así, en el Grupo 1 esa pequeña lista la constituyen “ordenador” (0,9), “prueba” (0,64) y “alumno” (0,51) y, en el Grupo 2, “ordenador” (0,66), “actividad” (0,52) y “prueba” (0,50). Como se puede observar, estas palabras son de las pocas que han alcanzado un índice de disponibilidad superior al 0,5, lo que pone de manifiesto, una vez más, el carácter altamente disperso de las respuestas de los informantes.

5. CONCLUSIÓN

Retomando, en primer lugar, la hipótesis principal de esta investigación, directamente relacionada con los índices cuantitativos, en la que se vaticinaba que el promedio de palabras por informante (XR) y el índice de cohesión (IC) del léxico disponible de los sujetos en estudio que estaban en su segundo curso de formación en el momento de la recogida de los datos serían superiores a los de aquellos que estaban en primero, los resultados obtenidos indican que, contrariamente a lo conjeturado, y como ya señalamos en el apartado 4.1 de este trabajo, el promedio de palabras por informante es superior en el grupo de estudiantes de primer curso (13,6 frente a 10,8). En cambio, tal como preveíamos, el índice de cohesión del léxico disponible en los cinco dominios pedagógico-didácticos propuestos sí es (ligeramente) superior en los estudiantes de segundo curso (0,23 frente a 0,21). En ese sentido, se puede afirmar que la hipótesis planteada se ha confirmado solo parcialmente. La justificación que encontramos para el hecho de que el promedio de palabras por informante sea superior en el Grupo 1 es que la mayor parte de

asignaturas de tipo pedagógico (así como el nivel C1.1 de ELE) que se imparten en los másteres MEPIEFA y MEIEFA se ofertan precisamente en el primer curso, por lo que es posible que los estudiantes de este grupo de estudio tengan el vocabulario más presente en su lexicón mental.

Relativamente a las categorías semánticas, aquella en la que los informantes de los Grupos 1 y 2 movilizaron más vocabulario es “Planificación de clase” (100 y 60 ocurrencias, respectivamente), que ha resultado ser, además, el centro de interés más compacto en ambos casos. En cambio, los campos en los que se registraron menos ocurrencias son “TIC”, en el Grupo 1, con 65 palabras, y “Gestión de clase”, en el Grupo 2, con 43. Por su parte, “Cultura hispánica” es la categoría semántica en la que se verifica una mayor dispersión en los dos grupos (0,17 y 0,22, respectivamente). Atendiendo precisamente al alto grado de dispersión de los resultados, son muy pocas las palabras que alcanzan un índice de disponibilidad superior a 0,5. Entre ellas, destaca “ordenador”, asociada al centro de interés “TIC”, que es la más disponible en ambos grupos (0,9 y 0,66, respectivamente).

Asimismo, los resultados arrojan la evidencia de que, conforme a lo esperado, los informantes del Grupo 2, sobre todo en los centros de interés “Planificación de clase” y “Gestión de clase”, han activado vocabulario directamente relacionado con su condición de *estagiários* (“plantilla”, “unidad didáctica”, “circular por el aula”). Esto denota que sus prácticas pedagógicas han influido directamente en el léxico que han movilizado y que tienen una imagen de la profesión docente más concreta que los estudiantes del Grupo 1, que todavía no se encontraban en la fase de prácticas cuando se aplicaron las encuestas.

Por otra parte, por los errores e interferencias vertidos en las encuestas se concluye que la formación lingüística de nuestros informantes es bastante deficitaria y no se corresponde a lo esperado en estudiantes que han cursado todos los niveles de ELE hasta el C1.1. Por consiguiente, se hace necesario repensar las estrategias de enseñanza del vocabulario a los profesores en procesos iniciales de formación, a fin de evitar que sus carencias lingüísticas en lengua española afecten negativamente al aprendizaje de sus futuros estudiantes de enseñanzas medias.

Finalmente, cabe señalar que somos conscientes de las limitaciones de este estudio. El reducido número de informantes que constituye la muestra impide la obtención de conclusiones aplicables a otros contextos. No obstante, el rigor metodológico que ha guiado nuestra actuación en esta investigación nos ha permitido sentar las bases para futuros trabajos de mayor alcance que contribuyan a desarrollar el ámbito de la disponibilidad léxica específica en el área pedagógica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, M., Nicolás, P. y Pazos, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. En J. Domingues de Almeida et al. (Eds.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). FLUP e-DITA. <http://bit.ly/2sV5tjK>
- Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol (Ed.). *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 221-235). Luso-Española Ediciones.
- Bartol Hernández, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *Revista Española de Lingüística*, 36(1), 349-378.

- Carcedo González, A. (1998). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística*, 10, 5-68.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso del finlandés (estudio de nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Universidad de Turku, Publicaciones del Departamento de Lengua Española.
- Carvalho, A. et al. (2017). *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 166-181.
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 24-28.
- De la Maya Retamar, G. y López-Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. <https://acortar.link/vLkmfr>
- Ferreira, R. y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*, 21(1), 133-153.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández, N., Izura, C. y Ellis, A. (2006). Cognitive Aspects of Lexical Availability. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 730-755.
- Herránz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica en futuros profesores de educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 143-159.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ojeda Alba, J. (2010). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 166-176.
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, 245-259.
- López Rivero, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE* [Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija].
- Lugones, A. (2015). *El léxico disponible de los alumnos de secundaria bilingüe (español-inglés)* [Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca].
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Action, trends and foresight potential*. DG Education & Culture, European Commission.
- Mas Álvarez, I. y Santos Palmou X. (2014). Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios sobre disponibilidad léxica a la enseñanza de ELE. En M. C. Ainciburu (Ed.). *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a Enseñanza de Lenguas* (pp. 391-403). Universidad Nebrija.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1-13.
- Montre-Águila, V. y Aranedá Machmar, J. (2021). Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 261-274.

- Navarro Marrero, Y. (2009). Terminología especializada en el área de fisioterapia: acercamiento desde la metodología de la disponibilidad léxica específica. *Interlingüística*, 20, 49-60.
- Pedroni Torres, T. (2015). *El léxico disponible de los profesores de ELE en formación en la ciudad de São Paulo* [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca].
- Quintanilla Espinoza, A. y Salcedo Lagos, P. (2019). Disponibilidad léxica en procesos de formación inicial de futuros profesores de inglés. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 529-554.
- Richards, J. D. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Samper Padilla, J. A. y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. F. (2021). Predictores de la competencia léxica del futuro profesorado. *Estudios Filológicos*, 67, 223-245.
- Santos Díaz, I. C. (2015). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado* [Tesis de doctorado. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10447>
- Santos Fernández, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del distrito de Oporto (Portugal). En E. Tobar y M. E. Mañas (Eds.). *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (Tomo I, pp. 92-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Šifrar Kalan, M. (2015). Lexical availability and L2 vocabulary acquisition. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 191-200.
- Stoller, F. (2007). Content-based instruction. En N. V. Deussen-School y N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Second and Foreign Language Education* (vol. 4, pp. 59-70). Springer.
- Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Zambrano Matamala, C. (2021). Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 11-33.