

Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera

The influence of reading on the vocabulary in mother tongue and foreign language

Inmaculada-Clotilde Santos-Díaz
Universidad de Málaga

Fecha de recepción:
12/10/2016

Fecha de aceptación:
22/03/2017

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Hábitos de lectura; vocabulario; disponibilidad léxica; lengua materna; lengua extranjera

Keywords

Reading Habits; Vocabulary development; Native Language; Second languages

Correspondencia:
santosdiaz@uma.es

Resumen

Este artículo tiene como objetivo conocer la incidencia de la frecuencia de lectura en la competencia léxica en español y en lengua extranjera (inglés y francés) de una muestra de 171 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de la Universidad de Málaga. Los datos se han recabado a través de una prueba de disponibilidad léxica, de un test de identificación de tecnicismos (en español, inglés y francés) y de un cuestionario sociológico. Los resultados corroboran la hipótesis de partida que postula que a través de la lectura el informante puede reforzar su caudal léxico y, especialmente, el vocabulario pasivo. En lengua extranjera, sobre todo en inglés, la lectura cobra un papel principal favoreciendo tanto la actualización de un mayor número de palabras como el reconocimiento de tecnicismos. En cambio, en lengua materna, el efecto de la lectura es significativo tan solo en el vocabulario pasivo. El nivel de estudios alcanzado por los informantes estandariza la competencia léxica que se ve mejorada parcialmente por la frecuencia de lectura.

Abstract

The aim of this article is to observe the influence of reading frequency on the vocabulary in Spanish and in a foreign language (English and French). The sample comprises 171 students of the Master's Degree in Teaching Training at the University of Málaga. The data has been gathered through a test of lexical availability and a test to identify technical terms (in English, Spanish and French), as well as through a sociological questionnaire. The results confirm the initial hypothesis that reading reinforces the lexical competence and especially the passive vocabulary. Reading takes on a main role in foreign language, mostly in English. It favours not only an increase of updated words but also a better identification of technical words. Nevertheless, reading in the mother tongue has an influence only on the passive vocabulary. The academic level attained by informants standardises the lexical competence, which is partially improved by reading frequency.

Santos-Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos*, 16 (1), 79-88.
doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1151

Introducción

Existen numerosos estudios que prueban el papel fundamental que juega la lectura en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y una lengua extranjera (Brown, Waring y Donkaewbua, 2008; Horst, 2005; Paribakht y Weshe, 1999; Pigada y Schmitt, 2006; Schmitt, 1998; Waring y Takaki, 2003; Zahar, Cobb y Spada, 2001). A través de la lectura, el estudiante es capaz de aprender un número elevado de unidades léxicas de manera incidental (Coady, 2000; Elley y Mangubhai, 1983). La lectura, considerada como un fin de la educación por Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es estudiada de forma pormenorizada por investigaciones como Larrañaga y Yubero (2005) y Yubero y Larrañaga (2010) que analizan el comportamiento lector y su relación con los hábitos de lectura. No obstante, el efecto de la lectura no es una variable común en los estudios de disponibilidad léxica.

Esta área de investigación surge en Francia a mediados del siglo XX y tiene como objetivo la creación de un léxico básico para favorecer la adquisición de la lengua francesa a los inmigrantes que llegaban a Francia, así como a los habitantes de la Unión Francesa. Con tal cometido, Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (1956) presentan un vocabulario de base realizado a partir del vocabulario frecuente y del vocabulario disponible. El punto de partida de las investigaciones posteriores se centra en el concepto de "vocabulario disponible" definido por Michéa (1953, p. 340) como una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está siempre disponible y viene a la mente de forma inmediata y natural cuando es necesario.

La metodología de recogida de datos del léxico disponible propuesta por Gougenheim et al. (1956, 1964) consistía en solicitar a los estudiantes que escribiesen veinte palabras relacionadas con un centro de interés vinculado a la vida cotidiana. Michéa (1953, p. 39) hace referencia a la pedagogía tradicional para explicar que los centros de interés suponen un

agrupamiento variado de una clase de objetos o lugares que permiten realizar asociaciones en diferentes direcciones. Propone un total de dieciséis centros para tratar de recoger todo el vocabulario básico de un idioma¹.

Esa metodología ha sido modificada por Dimitrijević (1969), quien introduce el sistema de listas abiertas en las que los informantes aportan todas las palabras que pueden en cada centro en un tiempo determinado. Sin embargo, los criterios metodológicos más difundidos en este ámbito surgen a raíz del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica² en los años 90. La recogida de datos se realiza conforme al sistema de listas abiertas con una duración de dos minutos para cada centro de interés de los dieciséis presentes en la obra francesa. El objetivo del Panhispánico, coordinado por López-Morales, es conocer el léxico disponible de los diferentes países hispanohablantes a través de diccionarios de disponibilidad creados bajo los mismos principios.

En este sentido es crucial conocer las investigaciones que se han realizado previamente en el léxico disponible y, más concretamente, en el léxico de español como lengua materna e inglés y francés como lengua extranjera por tratarse de los idiomas analizados en este estudio. En el ámbito hispano los estudios son numerosos tanto en Hispanoamérica como en España, entre los que se encuentran los realizados por López-Morales (1973, 1999), Azurmendi-Ayerbe (1983), Benítez-Pérez (1992), Alba-Ovalle (1995), Samper-Padilla y Hernández-Cabrera (1997), Mateo-García (1998), González-Martínez (2002), Prado-Aragonés y Galloso-Camacho (2005), Ávila-Muñoz (2006), Ahumada-Lara (2006), Samper-Hernández (2009), Bellón-Fernández (2011) y Sánchez-Saus-Laserna (2016), entre otros.

En inglés y francés las investigaciones son menos numerosas. En inglés, cabe mencionar las investigaciones de Dimitrijević (1969), Germany y Cartes (2000), Ferreira (2006), Zubanov (2006), Gallardo-del-Puerto y Martínez-Adrián (2014) y Fuentes-Páez (2014).

En francés, además del estudio pionero de Gougenheim et al. (1956, 1964), destacan las investigaciones de Mackey, (1971), Fall (1976), Njock (1978), Gontier (1986), Rodríguez, (1993, 2006) y Dupré y Chaudel (2007).

El primer estudio de léxico disponible que incorpora una variable relativa a la lectura es llevado a cabo por Mackey (1971), quien analiza el tipo de lecturas que realizan los informantes en Canadá con respecto al léxico aportado. La siguiente investigación, realizada por Ávila-Muñoz (2007) relaciona el número de libros que los informantes leen al año con los errores ortográficos que comenten en lengua materna en un estudio exploratorio con estudiantes de segundo de Traducción de la Universidad de Málaga. Ávila-Muñoz (2007, p. 45) concluye que cuanto mayor es el estatus socioeconómico del informante y más libros lee al año, menos faltas de ortografía comete en la prueba de disponibilidad léxica.

Ávila-Muñoz y Villena-Ponsoda (2010) realizan un estudio de léxico disponible sobre una muestra representativa de la ciudad de Málaga con afijación uniforme de 72 hablantes estratificada por la edad, el sexo y el nivel de instrucción. Analizan el efecto de la frecuencia de la lectura en el caudal léxico pero, a diferencia del estudio anterior de Ávila-Muñoz (2007), la lectura no resulta una variable significativa en la disponibilidad léxica.

Riffo-Ocares, Reyes-Reyes, Novoa-Lagos, Véliz-de-Vos y Castro-Yáñez (2014) analizan la comprensión lectora, la competencia léxica y el rendimiento académico de 32 estudiantes chilenos de último año de enseñanza media. Los resultados muestran que un mayor conocimiento léxico influye en tanto en la comprensión lectora como en el rendimiento académico general. En esa misma línea, Cepeda et al. (2017) evaluaron la comprensión lectora a través de una prueba estandarizada de PISA y la disponibilidad léxica sobre seis centros de interés de 9 estudiantes de primer año medio de un contexto técnico profesional rural. Concluyeron que los alumnos que más

léxico disponible mostraron fueron aquellos con mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora.

Tras una breve revisión bibliográfica, se constata que la variable referida a la frecuencia de lectura, entendida como el número de libros que el informante lee al año, no está presente o juega un papel secundario. En cambio, en este artículo, la lectura es considerada la variable independiente que ayuda a explicar el comportamiento del léxico disponible y la identificación de palabras especializadas.

Método

Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente estudio es evaluar la influencia de la frecuencia de lectura de un informante sobre la cantidad de palabras que aporta en la prueba de léxico disponible en español y en lengua extranjera y sobre su capacidad de asociar palabras técnicas con su temática. Por un lado, se parte de la hipótesis de que la lectura contribuye a mejorar el conocimiento receptivo del léxico. Asimismo, se espera que los estudiantes que leen más sean capaces de reconocer más fácilmente vocablos especializados y asociarlos con el centro de interés adecuado ya que en estudios previos (Cepeda et al., 2017; Riffo-Ocares et al., 2014) los informantes con mayor léxico son también aquellos que muestran mejor comprensión lectora.

Por otro lado, se establece la diferencia entre la naturaleza de la lengua, materna o extranjera. De esta forma, se intuye una mayor influencia de la lectura en lengua extranjera con respecto a la lengua materna, puesto que los informantes han pasado años leyendo textos de diversa índole en español pero no necesariamente en las lenguas extranjeras objeto de análisis.

Recogida y tratamiento de los datos

La muestra de estudio está formada por estudiantes que cursan el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas durante el curso 2010/2011 en la Universidad de Málaga. De un total de 385 alumnos matriculados, 171 de diez especialidades³ participaron en el estudio, de los cuales 117 son mujeres y 54 hombres. La edad de los informantes oscila entre los 22 y los 49 y la media se sitúa en los 28.73 años.

Los datos del vocabulario disponible se han recabado y lematizado siguiendo las recomendaciones del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica recogidas en Samper-Padilla (1998). Dado que el objetivo de la presente investigación era conocer el léxico disponible en español como lengua materna y en lengua extranjera (inglés o francés), se han seleccionado nueve centros para intentar que la duración de la prueba fuese similar a la mayoría de estudios. Se ha incorporado un centro de interés nuevo relacionado con las nuevas tecnologías por su interés para la docencia y ocho centros de interés tradicionales para poder hacer comparaciones intermuestrales: partes del cuerpo; la ropa; comidas y bebidas; la escuela; muebles y materiales; la ciudad; medios de transporte; juegos y distracciones; profesiones y oficios; ordenadores e internet.

Para completar los resultados del léxico disponible, se ha realizado una prueba específica centrada en la identificación del léxico especializado que toma como referencia la investigación previa llevada a cabo por Ávila-Muñoz y Villena-Ponsoda (2010). El test consiste en asignar dos palabras por centro de interés, siendo un total de dieciocho palabras especializadas por cada lengua de la prueba. Por ejemplo, en el tema de la ciudad las palabras técnicas que tenían que relacionar eran “conurbación” y “megalópolis”.

Los resultados de la prueba de léxico especializado del estudio de Ávila-Muñoz y Villena-Ponsoda (2010, p. 217) se mostraron a través del *Pident* definido como la capacidad individual de identificación de piezas léxicas especializadas. Este índice se obtiene de la sumatoria de todas las respuestas correctas de los informantes sin tener en cuenta el azar implícito en la prueba. Para corregir el índice

de identificación de tecnicismos, en este estudio se ha restado a la suma de las respuestas correctas aquellas respuestas incorrectas. A las primeras se les da el valor de 0.56 y a las segundas de 0.7 calculado según la distribución de la probabilidad.

La frecuencia de lectura se ha medido según cuatro intervalos: informantes que no leen ningún libro al año (0); algún libro (1); más de cinco libros (2); más de diez libros (3) y más de veinte libros (4). Esta variable distingue entre los libros en español o en lengua extranjera (inglés o francés, según la opción elegida por los informantes).

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados generales que muestran el número de libros que leen los estudiantes al año, variable en adelante denominada «frecuencia de lectura». A continuación, se presentará la media de palabras aportadas por los informantes según el número de libros que leen al año junto con la correlación bivariada. Por último, se analizará la relación entre la capacidad de identificación de tecnicismos con respecto a la frecuencia de lectura.

Datos generales

En lengua española tan solo un 2.34 % de los informantes afirma no leer ningún libro al año. En cambio, la mayoría asegura leer alguno (entre uno y cinco) y se corresponde con el 53.80 % de la población. El 28.07 % afirma leer entre seis y diez, el 10.53 % entre once y diecinueve y el 5.25 % más de veinte (gráfico 1).

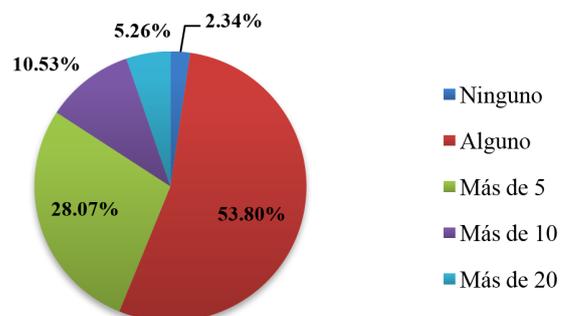


Gráfico 1. Libros que el informante lee al año en español
Fuente: Elaboración propia.

En general, en lengua extranjera el número de libros que los estudiantes leen al año desciende considerablemente (gráfico 2). El 47.95 % afirma no leer ningún libro al año y el 46.78 % leer alguno. En cambio, tan solo el 2.92 % lee más de cinco y el 2.34 % lee más de diez. Ningún informante ha marcado la opción de más de veinte libros al año. Los resultados en inglés muestran que el 49.95 % no lee ningún libro, el 44.66 % lee alguno, el 2.7 % más de cinco y el 2.7 % más de diez.

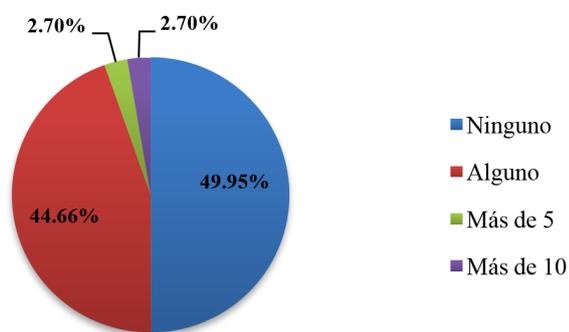


Gráfico 2. Libros que el informante lee al año en inglés
Fuente: Elaboración propia.

En francés, el 33.3 % no lee ningún libro, el 61.9 % lee alguno y el 4.8 % lee más de cinco. Para corroborar si la frecuencia de lectura en una lengua influye en la otra, se realiza una correlación bivariada. Los resultados constatan que existe una relación significativa positiva a nivel 0.01, con un coeficiente de Pearson de 0.277 entre la frecuencia de lectura en español y en lengua extranjera.

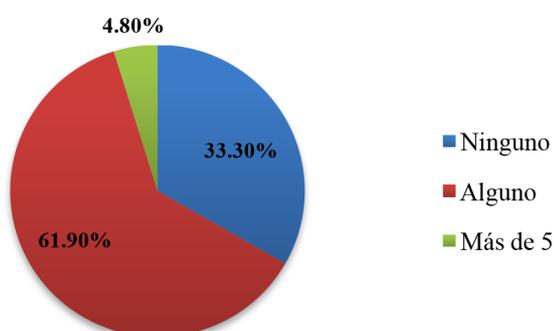


Gráfico 3. Libros que el informante lee al año en francés
Fuente: Elaboración propia.

Influencia de la frecuencia de lectura en el léxico disponible

En este apartado se pretende mostrar la relación que presenta el número de palabras aportadas por los informantes en español y en lengua extranjera con respecto a la frecuencia de lectura al año. En el gráfico 4, se observa que en español el promedio de unidades léxicas es más homogéneo en los cinco grupos en los que se divide la frecuencia de lectura. Los informantes que no leen ningún libro al año han aportado 188 palabras, los que leen alguno 189.09 palabras, más de cinco 193.4 palabras, más de diez libros 202.72 palabras y más de veinte libros 203.21 palabras.

En lengua extranjera el promedio de palabras sube de forma considerable conforme aumenta el número de libros que el informante lee al año. Así, los informantes que afirman no leer ningún libro al año han aportado tan solo 117.84 palabras mientras que aquellos que leen hasta cinco libros actualizaron un promedio de 145.59 palabras. No obstante, esos resultados se homogeneizan entre los estudiantes que afirman leer más de cinco y más de diez libros quienes presentan una media de 176.2 y 177.1 palabras respectivamente.

En inglés, la media de palabras aportadas es de 131.3. Para los informantes que no leen ningún libro desciende a 116.69, para los que leen alguno aumenta a 142.63 y para los que leen más de cinco y de diez la media es similar, concretamente de 178.33 y 180.5 palabras. En francés, la media de palabras es superior con 150.52 palabras. Se produce una gran diferencia entre los informantes que no leen ningún libro con 130.14 palabras con respecto a aquellos que leen alguno con 150.52 palabras y los que leen más de cinco 159 con palabras.

Para contrastar estadísticamente la hipótesis de que cuantos más libros lea un informante mayor será su vocabulario disponible, se ha procedido a realizar un análisis de correlación bivariada. En español la correlación no es significativa y presenta un coeficiente de correlación de Pearson de 0.078. En cambio, en lengua

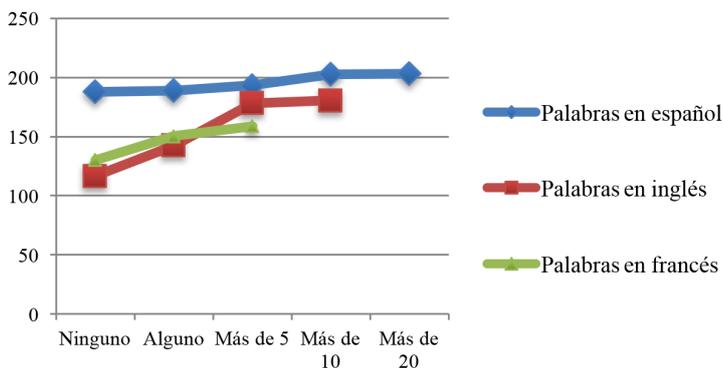


Gráfico 4. Promedio de palabras disponibles según la frecuencia de lectura en español, inglés y francés

Fuente: Elaboración propia.

extranjera la correlación es significativa a nivel 0.01 y el coeficiente de Pearson es de 0.428. La correlación es más significativa aún en el caso del inglés con un coeficiente de correlación de 0.443 y un nivel de significancia del 0.01 mientras que en francés el coeficiente desciende a 0.308 y la relación no resulta significativa. Como se trata de estudiantes de postgrado, se presupone que todos tienen un cierto bagaje en lengua española que se ve influido ligeramente por la frecuencia de lectura mientras que en inglés tiene una mayor incidencia y condiciona en cierta medida el promedio de palabras aportadas por los informantes.

Incidencia de la frecuencia de lectura en la capacidad de identificación de tecnicismos

La hipótesis de partida en este análisis postula que a través de la lectura el informante puede reforzar su caudal léxico y, sobre todo, el vocabulario pasivo. En primer lugar, se ha comprobado que la distribución de la muestra es homogénea y que la media del índice de identificación de tecnicismos aumenta en relación con el número de libros que el informante lee al año tanto en español como en lengua extranjera.

El promedio del índice corregido de identificación de tecnicismos de los informantes que no leen ningún libro en español es el más pequeño (2.87), a continuación le sigue el tramo de los hablantes que leen hasta cinco

libros (4.54) y a partir de ahí se observa que los informantes que leen más de cinco libros al año presentan un léxico especializado similar que va desde 5.88 a 6.40.

A continuación, se ha calculado la correlación bivariada para conocer si existe una relación lineal entre ambas variables. El coeficiente de Pearson es de 0.162 y el nivel de significancia es menor de 0.05, concretamente 0.035. En cambio, la prueba de la varianza muestra que las poblaciones son muy similares ya que el valor F es de 1.578 a un nivel de significancia de 0.182.

La relación entre el número de libros que el informante lee al año con respecto al índice que mide la capacidad de identificación de tecnicismos sigue un patrón similar en lengua extranjera con respecto a la lengua materna (gráfico 5). Los informantes que no leen ningún libro presentan el índice más bajo, concretamente de 2.47, aquellos que leen algún libro 3.59, los que leen más de cinco 2.65 y, por último, aquellos que leen más de diez cuentan con el índice más alto, concretamente de 5.25. En inglés, los informantes que no leen ningún libro presentan un índice de 2.28, los que leen alguno 3.27, los que leen más de cinco 3.36 y los que leen más de diez un índice de 5.25. En francés, los resultados son superiores y más

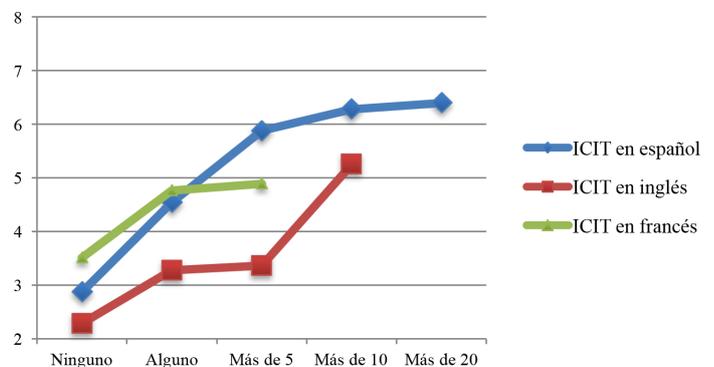


Gráfico 5. Promedio del ICIT según la frecuencia de lectura en español, inglés y francés

Fuente: Elaboración propia.

homogéneos que en inglés, posiblemente por tratarse de una lengua romance y con palabras más similares al español. Los informantes que no leen ningún libro alcanzan un índice de 3.51, los que leen alguno 4.76 y los que leen más de cinco un índice de 4.89.

El análisis de la correlación bivariada de la frecuencia de lectura y la capacidad de identificación de tecnicismos (ICIT) en lengua extranjera muestra que es significativa a un nivel de 0.01 bilateral. El coeficiente de Pearson es de 0.314 por lo que la relación es positiva: a medida que aumenta el número de libros que un estudiante lee al año, mejora su capacidad de identificación de tecnicismos. En cambio, esa relación tan solo se mantiene en inglés con un coeficiente superior de 0.379 y un nivel de significancia de 0.01 mientras que en francés el coeficiente de correlación de Pearson es de tan solo 0.188 y la relación es significativa a un nivel de 0.05.

Conclusiones

Los resultados del estudio muestran que la correlación entre el vocabulario activo y pasivo con la frecuencia de lectura es mayor en lengua extranjera que en español. En lengua española, la media de palabras recogidas en la prueba de léxico disponible no muestra una relación estadísticamente significativa ya que se trata de estudiantes de postgrado cuyo nivel de estudios es similar y, por tanto, estandariza en cierto modo el léxico activo. En cambio, con la variable referida a la capacidad de identificación del léxico mantiene una relación significativa, con un coeficiente de Pearson de 0.162 y un nivel de significación inferior al 0.05. De esta forma, se prueba que cuantos más libros lee un estudiante mejor es su capacidad de identificación de tecnicismos.

En lengua extranjera, habría que distinguir entre inglés y francés ya que los resultados difieren. La relación entre los resultados de las pruebas léxicas y la frecuencia de lectura en francés son similares a los de español mientras que en inglés la influencia de la frecuencia de

lectura sobre las variables lingüísticas es mayor. En el léxico disponible, la media de palabras en inglés aumenta conforme lo hace la frecuencia de lectura y la relación entre ambas variables es significativa mientras que en francés no lo es. En cuanto a la identificación de tecnicismos, en francés los datos son muy similares al español, con una relación significativa a nivel 0.5. En inglés se produce una correlación mayor que en español y en francés con un nivel de significancia también menor de 0.01.

Se ha comprobado que el nivel de estudios universitarios homogeneiza el léxico en español y que el impacto de la frecuencia de lectura es secundario. En cambio, en lengua extranjera, sobre todo en inglés, el número de libros que los informantes leen al año tiene mayor relevancia. Aunque todos los informantes hayan acreditado un nivel B1 (nivel de usuario independiente) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los estudiantes que han aportado más palabras en lenguas extranjeras han cursado estudios universitarios en este ámbito (Filología o Traducción e Interpretación) y, además, son los que afirman leer más libros al año.

En síntesis, este estudio muestra el impacto de la frecuencia de lectura en el vocabulario en lengua materna y lengua extranjera. A través de una correlación bivariada se ha probado que los lectores más asiduos en lengua materna también lo son en lengua extranjera. De esta forma, se constata que la lectura facilita la actualización de un mayor número de palabras y de identificación de tecnicismos en lengua extranjera y, por ende, que contribuye a mejorar el dominio de la competencia léxica.

La lectura podría ser objeto de un análisis más detallado en investigaciones posteriores. A pesar de que numerosos estudios destacan la importancia del caudal léxico en la comprensión lectora (Gallosó-Camacho, 2004) y en el proceso de aprendizaje en general (Lin, 2012) tan solo un número reducido de investigaciones de léxico disponible analiza la incidencia de la lectura. Esta variable podría ser abordada con

más detalle basándose en la forma de medir el comportamiento lector propuesta por Yubero y Larrañaga (2010) a través del número de libros leídos durante el último curso, el número de libros de lectura obligatoria en el colegio y el número de libros leídos durante las vacaciones. De igual forma, se podría analizar la relación entre el gusto por la lectura y los resultados de pruebas léxicas ya que, como muestra Molina-Villaseñor (2006), el gusto por la lectura se relaciona incluso con un mejor rendimiento académico de los escolares.

Para concluir, estos resultados abren nuevas vías de discusión sobre la importancia de la lectura en lengua materna para el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, pretende crear precedente en los estudios de disponibilidad léxica al analizar de forma pormenorizada la influencia de una variable poco frecuente hasta el momento, como es la asiduidad lectora de sus informantes. Por tanto, supone un fortalecimiento del papel del léxico disponible en la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas otorgado por sus precursores Gougenheim et al. (1956).

Notas

1. El cuerpo humano; 2) La ropa; 3) Partes de la casa (sin los muebles); 4) Los muebles de la casa; 5) Alimentos; 6) Objetos colocados en la mesa para la comida; 7) La cocina y sus utensilios; 8) La escuela: muebles y materiales; 9) Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto; 10) La ciudad; 11) El campo; 12) Medios de transporte; 13) Trabajos del campo y del jardín; 14) Los animales; 15) Juegos y distracciones; 16) Profesiones y oficios.

2. <http://www.dispalex.com/info/el-proyecto-panhispanico>

3. Lengua Extranjera: Inglés; Lengua Extranjera: Francés; Lengua y Literatura. Latín y Griego; Geografía e Historia; Tecnología, Informática y Procesos Industriales (TIPI); Matemáticas; Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP); Música, Orientación Educativa; Formación y Orientación Laboral (FOL); Hostelería y Turismo.

Referencias

Ahumada-Lara, I. (2006). *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.

Alba-Ovalle, O. (1995). *Léxico disponible de la República Dominicana*. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Ávila-Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.

Ávila-Muñoz, A. M. (2007). Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia. En J. Moya-Corral & M. Sosinski, *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 25-46). Granada: Universidad de Granada.

Ávila-Muñoz, A. M., & Villena-Ponsoda, J. A. (Eds.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Editorial Sarriá.

Azurmendi-Ayerbe, M. J. (1983). *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial en la comarca de San Sebastián*. San Sebastián: Ediciones de la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.

Bellón-Fernández, J. J. (2011). *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Benítez-Pérez, P. (1992). Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1(1), 71-102.

Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.

Cepeda, M., Cárdenas, Á., Carrasco, M., Castillo, N., Flores, J., González, C., & Oróstica, M. (2017). Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural. *Revista Sophia Austral*, 1(1), 81-93. Recuperado de <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/51/46>

Coady, J. (2000). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*

- (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimitrijević, N. (1969). *Lexical Availability. A new aspect of the lexical availability of secondary school children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Dupré, J. B., & Claudel, L. (2007). Francophonies minoritaires et disponibilité lexicale: le cas de jeunes locuteurs de Saint-Lazare (Manitoba) et d'Ottawa (Ontario). *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 19(2), 159-176.
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Fall, K. (1976). *L'univers Culturel de l'enfant wolophone de Dakar, d'après la disponibilité des concepts dans la langue maternelle et la langue d'enseignement (cas du wolof et du français)*. (Thèse de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Ferreira, R. A. (2006). *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera. Estudio del léxico disponible desde un enfoque psicolingüístico*. (Tesis de magister inédita). Universidad de Concepción.
- Fuentes-Páez, C. (2014). Identificando y trabajando con el léxico disponible. Experiencias iniciales [en línea]. Comunicación presentada en el V Simposio para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, una necesidad formativa urgente de atender para el logro de la educación omnilateral en el siglo XXI, 12-14 de mayo, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F. Recuperado de http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M2_14.pdf
- Gallardo-del-Puerto, F., & Martínez-Adrián, M. (2014). The Incidence of Previous Foreign Language Contact in a Lexical Availability Task: A Study of Senior Learners. En R. Jiménez-Catalán, *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 53-68). Dordrech: Springer Netherlands.
- Galoso-Camacho, M.^a V. (2004). Déficit léxico y comprensión lectora. *Puertas a la Lectura*, 17, 35-38.
- Germany, P., & Cartes, N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada, en *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 26, 39-50. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100003>
- Gontier, D. (1986). *Exécution, traitement, analyse et commentaire d'une enquête de disponibilité lexicale en milieu scolaire sénégalais (classes de CM2, 5^{ème} et 3^{ème})*. (Thèse de troisième cycle). Université de Strasbourg II.
- González-Martínez, A. (2002). *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Lin, L. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. *Marcoele Revista de Didáctica*, 14, 1-14. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>
- López-Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. MS.
- López-Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- Mackey, W. C. (1971). *Le vocabulaire disponible du français (2 vols.)*. Paris, Bruxelles, Montreal: Didier.

- Mateo-García, M. V. (1998). *Disponibilidad léxica en el COU almeriense: estudios de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47, 338-344.
- Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07
- Njock, P. E. (1978). *L'univers familier de l'enfant africain*. Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.
- Paribakht, T. S., & Weshe, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Prado-Aragónés, J., & Galloso-Camacho, M.^a V. (2005). *Léxico disponible de Huelva. Nivel preuniversitario*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Riffo-Ocares, B., Reyes-Reyes, F., Novoa-Lagos, A., Véliz-de-Vos, M., & Castro-Yáñez, G. (2014). Competencialéxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, 30. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Rodriguez, L. (1993). Disponibilité lexicale chez les jeunes Franco-Manitobains en 1990-1991: méthode et résultats partiels. En H. J. Niederehe, & L. Wolf, *Français du Canada-Français de France* (pp. 163-178). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rodriguez, L. (2006). *La langue française au Manitoba (Canada): histoire et évolution lexicométrique* (Vol. 21). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Samper-Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- Samper-Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-33.
- Samper-Padilla, J. A., & Hernández Cabrera, C. (1997). El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística. En M. Almeida, & J. Dorta, *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo Carreño* (tomo II, pp. 229-239). La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Sánchez-Saus-Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130-163.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.
- Zubánov, M. (2006). *Disponibilidad léxica en alemán e inglés como lengua extranjera*. (Tesis de magister inédita). Universidad de Concepción.