

## **LENGUA MATERNA Y LENGUA DE HERENCIA EN LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS MULTILINGÜES**

### **NATIVE LANGUAGE AND HERITAGE LANGUAGE IN LEXICAL AVAILABILITY IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: IMPLICATIONS FOR TEACHING IN MULTILINGUAL CONTEXTS**

**Vanesa Álvarez Torres**

Vanesa.alvarez@uca.es

Universidad de Cádiz

**Marta Sánchez-Saus**

msanchezsaus@us.es

Universidad de Sevilla

Recibido: 17/11/2025

Aceptado: 01/12/2025

#### **Resumen:**

En este trabajo se analiza el léxico disponible de aprendientes de español como lengua extranjera a partir de dos estudios comparativos centrados en dos variables: la lengua materna del estudiante y la presencia del español como lengua de herencia. Mediante pruebas de disponibilidad léxica aplicadas a los centros de interés “animales” y “la ciudad”, se examinan diferencias en productividad léxica, cohesión, organización de redes semánticas y niveles de centralidad. Los resultados muestran que los estudiantes con mayor cercanía lingüística al español o con lengua de herencia tienden a activar un léxico más amplio y diverso, pero menos cohesionado y estructurado internamente que los estudiantes con lenguas no romances o sin contacto familiar con el español. Estos datos, de carácter exploratorio, ofrecen claves para la enseñanza del léxico y la formación del profesorado, tanto en contextos de ELE como en la enseñanza del español como lengua de escolarización, especialmente en entornos multilingües o con alumnado lingüísticamente diverso.

Palabras clave: disponibilidad léxica, lengua materna, lengua de herencia, enseñanza del léxico, enseñanza del español, contextos multilingües

**Abstract:**

This study analyses the available lexicon of learners of Spanish as a foreign language through two comparative studies focusing on two variables: the students' native language and the presence of Spanish as a heritage language. Using lexical availability tasks based on the prompts "*animals*" and "*the city*", the study examines differences in lexical productivity, cohesion, semantic network organization, and levels of centrality. The results show that students with closer linguistic proximity to Spanish or with a heritage background tend to activate a broader and more varied lexicon, but one that is less cohesive and internally structured than that of students with non-Romance languages or without family contact with Spanish. Although exploratory, the findings provide valuable insights for vocabulary teaching and teacher training, both in Spanish as a foreign language and in Spanish as a language of schooling, particularly in multilingual settings or classrooms with linguistically diverse students.

**Keywords:** lexical availability, native language, heritage language, vocabulary teaching, Spanish language teaching, multilingual contexts

## **1. Introducción**

Uno de los principales desafíos en la enseñanza del español, tanto como lengua extranjera como en su función de lengua de escolarización en contextos multilingües, es la selección y organización del vocabulario más adecuado para cada etapa del aprendizaje. Si bien los enfoques basados en la frecuencia han sido tradicionalmente los más empleados, los estudios de disponibilidad léxica han permitido avanzar en la identificación de las palabras que resultan más accesibles para los aprendientes, según su experiencia lingüística, su nivel de competencia y el estímulo recibido. Este tipo de investigaciones resulta especialmente valioso no solo para diseñar materiales o secuencias didácticas, sino también para la formación del profesorado, que debe estar preparado para adaptar la enseñanza del léxico a las características del alumnado, especialmente en contextos diversos y multilingües.

El presente trabajo se enmarca en esta línea y analiza el léxico disponible de estudiantes de ELE a partir de dos estudios comparativos. El primero estudia cómo influye la pertenencia o no de la lengua materna a la familia de las lenguas romances en aprendientes de nivel inicial (A según MCERL). El segundo compara estudiantes de nivel avanzado (C según MCERL), todos anglófonos, diferenciando entre quienes tienen el español como lengua de herencia y quienes no. En ambos casos, se analizan las respuestas a dos centros de interés ("*animales*" y "*la ciudad*"), mediante técnicas de análisis cuantitativo, redes léxicas y niveles de centralidad.

Partimos de dos hipótesis. En primer lugar, que el centro de interés "*la ciudad*", por su naturaleza semántica, activará más vocabulario que "*animales*", pero con menor cohesión interna. En segundo lugar, que tanto los hablantes de lengua materna romance como los estudiantes con lengua de herencia española presentarán menor cohesión y estructuración léxica que sus respectivos grupos comparativos. Estas diferencias ofrecen claves útiles para la

enseñanza del léxico y, en particular, para la formación del profesorado en entornos escolares multilingües.

## **2. Conceptos básicos: disponibilidad léxica, centros de interés, redes semánticas y centralidad léxica**

La disponibilidad léxica, ya introducida en el apartado anterior como enfoque especialmente útil para observar el acceso al vocabulario, se ha consolidado en las últimas décadas como un campo de estudio con aplicaciones prácticas en la enseñanza de L1 y L2. En este apartado se describen algunos conceptos clave: los centros de interés, la representación en redes semánticas y los niveles de centralidad.

Tras nacer como complemento a los estudios de frecuencia, la disponibilidad léxica ha ido ganando presencia en el análisis del vocabulario en lengua materna, pero también, como abordamos aquí, en lenguas extranjeras (ver revisión sobre el tema en Autor/a, 2024), así como en estudios de fluidez léxica sobre influencia de la lengua materna y la lengua de herencia en el aprendizaje de la L2 (Serrano Zapata, 2022 y 2024; Pérez-Hernández y Fernández-Fontecha, 2025, así como los que reseñamos en el apartado 4). Asimismo, ha sido integrada en estudios cognitivos sobre la estructura del lexicón mental en hablantes nativos y no nativos (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017; Tomé Cornejo, 2023; Tomé Cornejo *et al.*, 2025), especialmente gracias al desarrollo de herramientas para representar gráficamente las relaciones entre palabras mediante grafos.

En este ámbito, los grafos constituyen representaciones visuales del léxico disponible de un grupo (Gómez Devís *et al.* 2022 y 2023; Agustín Llach, 2023; Hernández Muñoz *et al.*, 2025). Se construyen a partir de la contigüidad léxica (en el caso de los bigramas, que es lo que analizamos en esta investigación): cuando dos palabras son producidas consecutivamente por al menos dos informantes, se establece una conexión (representada por una arista) entre ellas. Cada palabra se representa como un nodo, y las aristas indican el vínculo entre esas palabras al aparecer una después de la otra en las respuestas de los informantes. Esta representación permite observar no solo qué palabras se activan con mayor frecuencia, sino también cómo se organizan en la mente de los hablantes, algo especialmente revelador en aprendientes de ELE (Sánchez-Saus Laserna, 2022; Sánchez-Saus Laserna y Álvarez Torres, 2024; Sánchez-Saus Laserna, 2025).

Un elemento central de esta metodología es el centro de interés, es decir, el estímulo que se presenta al informante para evocar palabras relacionadas (Sánchez-Saus Laserna, 2019 y 2025). Los centros no son homogéneos y su naturaleza categorial influye directamente en el tipo de red semántica generada. Aquí trabajamos con dos de naturaleza muy diferente: “animales”, una categoría natural, es decir, con límites más o menos definidos relacionados con características físicas o abstractas, identificación sencilla de los elementos que la constituyen, aceptación general, etc. (Hernández Muñoz, 2006) y “la ciudad”, que se corresponde con el tipo de categoría denominada esquema, es decir, categorías vinculadas a espacios del mundo real, que activan no solo objetos, sino también escenas, relaciones, emociones o funciones sociales (Tomé Cornejo, 2015).

Finalmente, la centralidad léxica (Ávila Muñoz, 2022) permite analizar cómo se organiza internamente el léxico evocado en torno a cada centro de interés. El estímulo funciona como punto de entrada a una red léxica subjetiva, estructurada según la percepción individual de las relaciones entre palabras. Aunque cada red es única, los factores sociales y culturales generan patrones compartidos que conforman la estructura del grupo. Los elementos más centrales suelen aparecer al inicio de las listas; los más periféricos, después. Por eso, el orden de aparición tiene un valor interpretativo. Se considera que cada centro de interés presenta un núcleo común —palabras centrales compartidas por la mayoría— y una periferia variable, que depende del dominio léxico individual. Analizar la centralidad y el tamaño del núcleo permite evaluar la cohesión y organización interna del léxico disponible según el grupo y la categoría semántica.

### 3. Influencia de la lengua materna y la lengua de herencia en el aprendizaje de ELE

La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 ha sido ampliamente estudiada, sobre todo desde la perspectiva de las interferencias lingüísticas (Dechert y Raupach, 1989; Odlin, 1989). La influencia de la proximidad y la distancia entre la L1 y la L2 también ha sido de interés en relación con la cognición (cf. Jarvis y Pavlenko, 2008) o la actividad neuronal (Jeong *et al.*, 2007) entre otras cuestiones. Otros trabajos se han enfocado en las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, en esta línea se centra nuestro estudio sobre la influencia de la lengua, pues partimos de la idea de que el grupo de aprendientes de español con lengua materna romance (italiano y francés) encuentra más similitudes entre el español y su L1 que los que tienen lengua materna no romance (cf. Ainciburu 2007; Loporcaro *et al.*, 2022). La búsqueda de parecidos entre la lengua materna y la lengua meta forma parte del proceso de aprendizaje, como indica Ringbom (2007, p. 5), “the search for similarities is an essential process in learning. The natural procedure in learning something new is to establish a relation between a new proposition or task and what already exists in the mind”. El aprendiente percibe ítems o patrones de la L2 en la L1 y, según el grado de similitud de esos patrones o ítems, se establecen diferentes tipos de relaciones, que, como recoge Ringbom, de más similitud a menos similitud entre lenguas, pueden ser *similarity*, *contrast* y *zero*.

En cuanto a la investigación sobre el español como lengua de herencia, se ha abordado desde diversas áreas lingüísticas y didácticas (Llombart-Huesca, 2018, 2024; García-Godoy, 2018; Torres *et al.*, 2018; Pascual y Cabo y Torres, 2022; Zyzik, 2022; Lozano-Alonso, 2018; Fountain, 2018; Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2023; Mariscal, 2025). No obstante, son muy pocos los que han trabajado con lenguas de herencia con la metodología de la disponibilidad léxica. En este sentido, Zyzik (2022) hace referencia a esta metodología en su estudio sobre el léxico de hablantes de español como LH. En contexto español, pero no sobre el español sino sobre el inglés como lengua extranjera, Geoghegan (2025) emplea las pruebas de la disponibilidad léxica para estudiar diferencias cuantitativas y cualitativas en inglés entre estudiantes de secundaria de España sin lengua de herencia y con una tercera lengua como lengua de herencia. Nuestro estudio, pues, aunque basado en una muestra reducida y por ello de carácter exploratorio, contribuye a este espacio aún poco desarrollado y busca avanzar en un ámbito que actualmente presenta un claro vacío investigativo.

### 4. Metodología

El trabajo que aquí presentamos tiene dos partes, con dos muestras diferentes. La muestra del primer estudio está compuesta por 40 estudiantes de ELE con nivel A según el MCERL: 20 con lengua materna romance (italiano o francés) y 20 con lengua no romance (inglés, alemán, finés o polaco). Todos estaban disfrutando de una estancia Erasmus en alguna de las nueve universidades públicas andaluzas en el momento de la encuesta.

En el segundo estudio participaron 18 estudiantes de español con nivel C (según MCERL) de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY Geneseo): 9 con inglés como lengua materna y 9 con español como lengua de herencia (es decir, al menos uno de los progenitores hablaba español como lengua materna).

Ambos estudios, de carácter exploratorio, emplearon la metodología de la disponibilidad léxica: recogida, edición y procesamiento de respuestas léxicas a partir de pruebas escritas con la instrucción “dime / escribe todas las palabras que conozcas de la categoría X” (Hernández Muñoz y Tomé Cornejo, 2017, p. 100). La prueba se realizó por escrito y tuvo una duración de dos minutos por centro de interés. Para la edición de los datos se siguieron los criterios establecidos por Samper Padilla (1998). El análisis cuantitativo y de redes semánticas se llevó a cabo mediante la herramienta LexPro (Hernández Muñoz et al., p. 2024); los niveles de centralidad se obtuvieron con el paquete para R DispoCen (Ávila Muñoz et al., 2021).

## 5. Análisis de los datos del estudio 1: comparación entre grupos con lengua materna romance o lengua materna no romance

### 5.1. Comparación de datos cuantitativos

Presentamos los datos cuantitativos básicos en la siguiente tabla (tabla 1), tanto para el centro de interés “animales” como para el centro de interés “la ciudad”:

Tabla 1

*Datos cuantitativos básico de los grupos en los centros de interés “animales” y “la ciudad”*

	Grupo con lengua materna romance		Grupo con lengua materna no romance	
	animales	la ciudad	animales	la ciudad
Nº informantes	20	20	20	20
Total de palabras	179	300	179	292
Total de vocablos	65	117	66	116
Promedio por informante	8,95	15	8,95	14,60
Índice de cohesión	0,14	0,13	0,14	0,13

Los datos muestran que, en ambos grupos, el centro *la ciudad* activa una mayor producción léxica que *animales*, lo cual concuerda con estudios previos que destacan una mayor productividad en centros que se configuran como esquemas frente a centros que se configuran como categorías naturales (Autor/a, 2022; Autor/a/s, 2024).

En el total de palabras producidas, ambos grupos coinciden en “animales” (179 palabras), pero en “la ciudad” el grupo romance alcanza las 300, frente a 292 del grupo no romance. La media por informante refuerza esta tendencia: 15 palabras por alumno en el grupo romance frente a 14,6 en el grupo no romance. No obstante, esta diferencia es tan reducida que no se considera relevante desde el punto de vista interpretativo, por lo que no se ha aplicado ninguna prueba estadística. En cuanto al número de vocablos distintos, las cifras son también muy similares: 117 frente a 116 en “la ciudad”, y prácticamente idénticas en “animales” (65 y 66 vocablos). El índice de cohesión léxica es idéntico en ambos grupos: 0,14 en “animales” y 0,13 en “la ciudad”, lo que indica un grado comparable de coincidencia entre las respuestas de los informantes.

En conjunto, los datos muestran que la lengua materna no parece tener un efecto claro sobre la cantidad de léxico disponible en estos dos centros de interés. Las diferencias observadas son mínimas, y la estructura semántica y el nivel de cohesión deberán analizarse en los apartados siguientes para valorar posibles contrastes cualitativos entre los grupos.

## 5.2. Análisis cualitativo: redes semánticas y centralidad léxica

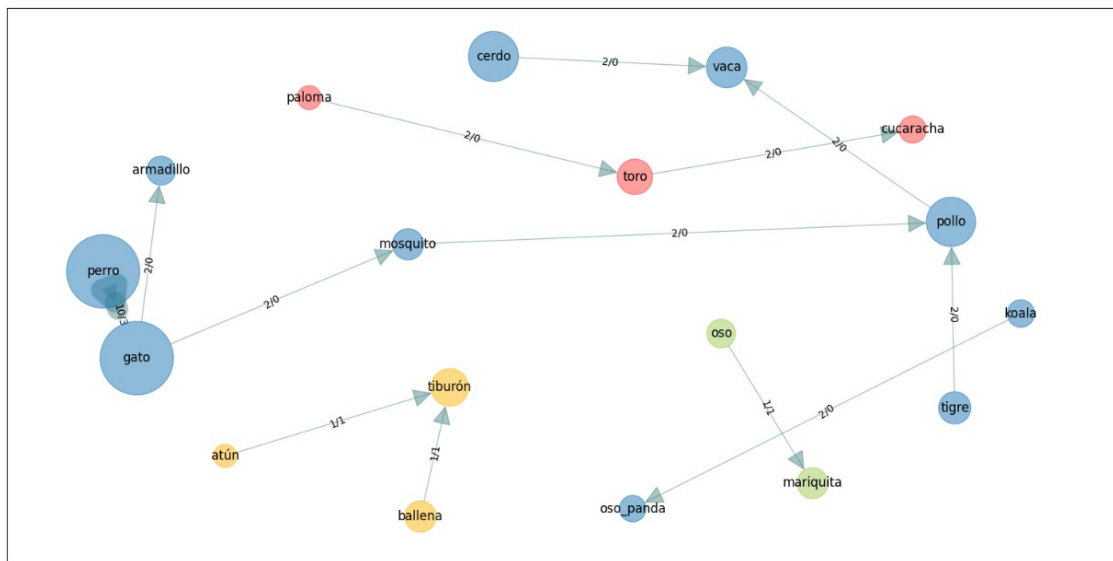
A continuación, mostramos las redes semánticas (bigramas) construidas a partir de las respuestas de los informantes en los dos centros de interés. Para obtenerlas se han omitido los nodos conectados a menos de 1 nodo y las aristas con un peso menor o igual que 1. Además, analizamos las principales métricas de las redes. Para una explicación detallada de los conceptos empleados y del funcionamiento técnico de las métricas, remitimos a Hernández Muñoz et al. (2024). Tras ello, complementamos el análisis con los datos de centralidad léxica.

### 5.2.1. Centro de interés “animales”

En primer lugar, las figuras 1 y 2 consisten en los grafos construidos con las respuestas en el centro “animales” de los informantes con lengua materna romance (fig. 1) y con lengua materna no romance (fig. 2).

Figura 1

Grafo de la red generada a partir de los nodos más interconectados del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con lengua materna romance





Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
vaca	2	0	–	2,17
pollo	2	1	1	1,75
perro	1	1	2,40	1
gato	1	3	1,60	1
mosquito	1	1	1,50	1,50
armadillo	1	0	–	1,50
cerdo	0	1	1	–
tigre	0	1	1,50	–
tiburón	2	2	1	1
ballena	1	1	1,50	1,50

Tabla 4

*Grados de entrada y de salida y longitudes de camino y longitudes de camino de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con lengua materna no romance*

Grupo con lengua materna no romance				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
perro	4	5	1,29	1,57
vaca	3	3	1,71	1,57
caballo	2	1	2,57	1,86
pescado	2	1	2,86	1,86
pez	2	2	2	2,43
gato	1	2	1,86	2,43
pollo	1	1	2,14	2,43
toro	1	0	–	2,38
serpiente	1	0	–	1
pájaro	0	2	2	–

El análisis de las redes semánticas generadas a partir de los bigramas del centro de interés “animales” revela diferencias relevantes entre los grupos de aprendientes según su lengua materna.

La red del grupo con lengua no romance presenta una estructura más densa y cohesionada que la del grupo romance. El promedio del grado es más alto en el primero (1,38 frente a 0,94), lo que indica mayor número de conexiones por nodo. También el coeficiente de agrupamiento es superior (0,08 frente a 0,00), lo que sugiere cierta organización en clústeres léxicos locales. En cambio, la modularidad es mayor en el grupo romance (0,67 frente a 0,41), lo que apunta a una red más fragmentada, compuesta por comunidades menos interrelacionadas. Este valor

contrasta con la estructura más integrada del grafo no romance, donde las conexiones están mejor distribuidas entre los nodos. En cuanto a los nodos con mayor grado de entrada, el grupo romance muestra palabras como *vaca*, *pollo* o *perro*, con solo uno o dos enlaces. La red es poco cohesionada y presenta trayectorias incompletas, sin nodos centrales claros. Por el contrario, el grupo no romance muestra una red más estructurada, con núcleos como *perro* (4/5) o *vaca* (3/3), seguidos por *caballo*, *pescado* o *pez*, que funcionan como ejes semánticos del grupo.

En conjunto, la red del grupo no romance muestra una organización interna más densa y estable, frente a una red más dispersa en el grupo romance. Más adelante (5.2.2.) comprobaremos si esta tendencia se mantiene en el centro “la ciudad”.

Veamos ahora qué nos muestran los datos de centralidad. La tabla 5 recoge los niveles de centralidad de los hablantes de lengua materna romance y la tabla 6, los de lengua materna no romance.

Tabla 5  
*Datos de centralidad de hablantes de lengua materna romance*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	2	perro, gato
5	2	caballo, cerdo
4	1	pollo
3	0	
2	3	vaca, león, pájaro
1	8	tiburón, toro, oveja, pescado, tigre, pato, puerco, vacuno

Tabla 6.  
*Datos de centralidad de hablantes de lengua materna no romance*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	2	perro, gato
5	0	
4	2	vaca, pollo
3	3	toro, pájaro, pez
2	5	caballo, tigre, pescado, elefante, cerdo
1	5	oso, ratón, volar, zorro, león

El análisis de centralidad léxica confirma los patrones detectados en los grafos. Ambos grupos comparten las palabras *perro* y *gato* en el nivel más alto de disponibilidad (nivel 6), lo que indica alta accesibilidad. Sin embargo, la configuración del núcleo léxico y su distribución varía entre los grupos. En el grupo de lengua romance, el núcleo incluye cinco palabras en los niveles 6, 5 y 4 (*perro*, *gato*, *caballo*, *cerdo*, *pollo*), con un descenso brusco hacia los niveles periféricos. Esta concentración es coherente con la red observada en el grafo: baja conectividad, ausencia de agrupamientos (clustering = 0) y alta modularidad, lo que indica una estructura fragmentada. El grupo de lengua no romance, en cambio, presenta una distribución más escalonada: cinco



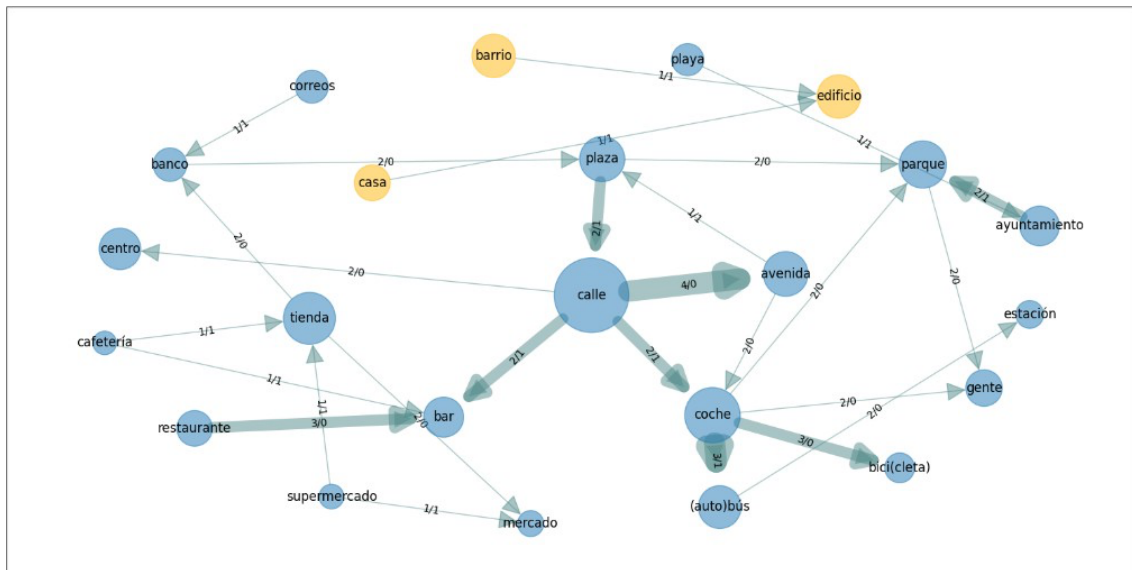


Tabla 7  
Indicadores de la red completa generada con los datos del centro de interés “la ciudad” en los dos grupos de aprendientes

	Grupo con lengua materna romance	Grupo con lengua materna no romance
Promedio del grado ( <i>average degree</i> )	1,57	1,78
Promedio de la longitud del camino ( <i>average path degree</i> )	No aplica	No aplica
Coefficiente de agrupamiento ( <i>clustering coefficient</i> )	0,09	0,14
Modularidad	0,55	0,53

Tabla 8  
Grados de entrada y de salida y longitudes de camino de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua materna romance

Grupo con lengua materna romance				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
plaza	4	2	2	1,89
coche	3	3	2,13	2,56
avenida	3	2	2,50	2,67
(auto)bús	2	2	2,75	2,67
tienda	2	1	2,75	2,11
parque	2	3	2,38	2,44
calle	1	4	1,50	2,78
paseo	1	1	3	3,44

tren	1	0	–	3,40
iglesia	1	2	3	1

Tabla 9

*Grados de entrada y de salida y longitudes de camino de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua materna no romance*

Grupo con lengua materna no romance				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
calle	3	5	2,5	2,33
coche	3	5	2,67	2,92
plaza	3	3	3	2,25
bar	3	2	2,78	2,42
parque	3	2	1,33	2,6
avenida	2	2	3,44	2,67
gente	2	0	–	3
tienda	2	4	3,11	3,42
banco	2	2	3,39	3,5
mercado	2	1	4,94	4,17

El análisis de las redes léxicas construidas a partir del centro de interés “la ciudad” muestra diferencias moderadas entre los grupos de aprendientes según su lengua materna. Al igual que en “animales”, el grupo de lengua no romance presenta una red más cohesionada. El promedio del grado es algo superior en el grupo no romance (1,78 frente a 1,57), lo que indica mayor conectividad media por nodo. También el coeficiente de agrupamiento es más alto (0,14 frente a 0,09), lo que sugiere una organización interna con más agrupamientos léxicos. La modularidad es similar en ambos casos (0,55 en el grupo romance; 0,53 en el no romance), con una segmentación interna comparable. En cuanto a los nodos más conectados, en el grupo romance destacan *plaza* (entrada 4), *coche* y *avenida* (3), seguidos de *parque*, *tienda* y *(auto)bús*. Algunos elementos funcionan como nodos dispersores, como *calle*, con grado de salida 4 pero entrada baja, generando una estructura más lineal y menos jerarquizada. En el grupo no romance, los nodos más centrales (*calle*, *coche*, *plaza*, *bar*, *parque*) presentan grados de entrada y salida más equilibrados y caminos más largos, lo que refleja una red más ramificada y densa. Destaca la alta conectividad de *calle* y *coche* (salida 5).

En conjunto, aunque las diferencias son más suaves que en “animales”, los datos apuntan nuevamente a una mayor cohesión léxica en el grupo de lengua no romance, tanto en las métricas globales como en el comportamiento de sus nodos principales. Los datos de centralidad, que se muestran en las tablas 10 y 11, nos llevan a conclusiones semejantes.

Tabla 10

*Datos de centralidad de hablantes de lengua materna romance*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
----------------------	----------	----------

6	2	calle, plaza
5	1	tienda
4	5	(auto)bús, coche, esquina, avenida, iglesia
3	1	parque
2	4	centro, piso, edificio, barrio
1	8	escuela, monumento, restaurante, casa, estación, bar, correos, supermercado

Tabla 11  
 Datos de centralidad de hablantes de lengua materna no romance

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	2	calle, barrio
5	2	plaza, coche
4	3	centro, avenida, tienda
3	5	edificio, (auto)bús, fuente, ayuntamiento, parque
2	4	correos, bar, banco, casa
1	8	gente, playa, restaurante, piso, cine, turismo, estación, pueblo

Estos datos presentan ciertas similitudes entre los grupos, pero también diferencias relevantes en la organización del léxico disponible. Ambos coinciden en tener dos palabras en el nivel más alto de disponibilidad (nivel 6): *calle* aparece como nodo central en ambos, acompañada de *plaza* en el grupo romance y de *barrio* en el no romance. Esto indica un punto de partida común en la activación del léxico sobre la ciudad, pero con ligeras variaciones en los núcleos semánticos iniciales. En el grupo romance, el núcleo (niveles 6–4) está formado por ocho palabras, concentradas especialmente en el nivel 4 (*autobús, coche, avenida, iglesia, esquina*), mientras que el grupo no romance reparte su núcleo en tres niveles (6–4) con un total de siete palabras, algo más equilibradas entre niveles.

Una diferencia relevante aparece en los niveles intermedios y bajos: el grupo no romance presenta mayor continuidad en la activación léxica, con cinco palabras en el nivel 3 y cuatro en el nivel 2. El grupo romance, en cambio, presenta un descenso más brusco y una distribución más irregular.

Estas diferencias en la centralidad se corresponden de forma coherente con las métricas de red. La red del grupo no romance mostró mayor conectividad media (grado), más agrupamientos (*clustering*) y trayectorias más amplias en torno a nodos como *calle, coche* o *plaza*. La estructura más escalonada de la centralidad en este grupo refuerza la imagen de una red más densa y organizada. Por el contrario, la concentración del grupo romance en unos pocos nodos centrales, seguida de una caída rápida hacia la periferia, se corresponde con una red más dispersa, menos cohesionada y con agrupamientos más débiles.

### 5.3. Conclusiones del estudio 1: lengua materna romance y lengua materna no romance

Los resultados del primer estudio confirman la hipótesis de que, en aprendientes de nivel inicial, una mayor cercanía lingüística con el español no implica una mayor cohesión léxica. Al contrario, tener una lengua romance como materna parece favorecer una activación más amplia pero también más dispersa del léxico disponible. Esta tendencia se observa en todos los niveles del análisis: más palabras producidas, pero menor cohesión cuantitativa, redes con menos conectividad interna y núcleos centrales más compactos, pero menos articulados.

Este patrón coincide con lo observado en estudios anteriores (Autor/a/s, 2024), donde aprendientes en contexto de inmersión mostraban también menor cohesión léxica que aquellos que aprendían español en su país de origen. En ambos casos —por cercanía lingüística o exposición— se activa un repertorio más amplio y diverso, aunque menos estructurado semánticamente.

En cambio, los estudiantes cuya lengua materna no pertenece a la familia romance tienden a generar respuestas más acotadas y organizadas, con mayor coincidencia entre informantes, redes más conectadas y estructuras de centralidad más equilibradas. La menor proximidad lingüística parece favorecer un acceso más dirigido al léxico disponible, con menos dispersión y mayor organización interna.

## 6. Análisis de los datos del estudio 2: comparación entre grupos con español como lengua de herencia o con lengua materna inglés

### 6.1. Comparación de datos cuantitativos

En primer lugar, recogemos en la tabla 12 los datos cuantitativos básicos de los centros de interés “animales” y “la ciudad” para los grupos que aquí comparamos: estudiantes con el español como lengua de herencia frente a estudiantes anglófonos sin contacto familiar con el español.

Tabla 12

*Datos cuantitativos básicos de los grupos en los centros de interés “animales” y “la ciudad”*

	Grupo con lengua de herencia español		Grupo con lengua materna inglés	
	“animales”	“la ciudad”	“animales”	“la ciudad”
Nº informantes	9	9	9	9
Total de palabras	117	110	63	82
Total de vocablos	59	67	27	46
Promedio por informante	13	12,22	7	9,11
Índice de cohesión	0,22	0,18	0,26	0,20

En ambos grupos, el centro “la ciudad” genera más palabras que *animales*, especialmente en el grupo de lengua materna inglés (82 frente a 63). En términos generales, los estudiantes con español como lengua de herencia producen muchas más palabras en ambos centros: 117 en “animales” y 110 en “la ciudad”, frente a 63 y 82 respectivamente en el grupo de lengua materna

inglés. El promedio por informante es también más alto en el grupo de herencia (13 y 12,22 palabras frente a 7 y 9,11).

Esta diferencia fue contrastada mediante una prueba t de Student (Welch). En “*animales*” la diferencia resultó estadísticamente significativa ( $t = 2,37$ ;  $p = 0,0381$ ), mientras que en “*la ciudad*” no alcanzó significación ( $t = 1,81$ ;  $p = 0,0953$ ), aunque se aproximó al umbral. Cabe destacar que en “*animales*”, la desviación típica del grupo con lengua de herencia fue alta (7,03), lo que indica una fuerte variabilidad interna. Esto sugiere que, aunque la media es mayor, el rendimiento dentro del grupo es menos homogéneo que en el grupo de lengua materna inglés (DT = 2,87).

En cuanto al índice de cohesión léxica, los estudiantes de lengua materna inglés obtienen valores sistemáticamente más altos: 0,26 frente a 0,22 en *animales* y 0,20 frente a 0,18 en *la ciudad*. Es decir, producen menos palabras, pero con mayor coincidencia entre informantes, como era esperable.

En conjunto, estos datos apuntan a que el contacto familiar con el español favorece una mayor producción léxica, aunque también conlleva una menor cohesión interna. Esta tendencia se analizará en detalle a través de las redes léxicas y los niveles de centralidad.

## 6.2. Análisis cualitativo: redes semánticas y centralidad léxica

Como en el estudio anterior, mostramos las redes semánticas (bigramas) en los dos centros de interés y sus métricas. Igualmente, se han omitido los nodos conectados a menos de 1 nodo y las aristas con un peso menor o igual que 1. A continuación, complementan el análisis los datos de centralidad.

### 6.2.1. Centro de interés “animales”

Las figuras 5 y 6 recogen las redes construidas con las respuestas a “animales” por parte del grupo con español como lengua de herencia y el grupo con inglés como lengua materna respectivamente.

Figura 5

*Grafo de la red generada a partir de los nodos más interconectados del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con lengua de herencia español*

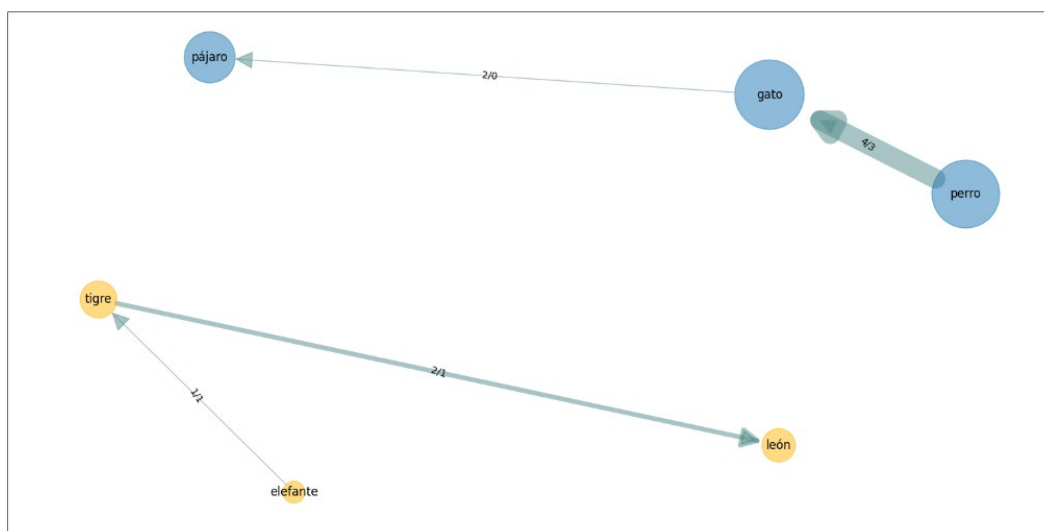
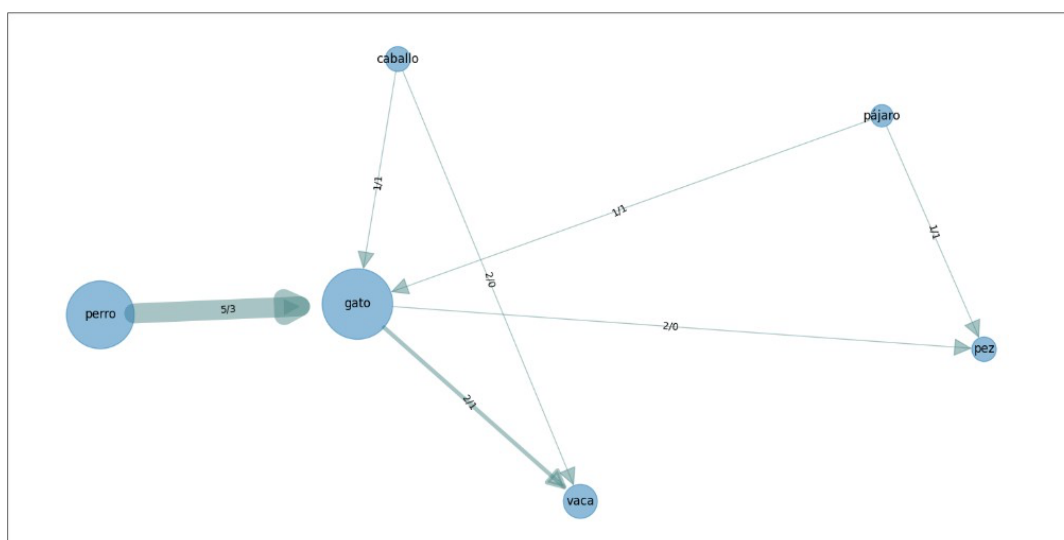


Figura 6  
Grafo de la red generada a partir de los nodos más interconectados del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con inglés como lengua materna



En la tabla 13 se muestran los indicadores de estas dos redes. Por su parte, las tablas 14 y 15 indican los grados de entrada y salida y las longitudes de camino de entrada y de salida de cada una.

Tabla 13  
Indicadores de la red completa generada con los datos del centro de interés “animales” en los dos grupos de aprendientes

	Grupo con lengua de herencia español	Grupo con lengua de herencia inglés
Promedio del grado ( <i>average degree</i> )	1,17	2

Promedio de la longitud del camino ( <i>average path degree</i> )	No aplica	1,70
Coefficiente de agrupamiento ( <i>clustering coefficient</i> )	0,00	0,60
Modularidad	0,46	0,14

Tabla 14

*Grados de entrada y de salida y longitudes de camino de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con español como lengua de herencia*

Grupo con lengua de herencia español				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
gato	1	2	1	1
perro	1	1	1,50	1
pájaro	1	0	–	1,50
tigre	2	2	1	1
león	1	1	1,50	1,50
elefante	1	1	1,50	1,50

Tabla 15

*Grados de entrada y de salida y longitudes de camino y longitudes de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “animales” en el grupo de aprendientes con lengua materna inglés*

Grupo con lengua de herencia inglés				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
gato	4	5	1	1,20
vaca	2	1	1,80	1,80
pez	2	1	2,40	1,60
pájaro	2	2	1,60	1,60
perro	1	1	1,80	2
caballo	1	2	1,60	2

El análisis de las redes semánticas generadas a partir de las respuestas al centro “animales” muestra diferencias claras en la organización léxica entre los grupos. El grupo con lengua materna inglés presenta una red mucho más cohesionada y estructurada. Su promedio del grado es de 2, frente a 1,17 en el grupo con lengua de herencia español, lo que indica mayor número de conexiones por nodo. El coeficiente de agrupamiento (0,60 frente a 0,00) muestra la presencia de agrupaciones internas en el grupo de lengua materna inglés, inexistentes en el de herencia. Además, la modularidad es mucho menor en el grupo anglófono (0,14 frente a 0,46), lo que indica una red más integrada y menos segmentada.

En cuanto a los nodos más conectados, el grupo de lengua materna inglés tiene centros léxicos bien definidos: *gato* (entrada 4; salida 5), *pájaro*, *pez*, *vaca* o *perro*, todos con múltiples conexiones. La red refleja una jerarquía clara y una organización interna estable. En contraste, el grupo con lengua de herencia presenta una red más dispersa, con nodos menos conectados (*tigre*, *gato*, *león*), grados de entrada bajos y sin agrupamientos visibles.

Este patrón confirma los resultados del análisis cuantitativo: aunque el grupo con lengua de herencia produce más palabras, su red es menos cohesionada. La mayor diversidad léxica no se traduce en una estructura semántica compartida, lo que refuerza la idea de una activación más libre y menos sistemática del léxico disponible.

Como en el estudio anterior, completamos este análisis con los datos de centralidad léxica (tablas 16 y 17).

Tabla 16

*Niveles de centralidad del grupo con lengua de herencia español*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	2	perro, gato
5	0	
4	0	
3	3	vaca, caballo, pájaro
2	2	tigre, pollo
1	4	león, elefante, ratón, pez

Tabla 17

*Niveles de centralidad del grupo anglófono*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	2	perro, gato
5	0	
4	0	
3	2	vaca, caballo
2	2	pájaro, pez
1	0	

Los datos de centralidad léxica en este centro refuerzan las diferencias observadas en la organización de las redes entre los dos grupos del segundo estudio. En ambos casos, las palabras *perro* y *gato* ocupan el nivel más alto de disponibilidad (nivel 6), lo que indica un núcleo compartido y fácilmente accesible en ambos grupos. A partir de ahí, sin embargo, las trayectorias divergen.

En el grupo con lengua de herencia español, la centralidad se distribuye de forma amplia pero poco concentrada. No hay palabras en los niveles 5 ni 4, lo que deja un vacío entre el núcleo y los niveles intermedios. Aparecen tres palabras en nivel 3 (*vaca*, *caballo*, *pájaro*), dos en nivel 2 (*tigre*, *pollo*) y cuatro en el nivel 1 (*león*, *elefante*, *ratón*, *pez*), lo que indica una activación diversa pero sin una jerarquía clara. Esta estructura discontinua coincide con la red fragmentada

observada en el análisis de grafos, caracterizada por baja conectividad y ausencia de agrupamientos internos.

Por el contrario, el grupo con lengua materna inglés presenta una centralidad más compacta y estructurada. Aunque tampoco hay palabras en nivel 5 ni 4, el núcleo se prolonga de manera más escalonada: *vaca* y *caballo* en nivel 3, *pájaro* y *pez* en nivel 2, y ningún elemento en el nivel 1. Esta disposición más estable se corresponde con la red más cohesionada observada anteriormente: mayor grado medio, mayor agrupamiento y una jerarquía semántica más clara en torno a nodos centrales como *gato* o *pájaro*.

En conjunto, el grupo con español como lengua de herencia muestra una activación más rica pero dispersa, mientras que el grupo de lengua materna inglés presenta un léxico más limitado, pero más organizado y compartido entre los informantes.

### 6.2.2. Centro de interés “la ciudad”

Como en el análisis del centro anterior, presentamos primero las dos figuras (7 y 8) con los grafos de cada grupo de estudiantes.

Figura 7  
Grafo de la red generada a partir de los nodos más interconectados del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua de herencia español

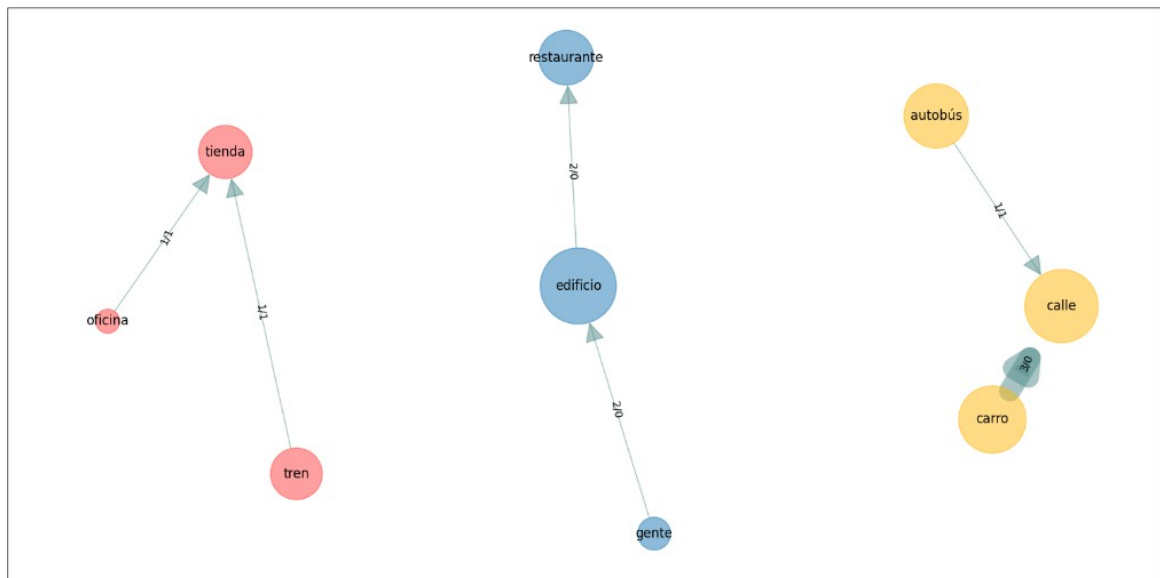
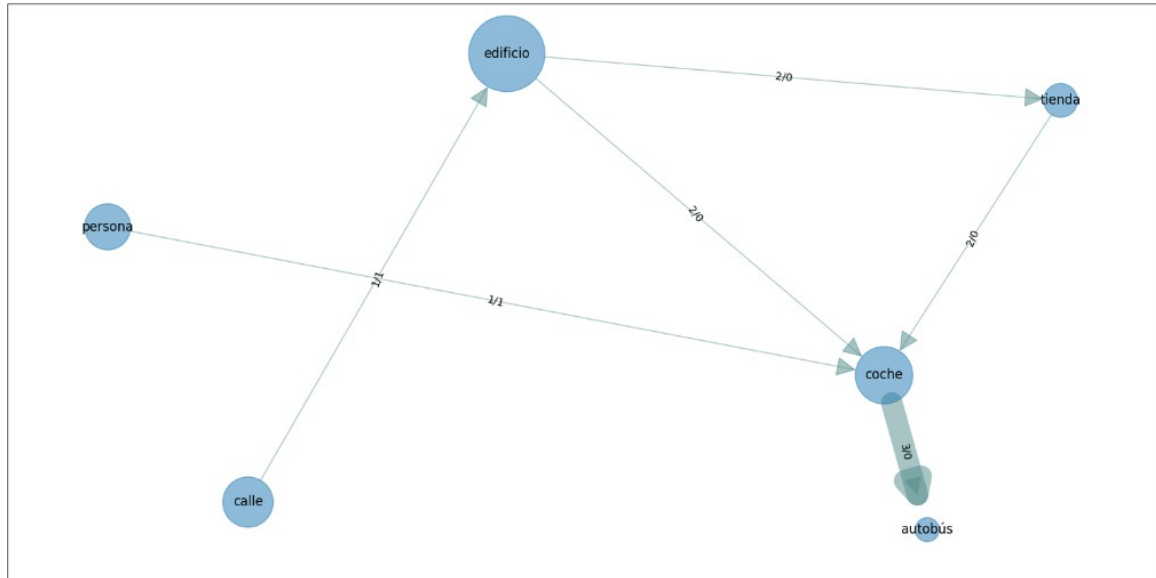


Figura 8

Grafo de la red generada a partir de los nodos más interconectados del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua de herencia inglés



La tabla 18 muestra los indicadores de las dos redes y las tablas 19 y 20, los datos de los nodos más interconectados.

Tabla 18  
Indicadores de la red completa generada con los datos del centro de interés “la ciudad” en los dos grupos de aprendientes

	Grupo con lengua de herencia español	Grupo con lengua materna inglés
Promedio del grado ( <i>average degree</i> )	1	1,33
Promedio de la longitud del camino ( <i>average path degree</i> )	No aplica	0,93
Coefficiente de agrupamiento ( <i>clustering coefficient</i> )	0,00	0,11
Modularidad	0,66	0,24

Tabla 19  
Grafos de entrada y de salida y longitudes de camino y longitudes de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua de herencia español

Grupo con lengua de herencia español				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
edificio	1	1	1	1

restaurante	1	0	–	1,5
gente	0	1	1,5	–
calle	2	1	1	1
autobús	1	1	1	1,5
carro	0	1	1,5	–
tienda	2	2	1	1
tren	1	1	1,5	1,5
oficina	1	1	1,5	1,5

Tabla 20

*Grafos de entrada y de salida y longitudes de camino y longitudes de entrada y salida para los nodos con mayor grado de entrada, en las redes construidas con los datos del centro de interés “la ciudad” en el grupo de aprendientes con lengua materna inglés*

Grupo con lengua de lengua materna inglés				
Nodo	Grado de entrada	Grado de salida	Longitud del camino de salida	Longitud del camino de entrada
coche	3	2	1	1,25
edificio	1	3	1,40	1
calle	1	1	2,20	1
tienda	1	1	1,67	1,50
persona	1	1	1,50	2
autobús	1	0	–	2

En el centro de interés “la ciudad”, las diferencias entre ambos grupos en la estructura de sus redes léxicas son nuevamente notables. El grupo de lengua materna inglés genera una red más conectada, con mayor cohesión interna, mientras que el grupo con español como lengua de herencia presenta una red más fragmentada y poco articulada.

El promedio del grado en el grupo inglés es de 1,33, frente a 1 en el grupo de herencia, lo que ya indica una conectividad algo mayor entre los nodos. Más relevante es la diferencia en el coeficiente de agrupamiento, que alcanza 0,11 en el grupo anglófono, mientras que en el grupo de herencia es 0,00, reflejando una ausencia total de agrupaciones internas. Además, la modularidad es mucho mayor en el grupo con lengua de herencia (0,66 frente a 0,24), lo que indica una red más segmentada, con bloques menos interrelacionados.

El análisis de los nodos más conectados refuerza esta interpretación. En el grupo anglófono destacan *coche* (entrada 3), *edificio*, *calle* y *tienda*, con trayectorias de entrada y salida más equilibradas y caminos conectivos más definidos. En cambio, en el grupo con lengua de herencia, aunque aparecen términos similares (*calle*, *tienda*, *edificio*), los grados de entrada y salida son bajos y las trayectorias más limitadas, lo que da lugar a una red menos integrada.

En conjunto, la red léxica del grupo anglófono muestra mayor organización, cohesión y estructura jerárquica, mientras que la del grupo con lengua de herencia se presenta más

dispersa, con menor articulación entre nodos, lo que es coherente con los patrones observados en el análisis cuantitativo.

Veamos los datos de centralidad léxica (tablas 21 y 22).

Tabla 21

*Niveles de centralidad del grupo con lengua de herencia español*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	1	edificio
5	1	calle
4	1	carro
3	1	autobús
2	3	restaurante, coche, tienda
1	5	tren, Nueva York, letrero, taxi, apartamento

Tabla 22

*Niveles de centralidad del grupo con lengua materna inglés*

Nivel de centralidad	Recuento	Palabras
6	1	edificio
5	0	
4	2	calle, coche
3	1	persona
2	2	tienda, taxi
1	5	tren, banco, carro, metro, autobús

Los niveles de centralidad léxica en el centro “*la ciudad*” reflejan diferencias similares a las observadas en el análisis de redes. En ambos grupos, *edificio* se sitúa como único nodo en el nivel 6, actuando como elemento central ampliamente compartido. A partir de ahí, las configuraciones divergen.

En el grupo con lengua de herencia español, la centralidad se distribuye de manera descendente y dispersa, con solo una palabra en cada uno de los niveles 5, 4 y 3 (*calle, carro, autobús*) y una mayor concentración en los niveles más bajos. Cinco palabras aparecen en el nivel 1 (*tren, taxi o letrero...*), lo que sugiere una activación más abierta y menos estructurada del campo léxico. Esta distribución, escalonada pero con escasa densidad en los niveles altos, es coherente con su red: poco conectada, sin agrupamientos internos (*clustering* = 0) y con alta modularidad.

Por su parte, el grupo de lengua materna inglés presenta una organización más simétrica y estable. Aunque también concentra cinco palabras en el nivel 1, los niveles intermedios están mejor poblados: dos elementos en nivel 4 (*calle, coche*), uno en nivel 3 (*persona*) y dos más en nivel 2 (*tienda, taxi*). Esta escalonación más gradual y balanceada guarda coherencia con la red más cohesionada observada anteriormente, donde *coche, calle* y *tienda* funcionaban como nodos relevantes con múltiples conexiones.

En conjunto, los datos de centralidad confirman el patrón general: el grupo de lengua de herencia presenta mayor diversidad léxica, pero menos estructuración semántica compartida, mientras que el grupo anglófono activa un léxico más limitado, pero más organizado y convergente.

### **6.3. Conclusiones del estudio 2: español como lengua de herencia frente a lengua materna inglés**

Los resultados del segundo estudio confirman la hipótesis de que los estudiantes con lengua de herencia española, a pesar de producir una mayor cantidad de vocabulario en las pruebas de disponibilidad léxica, presentan una cohesión interna menor que los estudiantes anglófonos. Esta menor cohesión se observa tanto en los datos cuantitativos (índices de cohesión más bajos) como en las redes léxicas, que presentan menor conectividad, ausencia de agrupamientos y mayor fragmentación interna. Las pruebas estadísticas muestran que la diferencia en la productividad léxica es significativa en el centro “animales”, pero no alcanza significación en “la ciudad”, en parte por la alta variabilidad interna del grupo con lengua de herencia.

El análisis de centralidad refuerza esta tendencia: mientras que los estudiantes anglófonos activan un repertorio más acotado pero estructurado, con núcleos léxicos estables y compartidos, los estudiantes con lengua de herencia muestran una activación más dispersa, con menor concentración en los niveles centrales. Esta mayor diversidad podría reflejar una activación libre del léxico asociada al contacto temprano con el español, pero sin un sistema organizativo común entre los hablantes. En conjunto, los datos sugieren que el contacto familiar con el español impulsa una mayor productividad léxica, pero no necesariamente una organización semántica más cohesionada, al menos en etapas iniciales del aprendizaje formal.

## **7. Discusión**

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el modo en que variables como la familia lingüística de la lengua materna o la presencia del español como lengua de herencia influyen en la organización del léxico disponible en aprendientes de ELE. Los datos sugieren que, más que facilitar una mayor cohesión, la cercanía lingüística parece propiciar una activación más amplia pero también más dispersa del léxico, especialmente en niveles iniciales. Esta interpretación coincide con estudios previos (Autor/a/s, 2024) donde se observó un fenómeno similar en estudiantes de ELE en contexto de inmersión, cuya producción léxica tendía a mostrar menor coincidencia y organización interna.

Asimismo, los resultados revelan que el tipo de categoría semántica asociada al estímulo tiene un peso importante. El centro “la ciudad”, por su carácter de esquema, activa un repertorio más amplio, pero menos cohesionado que “animales”, una categoría natural. Esta diferencia se mantiene constante independientemente del grupo, lo que confirma la necesidad de tener en cuenta la naturaleza del centro de interés al analizar la disponibilidad léxica. Por otra parte, aunque en este estudio el inglés se ha incluido en el grupo de lenguas no romances por su filiación germánica, conviene recordar que una parte considerable de su vocabulario procede del francés. Esta hibridación puede matizar su comportamiento léxico y justificar su análisis independiente en futuras investigaciones.

En cuanto a los perfiles lingüísticos, tanto los estudiantes con lengua materna romance como aquellos con lengua de herencia español mostraron una menor cohesión interna en sus redes léxicas que los grupos con los que se compararon. Este patrón se refleja en las métricas cuantitativas, en la estructura de los grafos y en los datos de centralidad léxica. En el caso de los

estudiantes con lengua de herencia, la notable variabilidad interna observada puede relacionarse con la diversidad de trayectorias y grados de contacto con el español, lo que refuerza la idea de que el etiquetado como “herencia” abarca realidades heterogéneas.

Desde una perspectiva educativa, estos resultados ofrecen algunas claves de interpretación. Por un lado, invitan a los docentes a no asumir que los estudiantes con una lengua cercana al español o con contacto familiar necesariamente activarán un vocabulario más cohesionado. Al contrario, podrían presentar una mayor dispersión léxica y patrones de organización menos previsibles, lo que exige una atención más individualizada. Por otro lado, las pruebas de disponibilidad léxica y el análisis de redes se confirman como herramientas útiles para conocer el repertorio léxico del alumnado y sus formas de organización semántica.

A pesar de su carácter exploratorio, este estudio permite vislumbrar patrones de activación léxica que podrían trasladarse a contextos escolares reales, tanto en ELE como en la enseñanza del español como lengua de escolarización. Comprender cómo varía la organización del léxico según la lengua materna, el contacto con el español o el tipo de estímulo puede ayudar al profesorado a planificar con mayor precisión la enseñanza del vocabulario y a interpretar adecuadamente las respuestas del alumnado en contextos multilingües.

## Referencias

- Agustín Llach, M.P. (2023). Mapping the mental lexicon of EFL learners: a network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18769>
- Ainciburu, M. C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija].
- Ávila Muñoz, A. M. (2022). Algunas percepciones categoriales compartidas por preuniversitarios andaluces sobre la crisis del coronavirus y sus consecuencias. ¿Deberíamos preocuparnos? Un acercamiento desde la disponibilidad y la centralidad léxica. *Tejuelo*, 35(3), 17-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.17>
- Ávila Muñoz, A. M., Sánchez Sáez, J. M. y Odishelidze, N. (2021). DispoCen. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 35, 9-36. <https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.1>
- Dechert, H. W. y Raupach, M. (Eds.). (1989). *Transfer in language production*. Bloomsbury Publishing.
- García-Godoy, M.T. (2018). El español como lengua de herencia. *Hispania*, 100(5), 125-126. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0030>
- Fountain, C. (2018). Challenging the Monolingual Status Quo: Heritage Speakers and the Future of Spanish in the United States. *Hispania*, 100(5), 220-221. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0053>
- Geoghegan, L. (2025). Exploring the Use of Cognates in Lexical Availability: Differences between Heritage and Non-Heritage Learners. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (25), 253–277. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2024.i24.1>

- Gómez-Devís, M. B., y Cepeda Guerra, M. (2022). Bases para la enseñanza del léxico: Mecanismos de asociación y configuración de redes en el léxico disponible infantil. *Tejuelo*, 35(3), 105-134. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.105>
- Gómez-Devís, M. B., Cepeda Guerra, M. y Herranz-Llácer, C. V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215-227. <https://doi.org/10.5209/clac.81903>
- 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., y Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio de la Rosa (Ed.). *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-102). Edizioni Ca Foscari.
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C., y López García, M. (2024). Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En I. C. Santos Díaz y A. M. Ávila Muñoz (Eds.). *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: una aproximación desde la variación léxica* (pp. 71-91). Peter Lang
- Hernández Muñoz, N., Tomé Cornejo, C., y López, M. (2025). Redefining linguistic categories through network theory. *Language and Cognition*, 17, e40. <https://doi.org/10.1017/langcog.2025.10>
- Jeong, H., Sugiura, M., Sassa, Y., Yokoyama, S., Horie, K., Sato, S., Taira, M. & Kawashima, R. (2007). *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(2), 2007, 175–187. <https://doi.org/10.1017/S1366728907002921>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Loporcaro, F., Bermejo Calleja, F. y Guijarro Ojeda, J. R. (2022). La importancia de una aproximación contrastiva en la enseñanza de lenguas afines: una perspectiva neurolingüística. En J. R. Guijarro Ojeda y R. Ruiz Cecilia (Eds.). *Investigación e innovación en lengua extranjera: una perspectiva global*. Tirant Lo Blanch.
- Lozano-Alonso, A. (2018). A Cross-generational Conversation about the Future of Teaching Spanish. *Hispania*, 100(5), 213-219. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0052>
- Llombart-Huesca, A. (2018). Spanish Heritage Language Learners: Let's Not Avoid Metalinguistic Knowledge. *Hispania*, 100(5), 277-278. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0067>
- Llombart-Huesca, A. (2024). *Spelling in Spanish heritage language education*. Georgetown University Press.
- Mariscal, A. (2025). Orthographic Processing of Spanish as a Heritage Language in Gibraltar: The Role of Interactional Context in Interference Control. *Languages*, 10(6), 126. <https://doi.org/10.3390/languages10060126>
- Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (Coords.). (2023). *El español como lengua de herencia en Europa, Archiletras científica: revista de investigación de lenguas y letras*, 10, 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9311635>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

- Pascual y Cabo, D. y Torres, J. (Eds.). (2022): *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. Routledge.
- Pérez-Hernández, A. y Fernández-Fontecha, A. (2025). The foreign language lexicon of monolinguals and immigrant heritage speakers: word production, clustering and switching. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 20, 102-114. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2025.21684>
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599361>
- Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, 10, 311-333.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2019). *Centros de interés y capacidad asociativa de las palabras*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2022). Redes semánticas, léxico disponible y didáctica del vocabulario en ELE: un análisis por niveles de español. *Tejuelo*, 35(3), 167-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.167>
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2024). Lexical Availability and Foreign Language Teaching: Main Contributions of a Growing Field. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.14839>
- Sánchez-Saus Laserna, M. y Álvarez Torres, V. (2024). Influencia de los contextos de aprendizaje en las redes semánticas del léxico disponible. Datos a partir de estudiantes angloparlantes de ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19, 204-217. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.20741>
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2025). Evolución de los centros de interés en la investigación sobre disponibilidad léxica. Orígenes y nuevas perspectivas. En N. Hernández Muñoz y C. Tomé Cornejo, *Más allá de la palabra: Investigaciones en torno a la organización y recuperación del léxico* (pp. 17-42). Visor.
- Serrano Zapata, M. (2022). La variable lengua materna en la disponibilidad léxica de una comunidad bilingüe. *Pragmalingüística*, 30, 395-412. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.18>
- Serrano Zapata, M. (2024). Dels sostens\* a la “pica”: Lengua materna y transferencias castellano-catalán. En L. Mariottini y M. Palmerini (Coords). *Avances en los estudios de lingüística hispánica: perspectivas teóricas y aplicadas entre lengua y sociedad* (pp. 339-356). Dykinson.
- Tomé Cornejo, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. [Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca].
- Tomé Cornejo, C. (2023). On experimental lexical production in Spanish as L1 and L2. The influence of test modality and response time. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18, 131-144. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2023.18731>
- Tomé Cornejo, C., Hernández Muñoz, N., y López García, M. (2025). The network as a process. On the role of the speaker in the construction of semantic networks in Spanish L1 and

L2. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 78, 33-52.  
<https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30264>

Torres, J., Pascual, D., Cabo, & Beusterien, J. (2018). What's Next?: Heritage Language Learners Shape New Paths in Spanish Teaching. *Hispania*, 100(5), 271-276.  
<https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2018.0066>

Zyzik, E. (2022). Algunas consideraciones sobre el conocimiento léxico de los hablantes de herencia. En J. Torres y D. Pascual y Cabo (Eds.). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 53-65). Routledge.